

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENHARMADIK ÉVFOLYAM

1-2. SZÁM



1993

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENHARMADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KLEIN SÁNDOR, KOMLÓSI SÁNDOR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34. Tel./FAX: (62) 321034
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Lehel u. 10/A, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219–98636, 021–02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 400,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Báthory Zoltán: A finn és a magyar érettségi összehasonlító elemzése	3
Kárpáti Andrea: Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig	19
Caroline Bodóczky és Angi Malderez: Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben	37

SZEMLE

Halász Gábor: A nemzetközi kapcsolatok szerepe a közoktatás fejlesztésében	53
--	----

KÖNYVEKRŐL

Faludi Szilárd: Báthory Zoltán: „Tanulók, iskolák, különbségek” (Egy differenciális tanításelmélet vázlata)	63
Csapó Benő: Harold W. Stevenson és James W. Stigler: The Learning Gap	65

INFORMÁCIÓK

Az oktatásügyi kutatások helyzete és a fejlesztés feladatai	69
A neveléstudomány doktorai	73
A Magyar Pedagógia publikációs stílusa	81

A FINN ÉS A MAGYAR ÉRETTSÉGI ÖSSZEHAISONLÍTÓ ELEMZÉSE

Báthory Zoltán
OKI Értékelési Központ

A finn érettségi vizsga *furcsa kettősérzést* vált ki a külföldi szemlélőben: míg néhány eleme irracionálisnak tűnik és csak a hagyományok tiszteletével magyarázható, addig néhány más komponense meglepően modern. Ezzel maguk a finnek is tisztában vannak, de mint mondják: a továbbfejlesztés lehetőségei benne rejlenek a jelenlegi rendszerben. Ezért a finn oktatáspolitikai nem tervezi az érettségi közeli és radikális reformját, bár egyáltalán nem bizonyos, hogy ez elkerülhető. A magyar érettségi viszont gyors és gyökeres változtatásra szorul (ld. Báthory 1992).

A „kettősérés” pozitív oldala a *módszer*. A finn érettségi anélkül, hogy túlzottan, minden kis részletre kiterjedően szabályozott lenne, a lényeges pontokon – az adatfelvételnél, de különösen az értékelésnél – standardizált. Következésképpen a finn érettségiben megoldottnak tekinthető az a nálunk régóta akut probléma, hogyan lehetne közös nevezőre hozni, hogyan lehetne összehasonlítani a különböző iskolákban, különböző tanárok által adott minősítéseket. Nem mintha a standardizálás minőségét nem lehetne mindig fokozni, erre nézve többféle elgondolást dolgoztak ki, de a standardizálás szemléleti és metodikai alapjait mindenesetre megvetették és ez nagyon fontos tanulság nekünk. Látni fogjuk majd, hogy ez a standardizálás nem is túlzottan bonyolult vagy költséges.

A finn érettségiben rejlő problematikus elemek főként *tartalmi* jellegűek. Finnország két nemzeti nyelve a finn és a svéd szinte egyenlő súllyal szerepel az érettségiben. Továbbá, igen nagy fontosságot tulajdonítanak az idegen nyelveknek, főleg az angolnak, hiszen a két nemzeti nyelv egyike sem tekinthető világnyelvnek. Így viszont alig marad idő és alkalom a társadalomtudományi és a természettudományi tantárgyak vizsgáztatására. Remélem nagy felhőrdülést vált ki magyar értelmiségi és történész körökben annak jelzése, hogy a finn érettségiben nincs külön történelem vizsga. (Mégis van finn nemzeti identitástudat.) Az érettségi vizsga tartalma, az érettségiben közvetített műveltség tradicionális és modern elemeinek aránya, aránytalansága sok fejtörést okoz a finn tanároknak, kutatóknak és a közvéleménynek egyaránt. A minisztérium nemrég megbízott egy külföldi és belföldi tudósokból álló csoportot az egyetemeken folyó természettudományos oktatás értékelésére. Jelentésükben súlyosan elmarasztalják a középiskolai matematikai és természettudományos oktatást és implicite az érettségit is. (Erről részletesen később.)

Végül, közép-európai szemmel kétségtelenül furcsának, problematikusnak tűnik, hogy a szakmai oktatásban részesülő igen sok tanuló közül csak egy töredék teheti le az érettségi vizsgát. A finn érettségi tehát nem „középiskolai” olyan értelemben, mint a magyar.

A felső középiskolázás kiterjesztése

Az általános műveltséget nyújtó felső középiskolázás kiterjesztése és tömegessé tétele a magyar érettségi reformjának elsőrendű fontosságú keretfeltétele. A nemzetközi trendek ismeretében ugyanis nincs különösebb értelme a XX. század végén egy olyan érettségi megreformálásán gondolkodni, mely elitista irányba vinné el a felső középfokú oktatást, és ennek következményeként felsőoktatásunkat – melyre egyébként a hivatalos oktatáspolitikai és egyes értelmiségi csoportok erős indítást éreznek. Olyan érettségre van szükség, mely lehetővé teszi a felső középfokú oktatás jelenlegi szűk kapacitásának radikális kiszélesítését, az egyetemi és a főiskolai képzés merítési bázisának erőteljes növelését. Hogy ez lehetséges, arra igen jó példa Finnország.

A fejlett világ legtöbb országához hasonlóan Finnország már a hetvenes évek végére megoldotta a 16–19 éves korú népesség tömeges felső középfokú oktatását. Az utóbbi években a kilencosztályos alapiskolát befejező tanulók 51–56%-a kerül a hároméves *felső középfokú iskolába*, míg 40% különböző szakmai irányú és különböző tartamú szakmai iskolákban, intézetekben folytatja tanulmányait. A magyar négyosztályos gimnáziumhoz, tartalmi szempontból a felső középfokú iskola áll a legközelebb, melyet szoktak liceumnak (lukio, lyseon) is nevezni. (A hivatalos angol nyelvű ismertetőkben azonban mindig: upper secondary school.) A finn liceum a kritikus 50%-os beiskolázási arányt már 1978-ban elérte. Gyakorlatilag ettől az időponttól nevezhetjük, legalábbis mennyiségi szempontból, *magasan fejlettnak* a finn felső középfokú iskolázást. Érdekes és egy tőlünk eltérő közoktatási szemléletre utal, hogy a középfokú szakmai képzés bár kiterjedt és erősen differenciált, volumene jelentős mértékben elmarad az általános képzéstől, és – mint jeleztük – a középfokú szakmai iskolákba járó tanulóknak csak egy töredéke tehet érettségi vizsgát. Az érettségi tehát a liceum „házi” vizsgája. Mindezen erőfeszítések eredményeként – a demográfiai statisztika szerint – jelenleg a 19 évesek közel 45%-a tesz érettségi vizsgát. Ez a mutató az 1950. évi 8%-ról fokozatosan, szinte lineárisan emelkedett a mostani szintre.

Finnországban, részben a felső középfokú oktatás eredményeként, Európa egyik legfejlettebb felsőoktatási rendszere épült ki az elmúlt két évtizedben. A tömegessé vált felső középfokú oktatást rövidesen a felsőfok tömegesedése követte. Az érettségizettek több, mint egyharmada kerül be az egyetemekre és a szakmai jellegű felsőoktatásba és a szakmai iskolákból még ennél is jelentősebb arányban kerülnek be a fiatalok a szakmai irányú felsőoktatásba. Finnország a megfelelő életkori csoportból a felsőoktatásba járók százalékát, és a százezer lakosra jutó felsőoktatási hallgatók számát tekintve Európában az első helyet foglalja el (1. táblázat).

1. táblázat. A felsőoktatás a számok tükrében: a fejlett világ három országában és Magyarországon (World Education Report, 1993. 145–147. o.)

Ország	100.000 lakosra jutó felsőoktatási		a közép fokú oktatást követő öt évben hallgatók száma csoportból felsőoktatásba járók százaléka	a felsőoktatásban egyetemre járók a megfelelő életkori százaléka
	1980	1990	1990	1990
Ausztria	1811	2668	34,3	93
Finnország	2577*	3326	48,2*	76
Egyesült Államok	5311	5591	72,2	71
Magyarország	945	970	14,5	61

*Európában a legmagasabb érték

Még ha a mennyiség természetesen nem is fejezheti ki a minőséget, és a nagy mennyiség mindig sejteti egy belső szelekciós rendszer működését, a finn felsőoktatás eredményei méltán érdemelnek figyelmet mind a fejlett országok, mind a felzárkózni szándékozó országok – így Magyarország – részéről. És ez természetesen nem lett volna lehetséges a közép fokú oktatás tömegessé tétele nélkül.

A múlt örökségeként és a jelen tehetetlenségeként nálunk ugyanezek az összefüggések és adatok vígasztalan képet nyújtanak. A 14–18 éves korú népességnek csak a 40–45%-a jár középiskolába, de ennek is kevesebb mint a fele az általános műveltséget nyújtó gimnáziumba (Oktatási Statisztika, 1992). A magyar érettségizők aránya ugyan megközelíti a finn adatokat, de ne feledjük, hogy ebbe beleszámítódik a szak-középiskolások nem teljes értékű érettségije is. A magyar gimnazisták és a finn upper secondary school tanulói közt a beiskolázási arány roppant nagy különbséget mutat! (2. táblázat)

A gimnázium, vagyis a felső közép fokú oktatás kiterjesztése elleni szokásos érv nálunk az oktatás minőségének védelme. Ez tipikus konzervatív vélekedés az ipusztüriális korszakból, amikor egy kislétszámú szellemi elit még elvezethetett egy országot. Mert kétségtelen ugyan, hogy a létszámbeli növekedés szignifikáns módon teljesítménycsökkenést okozhat, de csak akkor, ha az iskolák pedagógiai kultúrája változatlan marad. A finn példa azt bizonyítja – és többek között számunkra ezért nagyon tanulságos – hogy a középiskolák kapuinak szélesre tárása és az oktatás hatékonysága *nincs okvetlenül ellentétben egymással*. A nemzetközi pedagógiai felmérések adatai legalábbis a finn közoktatásügy viszonylag magas minőségét jelzik.¹

¹ Erre nézve a bizonyítékok főleg az IEA felmérésekről (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) készített, a nemzetközi adatokat összesítő kötetekben találhatók meg.

2. táblázat. Finn és magyar beiskolázási arányok

Finnország	Magyarország
50 40 10 felső középiskola szakoktatási iskolák és intézetek nincs iskolában érettségi	20 25 45 10 gimnáziumok szakközépiskolák szakmunkás iskolák nincs iskolában érettségi

A posztindusztriális korszakban az oktatás mennyisége és minősége kettős követelményként vetődik fel. Ebben a vonatkozásban nincs lehetőség prioritások megfogalmazására; a *mennyiségi növekedést és a minőség biztosítását egyszerre kell megoldani*. A mennyiség és a minőség paradoxonát a pedagógiai kultúra változtatásával lehet feloldani és meghaladni. Ez az egyetlen lehetséges válasz a társadalmi kihívásokra. (Mellékesen megjegyezve ez a fő oka a pedagógiai kutatás újabkori térnyerésének a legtöbb fejlett országban.)

Ha tehát most Magyarországon demokratizálni és modernizálni szeretnénk a közoktatást, és azon belül elsősorban a felső középfokú oktatást, akkor a dilemma nem a tömegoktatás vagy az elitképzés között húzódik. Sokkal inkább a felső középfokú oktatás tartalmát, szervezetét, pedagógiai kultúráját kellene modernizálni. És ezért az érettségi reformját célszerű egybekötni a felső középfokú oktatás reformjával.

Az érettségi vizsga tantárgyai

Az érettségi vizsga tantárgyai általában jól árulkodnak arról, hogy egy adott társadalomban, adott időszakban mit tekintenek az általános műveltség lényegének, és következésképpen mi az, aminek a tudását megkövetelik a vizsgázóktól. Az angolszász tradícióban néhány kitüntetett tantárgy alapos tudása jelenti a követelményt (három „A” szintű vizsgával be lehet jutni az egyetemre), míg a német hagyományú országokban – mint amilyen a miénk is – inkább a „mindenből egy keveset” elv érvényesül. Ezt jól illusztrálják a jelenlegi magyar érettségi tantárgyai. A nemzetközi érettségiben e két szélsőséges megközelítés közt keresik az arany középutat.

Sajátos megoldást követ a finn érettségi, melyet eredetileg az ország legtekintélyesebb egyetemének, a Helsinkii egyetemnek a felvételi vizsgájáról modelleztek. (De

az is a német hagyományon alapult.) Az első érettségit 1874-ben bonyolították le (Magyarországon 1851-ben), és bár azóta többször módosították (főleg módszertani szempontból), a tantárgyak alig változtak.

A jelenlegi finn érettségi négy kötelező és három választható tantárgyból áll. Ezek a következők:

Kötelező tantárgyak:

- anyanyelv (finn vagy svéd)
- másik nemzeti nyelv (svéd vagy finn)
- idegen nyelv (többnyire angol)
- matematika vagy reália.

Választható tantárgyak:

- matematika
- reália
- második idegen nyelv.

A vizsgáztatás módszere kizárólag írásbeli és teszt. Rövid választ kívánó kérdések, bő kifejtést igénylő fogalmazások (esszé), valamint feleletválasztásos tesztek váltakoznak a tantárgy jellegétől függően (3. táblázat). Az első értékelési szakaszban a tanulók válaszait a tanárok egy száz pontos skálán értékelik. Ezt követően az iskolák a vizsgaanyagokat elküldik az országos hatókörű Érettségi Bizottsághoz, ahol megszervezik a második értékelést. (Mindezekről részletesen később.)

3. táblázat. A finn érettségi módszerei

Módszer	1. Anyanyelv	2. Másik nemzeti nyelv	3. Idegen nyelv	4. Matematika	5. Reália
feleletválasztás		X	X		
rövid válasz: egy szó		X	X		
rövid válasz: egy mondat		X	X		
rövid válasz: egy bekezdés					X
esszé	X	X	X		X
komplex, nyílt feladatok				X	X

A négy nyelvi érettségi vizsgán (anyanyelv, másik nemzeti nyelv, első és második idegen nyelv) főként esszéket írnak a tanulók. Az anyanyelvből (ez többnyire finn) egy esszét kell írniuk, melyet 14 megadott cím közül választhatnak ki a vallás, a kultúra, a történelem, a társadalom, a természettudomány köréből. Gyakoriak az aktuális témák. Néhány évvel ezelőtt még két esszét kellett írniuk a tanulóknak, és a tanár azt az egyet küldte tovább, melyet jobbnak tartott.

Az 1992. évi tavaszi érettségi *anyanyelv* vizsgán (finn vagy svéd) a tanulók az alábbi címek közül választhattak:

1. Az Isten sokféleképpen beszél.
2. Mihez van szükségem matematikára?
3. Bemutatunk röviden különböző szerepjátékokat (mellékletben). Válassz az itt következő témákból és írd a szerepjátékokról:
 - A szerepjátékok.
 - A szerepjátékok lebilincselő világa.
 - A szerepjáték magával ragad.
4. Az épületek beszélnek a lakókörnyezetemről; vagy: Az épületek beszélnek a nyaralókörnyezetemről.
5. Javasolj egy könyvet az irodalomtanításhoz.
6. Meghatározzák-e a gének a sorsomat?
7. Írd arról, hogy mi a fizikailag kimerítő kondícióbantartás vagy gyakorlatozás.
8. Kedvenc ruhadarabjaim az évek folyamán.
9. „Olyanok vagyunk, mint a fecskék, fészket készítünk” – éneklük az operettben. Valóban ilyen egyszerű a párválasztás és a családalapítás? (Adj címet.)
10. Azt mondják, hogy a kilencvenes évek olyanok mint egy várócsarnok. Az emberiség állandóan utazik valahonnan valahová. Honnan hová? (Adj címet.)
11. Ki szegény Finnországban?
12. Egy hely, amit a természetkedvelőknek érdemes lenne megismerniük.
13. Boncolgasd az ünnepek témáját és az ünneplés módját. Cím: Hogyan ünnepelnek Finnországban?
14. Művészet vagy nem?

A *másik nemzeti nyelvből* (ez többnyire a svéd) és az idegen nyelvekből is elsősorban esszét kell írniuk a tanulóknak. Az angol idegen nyelvből általában 10–15 cím, illetve téma közül lehet választani. Ezen kívül a vizsgán beszédértés, szövegértés és nyelvtani tesztek szerepelnek. (Ezek többnyire feleletválasztásos tesztek; a beszédértés vizsgálatához magnószalagok is készülnek.)

A kötelező idegen nyelvből vizsgázók döntő többsége – az évek során több mint 95%-a – az angol nyelvből vizsgázik. A többiek – csökkenő sorrendben – a német, az orosz és a francia között oszlanak meg. Az angol nyelvből vizsgázók közül azok, akik csak a 7. évfolyamtól tanulják az angolt, könnyített vizsgát tehetnek (1989-ben 1583 fő).

A matematika érettségi vizsga kétféle lehet: *emeltszintű és alapfokú*. Az úgynevezett „hosszú” tantervű osztályok tanulói emeltszintű, míg a „rövid” tantervű osztályok tanulói alapfokú vizsgát tesznek.²

A „hosszú” tantervű osztályokba járó tanulóknak az érettségin a matematika választása kötelező. A reáliát csak a fakultatív tantárgyak között választhatják. A választható tantárgyak közti matematika vizsga könnyebb, mint a kötelező változat. De még ez a vizsga is kikerülhet azok számára, akik az iskolában a „rövid” tanterv szerint tanulnak.

A matematika írásbeli tíz feladatot tartalmaz az aritmetika, az algebra, a geometria, a trigonometria valamint az integrál- és differenciálszámítás köréből. A tanulók annyit oldanak meg, amennyire az adott idő alatt képesek.

A finn érettségi egyik feltűnő tartalmi specialitása a *reália* elnevezésű komplex vizsgatantárgy (angolul: General Knowledge Test). A reália vizsgatantárgy 65 feladatot (task) tartalmaz, melyből a vizsgázóknak – attól függően, hogy mi érdekli őket, de attól is, hogy mit milyen mélységben tanultak az iskolában – két tantárgyi területről legalább 10 feladatot kell kiválasztaniuk és megoldaniuk. A feladatok általában rövid kifejtést igénylő kérdések. A tanulók a vizsga helyszínén, a konkrét feladatok ismeretében dönthetik el, hogy mely feladatok megoldását választják. A reália vizsgatárgy jól szemlélteti a „mindenből egy keveset” elv megvalósítására tett finn kísérletet.

A reália tartalma és feladatszerkezete a következő:

feladatok száma	tantárgyi terület
8	vallás, egyháztörténet
11	pszichológia, filozófia
12	történelem, társadalomtudomány, közgazdaságtan
15	fizika
7	kémia
7	biológia
5	földrajz

Az érettségi vizsgáról a tanulók bizonyítványt kapnak. Külön bizonyítvány jár a hároméves iskolai tanulás eredményeiről. E két bizonyítvány (érettségi, iskolai) birtokában a tanulók munkát vállalhatnak, beiratkozhatnak különböző szakmai tanfolyamokra vagy jelentkeznek a felsőoktatás intézményeibe.

A finn érettségi különlegességei közé tartozik, hogy megkülönböztetik a „tavaszi” és az „őszi” érettségit. Ez utóbbira azok a tanulók jelentkezhetnek, akik javítani akarnak a „tavaszi” érettségin szerzett minősítésükön. A kettős érettségi célja a tanulók továbbtanulási esélyeinek javítása. Erre az iskola is ad egy másik lehetőséget: az iskolai

² A felső középiskola tanulóinak kb. 15%-a tanul emeltszintű matematikát, a többiek megelégszenek az alapfokú matematikával. A különbség jelentős: az emeltszintű matematika 11 kurzust fog át, ami három éven át heti 4–5 matematika órát jelent. (Egy kurzus mindig 36 tanóra.) Az alapfokú matematika csak 6 kurzusra terjed ki (ebből is a III. osztályban a 6. kurzus választható), ami hetente kevesebb mint 3 órát jelent.

bizonyítványba kerülő osztályzatokat májusban, az érettségi után ki lehet javítani. Azok a tanulók, akik erre az „utóvizsgára” jelentkeznek, saját tanáraik előtt vizsgáznak az iskolában. Előnyös, hogy ezeken a vizsgákon rontani nem lehet. A finnek – úgy látszik – inkább arra kíváncsiak, hogy mit tudnak a tanulók, s kevésbé arra, hogy mit nem tudnak. Legalábbis a javítás lehetőségeinek ez a gondosan kidolgozott rendszere erre utal.

A finn érettségi nem hasonlítható más országok vizsgaeljárásaihoz. Az érettségiben tükröződő műveltségfelfogás, a lebonyolítás módszere és a tanulókról való gondoskodás különböző formái meglehetősen sajátos gondolkodásra – megkockáztatom filozófiára – utalnak. A finn érettségi elemzése éppen ezért izgalmas és ígéretes feladatnak tűnik – és nem csak magyar szempontból. A nemzetközi összehasonlító pedagógia mintha lemaradt volna a finn érettségiről, mint témáról.

Az elmondottakból *hat következtetést* vonhatunk le.

1. Leginkább az tűnik föl, hogy a finn érettségiben a hangsúly a *nyelvekre* tevődik. Minden jelöltnek legalább három nyelvből kell vizsgáznia, de vizsgázhat négyből is. Ugyanakkor könnyen kikerülhetők a természettudományi tantárgyak, a történelem, de még a matematika is.

A tanulók szempontjából a nyelvi hangsúly elsősorban azt jelenti, hogy azok vannak előnyben, akik a nyelvek iránt érdeklődnek. Akik számára a nyelvtanulás nehézséget jelent, azoknak ez nagyon nehéz vizsga. Persze itt azt is figyelembe kell venni, hogy a „lágy” nyelvekből általában könnyebb vizsgázni, mint a „kemény” természettudományokból. Talán ezért viszonylag kevés az érettségien a meg nem felelt minősítés.

Az anyanyelvi finn és svéd érettségi érdekes sajátossága, hogy a tételek csak részben, és nem is többségükben, irodalomtörténetiek vagy esztétikaiak. Ez a tantárgy tehát nem „nemzeti” tantárgy, úgy mint nálunk a magyar irodalom, hanem inkább a nyelvi kommunikáció tantárgya. Ezzel függ össze, hogy a témák sokfélék, többségük aktuális kérdésekre irányul. Az anyanyelv tanításának tehát más a funkciója, mint nálunk.

Mintha a finn érettségi teljes rendszere – a nyelvekre tett hangsúly és a módszerek közt az írásbeliség dominanciája – a *kommunikáció és a verbalitás* fontosságát emelné ki, arra orientálná a tanítás-tanulás logikáját. Ezt a megállapítást látszik alátámasztani a finn tanulók nemzetközileg is elismert rendkívül kiemelkedő olvasás teljesítménye (Linnakylä, 1993).

Művelődéstudományilag a *két idegen nyelv* funkciója könnyen megmagyarázható: egy marginalizált, vagy inkább magát marginalizálni akaró kis nemzet kitörési kísérlete. Az *angol nyelv döntő elsőbbsége* az idegen nyelvek között megfelel az északi modellnek és a nyugat-európai kis országok gyakorlatának. Joggal gondolják a finnek: ez az út vezet Európába. Vajon mi miért nem gondoljuk? Az idegen nyelvek tanítására fordítható csekély erőforrásainkat így megosztjuk 3–4 idegen nyelv között.

Már nehezebben magyarázható meg a svéd nyelv tanítása a finn iskolákban és a svéd nyelvből való kötelező vizsgázás az érettségien. Az ország történelme hosszú időn át összefonódott a svéd történelemmel. A svéd kultúra hatása mindig is jelentős volt:

az első finnországi egyetemen (Turku) svédül tanítottak és még az orosz évszázadban is a legtöbb középiskolában svéd volt a tanítás nyelve.³

Ma már csak 6% a svéd anyanyelvű finn állampolgárok aránya és ők is főként az ország déli és délnyugati részén élnek: Turkuban, Helsinkiben és a „svéd” városokban. A hivatalokban azonban az egész ország területén mind a két nyelv használható, ezért az állami hivatalnokoknak mind a két nyelvet jól kell tudniuk. A svéd nyelv a televízióban szembeötlő. Mindent egybevéve a svéd nyelv finnországi jelenléte ma már messze meghaladja a demokratikus normákat és az oktatási rendszert erősen megterheli. A finnek általában tisztában vannak azzal, hogy ez a szép demokratikus tradíció immár irracionális elemeket hordoz magában, mégis, csak óvatosan vetik fel a kérdés revízióját. A svéd ügy olyan tabu téma, amelyről nem akarnak megszabadulni.

2. A finn gazdaság, az életmód, a szolgáltatások megfelelnek a modern, nyugati színvonalnak. Finnország teljes értékű nyugat-európai ország. Sőt, a legtöbb, az élet-színvonallal összefüggő egészségügyi, szociális és kulturális mutatóban a fejlett világ éllovasai közé tartoznak. Hogy lehetséges, hogy egy ilyen modern országban a modernizálás alapjaihoz tartozó *természettudományi és matematikai studiumok* nem szerepelnek olyan súllyal a tantervben és az érettségi programjában, mint ahogy ezen tantárgyak mögöttes tudománya azt megkívánná a posztindusztriális korszakban. És főleg hogyan lehetséges, hogy érettségi bizonyítványhoz lehet jutni matematika és természettudományi vizsga nélkül?! Sokan ki is kerülnek ezt a két „akadályt” vagy beérik a könnyebb választással: az alapfokú matematikával és a biológiával a természettudományok közül. Főként ez az oka annak, hogy a finn érettségit a modern műveltség szempontjából *aránytalan* érezzük: a nyelvi oktatás túlsúlya a peremre szorítja a matematikát és a természettudományokat.

A magyar középiskolai oktatásban és az érettségiben pont fordítva, a „science” oldal túlsúlyos, míg a nyelvi és a humán műveltség relatíve elhanyagolt. Ez is aránytalan tehát. A snow-i két kultúra (humaniorák-reáliák) kiegyensúlyozása a finn és a magyar középiskolai oktatás ellentétes előjelű, de egyformán fontos feladatai közé tartozik.

A helyzet kritikai elemzése és orvoslása elkezdődött. A finn Oktatási Minisztérium 1991-ben felkért egy szakértői testületet a finn egyetemeken folyó *matematikai és természettudományos oktatás* helyzetének felülvizsgálatára. Az értékelés keretében néhány neves külföldi tudóst is felkértek közreműködésre. A szakértői bizottság 1992 őszén nyújtotta be jelentését (Higher Education... 1992).

A jelentés szerint a felső középfokú iskolában a matematika, a kémia és a fizika oktatása nem kielégítő színvonalú, a laboratóriumi felszerelések hiányosak, a tanulók tanulási motivációja elégtelen. A lányok általában nem szeretik tanulni ezeket a tantár-

³ A turkui egyetemet Academia Aboensis néven 1640-ben alapították. Az 1828. évi tűzvész után az egyetemet áthelyezték Helsinkibe, az orosz birodalom Finn Nagyhercegségének új fővárosába. A turkui évek alatt az egyetemet a svéd szellemiség hatotta át és a tanítás nyelve is svéd volt. Mégis, itt folytatták egyetemi tanulmányaikat a XIX. századi finn nemzeti-nyelvi mozgalom egyéniségei: Runeberg, a költő, Elias Lönnrot a Kalevala szerzője-szerkesztője, Snellmann neves filozófus és politikus. Az orosz cári korszak (1806–1917) nyelvi szempontból igen türelmes volt: nem erőltették az orosz nyelv tanítását. Az iskolában választható idegen nyelvként tanították az orosz, míg a hivatalokban a finn és az orosz egyenrangú volt. Az új finn nyelvű Turkui Egyetemet a függetlenség kivívása után, 1920-ban alapították. Ugyanebben az évben a svéd anyanyelvű finnek is egyetemet alapítottak Turkuban.

gyakat, de sok fiú is lemorzsolódik. A tanulók maguk sincsenek megelégedve a tudásukkal. 1991-ben az utolsó éves középiskolásoknak csak a 45%-a fejezte be az iskolában megkezdett biológiai és földrajzi tanulmányait és csak 19%-uk tanult emeltszintű matematikát, fizikát és kémiát, és alig 6%-uk érettségizett kémiából (4. táblázat). Mindezek eredőjeként az egyetemi utánpótlás nincs biztosítva – írják a jelentés szerzői – a merítési bázis szűk. A jelentés javasolja, hogy az emeltszintű matematika tanulása legyen kötelező a jövőben azoknak a tanulóknak, akik természettudományos tantárgyat tanulnak, és azt is javasolják, hogy az érettségien a reália vizsgatárgyat osszák két részre: egy humán jellegű és egy természettudományos vizsgára.

3. Magyar szempontból igen különös a *történelem* tantárgy helyzete az érettségien. Annak ellenére, hogy a felső középiskola három évfolyamán heti 2–3–2 órában tanítják, az érettségi vizsgán lényegében alárendelt szerepet tölt be. A reália vizsgatantárgy 65 feladata közül csupán 12 (a feladatok 18%-a) tartalmaz történelmi, társadalomtudományi és közgazdasági jellegű feladatokat. Dehát ez a viszonylag kevés számú feladat sem tisztán történelmi tárgyú. És mint a 4. táblázaton jól látható, a tanulóknak csak a negyedrésze választ történelem tárgyú feladatot az érettségien. A liceumi tanulók kb. háromnegyed része úgy teszi le az érettségi vizsgát, hogy történelemből nem vizsgázik.

4. táblázat. A tanulók tantárgyi választásai a reália témái között (1991)

tantárgy	választási gyakoriság
vallás	18,9
pszichológia	15,7
történelem	24,6
fizika	9,4
kémia	5,8
biológia	13,3
földrajz	12,3
	(100)

A finn érettségi nyelvi túlsúlya tehát nemcsak a matematikát, a természettudományos tantárgyakat, hanem a történelmet és a társadalomtudományi tárgyakat is sújtja. Persze mondhatnánk erre, hogy a finnek választhatták volna azt a megoldást is, hogy négyről ötre, vagy hatra emelik a kötelező tantárgyak számát. A tanulók túlterhelése viszont – amivel egy ilyen intézkedés kétségtelenül együtt járna – a nevelésről alkotott liberális filozófiájukba nem illene.

Ismeretes, hogy nálunk milyen központi jelentősége van a történelem tantárgynak és a történelem érettségi vizsgának. Sokak szemében a magyar irodalommal együtt a történelem a „nemzeti” műveltség alapja. Ezzel szemben Finnországban azt mutatja a tapasztalat, hogy a történelem túlhangsúlyozása nélkül is jó hazafiak az emberek, a hazaszeretetet és a nacionalizmust nem keverik össze. A „finlandizálás” sem jelentette,

hogyan a finnek megtagadták volna nemzeti értékeiket. A második világháború két szovjet-ellenes háborújának – a téli háború és a folyamatos háború – a hazafias jellegét sohasem tagadták meg. A történelem könyvek ezt a korszakot igen alaposan tárgyalják, a vezető személyiségeket – még a tevékenységük esetleg ellentmondásos is volt, mint pl. Mannerheim marsallé –, köztisztelet övezi Finnországban.⁴

4. A finn érettségiben igen kiegyensúlyozottan érvényesül a *kötelezőség és a választhatóság elve*. Ez komoly differenciális pedagógiai előnyökkel jár: így a tanulók sokféle és sokirányú érdeklődése és a tudás iránti általános érvényű elvárások összhangba hozhatók. Mindegyik tantárgyban sokféle választás lehetséges. Az anyanyelvben például 14 cím között választhatnak a tanulók. Hol marad ettől a mi magyar írásbelinknek a 3–4 alternatívája – nem beszélve arról, hogy ezek a tételek mind irodalomtörténeti vagy esztétikai témájúak. A három nyelven kívül lényegében még a negyedik kötelező tantárgyban is megjelenik a választás lehetősége (kivétel: az emelt-szintű matematikát tanulók). A választhatóság kombinációi a reális vizsgatárgynál érik el a tetőpontot. A tanulóknak előre kell közölniük, hogy a választható tantárgyak közül melyiket választják, de a reális esetben a helyszínen is dönthetnek. Ez persze inkább csak elvi lehetőség, mert a vizsgára való felkészülés már egyfajta választás felé tereli a tanulókat.

5. Feltűnő sajátossága a finn érettséginek az *írásbeli vizsgáztatás dominanciája*, a szóbeliség teljes hiánya. Tesztek is ritkán fordulnak elő, szinte csak az idegen nyelvek vizsgáján. Feleletválasztásos tesztet a nyelvtani ismeretek és a beszédértés vizsgálatára alkalmaznak. Tudakolódzásomra, hogy vajon a szóbeli vizsga hiánya nem gátolja-e a kifejezőképesség fejlődését (ahogy a szokásos magyar kifogás szól), egyik beszélgetőpartnerem – egy felső középiskola igazgatója – nemes egyszerűséggel azt válaszolta: az iskolai évek alatt bőven van lehetőség a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésére. Egyetértünk.

6. A finn érettségi lebonyolítási rendjében és a tanulók írásbeli válaszeinak az értékelésében *központi irányelvek* érvényesülnek. Mindez úgy hat, hogy csökken a tanári értékelés relativizmusa és szubjektívizmusa. Következésképpen igen jó esélyek vannak arra, hogy a különböző iskolákban, különböző tanárok által adott minősítések egyenértékűek és összehasonlíthatók legyenek. A finn érettségi tehát – szemben a jelenlegi magyar gyakorlattal – *standardizált vizsga*. A magyar reformtörekvések szempontjából ez az egyik legvonzóbb tulajdonsága. Ezért a következő részben a metodológiát vesszük szemügyre: a vizsga megszervezésének, lebonyolításának és az értékelésnek a kérdéseit.

Az érettségi vizsga megszervezése

A finn érettségi lebonyolítását az *Érettségi Bizottság* (Matriculation Examination Board) megalakításától az érettségi bizonyítványok kiosztásáig követjük nyomon.

Az oktatási miniszter évente kéri fel az ÉB tagjait az érettségi tartalmi megszervezésére és értékelésére. A bizottságba évente 30–35 fő kap meghívást, és a személyi vál-

⁴ Ismeretes, hogy a második szovjet-ellenes háború a nyugati szövetségesekben finn-ellenes érzelmeket váltott ki és hadüzenetre is vezetett. Még a háború végén a finnek a németek ellen fordultak is.

tozás meglehetősen ritka. Jól összeszokott csapat tartja kezében az érettségit. Összetétele is belterjességre utal: az érettségi bizottság fele-fele arányban a Helsinkii Egyetem tanárképző intézetének tantárgymetodikusaiból és a National Board of Education vezető szakfelügyelőiből áll. Ezen kívül néha még 1–2 kutató is kap meghívást. (A Jyväskylä-i pedagógiai kutatóintézetből 1992-ben két fő vett részt a munkában.)

Az Érettségi Bizottság a kötelező és a választható tantárgyaknak megfelelően kisebb csoportokra tagolódik. Egy tantárgyi bizottságban általában 3–4 fő dolgozik. Ők állapítják meg a tantárgyi írásbeli vizsgák (esszék, rövid kérdések) témáit és címeit. A működés fontos feltétele a titkosság és a bizalom. Ha valami előzetesen kiszivárog az a tantárgyi bizottság lelkén szárad. A titkosság és a bizalom még a szakmai szempontokat is megelőzi. Ezért nincs például előzetes kipróbálás, ami erősen csökkenti a vizsgák szakmai értékét. Ugyancsak a mindent titkolódzásnak és még a hagyományok erejének tudható be, hogy az Érettségi Bizottságba pszichometrikusokat és értékelési szakértőket nem kérnek fel közreműködésre. Tantárgyi feladatbankok nincsenek, a korábbi évek feladatait az iskolák szabadon felhasználhatják gyakorlásra, edzésre. Az érettségi vizsgával kapcsolatban a kutatás és fejlesztés elhanyagolható mértékű. (Az idegen nyelv teszteknél néha utólagosan megbízhatósági számításokat végeznek.) Leíró statisztikai szolgáltatásokat – például, hogy melyik feladatot hányan választották – a minisztérium statisztikai osztálya ad. Az Érettségi Bizottság titkárságán 5–6 fő dolgozik.

Az érettségire való jelentkezéskor a tanulók vizsgadíjat fizetnek (100 finn márka, plusz a tantárgyi vizsgák számától függő összeg). Az Érettségi Bizottság minden költségét ebből fedezik; külön költségvetési forrás nem áll rendelkezésre.

Az Érettségi Bizottság az iskolai vizsgák előzetesen kitűzött napjaira zárt borítékban küldi el a vizsgatételeket az iskolákba. Még nem vetődött fel, hogy a „boríték” módszer rádióval vagy televízióval váltsák fel.

Az érettségi vizsga megszervezése az iskolák feladata; a külső érettségi elnök intézménye ismeretlen. Mégis, a szervezési munkát nagyon komolyan veszik, sok időt fordítanak rá és minden részletet kidolgoznak.

A felső középiskola harmadik osztályában február közepén zárul a tanév. A matúrاندuszok ekkor búcsúznak az iskolától, és ez általában nagy vigassággal történik: gyalog, autókon, énekelve, kiáltozva járják a várost, cukorkát szórnak az őket bámuló városiak közé. Isznak is rendszeren. A hagyományoknak megfelelően ezekben a napokban készülnek az iskolaudvaron az ünnepi ruhás – a fiúkon sokszor a tradicionális kemény köcsögkalap – csoportképek. A tanítás végétől, az érettségi közeledtétől az egész társadalom értesül.

Február közepétől április elejéig-közepéig az iskolák vizsgafelkészítőket szerveznek. A tanulás, összefoglalás, próbavizsgáztatás kis csoportokban folyik. Annak ellenére, hogy a részvétel fakultatív, a diákok ezt nagyon komolyan veszik. Főként ekkor nyílik lehetőségük arra, hogy választásaikat mérlegeljék, és a választásnak megfelelően tanuljanak.

A vizsgákra április elején-közepén az egész országban azonos időpontban (nap, óra) kerül sor. Egy vizsga 6 tanóra tartamú (egy tanóra 45 perc). Az ülésrendet, a szünetet szigorú előírások szabályozzák. A tantárgyi vizsgák általában kétnaponta követik egymást (két vizsga közt egy nap szünet). A vizsgaidőszak két hétig tart. Így a legtöbben,

– akik öt vagy hat vizsgát tesznek le – két hét alatt átesnek a tortúrán. Ezzel az érettséginek vége. Május első felében a végzősök még jelentkezhetnek iskolai vizsgára: abból a célból, hogy iskolai osztályzataikat javítsák. Azok számára pedig, akik olyan egyetemekre akarnak jelentkezni, ahol felvételi vizsga van, az iskola felkészítő foglalkozásokat szervez. Az érettségi és az iskolai bizonyítványok ünnepélyes átadására június elején kerül sor.⁵

A tantárgyi érettségek lebonyolítása után az illetékes iskolai tanárok a feladatokat kijavítják, és értékelésüket egy száz pontos skálán (0–99) jelzik. Egy vizsgafeladatra egy összesített minősítést adnak. (Más szóval, differenciált értékelés nincs.) De ez csak javaslat, a végső szót minden egyes diák esetében a központi Érettségi Bizottság mondja ki. Az érettségi bizonyítványt (Matriculation Board Report Card) mindig az Érettségi Bizottság elnöke írja alá.

Az Érettségi Bizottság tagjai *valamennyi dolgozatot újraértékelik*. Ehhez a munkához előzetesen kiképzett szaktanárokat – ún. censorokat – foglalkoztatnak. Az angol idegen nyelv bizottság például 40 censorral dolgozik. A tanári és censori minősítés kisebb fokú eltérése esetén a censor minősítése a végleges, ha azonban a kétféle minősítés között hét pontnál nagyobb az eltérés, egy harmadik értékelőhöz kerül a döntés. Ha meggondoljuk, hogy évente kb. 30.000 tanuló vizsgázik, akkor könnyen beláthatjuk, hogy a bizottság tagjai, a censorokkal együtt, roppant nagy és felelős munkát végeznek. És erre alig másfél hónap áll rendelkezésükre (április közepétől május végéig).

Korábban már említettük, hogy a finn érettségi két lépcsőből áll: a tavaszi (február–június) vizsgából, valamint az esélynövelés célját szolgáló őszi (október) vizsgából. Ez utóbbira a tavaszi vizsgázók, de a korábban érettségizettek is jelentkezhetnek. A tavaszi vizsgázók kb. 5%-a próbálja meg minősítéseinek a javítását. Ismétlésre csak egyszer lehet jelentkezni. Az Érettségi Bizottság tehát viszonylag rövid ideig ülhet a babérjain, nyáron elkezdődik az őszi vizsga előkészítése. És aztán újra kezdődik minden előlről.

Az érettségi és az iskolai bizonyítvány birtokában a tanulók jelentkezhetnek az egyetemekre, a főiskolákra, a szakmai képzés másod- vagy harmadfokú intézményeibe, és természetesen munkát is vállalhatnak. Igen sok – de nem okvetlenül valamennyi – egyetemre az érettségi nemcsak „útlevélként”, hanem „vízumként” is szolgál. Minél jobbak a bizonyítványok minősítései, és minél inkább megfelelnek a kiválasztott egyetem követelményeinek, annál nagyobb esély van a felvételre. A legtöbb egyetem – főként a frekvenciált fakultásokon – külön felvételi vizsgát szervez.

Vélhetnénk, hogy a finn érettségi kísértetiesen hasonlít a magyarhoz. Ez azonban roppant felületes interpretáció lenne, hiszen mind tartalmilag – mint korábban láttuk – mind módszertanilag – amint azt most utóbb bemutattuk – *igen jelentős eltérések* mutathatók ki.

Melyek ezek a módszertani – szervezeti különbségek?

1. Először az tűnik fel, hogy Finnországban jelentős mennyiségű *időt és energiát* fordítanak az iskolákban a tanulók felkészítésére, edzésére, tizenkét év tanulmányainak összefoglalására, átgondolására. És a vizsgák lebonyolítására is megfelelő időt adnak,

⁵ A finn érettségi minősítési fokozatai: laudatur, magna cum laude approbatur, cum laude approbatur, lubenter approbatur, approbatur, improbatur (6 fokozat).

gondolva arra, hogy a vizsgák között mindig átállási szünet is legyen. Ehhez képest Magyarországon, úgy tűnik, összezsapják az érettségit.

2. A tanári értékelés óhatatlan relativitását és szubjektívizmusát hivatott csökkenteni a *kérdés standardizálása*, a tételkészítés központosítása. A tanároknak gyakorlatilag sincs lehetőségük kérdések feltételére, rávezetésre, segítségre.

3. Úgyszintén a vizsgáztatás objektivitását szolgálja a *vizsgáztatás írásbelisége*. Szóbeli vizsgáztatás nincs, klasszikus értelemben vett tesztek legfeljebb az idegen nyelvek vizsgáztatásánál alkalmaznak. Az írásbeli ugyanakkor fölöslegessé teszi a bizottságosdít (elnök, vizsgabizottság, titkár), a magyar érettséginek ezt a rákfénjét.

4. A finn érettségi módszertani szempontból legprogresszívabb eleme: a hierarchikusan felépített *kettős értékelési rendszer*. Ez a megoldás tovább csökkenti a szubjektívizmust, ugyanakkor a tanárokat nem zárja ki az értékelésből. Közvetlenül tanulmányozhatják tanítványaik produktumait, és tanításuk számára levonhatják a következtetéseket (az értékelés mint visszajelentés). Emellett feltételezhető, hogy a kettős értékelés erősen visszahat a középiskolai tanárok mindennapos értékelő munkájára is.

5. Végezetül pszichológiai szempontból kiemelendőnek tartom a *javítások lehetőségének* beépítését az érettségibe (tavaszi és őszi forduló) és az érettségit kísérő iskolai minősítésekbe. Mindez feltehetőleg csökkenti a vizsgáztatás egzisztenciális tétjét és a vizsgák frusztráló hatását „vizsgázó barát” attitűddel lazítja.

Magyar szempontból ebben az öt pontban foglalhatók össze a finn érettségi módszertani tanulságai. Ugyanakkor – úgy érzem – lényeges változtatások nélkül számos fejlesztési lehetőség rejlik a finn érettségiben. Ez a rendszer többre képes, mint amennyit most mutat. Ezek felsorolása elsősorban nem a finn érettségi kritikája akar lenni, hanem sokkal inkább annak jelzése, hogy ha már egyszer Magyarországon elhatározzák az érettségi megreformálását, akkor melyek azok a kérdések, amelyekre érdemes felfigyelni. Négy kérdést érintünk.

1. A kérdés szűk tartalmi köre és totális központosítása negatívan hat vissza az önálló, egyedi iskolai arculat kialakulására, az iskolai tantervre. Az a paradox helyzet áll elő, hogy egy „erős” vizsga – és a finn érettségi ilyen – *kiegyenlítően hat az iskolai folyamatokra*, ahelyett, hogy azok differenciálását segítené elő. Ez az ellentmondás csak úgy lenne feloldható, ha a központi kérdés a jelenleginél több tantárgyra (elsősorban választható tantárgyra) és a fontosabb tantárgyaknál különböző nívószintekre (mint most a matematikából) terjedne ki. Jelenleg Finnországban túlzottan érvényesül a kiegyenlítő hatás. Ahogy az Érettségi Bizottság egyik tagja nekem elmondta, az iskolák ez ellen gyakran tiltakoznak is. Nem sok eredménnyel – tette hozzá.

2. Feltűnő a finn rendszerben, hogy a *kérdések* (témák, címek), s nem a követelmények állnak a vizsgáztatás előterében. Így a tanulók felkészítése egy elképzelt – pontosan nem ismert, de a korábbi vizsgakérdésekből mégis felvázolható – ismeretrendszerre, s nem a fejlesztendő képességekre irányul. A követelmények vázlatossága zavaróan hat az iskolai önállóságra is.

3. Bármilyen előnyös is a *kérdés* központosítása és standardizálása, a „kérdés” módszertanilag mégis fejletlen, messze a saját *lehetőségei alatt marad*. (A kérdés

kultúrája kb. olyan, mint Magyarországon a felsőoktatási felvételi vizsgáké. A homályos követelmények is erre hasonlítanak.) A pszichometria és pedagógiai értékelés eredményeit nem alkalmazzák, tantárgyi feladatbankok nincsenek, a kérdések kipróbálása megoldatlan.

4. Végezetül azt kell megállapítani, hogy a kettős értékelés egyik fokozatán sincs kellő differenciálás. A tanulói produktumok különböző kognitív dimenziói a holisztikus értékelés gyakorlatában összeolvadnak. Gyanítom, ez a probléma is részben azzal függ össze, hogy a vizsgakövetelmények nincsenek explicit módon megfogalmazva.

Vajon létezik-e optimális érettségi? A nemzetközi és a hazai tapasztalatok szerint aligha. Mégis, most, amikor az érettségi reformján gondolkodunk, jó támpontokat és megközelítéseket adhat a finn érettségi – a maga ellentmondásaival, pozitív és negatív vonásaival együtt.

A szerző 1992 őszén a Jyväskyläi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézetének vendégkutatója volt. Kimmo Leimu vezető kutatóval ekkor kezdték el egy nagyobb lélegzetű összehasonlító tanulmány írását a finn és a magyar oktatásügyről. Ez a dolgozat ennek a készülő félben levő tanulmánynak része.

Irodalom

- Báthory Zoltán (1992): Csönd az érettségi körül. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz. 16–27.
Higher Education in Science at the Finnish Universities in 1971–90. Preliminary report by the Evaluation Group of Science. English version of the original Finnish report. Helsinki, 1992. Kézirat.
Linnakylä, P.(1993): Exploring the Secret of Finnish Reading Literacy Achievement. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 37. No. 1.
Oktatási Statisztika (1992): 1991/92. tanév. MKM, Budapest.
World Education Report (1991): Unesco, Paris.

ABSTRACT

ZOLTÁN BÁTHORY: COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FINNISH AND HUNGARIAN MATRICULATION EXAMINATION

The comparative analysis of the Finnish and Hungarian matriculation examination has shown striking differences. From the content perspective the Finnish emphasize languages (there are two national languages and one or two foreign languages - in most cases it is English). At the same time they relatively disregard math, natural science subjects and even history. The Finnish students can avoid those subjects at their final examination. The Finnish developed a kind of test standardization. Written examination, essays and various open-ended tasks constitute the majority of assessment. In the essay-type tasks double-checking was introduced (essays are assessed both in schools and centrally). In Hungary oral examinations are stressed, there has been no major effort thus far to standardize the procedure. The author concludes that Hungarians, initiating matriculation examination reform, may gain useful data from studying the Finnish system and experience - even if this system could also be improved. Among other issues, there should be given more emphasis in the examination for local, school-based subjects, and even the level of current standardization could be upgraded.

MAGYAR PEDAGÓGIA 93. Number 1-2. 3-18. (1993)

Levelezési cím / Address for correspondence: Báthory Zoltán, Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központ H-1051 Budapest, Dorottya u. 18.

ELVEK, ESZMÉNYEK, PARADIGMÁK A MAGYAR RAJZTANÍTÁSBAN A KEZDETEKTŐL A HETVENES ÉVEKIG

Kárpáti Andrea

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

A rajz tantárgy tartalma és módszerei végső soron attól függenek, milyen szerepmodellt követ a rajz oktatója. Az irodalom és a visszaemlékezések tanúsága alapján úgy véljük, utóbbi évszázadokban a következő szerepekből születtek pedagógiai paradigmák:

1. A mérnök technokrata paradigmája.
2. A pictor doctus tudományos paradigmája.
3. A művész önkifejezési paradigmája.
4. A hazafi nacionalista paradigmája.
5. A pártfunkcionárius országépítő paradigmája.
6. A művész naturalista paradigmája.
7. A vizuális szakember kommunikációs paradigmája.

E tanulmány feladata a környezetkultúra oktatásának nyomkövetése a rajz tantárgy történetének fontosabb korszakaiban, különös tekintettel a II. világháború utáni időszakra, mikor azok jártak iskolába, akik mai környezetünk legfőbb formálói: tervezők, tanárok és szülők, negyven és hatvan év között. A tanulmányíró legnehezebb feladata annak meghatározása volt, mit is tekintsen a környezetkultúra oktatásához tartozó rajzi tananyagnak. A lehetséges értelmezések számbavétele után a rajztervek elemzésénél a következő ismereteket és készségeket követtük nyomon:

1. Ismeretek

1.1. Építészet

- 1.1.1. Az építészet anyagai és technikái.
- 1.1.2. Az építészeti műfajok és stílusok története.
- 1.1.3. Kortárs építészeti alkotások, építési feladatok
- 1.1.4. Várostervezési és -rendezési problémák.
- 1.1.5. Építészet-esztétika.
- 1.1.6. Az építészet kultúrtörténete (technikatörténet, az építmények és települések funkciója egyes társadalmi rendszerekben és történeti korokban)
- 1.1.7. Műemlékvédelem.

1.2. Tárgykultúra

- 1.2.1. Kézműves és design-technikák, anyagok.

- 1.2.2. Az iparművészeti műfajok és stílusok története.
- 1.2.3. A design és népi iparművészet mű-típusai és problémái.
- 1.2.4. Tájégségek tárgyi néprajza.
- 1.2.5. Iparművészet- és design-esztétika.
- 1.2.6. Az iparművészet kultúrtörténete.
- 1.2.7. A népművészet és a modern tárgykultúra szerepe a kortárs környezetkultúrában.

2. Készségek

2.1. Ábrázolás

- 2.1.1. Vázolás.
- 2.1.2. Ábrázoló geometria.
- 2.1.3. Műszaki rajzi alapismeretek.
- 2.1.4. Építészeti tervezés.
- 2.1.5. Tárgytervezés.
- 2.1.6. Természettanulmány.
- 2.1.7. Kifejező tárgy- és térábrázolás (saját környezeti élmény, hangulat visszaadása)

2.2. Tárgyformálás, építés

- 2.2.1. Tárgykészítési technikák.
- 2.2.2. Díszítési technikák.
- 2.2.3. Csomagolási technikák.
- 2.2.4. Modelllezés, makettezés.
- 2.2.5. Építés építőkészletből.
- 2.2.6. Építés valódi térben.
- 2.2.7. „Terepasztal” készítése (a település tervezés alapismeretei).

Áttekintve a fenti listákat, azt hihetnénk, hogy a fent felsorolt ismeretek és készségek legtöbbször a modern művészetpedagógus-agy szüleménye, s kollégáink a múltban évszázadokig nem is gondoltak arra, hogy a tárgyak és terek létrehozásával foglalkozó sokféle mesterség alapjaival meg kell vagy meg lehet ismertetni a gyerekeket. Ez azonban egyáltalán nem így van. A rajztanítás történetében a gyermeki érdeklődés és a meglévő készségek számbavétele: a képességekutatásokra alapozott tantervírás az, ami modern találmány. Két évszázaddal ezelőtt, amikor a rajz oktatása hazánkban is tömegessé vált, senki sem tűnődött el azon, vajon érdemes-e, emberséges dolog-e hatéveseket befogni a műszaki rajz megtanítására, és tizenkétévesekkel utánóztatni bonyolult görög épületdíszítéseket. A környezetkultúra mindig jelen volt, bár nem mindig az adott kor, a gyermeket körülvevő környezet kultúrája adta a rajz tananyagát.

Az alábbiakban röviden felmutatjuk a magyar rajztanítás történelmi képmásait, majd tantervek összehasonlító vizsgálatával arra keressük a választ, hogyan jeleníthető meg ez a sokféle *környezetkultúra-felfogás* a rajzórák alkotói gyakorlatában:

- a) az ipari környezet rajzi kultúrája: szakrajz művelt iparosoknak,
- b) a geometrikus rajz: a képzőművészet, mint a környezet jelenségeit tudományos precizitással feltérképező megismerési módszer;

- c) az expresszív alkotás: környezetünk a lélek tükrében;
- d) a „népi dekoráció”, mint nemzeti kulturális örökségünk hordozója: rajzok, képek, tárgyak, térképek, haditechnikai eszközök modelljei;
- e) a természettanulmány és a mozgalmi mű, mint a szocialista környezet kultúráját és eszményeit bemutató produktumok
- f) a természeti forma absztrakcióit előállító feladatsor, mint a posztimpresszionista művész környezet-felfogásának illusztrációja;
- g) a vizuális nyelv technikai és kifejező jelrendszereinek megismerése, a környezetkultúra összetevőinek kifejezése, felmérése, megtervezése és alakítása.

A rajz tanításának története párhuzamos, gyakran egészen egybeesik a műalkotások befogadására való felkészítéssel: a műelemzés és a művészettörténet oktatásával. A környezetkultúra oktatása szempontjából a következő módszertani megoldásokkal találkozunk:

- a) Ipari formákat mutatnak be rajzon, képen, a valóságban – ezután elemzés, majd lerajzolás következik.
- b) Épületszerkezeteket mutatnak: tektonikus rendszereket ismertetnek, pillértípusokat, oszlopfőket és tetőzeteket taglalnak.
- c) Egy homlokzati képen bemutatják, milyen szép a ház: akár egy festménynek, arányai, részletformái, motívumai, fény-árnyék-hatásai vannak. Régi tárgyakat is mutatnak, legtöbbször képen: hangulatukat idézik, anyaguk értékét, formájuk nemességét taglalják. Iparművészet-történetet tanítanak, a képzőművészet történetéhez hasonlóan, stíluskritikai módszerrel.
- d) Nagy-Magyarország műemlékeit és népi tárgyait, viseleteit mutatják be, búsan és dühöngve: a korszak művészettörténetében betöltött szerepüket méltatják, magyar hőstörténeti motívumaikról mesélnek.
- e) Köznapi használati tárgyakat használnak modellnek, a maguk egyszerű, nyers valójában: le az akadémikus gipszmodellekkel. A szocialista magyar ipar és építészet vívmányait méltatják, rövid műtörténeti zanza után.
- f) A művészet nagy korszakait festmények sora és egy-egy klasszikus épület-homlokzat és tárgy diaképe illusztrálja. Látogatást teszünk egy lakberendezési boltban – szomorkodunk az áron, alakul a „formatervezett tárgy mint luxuscikk” – meggyőződés. Látogatást teszünk egy kézművesnél: furcsa régi szerkezeteket rajzolunk.
- g) A tárgyak közé, a terek belsejébe belép az ember: a művek stílustörténete helyett a funkciók kultúrtörténete, a homlokzatok helyett a többnézetű, térbeli építmény, múzeumi tárgyak mellett a kortárs kézművesség és design produktumainak megismerése a téma. Anyagok, technikák megfigyelése, használati érték elemzése, vizuális elemzési módszerek alkalmazása gazdagítja a módszertani repertoárt.

Ha időrendi táblázatba foglaljuk, hogyan változott a környezetkultúra tanításának tartalma a rajztanári szerep-értelmezésekkel összefüggésben, a paradigmaváltozások társadalmi meghatározottsága is nyilvánvalóvá válik (1. táblázat).

A következőkben a tantervek, a fennmaradt gyermek-alkotások és a korabeli szakcikk, valamint néhány későbbi értékelő írás (Buday, 1957, Xantus, 1959, Xantus,

1960, Csőregh, 1986, Kárpáti, 1980) segítségével röviden áttekintjük az egyes paradigmákhoz tartozó környezetkultúra-koncepciókat.

1. táblázat. A környezetkultúra-tanítás tartalmának változása

PARADIGMA	IDŐ	ALKOTÁS	ELEMZÉS
1. Technokrata	1777–1879	szakrajz	ipari formák, gépek
2. Tudományos	1879–1940	geometrikus rajz	épületszerkezetek
3. Önkifejezési	1905–1914 1946–1949	expresszív rajz, természettanulmány	épület-homlokzatok ipműv. tört.
4. Nacionalista	1925–1945	népi dekoráció,	magyar műemlékek, népi alkotások
5. Országépítő	1949–1955	természettanulmányok mozgalmi művek	mai realista stílusok rövid festészettört
6. Naturalista	1956–1957	feladatsor	műtörténet, iparművészet- és designtörténet
7. Kommunikációs	1978–	vizuális nyelvi rendszerek	alkotással kapcsolt tárgy- és térelemzés

A technokrata paradigma: felkészítés az ipari termelő munkára, 1777 – kb. 1789

Magyarországon az egyes tantárgyak tanításának történetét *Mária Terézia* közoktatási rendeletével, a Ratio Educationis-szal szokás kezdeni. Ez az 1777-ben kiadott rendelet intézkedik arról, hogy Magyarországon minden nagyobb városban nyissanak „nemzeti rajziskolát”, ahol a tanulók – elsősorban a leendő iparosok, de egyre több gimnazista is – a műszaki ábrázolás alapelemeit elsajátíthatják. Az első „királyi rajz-tanítók” építészek, mérnökök, technikusok voltak, akik a mesterségükhöz szükséges rajzi műveltséggel rendelkeztek s ezt adták tovább.

A hatosztályos népiskola tantervében a rajz a „Művészeti tárgyak” sorában szerepel, mint „az ízlés és a nemzeti csinosodás kiművelésére szolgáló, majdnem egyedül képző eszköz” szerepel, a tananyag főként az iparos mesterségek alapjait nyújtja illetve

az íráshoz szükséges grafikai elemeket tanítja meg.¹ A környezetkultúra tanításának története szempontjából érdekes az a követelmény, mely szerint – az egyszerű használati tárgyak természet utáni lerajzolását követően a tanulók „mérés után felvett, különféle alakú terekben a népelet körében szokásos épületterveket” tudjanak készíteni. Az építészettel kapcsolatos gyakorlati feladat legközelebb kétszáz év múlva jelenik meg újra, az 1978-as tanterv kiegészítő anyagában! Természetesen 1777-ben az „önálló tervezés” korántsem ugyanazt jelentette, mint kétszáz évvel később. Itt minden munka alapja a másolás, mintakövetés volt: a tanító táblai rajza, a ponthálós mintalap rendszere, a kiosztott papírséma pontosan előírja a méreteket, az arányokat és az alakok formáját. Nem vitás, hogy az egyéni alkotóképességnek nem kedvezett ez a módszer, viszont kiválóan alkalmas volt arra, hogy átörökítse egy-egy kor kedvelt motívumait, jellegzetes használati tárgyait. A lakó- és gazdasági épületek terveinek lerajzolása szintén elősegítette a hagyományok továbbadását, bár elsősorban a térformák síkbeli visszaadásának konvencióit tanította.

A hatosztályos polgári iskola rajzi tantervében együtt találjuk a szabadkézi rajzot és az ábrázoló geometriát. A „szabadkézi” kifejezés ebben a korban persze nem jelentett mást, mint hogy a tanuló a díszítményeket, amelyeket a geometria órán körző és vonalzó segítségével alakított ki, most e segédeszközök nélkül hozza létre. Fontos, hogy ezek a díszítmények a kor tárgyi kultúrájának részei: a leendő iparosok, kereskedők és háziasszonyok itt, a rajzórán sajátítják el a dekoráció alapjait, a klasszikus és kortárs motívumok elrendezésének szokásos módjait.

A Ratio Educationis korának az építészettel való ismerkedés mellett volt még egy „modern” eleme, amely szintén csak több, mint egy évszázad múlva jelenik meg ismét a rajztanítás tananyagában: a mintázás, szobrászkodás tanítása. Ez minden osztály tananyagában szerepel, – hogy milyen eredménnyel, azt sajnos nem tudjuk, mert még tanítói vázlatok sem maradtak fenn az elkészült plasztikákról. Nem vitás, hogy ezek az alkotások is praktikus célt szolgáltak: az épületszobrászat, a térbeli ornamentika alapelemeit lehetett megtanítani a mintázási gyakorlatokkal.

Összefoglalva: a technokrata paradigma jegyében a *környezetkultúra technikai oldalát* ismerhették meg a tanulók – használati tárgyak, épületek és egyszerű szerkezetek formáját és díszítését. Szóbeli vagy vizuális elemzés helyett másoltak, és esztétikai megfontolások helyett a *praktikusság és a „helyes stílus” szabályainak megértése* volt a cél.

A tudományos paradigma: a geometria, mint vizuális törvénytár, 1879 – 1940

A rajzolás, mint a tudományos megismerés eszköze a reneszánsz óta jelen van tantárgyunk történetében. Mindenki ismeri *Leonardo* példázatait, amelyekben a festészet magasabbrendűségét a művészetek között a távlatban használatával igazolja. Az „isten perspektíva” szerkesztési törvényeinek ismerete emeli ki a tudós festőt a képmás-készítéssel foglalkozó többi mesterember csapatából, s teszi tudóssal egyenrangúvá – míg a szobrász még sokáig marad, mi volt a középkorban: egyszerű kézműves. A

¹ *Tanterv a népiskolák számára.* Az 1868-ik XXXVIII. törvénycikk értelmében kiadja a Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter, Budán, 1869.

századvég magyar rajzpedagógusa is természettudósi babérokra vágyik: *a környezet jelenségei nem, csak formai törvényszerűségei érdeklik.*

„...a látás nevelése helyett a mértan tudományát (sík- és testmértani előismereteket) tekintette a rajzoktatás előfeltételének, ugyanakkor a rajzoktatást a geometria segédeszközeként fogta fel. Ez a geometrikus, absztrakt-racionalista szemlélet uralta a nem kifejezetten mértani jellegű rajzi munkákat is. (Pl.: ékítményes rajz, testek és tárgyak természet utáni rajzolása.)” (Xantus, 1960. 377. o.)

A természet utáni ábrázolás csak a geometriai szerkesztések megismerése után következhetett, a tananyagban az utolsó helyen szerepelt. Egyértelmű, hogy ez az a paradigma, amely a későbbiekben a legtöbb bírálatot kapta, s amelynek tagadására rajztantervi reformok sora épült. Kritizálták fejlődéslélektani oldalról, hiszen nagyon korán gátat vetett a spontán ábrázolásnak, s így nagyon lerövidült a firkáló-keresgélő szakasz és további fontos fejlődési korszakok maradtak ki a vizuális nyelv kialakulásának folyamatában. Művészi oldalról azért bírálták, mert nem a megfelelő konvenciókat közvetítette: távlatot szerkeszteni megtanított, de a realista ábrázolásmóddhoz szintén nélkülözhetetlen árnyékolás, takarás, térszervezés módszereit nem ismertetette meg. Természetesen a művész-pedagógusok is az önkifejezés lehetőségét hiányolták, ám ez a pszichológiai alapú vizuális neveléshez képest egészen mást jelentett: a természet jelenségeinek a korban elfogadott stíluskonvenciók szerinti ábrázolását – legyen ez a stílus a posztimpresszionizmus vagy a realizmus „szocialista” változata.

A művészek egy rövid évtizedig megtörhették a geometerek uralmát – amint következő paradigmánk mutatja – ám némileg módosulva, ez az eszmerendszer maradt fenn a Nagy László nevével jegyzett, az azóta is áhított, de soha többé el nem ért legszélesebb szakmai konszenzuson alapuló rajztanítási dokumentum: a középiskolának szóló 1915-ös Normál Tanmenetben. A tantárgy neve: „*közhasználati rajz*”, nyilvánvalóan azért, nehogy valaki összetéve az iskolában folyó munkát a művészi vagy a geometriai rajzolással. A név azoknak szóló üzenet, akik szerint a rajznak semmi köze a való élethez, céltalan időtöltés csupán, amelyet helyénvaló minden rendelkezésre álló tanügyi eszközzel korlátozni. (A rajztanárok öngazdálkodási kényszere, mint látjuk, a tantárggyal szinte egyidős.) Az új névre hallgató tantárgy tartalmát a következő, máig aktuális módon határozza meg a kizárólag gyakorló pedagógusokból (tehát nem művészekből, nem mérnökökből) álló tantervszerkesztői kollektíva:

„A rajzolás mint grafikai kifejezőmód úgy a művészet, mint a tudomány és technika szolgálatában állhat, a szabad, festői és az értelmi-szerkesztő ábrázolásmódoknál fogva. (...)” A nyelvekhez mint a kifejezőmódok egyike s mint a szépérzék fejlesztésének eszköze csatlakozik. (...) A matematikához és a természettudományokhoz mint térelképzelést és formai felfogást nevelő diszciplína kapcsolódik.”²

Hogy miért soroljuk ezt a nagyhatású, alapelveit tekintve igen sokáig használt tanmenetet is a tudományos paradigma megtestesülései közé, arra a tanyanyag áttekintése adja meg a választ. A fő „gyakorlatmenetek” – a rajztanításban alkalmazott tevékenységek – alapvetően az objektív megismerést és nem a művészi-szubjektív

² Normál-tanmenet az általános irányú, középfokú rajzoktatás számára. Készítette az Országos Magyar Királyi Rajztanárképző Főiskola tanári karából kiküldött bizottság, a Magyar Rajztanárok és Rajztanítók Országos Egyesülete által delegált tagok közreműködésével. Budapest. 1915. 9-10. o.

kifejezést illetve az egyének közötti kommunikációt szolgálják. A tanterv nyolcféle tevékenységet sorol fel, s ezek közül csak kettő olyan, amelyet a művészi alkotói praxissal közvetlen kapcsolatba hozhatunk: a „kombinálási és tervezési gyakorlatok” és az „emlékezet, elképzelés és adatok utáni rajzolás”. A sokat ígérő címszavak szokás szerint még annál is kevesebbet takarnak, mint egy mai innovációs pályázat bevezetője: a tanulók mintagyűjteményekből vett motívumokat kombinálnak és megadott paraméterekkel, előírt módon terveznek egyszerű díszítményeket. Az emlékezet és képzelet utáni rajz valóban az, ami, de nagyon ritkán kerül rá sor, s az elemző rajzokon iskolázott tanuló ilyenkor legtöbbször nem életélményeket, valódi környezetet, hanem annak rajzóriai mását idézte fel.

A Normál-tanmenet óriási érdeme volt, hogy *gyakorlatsorai számításba vették a gyermek-korosztályok eltérő vizuális képességfejlődési szintjét*. Követelményrendszere immár nem a kisipar igényeire, hanem a legnívósabb kortárs fejlődéslélektani kutatási eredményeire alapult, sőt, a szerzők maguk is végeztek ilyeneket (Vö. pl. Nagy, 1906). A környezetkultúra oktatása szempontjából azonban ez a paradigma sem nyújtott túl sokat. A műszaki rajzi ismeretek és az őket megalapozó geometriai feladatok a technikai fejlődéssel párhuzamosan egyre gyorsuló tempóban avulnak, nem alkothatnak időtálló, követhető tananyagot. A műelemzés tananyagában sem szerepel a korszak – a „fin de siècle”, a művészet történetének egyik legmozgalmasabb periódusa – egyetlen alkotásának megismerése sem. A fekete-fehér ábrák és metszeteken bemutatott épületek részletformái szerkesztésmódokat illusztrálnak. *A szerkezeti váz jól látható és értelmezhető, de az anyag, a technika és a funkció – a szerkezet életrehívói – nem szerepelnek az iskolai elemzések témái között.*

Az önkifejezési paradigma – rajztanítás Magyarországon a „Gyermek Évszázadában” (1905–14)

Ellen Key 1900-ban megjelent könyve, a „A gyermek évszázada” („The Age of the Child”, hazánkban ismertebb német fordításában: „Das Jahrhundert des Kindes”) amely az oktatás szinte mindegyik területén bekövetkezett alapvető koncepcióváltást szimbolizálja mindmáig, különösen jelentős korszakot nyitott a rajztanításban. A század első éveiben születnek az első, tudományosan megalapozott rajzfejlődéstudományok elméletek, Franz Czikszek „Gyermekművészeti Tárlatát” nyit Zürichben, Viktor Löwenfeld megveti a gyermekrajzok és személyiségvonások összevetésén alapuló alkotói tipológiája alapjait (Vö. Kárpáti, 1990; Richter, 1987; McDonald, 1989).

A 20. század első éveiben két rajzpedagógiai irányzat állt szemben egymással: az „objektív” vagy „konstruktív” iskola követői, akik második paradigmánk megteremtőiként vonult be a tantárgy történetébe, és ellenfeleik, akik a „szabad”, azaz *természeti modellek megfigyelésén s nem tárgyak konvenciórendszerét követő ábrázolásán alapuló rajzolás-tanítás* hívei. (Ez a magát természetelvűnek valló irányzat a szabadságot a liberális szellemű képzőművészeti akadémiák, s nem a századelő gyermekrajz-kultuszának szentélyei szellemében értelmezte. Éppolyan távolságra voltak ezek a művész-lelkű rajzmesterek mondjuk a Gyermektanulmányi Mozgalom atyja,

John Dewey nézeteitől, mint tudományos ambíciókat tápláló mérnök-tanár kollégáik, csak éppen más irányban.) A művészi látásmód átmeneti győzelmet aratott: az 1905-ös népiskolai tantervben³ az immár véglegesen a művészeti diszciplínák közé sorolt, a matematikától elkülönült, az ábrázoló geometria oktatásától megszabadult rajztanítás középpontjába a természet alkotó megismerése került. A tantárgy célmeghatározása *egyszerre fejezi ki a vizuális és környezetkultúra eszményeit*:

„célja, (...) hogy megtanítsa a gyermeket, miként kell a saját megfigyelése alapján egyszerű tárgyakat érthetően (jellemzően) ábrázolni. (...) A tárgyak külső megjelenésének, úgymint alakjának, arányainak, színének és helyzetének az ábrázolás érdekében való megfigyelése a gyermeket öntudatos látásra, értelmes ítéletre s végeredményül a természetben és az emberi munkában való szépség felismerésére és megbecsülésére vezeti.”⁴

Eddig a mértani formák szerkesztése volt az alap, ehelyett most a természeti formák közvetlen megfigyelése az első lépés, s ezek ábrázolása után következhet csak a geometrikus ábrázolási rendszerek megtanulása. A gyerekeknek az iskolai rajzoktatás történetében először szabad – igaz, nem túl gyakran – *emlékezetből vázolni, saját élményeket ábrázolni, mesékhez fantáziaképeket készíteni*. A környezetkultúra szempontjából fontos, hogy a bemutatott modellek szép és változatos tárgyi világot tártak a tanulók elé. Gyakran találjuk a lerajzolandó csendéletekben a szecesszió igényes használati tárgyait, hiteles műtárgymásolatokat, népi textíliákat. Fontos az *illusztráció*, mint új műfaj megjelenése is: vele nyer majd fokozatosan polgárjogot a rajzteremben az alkalmazott grafika, a könyvművészet, a szépírás és a tipográfia. Mindennapi vizuális környezetünk fontos komponensei jelennek meg az 1905-ös tantervben, amelyekkel majd csak az 1990-es évek rajzpedagógiája foglalkozik újra.

Az alkotói gyakorlat teljes mértékben megújul tehát, nem úgy a művek befogadásának didaktikája. A környezetkultúra köréből elsősorban házakat lehet látni, tárgyakat csak akkor, ha valami alkotói feladat megkívánja. Ilyenkor *a tárgy nem mint funkcióval bíró produktum, hanem mint „műtárgy”: egy vizuális probléma hordozója* jelenik meg: lényege tehát a külseje, a látvány, amit nyújt – ismét csak képmásként van jelen a rajzórán. Formái, színei, ornamentális tagolása ad témát az elemzéshez, nem pedig a szerep, amelynek betöltésére szánták. Valódi vagy mágikus funkciója legtöbbször rejtve marad, vagy mese-köntösben, véletlenül, a képzelet szabad csapongásának útján haladva bukkan elő.

A bemutatott műemlék-épületeken az elemzés legfőbb szempontja a homlokzati ornamentika azonosítása. *A házból kulissza lesz, amelynek képe nem idéz fel térélményt*. Az építészeti környezet festményszerűen van jelen: a demonstrációs képtáblákon a templomok, paloták, középületek hangulata, motívumai jól felismerhető, számonkérhető stílusjegyek. Anyagai, technikai és a belőlük születő szerkezetek azonban rejtve maradnak.

³ *Utasítás az elemi népiskola számára*. II. Különös rész: ... Művészeti tárgyak: ... a) Rajzolás. Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, 1905.

⁴ *Tanterv és Utasítás*. 1905. 49. o.

A Horthy-korszak rajztanításának nacionalista paradigmája, 1925 – 1945

A magyar rajzpedagógia történetében ekkor válik először *ideológiai célok kiszolgálójává* tantárgyunk. Elindul egy folyamat, amelynek működését ma különösen fontos tisztán látnunk. A Horthy-korszak közoktatási irányítása a Tanácsköztársaság bukása után minden területen megkövetelte a „nemzetnevelési szempontok határozottabb érvényesülését”.

(...) „A népiskola célja a hazának vallásos, erkölcsös, értelmes és öntudatosan hazafias polgárokat nevelni, kik az általános műveltség alapelemeit bírják, és képesek arra, hogy ismereteiket a gyakorlati életben érvényesítsék”. (...) Iskolánk a népiskolája. Kíváncsok, hogy tanítványaink megismerjék értékes magyar népművészetünket hamisítatlan alakjában. Mutassuk be a magyaros díszítés legelterjedtebb formáit, hogy azokat felhasználhassák a tervezgetéseiknél. Gazdagítsuk tanítványaink fejlődő formakincsét magyar elemekkel, hogy ezáltal is faji értékeket erősítsünk. „(...) A képző- a nép- és iparművészeti alkotások megismerése fejleszti tanítványaink ízlését és erősíti szépérzéküket. (...) Mutassuk be a különböző vidékek egymástól eltérő, jellegzetes népművészetét, hogy ezzel is teljesebbé váljék tanítványaink szülőföldismerete, nemzeti nevelése.”⁵

A tanterv általános részében azt is olvashatjuk, hogy „a sok ismeret megzavarja a gyermekek lelkét”, s ezek után már nem meglepő, hogy a rajz tantárgyról szóló tantervi dokumentumokban a leggyakrabban visszatérő szó: „*kézűgyesítés*”. Nagy László úttörő műve folytatás nélkül marad, a gyermekek vizuális képességeinek vizsgálata több, mint fél évszázadig a pszichológusok némi gyanakvással figyelt belügye marad. Épp ezért a „*kézűgyesítés*” síkbeli ábrázolási drillekre szorítkozik, ijesztő tevékenységmegnevezésekkel: „*vonalvezetési gyakorlatok*”, „*díszítő tervezgetések*”. A „*szemléleti rajz*” modelljei is lapos tárgyak: az ollótól a sírkőig. (!)

A „*népnemzeti tematika*” az igen szűkszavú tantervben és utasításban is szinte minden tevékenység- formánál tettenérhető. Mivel a környezetünkben élő hatvan – hetvenes éveknek közvetlen tapasztalataik vannak e korszak rajzpedagógiájáról, beszámolóik segítenek értelmezni a dokumentumokban olvasottakat. A környezetkultúra szempontjából örömdeteseken sok ornamentális tervezési feladatnál például vitézkötéseket és a régi magyar úri viseletre jellemző sujtásos díszeket kell tervezni. A műalkotások elemzése a nemzeti gyásznapjainkat megőrkítő, harcra buzdító alkotások feletti busongást jelenti. A tanterv előnye, hogy – igaz, főként a trianoni békeszerződés alapján elcsatolt területekről – bőven szerepelnek a tananyagban *népművészeti alkotások* és elemzésük is alaposabb az eddig megszokottnál. A tantervírók különösen szeretik a hímzés-minták másoltatását – nyilvánvaló, hogy ezekkel a motívumokat a gyermekek ábrázolási formakincsének részévé kívánják tenni, s talán nem túl merész a feltételezés, hogy ezzel jövőendő öltözködés- és lakáskultúrájukat is megpróbálják – „magyaros irányba” befolyásolni. Szó kerül a „jellegzetesen ősmagyar” motívumok szimbolikus jelentéseiről, sőt, néha megmagyarázzák a népi tárgyakon és épületeken az

⁵ *Tanterv és útmutatások az elemi és népiskola számára.* Kiadja a magyar királyi vallás- és közoktatási miniszter 1925 május hó 14-én. Budapest. Idézetek: Az elemi népiskola célja, I. rész. 9-10. és II. rész, 106 és 122.

anyagok, technikák és rendeltetések kapcsolatait is. (Ez a téma valószínűleg először szerepel a rajzórán.)

A gimnáziumi tanterv legnagyobb újítása a szintéziskeresés a műszaki és művészi jellegű ábrázolási módok oktatásában. A célokról szólva a tanterv első része napjaink magyar divatirányzatát, a „vizuális kommunikáció”-t idézi:

„Cél: 1. Készség a rajzolásnak mint kifejezőmódnak használatában és mások rajzi közléseinek megértésében. 2. Egyszerűbb művészeti jellegű feladatok megoldása, az ízlésnek és a művészi érzéknek műalkotások ismertetése útján való fejlesztése.”⁶

A környezetkultúra oktatása szempontjából a *művészi-expresszív és technikai kifejezőmódok párhuzamos tanítása* kínálja az egyetlen valóban ígéretes lehetőséget. Ez a tanterv felvázolja ezt az utat, de nem indul el rajta. A korszerű célok divatos kortárs célokkal, a pedagógiai eszmék politikaiakkal keveredtek, s nem kétséges, hogy az ilyen keverékekben melyik elem lesz hatásosabb. A korszak rajzpedagógiája érzékletes képét adta a magyar vidéki környezetnek, megismertetett a magyar tárgykultúra és építészeti kultúra kiemelkedő alkotásaival, de a kísérszöveg nem hagyott kétséget afelől, hogy *itt etikai és nem esztétikai nevelés folyik.* Ez a modell, amelyben a környezetkultúra ilyen sajátos hangsúllyal volt jelen, nemzedékek magyarság-tudatát határozta meg.

Az országepítő paradigma: „alkalmazott” és alkalmazkodó rajzpedagógia, 1949–1955

A II. világháború után újjászerveződő magyar közoktatásban a rajztanítás néhány évig párhuzamosan halad az uralkodó nemzetközi tendenciákkal: az „önkifejezési” paradigma jegyében visszatér a századelő fejlődéslélektani alapú, a gyermek egyéniségét érdeklődéssel és türelemmel figyelő esztétikai nevelési modellhez. (Erről bővebben a 3. pontban írtunk.) A „pedológiai irányzat” elleni támadások azonban ezt a tantárgyat sem kímélték – a segítve tanító módszert már az 1950-es tantervben újra a korlátozva-irányító rajzpedagógia váltotta fel. A környezetkultúra tanítása szempontjából legérdekesebb produktum a „szocializmus építésének e szakaszából az 1955–56-os tanterv és utasítás, amely felfedezi a tantárgyunkban rejlő lehetőségeket egyrészt a „szocialista építőmunka” megvalósítása, másrészt a minél szorgalmasabb tevékenykedésre való buzdítás szempontjából. *A rajz most egyszerre lesz a hazafias és a technikai nevelés eszköze.* (Vö. a tantervhez kulcsként „a realista rajzoktatás irányelvei”-ről: *Maksay*, 1954 és *Balogh*, 1954)

A környezetkultúra tanítása szempontjából igen fontos magyarázó rajz kimarad a tantervből, helyette a tananyagba visszakerül a *természettanulmány*. A névnek alig van köze a képzőművészeti műfajhoz, amelyre hasonlítani szeretne: a tanuló nem választhatja meg vizuális elemzése tárgyát, nem rajzolhat a szabadban, még munkaasztalán sem állíthat be modellt-együtttest. A rajztanárokat az útmutató a festés gyakoroltatására ösztönzi, hogy változatosabb legyen a képességfejlesztési program. (Az ötvenes években immár másfél évszázad óta a „Rajz” tantárgy szó szerint az, amit a

⁶ *Tanterv a középiskolák, (gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák) számára.* Vallási- és Közoktatási Minisztérium 1926. évi 38 804. sz. rendelete. A rajz tantárgy céljaira vonatkozó idézet forrása: *Utasítás*, 1927. 323.

neve jelent: rajzolás ceruzával, papírra...) A legtöbb beállítás csendéletet ábrázol, hiszen ezt lehet a legegyszerűbben és a legnagyobb hatással megfesteni. (A későbbi kritika „*csendéletfestési kultusz*”-ról, „művészeti nevelési maximalizmus”-ról beszél. Vö. *Xantus*, 1957, 459–460. o.). Nagy hátránya ennek a tantervnek, hogy elődei minden játékos feladatát praktikus ujjgyakorlatokkal vagy konvenció-alkalmazási drillekkel váltotta fel. Visszahozta a háború után a tantervekből kihagyott népművészetet, de mint siktervezési feladatok forrását. A mozgalmi élet jelenetei helyett dekorációs feladatokat adott: itt a lényeg a szabályos betűírás és a jelképek pontos megjelenítése volt. Az ekkor készült gyermekmunkák a környezetkultúra szempontjából azért forrásértékűek, mert megőrizték számunkra azt a „mozgalmi környezetet”, amelyben a gyerekek – és szüleik is – napjuk nagy részét töltötték.

A másik vezértéma a társadalmi ünnepekhez kapcsolódó, *direkt agitatív célú tematikus rajz*. Az ötvenes-hatvanas években kiadott tantervi utasítások annyira részletesek, hogy „irányító tanmeneteik” hetekre lebontva, naptári dátummal közlik, mikor, milyen megemlékezés az aktuális, s milyen a legmegfelelőbb rajzi kifejezőmódja a soron következő ünnepnek. Az így kialakított „*szocialista ikonográfia*” szinte észrevétlenül vált a tanulók vizuális nyelvének részévé s azóta is visszaköszön az újabb és újabb mozgalmak arculatában.

A *magyarázó rajz*, ez az iparban, tudományban egyaránt nélkülözhetetlen ábrázolási forma, az Oktatásügyi Minisztérium 1955-ös utasításában visszakerül a tananyagba: ismét van területi ábrázolás, csonkolás és rekonstrukció, geometrikus testek ábrázolása vonalrajzban és satírozással. A tanulók azonban csak a rajzórán alkalmazzák ezeket az egyébként praktikus, közhasznú jelrendszereket. A többi tantárggyal, ahol mindezek hasznosíthatók: a földrajzzal, történelemmel, fizikával, kémiával de még a „gyakorlati foglalkozással” való integráció is elképzelhetetlen, ezért nem is érthetik meg, mire is valók a vizuális nyelv tanult dialektusai. Az oktatás napról napra, óráról órára meghatározott rendben halad, ezért a tantárgyközi kapcsolatok kialakítására gyakorlatilag nincs mód. Hiába hasonlít sok tekintetben a „gyakorlati foglalkozás” és a rajz anyaga, az ábrázolás és a tárgykészítés, tervezés és modellezés nem állhat össze egyetlen feladatsorrrá. Ezzel elérkeztünk a környezetkultúra tanításának ahhoz az alapvető problémájához, ami ma is megoldásra vár.⁷ A tanterveket tanulmányozva nyilvánvaló, hogy a *környezetkultúra nem köthető egyetlen diszciplínához*, s csak akkor oktatható hatásosan, ha több műveltségterületet átszöve válik részévé az iskolai programnak – és az iskolai életnek is.

A műalkotások elemzésének programjában hiába keressük a környezetkultúra alkotásait. Egyetlen iparművészeti vagy építészeti mű sem szerepel a tananyagban, amely az európai festészet „realisztikus” irányzatait veszi sorra majd a századvégről egyenesen az ötvenes évekre ugorva, – az „izmusok” kihagyásával – a „kritikai és szocialista realizmus” magyar és szovjet képviselőit mutatja be. Ahogyan a rajztanterv nem tartalmaz egyetlen plasztikai vagy tervezési feladatot sem, úgy a műelemzés is a festészetre korlátozódik.

⁷ *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Oktatásügyi Minisztérium. Budapest. 1956. I. Általános utasítás, Rajz. 288. o.

„A rajzi feladatokhoz kapcsolva be kell mutatnunk olyan reprodukciókat, amelyek hasonló témájuknál vagy ábrázolási problémájuknál fogva segítik a tanulók rajzi munkáját. (Pl.: a „Zászlót vivő pajtások” c. témánál a zászló tartásának mozdulatát Hollósi „Zászlóvivő”-jén is figyeljük meg, a kevert színek alkalmazásánál Mednyánszky: Mocsaras táj-át vizsgálják meg a színhatás szempontjából.)” A műalkotás „technikai” szemlélete, amely az ötvenes-hatvanas években uralkodó irányzat volt, eleve kizárja, hogy a tanulók tárgyakat és épületeket is megtanuljanak elemezni. A technikai megoldások esztétikai hatásának elemzése, a motívumok és kompozíciós típusok megfigyelése a képzőművészeti akadémiák módszere – alsóbb szinteken inkább elriaszt, mint közel hoz a művekhez. Ez a szemlélet az, amellyel a mai pedagógiai innováció még mindig harcol, hiszen a ma rajzot tanítók legtöbbször az ötvenes-korai hatvanas években járt általános iskolába...

A tananyagban újra szerepel a népművészet alkotásainak bemutatása. Másfél évtizedik hiányzott, hiszen a nacionalista művészetpedagógia egyik legkedveltebb témaköre volt, s mint ilyen, „kompromittálódott” a népművészet. Most újra oktatható, de szemléltető eszközök nincsenek hozzá, s a „modern”, házigyári tömegbútorokat propagáló és a díszítést polgári csökevénynek tartó lakberendezési szokások gondoskodnak arról, hogy a gyerekek környezetében egyre kevesebb legyen az autentikus népi tárgy. Nem tudni, hogyan oldották meg ezt a feladatot a városi pedagógusok valószínűleg hímzéseket mutattak, hiszen az ábrázoló anyagrészek ezek mintáinak másolását írják elő. A tárgyakhoz kapcsolódó szokások, a motívumok jelentése nem tantervi anyag, ezért a hímzés – minta – rajzolást nem sorolhatjuk a környezetkultúra oktatásának lehetőségeihez.

Összefoglalva: az „országépítő” paradigma a környezet-kultúra oktatása szempontjából a legtöbbet a *műszaki rajzi jellegű munkakeretek körének kibővítésével* hozta. Tanulóink egy sor technikai jellegű ábrázolási konvenciót ismertek meg, arány- és részlethűen, precízen tudtak rajzolni, de hogy mindezek a nehéz és munkaigényes vizuális közlésmódok mire használhatók, arra már nem tanították meg őket. A műelemzésben nem szerepel az emberi környezet kultúrájának története, a köznapi környezet kritikája pedig még kevésbé. A népművészet dekorációvá válik.

A rajztanítás emancipációja: vizuális-esztétikai nevelés, mint a rajzpedagógia naturalista paradigmája, 1956–1977

A paradigma lényege már előző modellünkben is benne rejtett: a rajz a világ vizuális megismerésének eszköze, *egylényegű a tudományos megismerés útjaival, de azoknál szemléletesebb és közérthetőbb*. A rajztanítási programokból eltűnik a szubjektivitás utolsó maradványa is. Íme az 1962-es tanterv munkakeretei, zárójelben példaként az általános iskola 5. osztályára javasolt óraszámokkal:

- Természet utáni tanulmányok (30)
- Magyarázó-közlő, műszaki jellegű rajzok (8)
- Rajzolás és festés adott témára (8)
- Díszítő jellegű munkák (10)

– Képzőművészeti és népművészeti alkotások szemléltetése (100)⁸

Immár nemcsak a tananyag, de az uralkodó módszer is egységes: a természettanulmányból kiinduló, geometrikus absztrakcióval végződő feladatsor. Minden téma, minden technika, sőt, minden műfaj bemutatása is ezt az elvet követi – ennek megtanítására készítenek fel a rajzpedagógiai kézikönyvek (*Balogh és Xantus*, 1969; *Soltra*, 1982; *Szappanos*, é.n.)

A „naturalista” paradigma a *képzőművészet, mint tudomány és mesterség* el-sajátítását tűzi ki célul, s a festői stílus, amelyet választ – a realizmus, illetve naturalizmus némi impresszionista lágyítással – a környezet megfigyelését, vizuális elemzését feltételezi. A környezetkultúra lényeges ábrázolási technikáiból számosat elsajátítanak a tanulók, de változatlanul csak a síkban. A tervezési feladatok formálisak, legtöbbször csak díszítő jellegűek.

A gimnáziumi rajzi program viszont elveit tekintve egészen korszerű. Már az 1962-ben készült tantervben is ezt olvashatjuk:

„A rajzi képzéssel kapcsolatban fejlessze tovább a tanulók esztétikai befogadó-, elemző-, és ítéletalkotó képességét, ízlését, ennek érdekében a rajzi feladatokhoz kapcsolt műalkotás-elemzésekre építve, konkrét és érzékletes módon láttassa meg az eszmei tartalom és a sajátos kifejezési forma egységét, az ábrázolt ipari formákkal kapcsolatosan (...) következetesen fedje fel a funkció és forma, a célszerűség és szépség összefüggését, alakítsa ki annak tudatát, hogy a szép társadalmi-történeti termék, a szépet az emberi munka hozza létre, amelyre ugyanakkor visszahat s mint ilyen, a világ megváltoztatásának jelentős eszköze.”⁹ A tantervben először jelenik meg a *környezetkultúra szinte valamennyi fontos területe és számos lényeges készségcsoportja*. A kérdés csak az, vajon megvalósíthatók-e az új célok az iskolában? Felkészült-e az oktató, van-e elég segédanyag, taneszköz, szakirodalom a felkészüléshez? A válasz, mint sejthető, valamennyi kérdésre negatív. E tanulmány keretei között csak utalásokat tehetünk, de talán nem hiábavaló megemlíteni, hogy a *pedagógusképző intézmények továbbra is a képzőművészeti akadémiát tekintik modelljüknek*. Egy részletes tanterv-elemzés szerint ez a helyzet a nyolcvanas évek közepéig alig változott:

„A felsőfokú intézmények nagyrészt a grafika, festészet és szobrászat műfajait és szakmai ismereteit tanítják. Az iparművészeti műfajok és szakmák tanítása háttérbe szorul. Az alsó- és középfokú oktatás igénye szélesebb szakmai spektrumú, mint a pedagógusképző intézményeké.” (*Leitner*, 1985)

Az általános iskola első rajz tankönyve csak 1978-ban készül el (*Környeiné Gere és Reegné Kuntler*, 1978) addig a tanárok elsősorban a szemléltetőeszközökre támaszkodhattak. A központi fejlesztésű műalkotás-listák és diasorozatok azonban egyértelműen a képzőművészet bemutatására készültek. Az 1977-es tantervhez tartozó képjegyzékben

⁸ *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Oktatásügyi Minisztérium. Budapest. 1956. I. Általános utasítás, Rajz. 288. o.

⁹ *Tanterv és utasítás*. Rajz, Művelődési Minisztérium, Tankönyvkiadó, 1962. 570. o. A feladatsor, mint módszer leírása ebből a dokumentumból: „A didaktikai egységek tervezésének alapelve a következő: az egyes feladatsorokat általában természet utáni tanulmányokkal (megfigyelésekkel) indítjuk el. A természettanulmányok (formai, aránybeli, elhelyezési, színbeli stb.) tanulságainak alkalmazásaként iktathatunk be ezután tematikus díszítő jellegű, magyarázó-közlő, műszaki jellegű munkát. Végül a rajzi problémákhoz és témákhoz igazodva szemléltethetünk műalkotásokat is.” 593. o.

pl. összesen 33 ipar- és népművészeti alkotás és 92 épület szerepel, ugyanakkor 171 festmény és 75 szobor. (Kovács, 1984-85.)

A rajztanárok szakmai lapja, a *Rajztanítás* 1954-ben indult be. A környezetkultúra témája ebben a havonta megjelenő folyóiratban az első tíz évben fel sem merül. 1970-ig tekintettük át a folyóirat számait, és a szemlézett mintegy 160 folyóiratszám körülbelül 500 hosszabb lélegzetű írása közül 10 akadt, amely a környezetkultúrával foglalkozott. Az írások zöme két tematikus folyóiratszámából való: az 1962/2-es *Rajztanítás*-szám az iskolai környezet kultúrájával, az 1963/5-ös a giccs kérdésével és a művészeti műveltséggel. A rajztanár tehát, ha akart sem kaphatott eligazítást az iparművészet, építészet, környezettervezés tanításának módszereiről, a külföldi tapasztalatokról illetve a felkészülést segítő irodalomról. Nem tudjuk, hány rajztanár volt, aki eljutott ahhoz a forráshoz, amely a modern környezetkultúra értékeit szinte egyedül közvetítette Magyarországon a hatvanas években. A *Lakáskultúra* c. folyóirat első száma 1964-ben jelent meg, először évente négyszer kiadott közművelődési információs anyagként. A kolofonon a Belkereskedelmi Minisztérium Lakberendezési Bizottsága szerepel feladóként. „Célunk: tájékoztatás és tanácsadás” – hirdette a vezércikk címe, de ez a hamarosan havonta megjelenő, színes folyóirattá alakuló orgánus jóval több volt, mint bútorozási tanácsadó: a magyar iparművészet propagálója, a korszerű lakás- és tárgykultúra elterjesztője. Játékai, pályázatai az iskolában is hasznosítható, a valóság talaján álló ötleteket vonultattak fel.¹⁰

A Lakáskultúra ideálja a hatvanas években a világos, könnyű házgári bútorokkal berendezett „modern otthon” volt. Akárcsak a *Rajztanítás* című folyóirat giccs-vitájának szerzői, a lakberendezési folyóirat szerkesztői is minden alkalmat megragadtak, hogy *kipellengézzék a polgári ízlés maradványait*.

„Vannak akiknek korszerű munkája előrelendítője társadalmunk haladásának, de akiknek otthonában nyüzsgönek az értéktelen „nippek”, idejétmúlt csipketerítők és a halott világot idéző, hamis torzképű „stílbútorok”. És mit láthatunk az országban, szerte, a tömegesen épülő új házakban? A „manzárd tetős” új családi házakba költöző család lakását még nem tudja megváltozott életéhez méltóan használni, mert a cifra csiszolású, agyongazdagított, de alig használható, kevés férőhelyű konyhabútorral, tölti meg házai legértékesebb részét: a polgári reprezentációval fertőzött „tisza szoba” megtelik a „politúros hálósobával” vagy a bordó-piros huzatú „garnitúrával” és kombinált szekrénnel. Annál nagyobb örömkre szolgál olyan lakásokba betekinteni, ahol a valóban modern épületen kívül és belül tisztaság, egyszerűség, célszerűség, színek és formák harmóniája a jellemző, ahol a tartalom és forma egységét, a korszerű szemléletet és életformát fejezi ki az otthon. Nem hiábavaló, ha látó szemmel nézünk körül, mert tanúi lehetünk a korszerű élet, az új forma és tartalom születésének. Tudjuk, hogy nem máról holnapra jön létre az új, de tudnunk kell, hogy nem is tőlünk függetlenül születnek meg a házak, bútorok, használati tárgyak, tehát teljes környezetünk – hanem csakis általunk és értünk.” (Juhász, 1967)

¹⁰ Például adott bútorkészletből különféle igényű családok részére lakóterek berendezése, dísz tárgyak ízléses elrendezése könyvespolcon, színezési terv készítése adott belső térhez, átrendezési javaslatok készítése adott lakásméretre, adott bútorkészletből.

A Lakáskultúra című folyóirat „népnevelő” szándékkal indul és igen hatásos közművelődési orgánum ma is. A nyolcvanas évektől egyre több iskolában használják, sőt megjelenik egy pedagógiai program, a *Heffner Anna* által kidolgozott tanterv- és tankönyvcsalád, a „*Környezet- és Vizuális Kultúra*” is, amely a legelterjedtebb alternatív iskola-modell, az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia részeként az ország több, mint 100 iskolájában van jelen. A környezetkultúra értékközvetítő, kommunikatív szerepe, mint tananyag ebben a programban európai színvonalon valósul meg. Ez a tananyag már napjaink vizuális nevelési paradigmája jegyében született.

Napjaink liberális paradigmája: a rajztanítás, mint a vizuális kommunikáció formáinak oktatása, 1978-tól

A környezetkultúra, mint a vizuális nevelés egyik, teljesértékű alternatív útja az igen liberális, lazán körvonalazott 1978-as tanterv nyomán alakulhatott ki. A tanterv, amely kimondottan „alkotó aktivitást” vár el és „nagy szabadságot biztosít” a rajztanároknak, másfél évszázad után emeli a törzsanyagba a plasztikát és az építést. A kiegészítő anyagban számos iparművészeti technika és feladat típus felsorolását találjuk. A tanterv – lehetőség, keret, amelynek megvalósulására csak kidolgozott alternatív tananyagok adhatnak esélyt.

A fentebb említett „*Környezet- és Vizuális kultúra*” programban a népművészet, az építészet és várostervezés, a tárgykultúra története és jelene – iparművészet és design – a képzőművészeti anyagrészekkel egyenrangúan van jelen. Az alsó tagozat tankönyveiben a környezetkultúra megjelenése a mindennapi életben a kiindulópont, erre épül a vizuális nyelv elemeinek és szerkezeteinek megismerése. A tananyag javasolt módszereiben is a kommunikációs modellt valósítja meg: munkáltató tankönyvek és feladatlapok sora segít gyakorlatközeli módon elsajátítani a környezettervezés, – alakítás és –elemzés műveleteit.

A nyolcvanas évek elején beindult kísérletek mára kipróbált tantervi alternatívák lettek. Ha a rajztanár vállalkozik rá, hogy olyan területre merészkedjen az órákon, amelyre a szakképzésben nem, csak a továbbképzésben készítették fel, a környezetkultúra oktatásának számos alternatív programja közül választhat. (Ilyen például *Tatai Mária és Tatai Erzsébet kerekgyházi iskolakísérlete*, amely anyagok, technikák és műfajok megismerésére építi fel a rajz és technika tantárgyakat integráló általános iskolai programját. *Deszpot Gabriella* a *Leonardo Program* című tantervi kutatás részvevőjeként kultúrtörténeti tananyagot dolgozott ki a nagykovácsi Általános Iskolában. Itt a történelem, irodalom és földrajz tantárgyakkal kapcsolódik össze a technika és rajz tanítása, történeti korok életformái elevenednek meg a projekt-módszert gyakorlat alkalmazó órákon (l. *Kárpáti*, 1992).

Mindezek az új pedagógiai irányok azonban a legjobb esetben is évtizedek múlva fejthetik ki hatásukat a magyar környezetkultúra minőségére. A jelenleg lakását berendező, környezetét alakító generáció a hatvanas és korai hetvenes években járt iskolába – akkor, amikor a környezetkultúra semmilyen formában nem volt része a tananyag-nak. Mikor vizuális kultúránk hiányosságait ostorozzuk, szembe kell néznünk az iskola felelősségével. Ha a vizuális nevelés helyzete lehetetlenné válik, ha visszakerül a

„készségtárgy” státuszba, ha a képzőművészeti gyökerű paradigmák mellé nem sorakoznak fel a környezetkultúra oktatási modelljei, biztosak lehetünk benne, hogy „szocreál” tárgykultúránk, öltözködés-kultúránk örökre velünk marad.

Irodalom

- Balogh Jenő (1954): *Rajztanítás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh Jenő és Xantus Gyula (1969): *A vizuális nevelés pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buday Lajos (1957): *A magyar rajzoktatás 100 éve*. A Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve, Szeged. 1957. 63–79.
- Csöregyh Éva (1986): *A rajztanítás története Magyarországon*. Kézirat, Magyar Képzőművészeti Főiskola.
- Juhász László (1967): A korszerűségről. *Lakáskultúra*. 1967. 1. sz. 3.
- Kárpáti Andrea (1980): A képzőművészeti nevelés útja Magyarországon. *Pedagógiai Szemle*, 1980. 1. sz. 638–648.
- Kárpáti Andrea (1992, szerk.): *A Leonardo program. A vizuális nevelés öt modellje*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1992.
- Kovács Júlia (1984–85): *A vizuális nevelés dokumentumai az általános iskola alsó és felső tagozatán*. Kézirat, Design Center, Budapest.
- Környeiné Gere Zsuzsa és Reegné Kuntler Teréz (1978): *Tér-forma-szín*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Leitner Sándor (1985): *A rajztanítás művelődési szakanyagának elemzése a használatban lévő tantervek alapján*. Kézirat a Vizuális Nevelési Szakbizottság részére. Kaposvár, 21.
- Maksay László (1954): *Művészettörténet és műalkotások elemzése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- McDonald, S. (1989): *The History and Philosophy of Art Education*. University of London Press Ltd., London.
- Richter, H. (1987): *Geschichte der Kunsterziehung*. Rohwolt Verlag, Köln.
- Soltra Elemér (1982): *A rajz tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szappanos István (é.n.): *Rajz*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Tanterv a népiskolák számára* (1869). Az 1868-ik XXXVIII. törvénycikk értelmében kiadja a Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter, Budán.
- Normál-tanmenet az általános irányú, középfokú rajzoktatás számára* (1915). Készítette az Országos Magyar Királyi Rajztanárképző Főiskola tanári karából kiküldött bizottság, a Magyar Rajztanárok és Rajztanítók Országos Egyesülete által delegált tagok közreműködésével, Budapest.
- Utasítás az elemi népiskola számára* (1905). II. Különös rész: ... Művészeti tárgyak: ... a) Rajzolás. Magyar Királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.
- Tanterv és útmutatások az elemi és népiskola számára*. Kiadja a magyar királyi vallás- és közoktatási miniszter 1925. május hó 14-én. Budapest.
- Tanterv a középiskolák, (gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák) számára*. Vallási- és Közoktatási Minisztérium 1926. évi 38 804. sz. rendelete. A rajz tantárgy céljaira vonatkozó idézet forrása: Utasítás, 1927. 323.
- Tanterv és utasítás az általános iskolák számára* (1956). Oktatásügyi Minisztérium, Budapest. I. Általános utasítás, Rajz.
- Tanterv és utasítás* (1962). Rajz, Művelődési Minisztérium, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tantervi tervezet rajzból a gimnáziumok számára* (1962). Művelődésügyi Minisztérium, Tankönyvkiadó, Budapest.

ABSTRACT

ANDREA KÁRPÁTI: THEORIES, IDEALS AND PARADIGMS OF HUNGARIAN ART EDUCATION FROM ITS BEGINNINGS TO THE TWENTIETH CENTURY

The content and method of art education largely depends on the role model or professional paradigm of the teacher and educational decision maker. This paper proposes seven sets of basic pedagogical and aesthetic principles in the course of one and a half centuries of art education in Hungary: the „technocratic” paradigm of the engineer, the „scientific” paradigm of the pictor doctus, the „expressive” paradigm of the artist, the „nationalist” paradigm of the patriot, the „social realist” paradigm of the party bureaucrat, the „naturalist” paradigm of the artist and the „communication” paradigm of the visual expert. Through the analysis of curricula, textbooks and educational manifests we outline the developmental process of teaching visual arts in Hungary from the education for draughtsmanship through the training in visual communication and environmental aesthetics.

MAGYAR PEDAGÓGIA 93. Number 1-2. 19-35 (1993)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kárpáti Andrea, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, H-1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21.

EGY ÚJ GYAKORLÓTANÍTÁSI MODELL ÉS JELENTŐSÉGE A TANÁRKÉPZÉSBEN

Caroline Bodóczy és Angi Malderez

ELTE Angol Tanárképző Központ

Tanulmányunk célja, hogy bemutasson egy új gyakorlótanítási modellt és ismeresse az ELTE Angol Tanárképző Központja (a továbbiakban ATK) hároméves programjának első befejezett ciklusát érintő értékelések legelső adatait, amelyek fontosak lehetnek más, tanárképzéssel foglalkozó intézmények és oktatók számára is.

A program alkotóelemei

A tanterv*

A képzett angol nyelvtanárok iránt az 1980-as évek vége óta mutatkozó óriási igény következtében az ország különböző részeiben hároméves, intenzív egyszakos angol nyelvtanár képző programok jöttek létre. Az első programot az ELTE Angol Tanárképző Központja indította 1990 szeptemberében *Medgyes Péter* vezetésével. A hároméves képzés óraszámja megegyezik az ötéves egyetemi tanárképzési program óraszámával, és ugyanúgy tartalmaz nyelvészeti és irodalmi kurzusokat is. A hároméves képzés igazi újdonsága a nyelvpedagógia fontosságának kihangsúlyozása, valamint a hallgatók egy teljes tanéven át tartó, heti 3-5 órás tanítási gyakorlata.

Már az első tanévben a heti tíz órás nyelvi készségfejlesztés során a hallgatók egyrészt közvetlen tapasztalatokat szereznek a nyelvtanítás módszertanának legfrissebb vonulatairól, másrészt pedig az oktatók lehetőséget biztosítanak a hallgatók számára az alkalmazott módszertani elemek és technikák azonnali tudatos végiggondolására. A második tanévben a hangsúly a nyelvtanítás módszertanával kapcsolatos tudás fejlesztésére kerül át (részben elméleti, részben – az óramegfigyelések és mikro-tanítások alapján – gyakorlati szempontból). A tanév végi vizsgacsomag egy rendkívül szigorú nyelvi szintfelmérő vizsgát és egy komplex nyelvpedagógia vizsgát tartalmaz. Az utóbbi keretében a hallgatóknak több részből álló mini tantervcsomagot kell készíteniük, amely magában foglalja a kiválasztott tanulócsoport részletes leírását, a választott tankönyv ismertetését és értékelését, valamint az erre a tananyagra épülő három

* Az ATK tantervének vázlatát lásd a Függelékben.

egymást követő tanóra óratervét. Az elmúlt időszak magyarországi szakirodalma is hangsúlyozza, hogy a képzés során nagyobb figyelmet kell fordítani a tanítás gyakorlati oldalára – mint például az óratervezés – elemeire (*Veszprémi*, 1990).

A harmadik évben a hallgatók heti kilenc órát kötelesek az iskolákban eltölteni, amelyből maximum ötben, egy jelölttársukkal párban egy tanulócsoportot tanítanak a teljes iskolai (és nemcsak az egyetemi) tanéven keresztül. A harmadéves tanterv egyéb elemei is ennek a fő egységnek a szolgálatában állnak. Mivel dolgozatunk témája ez az egyéves tanítási gyakorlat és annak értékelése, az alábbiakban szükségesnek látjuk a folyamat részletes leírását.

A gyakorlótanítási modell

A gyakorlótanítás helyszínéül budapesti általános és középiskolák (gimnáziumok és szakközépiskolák egyaránt) szolgálnak. Ezek egyike sem tartozik az egyetemi gyakorlóiskolák körébe, de az érintett iskolák egy (vagy több) tanára elvégzett egy iskolai vezetőtanár/mentor képző kurzust. (Eredetileg az angol „co-trainer”, vagyis az egyetemi tanárképző munkáját segítő „társ-tanárképző” szót használtuk, de később áttértünk a mai szakmai nyelvben az általunk használt fogalomnak jobban megfelelő „mentor” szó használatára. A cikk további részében a mentor szó fogja jelenteni az Angol Tanárképző Központ által kiképzett vezetőtanárokat.)

A tanárjelöltek, párban, egy tanulócsoportot tanítanak, és felelősséggel tartoznak a csoport tanításával kapcsolatos minden oktatási, nevelési és adminisztratív kérdésért (osztályzás, szülőkkal való kapcsolattartás, napló vezetése, stb.) az iskolai tanév első napjától az utolsóig, ami alól az egyetemi vizsgaidőszak és tanítási szünet sem kivétel. Minden tanárjelölt három oldalról kap szakmai segítséget: jelölttársától, az iskolai mentortól és egyetemi oktatójától. Ebben a szisztémában a mentor nem mint követendő modell vagy demonstrátor szerepel, hiszen amint az elmúlt évek pedagógiai szakirodalmában (*Stern* 1984, *Stevick* 1980, *Ellis* 1985) olyan gyakran olvashatjuk, a tanításban nincsen egy egyedüli követendő módszer, hanem több olyan tanítási stílus létezik, amelyek mindegyike lehet hatékony, és a tanárjelöltnek éppen arra van szüksége, hogy a mentor segítse őt abban, hogy megtalálja saját hatékony tanítási stílusát.

Mindez éles ellentétben áll a gyakorlótanítás hagyományos magyarországi rendszerével, amelyben a jelöltek előbb megfigyelik a vezetőtanár munkáját, amely modellként is szolgál számukra, majd átveszik több különböző tanulócsoportjában a tanítást összesen mintegy tizenöt-tizenennyolc óra erejéig. Ebben a modellben a jelöltnek egyáltalán nem, vagy alig van lehetősége, hogy a tanítási folyamat olyan komplex elemeiben mint értékelés, osztályzás, csoportdinamika kialakítása, stb. gyakorlatot szerezzen, nem is beszélve a kurzus megtervezésében és megvalósításában szerzett jártasságról.

Szakmai indokok

Az egyéves gyakorlótanítás szakmai indoklása

Az ATK úgy vélte, hogy a hagyományos tanítási gyakorlat modeljéből hiányzik a longitudinális szemlélet. A „longitudinális szemlélet” számunkra a néhány tanórával szemben azt jelenti, hogy adott a lehetőség a tanárjelöltek számára egy tanterv megvalósítására (tananyagok, nyelvi ismeretek egymásra építésére, újrafeldolgozására, integrálására), a csoportdinamika kialakítására és fenntartására, valamint a tanításhoz való reflexív közelítésmód kifejlesztésére. Az is nyilvánvalónak tűnt továbbá, hogy a hosszabb tanítási gyakorlat a nehézségekkel teli ún. „túlélési évet” (*Bullough és mtsi*, 1991) egy sokkal védettebb környezetbe helyezi.

A párban tanítás szakmai indoklása

A jelölttárs nemcsak folyamatos támogatást jelent, hanem abban is reménykedtünk, hogy az egymást támogató, folyamatosan együttműködő jelöltek a későbbiekben nem válnak majd szakmailag elszigeteltekké, amely elszigeteltség, ahogy *Claxton* (1989, 80. o.) fogalmaz, „a stressz szindróma fenntartásának talpköve”. Abban bízunk tehát, hogy a kiválasztott forma fogja a tantervben megjelölt (lásd alább) célkitűzéseinket legjobban szolgálni:

- „(iii) a tanárjelöltek tanítási képességeik tekintetében kellő magabiztosságra tesznek szert, hogy a tanári pályán maradjanak
- (iv) a tanárjelöltek megértik a tanári együttműködés fontosságát és közvetlen tapasztalatot szereznek arról, hogy mennyivel hamarabb tudatosulnak a tanítási folyamat elemei a közös óratervezés, tanítás és egymás óráinak rendszeres megfigyelése által
- (v) a jelöltek egy egész kurzust végigtanítanak, és a támogató környezetben szereznek tapasztalatokat többek között a bonyolult csoportdinamikai problémák megoldási módjairól, a tanulók munkájának értékeléséről vagy az iskolai közeg nyújtotta korlátok kezelési lehetőségeiről.”

A mentor képzés szakmai háttere

Azok a készségek melyek valakit alkalmassá tesznek arra, hogy egy másik tanárt hozzásegítsen ahhoz, hogy az a tőle telhető legjobb tanárrá válhasson, nagyban különböznek az osztálytermi tanítási készségektől. Az előbbiek közé tartozik az a képesség, hogy a mentor segítse a jelöltet az osztálytermi folyamatok azon elemeinek felismerésében, amelyek a hatékonyabb tanulást eredményezik. A mentor irányítása abban is segíti a jelöltet, hogy képes legyen óratervezésében és azok végrehajtásában kiaknázni saját maga és tanártársai szakmai eszköztárát. A fenti irányítási folyamat végső célja nem lehet más, mint hogy megalapozza az alapképzésen éppen befejező tanárban a készséget, és az eltökéltséget, hogy tanári pályafutása során folyamatosan képezze ön-

magát. A mentor feladata a képzés oldaláról elmozdul egy másik szerep felé, amely a jelöltnek elsősorban a saját maga által diktált szakmai továbbképzés részére biztosítja a lehető leg szélesebb eszköztárat. A fentiekben vázolt okok készítettek minket arra, hogy megtervezzünk és lebonyolítsunk egy speciális mentor-képző tanfolyamot (a cikk megírásáig két tanfolyam fejeződött be).

A mentor-képző tanfolyam feladatai a következők:

A tanfolyam végére a résztvevők

- elsajátítják azokat az ismereteket és készségeket, amelyek alkalmazásával segíthetik a tanárjelölteket a tudatos óra – és kurzustervezésben
- elsajátítják a célzott és objektív óramegfigyelés készségét
- megszerzik azokat az ismereteket, amelyek birtokában fel tudják mérni az elérendő tanári szaktudás azon szintjét, amely az adott tanítási környezetben megvalósítható, és azt is, hogy a jelöltek mikor érik el, teljesítik túl vagy maradnak el ettől a szinttől.
- elsajátítanak egy sor olyan technikát és problémamegoldási módozatot, amelyek alkalmazásával segíthetik a tanárjelölteket a kívánt szintre való eljutásban
- megszerzik az óramegbeszélések levezetésének azon készségeit, melyekkel elősegíthetik a tanárjelöltek hatékony önértékelő képességének kifejlődését.

A mentor képző tanfolyam felépítése

A tanfolyam két részre tagolódik: egy 120 órás, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által támogatott bevezető kurzusra, amely heti egy alkalommal három órás foglalkozásokat jelent februártól júniusig. Június közepén ezt a szakaszt egy egyhetes intenzív rész zárja le. A második szakasz már a mentori munka végzése közben részben öthetenkénti foglalkozásokat jelent, amelyet december hónap során még egy egyhetes intenzív kurzus követ (1992-ben és 1993-ban ez az angliai Plymouth-ban zajlott).

Az első bevezető tanfolyamra egy jegyzetet állítottunk össze, amely elsősorban szakirodalmi válogatást tartalmazott feladatlapokkal együtt, valamint különböző óramegfigyelési íveket, ön-, társ- és tanárjelölt-megfigyelés céljaira. A jegyzetben volt még egy naplószerű rész, az egyes foglalkozások legfontosabb elemeinek rögzítésére, valamint módszertani kiegészítő olvasmányok. Az elmúlt három év mindegyikében átdolgoztuk és felfrissítettük a jegyzet anyagát figyelembe véve a korábbi tanfolyamok tapasztalatait és a legújabb kutatási irányzatok eredményeit is. A tanfolyam előkészítéséhez tartozott azoknak a videón rögzített tanítási óráknak a kiválasztása, amelyekre a szerepjátékokat és más gyakorlatokat is építettük.

Értékelés

Az egész éves tanítási gyakorlat és az azt támogató mentori munka során mindent elkövettünk, hogy a legszélesebb körben gyűjtsünk információkat, hogy így megítélhessük a program minden összetevőjének hatékonyságát, amelyek alapján az esetleges változtatásokat meg kellett és kell tennünk. Az alábbiakban következő értékelés tehát összefoglaló értékelésnek minősül.

Az adatgyűjtés témaköreinek, módozatainak és forrásainak ismertetése:

Témakör	Adatgyűjtés forrása/módja
a) Mentor képzés	a. A tanfolyam ideje alatt: - visszajelzés az egyes foglalkozásokról - tanfolyam-napló - tanfolyam végi kérdőívek b. A mentori munka folyamán: - kérdőívek mentorok számára - mentorok: informális úton - kérdőívek a jelöltek számára - egyetemi oktatók: informális úton - tanárjelöltek és mentorok közös munkájáról készült videófelvevételek
b) A párban tanítás	- kérdőívek tanárjelölteknek - kérdőívek a tanulók számára - mentorok: informális úton - egyetemi oktatók: informális úton - osztálytermi kutatások - a tanárjelöltekről készült videófelvevételek - tanárjelöltek naplói
c) Az egyéves gyakorlótanítás	- kérdőívek az iskolák számára - kérdőívek a mentorok számára - kérdőívek a jelöltek számára - videófelvevételek - jelöltek naplói

A mentorképzés értékelése

A tanfolyam alatti értékelés

A tanfolyam minden egyes foglalkozása után 10x10 cm-es papírlapokat osztottunk ki mindenkinek, amire ráírhatták véleményüket, visszajelzésüket a foglalkozásról. A kurzus elején összegyűjtöttük azokat a minden tanár számára legfontosabb szempontokat, amelyek alapján visszajelzés adható: tartalom, folyamat, tanulás.

A foglalkozások utáni visszajelzés kettős célokat szolgált: a résztvevők végig gondolhatták, hogy mit jelentett számukra a foglalkozás, nekünk pedig támpontokat adott a tanfolyam további menetét és tartalmát érintő döntéseink meghozatalában. A lapocskák elolvasása után például ilyen megjegyzések hangzottak el kettőnk között: „Szóval többet szeretném gyakorolni az »objektív óramegfigyelést«.”; „Jó, hogy élvezik a szerepjátékokat.”; „Sajnos a piros toll nem olvasható az írásvetítőn!”

Az is célunk volt, hogy a papírlapokon kapott információ kapcsán párbeszédet kezdhessünk a tanfolyam különböző elemeiről és a tanulási folyamatról, amin a résztvevők keresztülmentek. Minden foglalkozást egy „Feedback on Feedback” résszel kezdtünk, ami egyrészt összekapcsolta az aznapi foglalkozást az előzővel, másrészt lehetőséget biztosított számunkra, hogy fölvevünk, kommentáljunk olyan feltűnően egyedi vagy éppen többek által osztott véleményeket, megjegyzéseket, amelyek indokul szolgálhatnak a tanfolyam további menetének alakításához.

A tanfolyam tartalmi integritására vagy ennek hiányára további információkat nyertünk a három úgynevezett „tanfolyam naplóból”, valamint a résztvevők írásos önértékeléséből (amely a jelöltek majdani önértékelési feladatainak illusztrálása is volt egyben). Ezeket a dokumentumokat minden résztvevőnek be kellett adnia a tanfolyam különböző fázisaiban. A „tanfolyam- napló”, a foglalkozások rendszeres látogatása és az azokon megkövetelt feladatok végrehajtásában (pl. szerepjátékokban) mutatott fejlődés együttesen jelentették a tanfolyam sikeres elvégzésének és az azt igazoló bizonyítvány kiadásának alapfeltételeit. A tervek szerint az 1995/96-os tanévtől kezdődően az ELTE tanárképzéssel foglalkozó tanszékei csak kiképzett, a mentor-képző tanfolyam bizonyítványával rendelkező vezetőtanárokat, mentorokat fognak foglalkoztatni.

Az első tanfolyam során összegyűjtött és kiértékelt foglalkozások utáni visszajelzések, a „tanfolyam-naplók” valamint az egész tanfolyamot értékelő kérdőívből nyert információk (pl. „Az első intenzív nap kicsit ijesztő volt.”) alapján változtatásokat hajtottunk végre a tanfolyam formájában és menetében egyaránt.

Az első tanfolyamon a résztvevők kiválasztottak néhány olyan módszertani problémakört, amelyekkel aztán előre kijelölt időpontokban részletesen foglalkoztunk. Az ilyen típusú foglalkozásokra vonatkozó értékelés minden várakozást felülmúlóan pozitív volt. Olyan megjegyzés is elhangzott, hogy „nem lehetne-e a tanfolyamot egy módszertani továbbképzéssé átalakítani?” (4. hét). Ez a vélemény, különösen néhány másikkal együtt (pl. „Nem gondoltam volna, hogy a mentori munka ilyen nehéz lehet” – írta valaki a tanfolyam közepén, vagy a tanfolyam végén kitöltött kérdőív egyik válasza szerint: „Már a legelejétől többet kellett volna gyakorolnunk a mentori munka alapelemeit.”) komoly aggodással töltött el mindkettőnket. A tanfolyam célkitűzései és a résztvevők saját módszertani ismereteik hiányosságaiból fakadó önbizalomhiánya között meglévő feszültséget nem hagyhattuk figyelmen kívül. A módszertani ismeretbővítés iránti igény meglétét jól illusztrálja a „Módszertani továbbképzés” címszó az első mentorképző tanfolyam végén ajándékként készült humoros „A Mentor-Angol Zsebszótárából”: „Módszertani továbbképzés: I. Alkalom annak megünneplésére, hogy végre valamilyen új módszertani ismereteket szereztünk. II. Az a pont az életünkben, amikor rádöbbenünk, hogy vissza kellene adnunk a diplománkat.”

Mindezek alapján a második tanfolyam megtervezésekor több változtatást hajtottunk végre. Nem kezdtünk egy nehezen emészthető, „elriasztó” foglalkozással. Átszerkesztettük a jegyzetet, a korábban is szereplő háttércikkekhez hozzávettünk egy, a legfrissebb módszertani kérdésekkel foglalkozó cikket valamint további óramegfigyelési íveket (főleg önmegfigyelés céljából), ugyanakkor kivettük az anyagok közül a kurzus tartalmával nem szükségszerűen összefüggő részeket.

A korábbi tanfolyam során használt összegző jegyzetlapok helyett a résztvevőknek egy újfajta íven kellett megörökíteniük a foglalkozások szinte minden egyes gyakorlatának számukra legfontosabb elemeit, közvetlenül a gyakorlat befejezése után. A foglalkozások lezárásaképpen a résztvevők által összegyűjtött elméleti és gyakorlati szempontokat megbeszéltük, kiértékeljük, szem előtt tartva a nyelvtanári és/vagy mentori munkára vonatkozó elveket. Nagy gondot fordítottunk arra, hogy miközben minden gyakorlatnak megvolt a maga célja és jelentősége a mentori munka szempontjából, egyszerűen példáulként szolgáljon a legfrissebb módszertani irányzatok gyakorlatitípusaira is.

Mindezek a változtatások – kiegészítve egy foglalkozással a kurzuskönyvek megfelelő adaptálásáról, és egy másikkal, amelynek során a mentor-jelölt szerepjáték középpontjában a tudatos óratervezés állt – azt eredményezték, hogy a második tanfolyamot lezáró kérdőívben sokkal kevesebb utalás hangzott el a nem kellő mennyiségű módszertani továbbképzésről. Számunkra a jelenség azt is igazolni látszott, hogy a módszertani elvekről történő tudatos gondolkodás fejlesztése sokkal hatékonyabb, mint a hagyományos demonstrációs foglalkozások.

A mentori munka gyakorlata

Az első tanfolyamot sikeresen elvégzett mentorok képzése „munka közben” folytatódott. A minél átfogóbb értékelés céljából a tanév során folyamatosan és esetenként egyszerre több forrásból is gyűjtöttünk adatokat, amelyek alapján a képzési folyamatot és egyes adminisztratív kérdéseket illető döntéseket kellett hoznunk.

A mentorok véleménye a tanfolyam összetevőiről. Hat héttel azután, hogy a mentorok elkezdték a munkát, megkértük őket, hogy sorolják föl a tanfolyam leghasznosabbnak és legkevésbé hasznosnak bizonyult elemeit, valamint azokat a kérdéseket, amelyekkel nem foglalkoztunk, de szerintük kellett volna, és végül azokat az elemeket, amelyekkel még többet kellett volna foglalkoznunk. Leghasznosabbnak a videófilmekre épülő szerepjátékok bizonyultak, többet pedig a fejlődési folyamatot elősegítő értékelési és irányítási technikák gyakorlásából szerettek volna. Az első tanfolyam idején még nem rendelkezünk a saját tanárjelöltjeink tanítását egyszer vagy többször is megörökítő videófelvételekkel. Ezt az elengedhetetlenül fontos „tananyagot” az 1992/93-as tanév során elkészítettük, így a második tanfolyam során már rendelkezésünkre állt. Legkevésbé hasznosnak mentoraink „az elméleti dolgokat” tartották.

Amint már említettük, az elméleti kérdéseket a második tanfolyamon sem mellőztük, csak kiselőadások helyett a tapasztalaton alapuló megismerésre fektettük a hang-

súlyt. Érdekes, hogy a módszertani „fejtágítás” 21-ből mindössze 3 mentornál szerepelt, mint a kurzus leghasznosabbnak bizonyuló eleme.

A tanárjelöltek véleménye a mentorok munkájáról. Egy a tanítási folyamat korai szakaszában, 1992 szeptemberében kiosztott kérdőívben – amely a mentorok szerepéről szólt – az 50 válaszadó jelöltből 32-en válaszolták azt, hogy kapcsolatuk a mentorukkal kiváló. Tízen úgy kommentálták a kérdést, hogy a szoros kapcsolat még javítható is lenne, ha a mentor több – a jelöltek nézőpontja szerint – „hasznos és segítő tanácsot” adna nekik. Nyolc jelölt láthatólag kapcsolattartásbeli problémákkal küszködött.

Az összegyűjtött vélemények alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy néhány mentor számára nem volt világos, hogy mikor és milyen körülmények között van szükség gondolkodásra készítő, nem kritizáló értékelésre: „Úgy érzem, hogy a mentorokat arra képezték ki, hogy ne adjanak tanácsot nekünk, amit igencsak nehezményezek.”, írta egy jelölt. Érzékelve a problémát, a második tanfolyamra kidolgoztunk egy új, jól követhető modellt a lehetséges különböző óramegbeszélési stílusok illusztrálására. Ezt a modellt aztán hosszan elemeztük és a stílusokat többször is gyakoroltuk, hogy a résztvevők elsajátítsák az egyes stílusok legjellemzőbb nyelvi elemeit, hogy a mentori munkájukban lehetőleg a megfelelő stílust alkalmazzák a képzéstől az önképzés felé vezető folyamat egyes állomásai során.

A jelöltek 1993 februárjában töltötték ki a második kérdőívet, amely több részből állt. Többek között azt kértük a jelöltektől, hogy sorolják fel azokat a készségeket, ismeretanyagot, kompetenciákat, amelyekkel szerintük egy mentornak ideális esetben rendelkeznie kell. Arra a kérdésre is választ vártunk, hogy mit tartottak a legtöbbször mentoruk munkájában és személyiségében. A válaszok a fentiekhez hasonló problémákra derítettek fényt: egy jelölt azt kívánta, hogy mentora „bárcsak a gyakorlatban jobban hasznosítható segítséget nyújtana”, egy másik azt várta, hogy a mentornak „hasznosabb megjegyzései is lehetnének”, és hogy „jobb lenne, ha más tanítási stílusokhoz is képes lenne alkalmazkodni”. Ketten azt szerették volna, ha mentoruk nyitottabb lenne a legújabb módszertani irányzatok iránt.

További probléma került napvilágra, amikor az egyik jelölt arra tett utalást, hogy a mentornak „nincs elég ideje ránk”. A második kurzuson ezért a már korábban említett változtatásokon kívül nagyobb figyelmet szenteltünk a mentori munka időrendi, szinte hétről-hétre történő felosztására.

A mentorukban leginkább becsült dolgokra utaló válaszok között egy igen érdekeset találtunk: „Kezdetől fogva keresi a szerepét, igen sokat fejlődött, nem akarja feladni.” Egyfelől elgondolkodtunk azon, hogy talán több segítséget kellett volna adnunk a mentornak a munka megkezdése előtt, hogy szerepe már akkor jobban kirajzolódjon számára. Másrésztől viszont nagy örömmel töltött el bennünket úgy a mentor képessége és kitartása, hogy önképzését folytassa, mint a jelölt egyértelmű támogató magatartása a helyzetben. Ez a példa is mutatja, hogy mindkét oldal számára adott a fejlődés és a segítség lehetősége. Bízunk benne, hogy a hathetenkénti foglalkozások és az egyhetes intenzív tanfolyam 1992 karácsonya előtt Angliában szintén segítette a mentort fejlődésében. A kérdőív ebben a részében található válaszok többségükben a támogatás fontosságát hangsúlyozzák olyan tulajdonságok említésével, mint „humánus, toleráns, segítőkész, barátságos – az ideális mentor”, „őszinte és segít bennünket, hogy

mi találjuk meg a hibáinkat”, „mindig kész meghallgatni engem” vagy „úgy segít, hogy nem avatkozik bele a munkámba”.

A mentorok által kért értékelés. A mentorok maguk vetették fel egy évvégi kérdőív ötletét, amelyben a jelöltek név szerint értékelik a mentorok munkáját. A kérdőívet ők maguk állították össze, és azt várták, hogy névre szóló formatív értékelést kapjanak. Kettőnket arra kértek, hogy úgy szervezzük meg a kérdőív lebonyolítását, hogy annak eredményeit csak a tanév végeztével ismerjék meg. Megengedték nekünk is, hogy elolvassuk a válaszokat, ám azok számunkra komoly újdonsággal nem szolgáltak.

Video felvételek. A néhány, mentorok által vezetett óra előtti és utáni megbeszélésről készült videofelvétel – bár elsődlegesen a tanfolyam céljaira készült, és nem munkájuk értékelésére – további jelzéseket adott számunkra azokat a készségeket és technikákat illetően, amelyeknek tudatos fejlesztésére még nagyobb gondot kell fordítanunk. Ezek közé tartozik például azoknak a kérdezői módoknak a gyakorlása, amelyek a jelöltet az előtte álló alternatívák végiggondolására serkentik. A második tanfolyamra kidolgozott új modell foglalkozik is a mentorok kérdezői technikáival.

Az iskolák reakciói. Az iskolaigazgatók és az osztályfőnökök közül néhányan kihasználták a számukra készített kérdőív „További megjegyzések” c. rovatát. Megemlítik a mentorok odaadó munkáját, és azt az érzékelhető pozitív hatást, amit munkájuk az adott iskolában folytatott angol tanításra kifejtett. Nehéz ugyanakkor eldönteni, hogy mindez mennyire tulajdonítható a mentorok amúgyis meglévő odaadásának, és mennyire a tanfolyam hatásának.

Párban tanítás

A jelöltek bármilyen általuk jónak látott szempont alapján választhatták ki tanítási partnerüket. Néhányuknak azonban új tanártársat kellett találni, miután eredetileg választott partnerük megbukott valamelyik évvégi vizsgán.

Az alábbiakban programunk eme aspektusának értékelését adjuk közre, valamint azokat a változtatásokat, amiket az első év után tettünk.

A tanárjelöltek véleménye. A nézetek igen eltérőek. Egyikük szerint „nem szabadna minket arra kényszeríteni, hogy együtt tanítsunk” (kérdőív), egy másik jelölt tanítási naplója pedig tele van utalásokkal a másik jelölttel (akivel a fent említett sikertelen vizsga miatt egy párba kényszerült) kapcsolatos problémákra: „Én szedem be a munkafüzeteket. Én javítom és osztályozom őket. Elegem van belőle.”

Egy másik jelölt viszont azt állította, hogy „ez a szisztéma hatásos. Most kezdem felfogni, hogy a későbbi tanári karrierem szempontjából milyen előnyös, hogy nem félek a kérdésektől, a kritikától, hanem teljesen el tudom azokat fogadni” (egy szakdolgozatból). A tanév végi kérdőívben a jelöltek többsége – még ha az elején szkeptikusak voltak is – a tanító társ jelenlétének pozitív jellemzőit sorolja, partnerét „támogatónak”, „megerősítőnek” vagy „ötletek forrásának” nevezve.

A tanulók véleménye. A kérdőíveket visszaküldő tizenhét osztály tanulói általában élvezték, hogy két tanáruk volt. Leginkább a „változatosságot”, az „érdekes órákat” és az egyénekre jutó „több tanári figyelmet” emelték ki pozitívumként. Hátránynak tartották ugyanakkor, hogy „nehéz a különböző tanítási stílusokhoz egyszerre

alkalmazkodni”, „a tanárok nem mindig készülnek együtt és ez látszik az órán is”, valamint, hogy „dolgozatoknál lehetetlen a puskázás”(!).

Az osztályfőnökök véleménye. Néhányan a tizenhét válaszadó osztályfőnök közül ugyancsak azt említették meg, hogy tapasztalatuk szerint a jelöltek nem voltak képesek idejüket úgy beosztani, hogy hatékonyan tudjanak együtt felkészülni az órákra. Tudjuk, hogy a harmadik év igen nehéz hallgatóink számára. Minden hétfőn, szerdán és pénteken tanítanak, egyetemi óráikat pedig kedden és csütörtökön látogatják. Emellett mindannyian osztálytermi kutatást folytatnak, amelynek írott összefoglalása a szakdolgozatuk. Ehhez vegyük még hozzá, hogy közülük nem kevesen kiegészítő állásokat vállalnak, hogy eltartsák magukat, vagyis időbeosztási problémáik többnyire érthetőek, bár szakmailag el nem fogadhatók.

Utólagos módosítások. Azzal a kéréssel fordultunk előbb az ATK tantervkészítő bizottsághoz, hogy vizsgálják meg, milyen módon könnyíthető a harmadéves hallgatók terhelése, majd a jelöltekkel egész évben együtt dolgozó egyetemi oktatókhoz, hogy biztosítsák az osztálytermi kutatás elég korai elkezdését, hogy elkerülhető legyen az elmúlt tanév második félévében tapasztalt őrült rohanás.

A felmerült problémák fő forrása a tapasztalatok alapján a párválasztás volt. Ennek újbóli előfordulását megelőzendő kidolgoztunk egy ismertetőt hallgatóink számára „Útmutató a tanítási partner kiválasztásához” címmel, amelyet részben a már említett visszajelzésekre alapoztunk, részben pedig annak a két-három harmadéves hallgatónak a munkájára, akik osztálytermi kutatásuk témájául a párban tanítás problémakörét választották. Főbb szempontokként többek között az alábbiakat soroltuk föl: a jövőben partnerben keressék a baráti kapcsolatot, egymás kölcsönös tiszteletét, a képességet a hatékony együttműködésre és igazságos munkamegosztásra. Kértük továbbá, hogy egyeztessék órarendjeiket, közelítsék az idegennyelvről és a nyelvtanításról alkotott legfontosabb elveiket, elképzeléseiket. Mivel a partner kiválasztásnak már a második tanév vége előtt meg kell történnie, a módszertan tanító kollégák rendelkezésére bocsájtottunk egy tananyagcsomagot, amelyben az említett tulajdonságok megismerését elősegítő gyakorlatok szerepeltek.

További adatok. Az igazgatók válaszaikban nem nagyon érintették a párban tanítás kérdéskörét, bár egyikük azt az érdekes megjegyzést tette, hogy a rendelkezésre álló két tanár miatt nem nagyon kellett aggódnia, hogy ki helyettesítse az esetlegesen hiányzó jelöltet az osztályban. Az 1992/93-as tanév folyamán felvett videoanyagok a párban tanítás igen változatos formáit mutatják be: például az egyik jelölt tanít, másik óramegfigyelést végez; az óra első felét egyikük, a második felét a másik tanítja; vagy mindketten végig aktívan együttműködve vesznek részt a munkában. Mindebből arra következtettünk, hogy a jelöltek megtalálták az egyéniségüknek és munkabírásuksnak legjobban megfelelő munkamegosztást. A mi egyetlen formai megkötésünk az volt, hogy bárki is az aktív tanár az adott órán, partnerével együtt kell felkészülnie az órára, és a nem tanító társ is mindig jelen kell legyen az órán.

Úgy gondoljuk, hogy a rendelkezésre álló adatok megerősítik azt a meggyőződésünket, hogy a közösen vállalt felelősség a tudatos önképzés egyik fontos eszközévé, az aktív együttműködés pedig a tanári munka legtermészetesebb velejárójává válik.

Az egész éves tanítási gyakorlat

A legtöbb igazgató pozitív tapasztalatokról számol be, és mindannyian jelezték, hogy a továbbiakban is részt kívánnak venni a programban. A megelőző évtől eltérően 1993 elején igen könnyen sikerült az akkor induló mentor-képző tanfolyamra jelentkezőket találni, illetve az érdeklődő iskolákat bekapcsolni a programba. Ennek fő oka az egyik újonnan jelentkező iskola igazgatója szerint az volt, hogy a program híre hamar elterjedt a városban.

Egy fontos dilemma azonban még megoldásra várt: az egy évet ugyanabban az iskolatípusban töltsék el a jelöltek, vagy legyen egy váltás általános és középiskola között? Az ATK hároméves programját elvégzők mind általános mind középiskolai tanárként elhelyezkedhetnek, és a hallgatóknak még jóval a tanítási gyakorlatuk előtt (a partner kiválasztásával együtt), a második tanév végén kell dönteniük, hogy melyik iskolatípusban szeretnék gyakorlótanításukat lebonyolítani. Az elmúlt tanévben több középiskolában mint általánosban tanító mentorral rendelkezünk. A második tanfolyam előtti szelekciós folyamat során igyekeztünk ezt az egyenlőtlenséget megszüntetni, ezáltal is nyitvahagyva a tanítási gyakorlat formai megváltoztatásának lehetőségét. A megválaszolandó kérdés tehát az volt, hogy változtassunk-e a formátumon úgy, hogy a jelöltek egy félévben általános, a másikban középiskolában tanítsanak?

Több különböző álláspontot ismerünk a kérdésben. A jelöltek véleménye között találtunk olyat, amely az alábbi indokokat hozta föl a félévkor történő csere mellett: „Valószínűleg jó lenne kipróbálni különböző korcsoportok tanítását is.”; „Egy teljes tanév túl sok egy csoport mellett, jó volna más csoportokat is tanítani.”; vagy röviden csak annyit: „Túl hosszú.”. A mentoroktól informális úton szerzett adataink közt is akadt hasonló megjegyzés. Az alábbi idézetek (mind a jelöltektől származik) viszont az egyéves, ugyanabban az osztályban eltöltött gyakorlat mellett tették le a voksukat: „A tapasztalatszerzés szempontjából az egy év tökéletes.”; „Ez egy jó és hasznos rendszer.”; „A jelenlegi helyzet talán már túlzottan is ideális.”

Mindehhez vegyük még hozzá azokat a mentorok és a tanszéki kollégák által tett megfigyeléseket, amelyek szerint a legtöbb jelölt számára a csoportdinamikai, a tanulási készségfejlesztési és egyéb kérdések hosszútávú kezelésének lehetséges módjai a második félév során kerültek igazán napirendre, vagyis az ilyen és hasonló problémák rövidebb tanítási gyakorlat esetén esetleg nem merültek volna föl, így kezelésük módjait sem sajátíthatták volna el a jelöltek. Számunkra ezen utóbbi érvek csak megerősítik, hogy meg kell tartanunk az egyéves tanítási gyakorlat rendszerét.

Mindazonáltal továbbra is keressük a választ arra a kérdésre, hogy miként teremtsünk lehetőséget a jelöltek számára a másik iskolatípus megismerésére, megőrizve az egyéves gyakorlat longitudinális aspektusából fakadó előnyöket. Több hallgató maga tett javaslatot, és adott ötletet egy esetleges néhány hetes cseretanítás különböző változataira. Ezek a javaslatok a mai helyzetben elsősorban adminisztratív okokból nem kivitelezhetőek, de a szakmai indokok alapján a közeljövőben igyekezni fogunk megoldani a problémát.

A tanárképzést általánosságban érintő következtetések

Szakmaibbá tenni a szakmát

A tanításnak éppen mint szakmának kell elismertetést, szakmai tekintélyt kivívnia, amit csak úgy érhetünk el, ha azt valódi szakmaként gyakoroljuk. A mai korban a tantárgyakra és a tanulási folyamatra vonatkozó tudás és ismeretanyag egyre gyorsabb bővülése minden tanárt arra kell hogy késztesse, hogy ismereteit napra készen tartsa, az információk között szelektáljon és képességeit folyamatosan fejlessze. Egy mai orvosnak például napra kész ismeretekkel kell rendelkeznie az emberi test működését érintő legfrissebb felfedezésekről, a legújabb gyógymódokról, gyógyszerekről valamint az új diagnosztikai és sebészeti eljárásokról. Nem lenne valóban orvos, ha csak az emberi test alapos ismeretére és gyerekkori, páciensként átélt távoli tapasztalataira hagyatkozna.

Ugyanígy nekünk tanároknak is rendelkezünk kell a tantárgyunkra vonatkozó legfrissebb tudással, az agyban végbemenő tanulási folyamatokra vonatkozó legújabb ismeretekkel, és fejlesztenünk kell azokat a képességeinket, készségeinket, amelyekkel ezt a tanulási folyamatot elősegíthetjük. Ennek elérése céljából szükségünk van, a fenti igények tudatos megfogalmazására, csakúgy mint a képességre, hogy a szakmai önképzésünket folyamatosan gyakoroljuk. Ezt a tudatosságot és a képességet meg lehet tanítani, sőt meg kell tanítani a tanárképzés diploma előtti szakaszában.

A tanítási folyamat

Egyre inkább elfogadott az a nézet, hogy a tanítási folyamat hatással van a tanulási folyamatra, bármelyik tantárgyról legyen is szó. A Times Educational Supplement-ben (a The Times oktatási melléklete) nemrég napvilágot látott egy jelentés egy újszerű földrajztanítási módszer, a „flexi-learning” bevezetésének első tapasztalatairól. A program tanulói a vizsgákon szignifikánsan jobb eredményeket értek el, mint a kontroll csoport tagja. A mai kor tanárai már nem elégedhetnek meg azzal, hogy tanítványaiknak olyan információkat adnak át, amelyek a tanulók felnőtté válása idejére már teljesen elavulnak. Ehelyett abban kell segítséget nyújtaniuk tanítványaiknak, hogy azok megtanulják miként kell hatékonyan tanulni.

A legtöbb tantárgy esetében a hangsúly eltolódik a készségek elsajátításának irányába: a tényfeltárás, összefüggések megtalálásának vagy a megfelelő következtetések levonásának képessége, más szóval a konstruktív kérdésfeltevésen alapuló tanulás felé. A képességek kifejlesztésének módszerei nagymértékben eltérnek az ismeretek megtanulására készítés módszereitől. Ezeket a részben új módszereket el kell sajátítani és gyakorolni is kell őket. Mivel pedig készségekről van szó, kialakulásuk időt vesz igénybe. Tehát saját magunk és mások tapasztalataira építve kijelenthetjük, hogy a tanárképzés alapszakaszában jelentős hangsúlyt kell kapjon az iskolai gyakorlótanítási munka, amely kiegyensúlyozó hatással lehet az elméleti és gyakorlati képzés arányaira.

A szakmai képzettség szintentartása

Egyes, a tanárok szakmai életének fázisait vizsgáló tanulmányok (*Bullough és mtsai*, 1991, *Claxton*, 1989 stb.) megállapították, hogy számos drága pénzen képzett tanár már a munkája első, kétségtelenül nehéz évében elhagyja a társadalom számára oly fontos hivatását, vagy a továbbiakban a szakmai stressz és elszigeteltség következtében megreked egy adott szinten. A cikkünkben felvázolt modell egyik legfontosabb eleme, hogy ez a „túlélési év” védett környezetben zajlik. A jelöltek több oldalról is segítséget kapnak, hogy túljussanak a kezdeti nehézségeken, és szakmai képességeik birtokában önbizalommal várják a további feladatokat. Ezt egyikük így fogalmazta meg az államvizsga beszélgetésen: „A legfontosabb dolog számomra a magabiztosság, tudom, hogy tudok tanítani.” Ezenkívül reméljük – bár ezt még a későbbi tapasztalatoknak kell bizonyítaniuk –, hogy a szakmai pályák derekán bekövetkező stagnálás és az elszigeteltség okozta stresszérzés megelőzhető a párban tanítás, a mentorral és az egyetemi oktatóval kialakított szakmai kapcsolat és együttműködés kínálta gyakorlat folytatása által. Ez a fajta kooperáció jelentősen különbözik a hagyományos vezetőtanár-jelölt viszonytól, a vizsgatanítások rendszerétől, amelyben az óramegfigyelő személy(ek) jelenléte egyfajta fenyegetést is jelent a jelölt számára.

Egy vagy több személy jelenléte a tanórán, az óratervezés vagy óramegbeszélés során igen értékes a jelölt számára, mivel ennek a kapcsolatrendszernek az alapja a támogatás és nem a szakmai értékelés. „Sosem gondoltam volna, hogy egyszer majd alig várom, hogy valaki megfigyelje az órát” – írta a mentor-képző tanfolyam egyik résztvevője.

Modell más tantárgyakra is?

Az általunk hangoztatott változtatási módszerek kiterjesztése a tanárképzés egészére a gyakorlatban több problémát is felvet. Kevés igazgató örülne, ha iskolájában minden tárgyat a tanulócsoportok többségében az egyéves tanítási gyakorlatukat folytató tanárjelöltek tanítanák. Egy másik megkerülhetetlen probléma egy ilyen átfogó program finanszírozása.

Mindezek ellenére meggyőződésünk, hogy legalább az idegennyelv tanítás esetében az egyéves tanítási gyakorlat különösen fontos, lévén a tanítás tárgya megegyezik a tanítás eszközével. A többi tantárgy is mindenképpen a mai összesen 15-20 óránál hosszabb tanítási gyakorlatot igényel, ha a tanítási készségeket mint egy komplex folyamat elsajátítható egységeit tekintjük.

Ami a modell költségkihatásait illeti, bár a jelöltek semmilyen anyagi juttatásban nem részesülnek, a mentorok havi plusz fizetést kapnak munkájukért. Az is igaz, hogy a hagyományos gyakorlathoz képest az ATK mentorok kevesebb jelölttel dolgoznak egy egyéves ciklusban, így az ugyanannyi jelölttel való foglalkozáshoz kétszer annyi mentorra van szükség. Egészében véve azonban az ATK hároméves intenzív képzése – amely az ötéves képzéssel azonos óraszámot követel meg hallgatóitól(!) – miközben egy fillérrel sem kerül többre az ötéves képzésnél, vitathatatlanul hatékonyabban szol-

gálja a tanárképzést tudatos, szakmai önképzésre képes, hatékony nyelvtanárok kibocsátásával. Azt állítjuk, hogy „vitathatatlanul”, mert bár az első végzett évfolyam pályafutását követő vizsgálat éppen csak elkezdődött cikkünk megírásakor, sokan közülük szinte fejedelmük tárgyat képezték olyan vezető budapesti iskolákban, mint például a Karinthy Frigyes Kettős Tanítási Nyelvű Gimnázium vagy a Zápor utcai Általános Iskola.

Konklúzió

Igazán büszkén mondhatjuk, hogy bár az elmúlt években igen sokat írtak a nemzetközi szakirodalomban a tanárképzés hangsúlyeltolódásáról az iskolai gyakorló munka irányába, Magyarországot a megvalósításban a legelső között tartják számon, és a különböző nemzetközi konferenciákon nagyon komoly érdeklődés mutatkozik programunk iránt. Ezért is reméljük, hogy a cikkünk által felvetett kérdések magyarországi pedagógiai körökben is termékeny párbeszédet esetleg vitákat fognak kiváltani.

Fordította: Rádai Péter

Irodalom

- Bullogh, R. W., Knowles, G.J. és Crow, N. A. (1991): *Emerging as a Teacher* Routledge, London.
- Claxton, G. (1989): *Being a Teacher*. Cassell.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, New York.
- Stern, H. (1980): *Fundamental Principles in Language Teaching*. OUP.
- Stevick, E. (1980): *A Way and Ways*. Newbury House.
- Veszprémi László (1990): A tanárképzés gondjai a gyakorlóiskolából nézve. *Pedagógiai Szemle*, **40**. 7-8. sz. 658-665.

FÜGGELÉK

1. szemeszter

2.szemeszter

1. év

Angol nyelvi készségfejlesztés
Tudatos nyelvhasználat
Angol nyelvű népek kulturája

Angol irodalom 1
Angol nyelvészet 1

Angol irodalom2 /3/4
Angol nyelvészet 2/3/4

Pszichológia 1

Pszichológia 2

Társadalomtudomány/Filozófia választható kurzus /3x/

2. év

Íráskészségfejlesztés
Olvasáskészségfejlesztés
Nyelvpedagógia /Metodika/
A tanítás-tanulás folyamata:
megfigyelések az iskolában

Angol irodalom 2/3/4
Pszichológia 3
Általános pedagógia 1

Angol irodalom 2/3/4
Általános pedagógia 2

3. év

Tanítási gyakorlat
Választható metodikai szeminárium
Választható nyelvgyakorlat szeminárium
Szakdolgozati konzultáció

Alkalmazott nyelvészet

Amerikai irodalom

ABSTRACT

CAROLINE BODOCZKY AND ANGI MALDEREZ: ONE YEAR TEACHING EXPERIENCE: IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION

The three year teacher education programme at the Centre for English Teacher Training (CETT), Eötvös Loránd University, Budapest is one of the first of its kind. As such there has been much professional interest in the work done there, not least regarding the third year Teaching Experience component and the Mentor Development Course, run by CETT to prepare the teachers in the schools who will be responsible for student teachers during their practicum. This paper looks at how the programme is run, at the Mentor Development Course, and the feedback that we have received from assessment questionnaires, that have been regularly sent to all the parties concerned. Basically, the Teaching Experience component means that student teachers, in chosen pairs, take over the teaching of one class for the whole school (not university) year. It is felt that in this way they get practice not only in the narrower field of English language teaching methods, but in the broader educational sense of responsibility for a class over a prolonged period. The Mentor Development Course was designed to meet the specific needs of teachers in observation techniques, feedback and other interpersonal skills as well as evaluation. The teachers were selected primarily for their personal qualities, rather than their teaching methods. The questionnaires were administered to mentors, about their course and its relevance to their work, as well as their day to day work with trainees: and to student teachers concerning their mentors, the schools and their training in preparation for the teaching practicum. Other questionnaires were sent out to the principles of the schools, the form teachers and the students taught by trainees. Feedback has been overwhelmingly positive, but whatever negative feedback we have had, we have tried to act upon it to improve the relevant parts of the programme. Our chief concern is that the teaching profession should recognize the need for the integration of theory and practice, and that teaching is a skill that needs time to develop. Many beginner teachers leave the field after their first year of teaching, because the "shock" has been too much. Our full year teaching practicum aims at supporting them through this period, by having a trained mentor, a university tutor and a trainee partner, to help them. Finally we raise the question of how this could be applied to other subject teacher training.

MAGYAR PEDAGÓGIA 93. Number 1-2. 37-52. (1993)

English version of the manuscript can be obtained from the author.

Levelezési cím / Address for correspondence: Caroline Badóczy és Angi Malderez, ELTE BTK Angol Tanárképző Központ, H-1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA

93. évf. 1-2. szám 53-61. (1993)

A nemzetközi kapcsolatok szerepe a közoktatás fejlesztésében¹

Halász Gábor
Országos Közoktatási Intézet

Kiindulópontok

Ez az elemzés hangsúlyozottan nem a *neveléstudomány*, hanem a közoktatás nemzetközi kapcsolatainak a kérdéseivel foglalkozik. Arra keres választ, vajon milyen szerepe lehet a nemzetközi kapcsolatoknak a közoktatási rendszer, az iskolai oktatás fejlődésében. Elemzésünk nem törekszik teljességre, célja csupán a problémafelvetés.

Kiindulópontunk az a megállapítás, hogy a nemzetközi kapcsolatok kérdése az elmúlt években közoktatás fejlesztésének olyannyira fontos területévé vált, hogy megérdemli a komolyabb, tudományos igényű elemzést. Másik kiindulópontunk az, hogy a nemzetközi kapcsolatokban a közoktatás fejlesztésének komoly erőforrásai rejlenek, melyeket ma még nem használunk ki megfelelő mértékben.

Bárki, aki nemzetközi együttműködési programokban részt vett, megélhette, mekkora energiák szabadíthatók fel pusztán azáltal, hogy az eltérő környezetből érkező együttműködők, váratlan, szokatlan szempontokat hoznak be egymás referenciavilágába (kis befektetéssel nagy hozzáadott érték – „added value” – jelenik meg, ahogy azt némely együttműködési szervezetben néven nevezik). A hosszabb időt igénybevevő, konkrét programok megvalósítására irányuló, tehát nemcsak epizódikus tapasztalatcserére korlátozódó közös nemzetközi programok önmagukban is olyan motiváló erőt jelentenek a résztvevők számára, amely a hazai környezetben nem mindig található meg. A nemzetközi együttműködés tehát önmagában is a fejlesztés olyan energiaforrása, amivel gazdálkodni kell, amit ki kell aknázni.

A közép-kelet európai országokban azonban, így nálunk is, azok számára, akik valamilyen fejlesztésben gondolkodnak, a nemzetközi együttműködés azért sem megkerülhető, mert a fejlesztési források jelentős része éppen nemzetközi együttműködési csatornákon keresztül érkezik az országba. Ez ma még az alap- és középfokú oktatás területén kisebb mértékű – elsősorban a szakképzésben érzékelhető –, azonban

¹ Ez az elemzés az MTA Pedagógiai Bizottsága felkérésére készült 1991 áprilisában.

elképzeltető, hogy a jövőben itt is nagyobb lesz a szerepe. Azaz egy közoktatási fejlesztési stratégiának eleve végig kell gondolkodnia azokat a lehetőségeket, melyek a nemzetközi együttműködési programokban lelhetők fel.

Azok a problémák, melyekkel az oktatáspolitikai és a közoktatás irányítása szembeesül, rendkívüli hasonlóságot mutatnak a világ különböző országaiban. A modern közoktatási rendszerek kialakulására és különösen elmúlt évtizedekben lezajlott fejlődésére igen nagy hatással voltak a nemzetközi folyamatok, a külföldi minták, az oktatás területén aktív nemzetközi szervezetek. Ez a jövőben méginkább így lesz. Nemzetközi kapcsolatok nélkül nemzeti oktatáspolitikai és oktatásirányítási nem képzelhető el. Ezért a közoktatás területén meglévő nemzetközi kapcsolatokat még akkor is számba venni és a hatásukat még akkor is elemezni kell, ha a perspektívánk nem fejlesztés-orientált. A hazai folyamatok és igények elemzése alapján e területen is érdemes lenne megfogalmazni bizonyos prioritásokat.

A közoktatás területén annál is nagyobb jelentősége van a nemzetközi kapcsolatok számbavételének és szerepük elemzésének, mert a nemzetközi kapcsolatok építésében ez a terület helyzeténél fogva hátrányban van a felsőoktatáshoz képest. Emiatt könnyen kialakulhat az, hogy az oktatás területén kormány szinten elinduló nemzetközi kapcsolatépítésben az alap és középfokú oktatás szempontjai nem érvényesülnek megfelelő mértékben.

Létező kapcsolatok

Igen fontos lenne áttekinteni egyszer a közoktatási nemzetközi együttműködés hatásait az elmúlt egy-két évtizedben. Erre egy problémafelvető elemzés keretében természetesen nincs lehetőség: mindössze néhány elemet szeretnék megemlíteni.

A magyar közoktatás legjelentősebb és legnagyobb hatású nemzetközi együttműködési programja kétségtelenül az IEA-hoz kapcsolódik. Az IEA-kapcsolat nélkül nem jöhetett volna létre az értékelési és tantervméleti kultúra, amely az 1978-as tanterv progresszív elemeihez, a modern szaktanácsadói szemlélet elterjedéséhez, a hazai közoktatáspolitikai gondolkodást rendkívüli mértékben befolyásoló értékelési és vizsgakoncepciókhoz vagy a régiókban egyedülálló NAT-hoz vezettek. Az IEA-hatás nélkül véleményem szerint nem is érthető meg az elmúlt két évtized hazai oktatásügyi fejlődése. Nem kis hatása volt azonban a veszprémi OOK-nak, az általa terjesztett és erősített modern pedagógiai és oktatástechnikai szemléletmódnak vagy akár az intézmény menedzsment kultúrájának. Végül a nyolcvanas évek idegennyelvoktatási programjaihoz (pl. kétnyelvű gimnáziumok) kapcsolódó együttműködési programokat említeném meg, amelyek nemcsak a szűk értelemben vett nyelvoktatás fejlesztéséhez járultak hozzá, hanem egyfajta pedagógiai, pedagógus-továbbképzési kultúra behozatalához és intézményesítéséhez, s mindezzel a befogadó struktúra általános fejlődéséhez is.

Ezekén túlmenően még nagyon sok kapcsolatot lehetne megemlíteni. Az utóbbi években örömdetesesen megnőtt az iskolaszintű kapcsolatok szerepe: nagyon sok iskolának alakult ki közvetlen együttműködése más európai vagy tengeren túli iskolákkal. Sok gyakorló pedagógus, iskolaigazgató tett részben saját erőből, részben az állami

hatóságok támogatásával tanulmányutakat különböző európai országokban. Különösen sok embert és intézményt érintett a szakképzés fejlesztését célzó Világbank program látogatási programja.

Kihívások, problémák

A nemzetközi kapcsolatok hatásának, a lehetséges prioritások számbavételének komoly bemutatására természetesen egy problémafelvető elemzés nem vállalkozhat. Egyfelől nem állnak ehhez rendelkezésemre a szükséges információk, másfelől a hazai oktatáspolitikai általános bizonytalansága mellett a lehetséges igények és prioritások nehezen is jósolhatók. Az alábbi elemzés tehát csak problémafelvetésre, az erről a problématerületről való kommunikáció elindulásának a segítésére vállalkozhat.

A magyar közoktatás nemzetközi kapcsolatait véleményem szerint a politikai rendszerváltás nyomán bekövetkezett általános orientációváltással összefüggésben kell elemeznünk. Ennek egyik eleme a hazai külpolitikai orientáció súlypontjának áttevődése keletről nyugatra, amiben azonban nemcsak az általános külpolitikai stratégiaváltás játszik szerepet, hanem a korábbi kelet-európai partnerek egyszerű eltűnése is. Nyilvánvalóan megjelenik, illetve már megjelent annak az igénye, hogy új partnerekre találjunk a politikai rendszerváltást megvalósító kelet-európai országokban is. Csehország, Szlovákia és Lengyelország esetében az együttműködést az Európai Közösség egyenesen szorgalmazza, ami megjelenik például abban, hogy bizonyos kelet-nyugati együttműködési programokba eleve csakis együtt léphetünk be. A hozzánk hasonló múlttal rendelkező országokkal való kapcsolatépítés azért is különösen jelentős, mert a közös tapasztalatok és a hasonló problémák miatt sokat tanulhatunk egymástól, nagyon jól hasznosíthatjuk egymás tapasztalatait.

A legnagyobb kihívás azonban az európai integrációs folyamatba való bekapcsolódásunkból fakad. Az EK-hoz való csatlakozás perspektívája ugyanis elkerülhetetlenné teszi az EK normáinak a megismerését és a hazai normaépítés során ezek figyelembe vételét. Az európai integrációs folyamatban való részvételünk azt is jelenti, hogy a bilaterális kapcsolatok mellett az összeurópai szervezetekkel való kapcsolat-tartásnak különösen nagy súlya kell, hogy legyen.

A másik összefüggés, aminek a fényében elemeznünk kell a nemzetközi kapcsolatokat az, hogy az elmúlt néhány évben a közoktatás területén megszűnt a korábbi, a szovjet blokkon belüli nemzetközi kapcsolatok jelentős része és ezzel együtt nyugati kapcsolatok tömege épült ki helyi, intézményi és központi szinten egyaránt.

A korábbi kapcsolatok jelentős részének megszűnése ellenére természetesen létezik valamilyen folytonosság, azaz számos múltbeli kapcsolat a jövőben is tovább fog élni. Az új kapcsolatok esetében a legfontosabb jellemző az, hogy ezek nagy része helyi-intézményi szinten alakult ki, gyakran külföldi partnerek kezdeményezésére. Nem nagyon lehetséges ezek központi számbavétele vagy ellenőrzése, erre valószínűleg nincs is szükség. A nemzetközi kapcsolatok jelentős része a jövőben egyre inkább helyi-intézményi szinten fog kialakulni. A közoktatás területén külkapcsolatokra irányuló központi politika célja semmiképpen nem lehet ezek ellenőrzése vagy korlátozása, hanem egyfelől a megfelelő jogi, információs feltételek, néha eseti támogatás

biztosítása lehet a helyi kapcsolatok működtetéséhez, másfelől az oktatás szempontjából stratégiai területeken közvetlen államközi kapcsolatok illetve nemzetközi szervezetekkel való kapcsolatok kezdeményezése és ápolása.

Egy harmadik összefüggés, amit különösen alaposan kell elemeznünk, az oktatáspolitikai és oktatásirányítási korábbi hazai modelljével való szakítás tényéhez kötődik. E szakítás nyomán nyilvánvalóan jelentkezik egy új modell kiépítésének, egyfajta „oktatásügyi rekonstrukciónak” az igénye, amihez azonban hiányzik a megfelelő szintű hazai szakértelem.

Ami a nemzetközi kapcsolatok és az „oktatásügyi rekonstrukció” kérdését illeti, ezt a problémakört különösen hangsúlyoznám, s egyben ez igényel a leginkább bővebb kifejtést is. Közvetlenül a politikai rendszerváltásokat követően néhány nyugat-európai elemző a kelet-európai országok helyzetét erős túlzással, bár nem teljesen alaptalanul a legyőzött országok második világháború utáni helyzetéhez hasonlította, s úgy gondolták, hogy az a fajta rekonstrukciós folyamat, amelyet ezekben az országokban el kellene indítani, nyugati segítség nélkül nem lehet sikeres. Magát az oktatást is ilyen rekonstrukcióra váró területnek tekintették, és úgy vélték, hogy ehhez olyan nyugati támogatásra van szükség, amely nemcsak a pénzügyi segítségre terjed ki, hanem egyben a nyugati szakértelem átadására is.

Mára a politikai rendszerváltásokat követő felbuzdulás jócskán lehűlt: a közép-kelet európai országokkal szembeni érdeklődés visszaesett, az európai integrációs folyamat elbizonytalanodásával és a térség válságaival való szembesülés nyomán erősödni kezdtek az újonnan érkezőkkel szembeni fenntartások. Egyre gyakrabban találkozunk olyan attitűddel, amely még hosszabb távon is reménytelennek tartja a régió országainak az európai integrációs folyamatba való bekapcsolódását. Ma már tehát egyre ritkábban esik szó rekonstrukcióról, és egyre gyakoribb az „oldjátok meg magatok a saját problémáitokat” típusú szemlélet. Ugyanakkor – legalábbis Magyarországon – vannak működő, meglehetősen nagy erőforrásokat mozgósító együttműködési programok, és sok szó esik ezek kiterjesztéséről is. Márpedig az, hogy ezek milyen hatást fognak kifejteni a magyar közoktatási rendszerben, alapvetően e rendszer fogadókészségétől függ. Talán túlzásnak tűnik ez a megállapítás, mégis meg merem kockáztatni: ma hazai közoktatás-fejlesztési elképzelést a nemzetközi együttműködési programok szerepének az elemzése nélkül nem nagyon tudok elképzelni.

Olyan dolgok elemzésére lehet itt gondolni, mint a külföldi fejlesztési programok befogadásának intézményrendszere, az ezek kidolgozásában való hazai részvétel mechanizmusai és színvonala, a munkamegosztás a hazai és külföldi szakértők között a végrehajtás során, stb. Itt Közép-Kelet Európában a befogadó környezet a zárt, maffiaszerűen működő klubboktól a nyilvánosság előtt szerveződő és szakmai kontroll alatt álló testületeken vagy a profi módon menedzselte projektirodákon keresztül a lazán szerveződő egyetemi-akadémiai szféráig terjedhet. A kidolgozásban való hazai részvétel a forrást nyújtó külföldi fejlesztő gondolatainak kritikátlan elfogadásától kezdve (azok esetlegesen semmibevételével a végrehajtás során) a közös tervezésen keresztül a koncepció nélküli forrásátadásig terjedhet.

A külföldi szakértelem kérdése

Érdeemes feltenni a kérdést: valóban létezik-e a közoktatás területén olyan, általunk hasznosítható szakértelem, amely nyugaton megvan, nálunk viszont hiányzik. Én úgy látom, hogy erre a kérdésre egyértelműen igen a válasz, akkor is, ha néha az az érzésünk, hogy oktatási rendszer problémáira irányuló reflexió magasabb szinten áll nálunk, mint némelyik gazdaságilag fejlettebb országban.

Az kétségtelen, hogy a korábbi politikai rendszerrel együtt annak tanügyi modellje is válságba került, ám az is kétségtelen, hogy az az oktatási modell, amely az elmúlt évtizedekben nálunk kiépült egyfelől hordozott egy sor modern, tartósan elfogadható elemet, másfelől a hazai tradíciókból is sok mindent megőrzött. Különösen hangsúlyozni kell a többi kelet-európai országtól való eltérésünket ebből a szempontból. Totális rekonstrukció igénye tehát nem merülhet fel. Bizonyos pontokon azonban (tulajdonviszonyok, állampolgári jogok, szakma és politika kapcsolata stb.) olyan változások következtek vagy következnek be, amelyek az alapokat érintik. Fontos jelezni, hiszen ez a második kérdésre adandó válasszal is összefügg, hogy a vélemények ebben a kérdésben is megoszlanak. Az a fajta változásigény, amely elsősorban nem az oktatás és a társadalom közötti korábbi kapcsolatrendszernek az átalakítására, hanem a nevelés politikai tartalmának a megváltoztatására irányul, lehet jóval radikálisabb, mint az, amiről az említett nyugati szakértők beszélnek, külső szakértelmet azonban aligha igényel.

Ami egy esetleges oktatásügyi rekonstrukcióhoz szükséges szakértelem behozásának a kérdését illeti, noha a válaszom erre egyértelmű igen volt, jelezni kell, hogy ezen a területen is alighanem nagyon megoszlanak a vélemények. Amennyiben a rekonstrukció a jelenlegi strukturális adottságok érintetlenül hagyása mellett egyszerű politikai színátfestést jelent, a külföldi szakértelem jelentősége kisebb, bár ebben az esetben sem elhanyagolható. Ebben az esetben elsősorban a fejlett demokráciák politikai nevelési tapasztalatainak a behozatala merülhet fel. Ha azonban a hazai oktatási rendszer strukturális feszültségeiből és irányítási problémáiból indulunk ki, és ezen a területen foglalkozunk meg rekonstrukciós igényt, akkor a külföldi szakértelem behozatala létfontosságú. Egy ilyen rekonstrukciós igény vázlatosan az alábbiakban fogalmazható meg: olyan oktatási rendszert kell kialakítani (1) amely képes a modern társadalomban megjelenő sokféle szükségletre rugalmasan reagálni, (2) képes a rendszeren belül illetve a rendszer és környezete között jelentkező konfliktusok kezelésére, (3) hatékonyan és gazdaságosan tud működni és (4) élvezni a társadalom támogatását, azaz legitim módon működik.

Látnunk kell persze, hogy a külföldi szakértelem behozatala, különösen olyan politikafüggő területeken, mint az irányítás, a finanszírozás vagy a szerkezeti kérdések kezelése, nagy politikai érzékenységet igényel és bizonyos kockázatot is rejt magában. A külföldi szakértő legitimitása mindig bizonytalan, könnyen kerülhet abba a helyzetbe, hogy a nemzeti szuverenitás megsértésével vádolják. Erre kiváló példa az, amikor a hetvenes évek elején OECD szakértők vizsgálták az angol oktatási minisztérium tevékenységét. Az általuk megfogalmazott kritikák hozzájárultak a nagy horderejű változások elindításához, azonban az elzárkózásra hajlamos, a brit nemzeti

szuverenitást hangsúlyozó és az európai integrációt gyakran megkérdőjelező politikai körökben igen nagy felhőrdülést is váltott ki (az OECD jelentést a brit parlament is tárgyalta). Mindezeket a problémákat közvetlenül is meg tapasztalhatjuk, hiszen az OECD 1993-ban a magyar közoktatáspolitikáról is készített országtanulmányt.

Azoknak a szerkezeti és irányítási problémáknak az elemzése, amelyekkel például azok a szakértők szembesültek, akik az oktatásügyi törvényhozás lehetséges elemeit próbálták meg végiggondolni pusztán hazai szakértőkkel, nemzetközi szakértelem bevonása nélkül nem lehetséges. Egyfelől azért nem, mert bármennyit is tudunk a modern oktatási rendszerek problémáiról, ez rendkívül kevés ahhoz a tudáshoz képest, amire a rendszer szabályozásához szükség lenne, másfelől azért nem, mert a hazai politikai viszonyok között, ahol a szakértők maguk is erősen érdekeltté kapcsolatokban vannak, a hazai szakértelem önmagában egyszerűen nem képes legitimizálni magát. Bizonyos diagnózisok vagy megoldási javaslatok megfogalmazása a hazai szakértő szájából saját érdekeltté pozíciója miatt nem lehet hiteles. Így például a jelenleg rendkívül rossz hatékonysággal működő, szervezetlen központi irányítás újjászervezése pusztán hazai elemzésekre építve meggyőződéseim szerint reménytelen.

A közoktatás „hátrányos helyzete”

A közoktatás mint politikaterület a nemzetközi kapcsolatok területén is egyértelműen hátrányos helyzetben van más politikaterületekhez képest. Ennek több oka van, melyek közül csak egyik az, hogy az a fajta pragmatizmus, amely más területeken kedvezett a nyugati orientációnak, e területen, amely ideológiai szempontból különösen érzékenynek számított, nem érvényesülhetett. Ennél fontosabb az, hogy a döntéshozók nem is ismerték fel a nemzetközi kapcsolatok jelentőségét ezen a területen, itt nem történt meg a prioritások vagy a meglévő igények megfogalmazása és végül e terület érdekérvényesítő képessége gyenge. Közvetlen és sürgős lépést igényel az, hogy a közoktatáshoz kapcsolódó területek, mindenekelőtt a tanárképzés és a tartalmi fejlesztés az európai együttműködésben bekerüljenek a nemzeti prioritás-területek közé, enélkül ugyanis e területek nagyon nehezen kapcsolódhatnak be az európai támogatással induló együttműködési formákba (pl. TEMPUS).

A nemzetközi kapcsolatok ma már a közoktatás területén sem alakíthatók olymódon, ahogy az korábban történt. Az epizódikus látogatások, szorványos tapasztalatcserék, a jó hangulatú vacsorák mellett – mely utóbbiak fontosságához egyébként nem férhet kétség – nagyobb súlyt kell kapniuk a konkrét projekteknek, amelyek valamilyen oktatáspolitikai szempontból releváns tartalmi területen szerveződnek, s amelyekben néha kettőnél több ország is érintett. Nemzetközi projektekbe csak akkor lehet bekapcsolódni, ha ezekben biztosítható a magyar fél megbízható partnersége, a hosszabb távra való tervezés. Fontos megemlíteni, hogy miközben a szakképzésért felelős munkaügyi szféra felkészült az ilyen projektekben való részvételre, a közoktatási irányításon belül ennek még nem látni jelét. Az ilyen projektekben való részvétel komoly szervezést, megfelelő technikai háttérrel igényel.

Lehetséges prioritások

Az alábbiakban felsorolok néhány olyan tartalmi területet, amelyeken véleményem szerint a hazai közoktatás számára rendkívül fontos lenne a fejlett országokban meglévő szakértelem behozatala. Ezek egyben olyan prioritásterületekként is kezelhetők, melyeket a hazai közoktatási irányítás a nemzetközi kapcsolatok közvetlen szervezése vagy a magasabb (kormány-) szintű programok befolyásolása során figyelembe vehet.

Értékelés és vizsgarendszer

A hazai értékelési rendszerek illetve vizsgarendszer kiépítéséhez és működtetéséhez szükséges, ma meglévő hazai szakmai kompetencia eddig is a nemzetközi kapcsolatokon keresztül épült ki, ezután sem nélkülözheti ezeket. Ez az a terület, ahol a leginkább szükség lehet nemzetközi szakértők meghívására, a hazai szakértők külföldi továbbképzésére vagy kiképzésére, értékelési technikák közvetlen behozatalára, az értékelés pedagógiai kultúrájának a tanulmányozására stb. Ennek a területnek a nemzetközi kapcsolatokkal összefüggő igényeiről, minél előbb önálló elemzést lenne célszerű készíteni.

Programfejlesztés, -terjesztés

Az oktatás tartalmi fejlesztésének egyik meghatározó problémája a decentralizált programfejlesztés és programterjesztés intézményi rendszerének, jogi feltételeinek, finanszírozási kérdéseinek a megoldatlansága, tankönyvpiac hiánya. A nemzetközi együttműködésnek minden bizonnyal ez lesz egyik legfontosabb területe (jogi és finanszírozási megoldások megismerése, külföldi terjesztőkkel való együttműködés, a tankönyvpiac kiépítése stb.).

Tanárképzés, kutatóképzés, szakértőképzés

A hazai tanárképzés természetes részévé kellene tenni a külföldi tapasztalatszerzést. A hazai pedagógiai kutatók és oktatásügyi szakértők képzése csak külföldi segítséggel képzelhető el. A tanárképzésben különösen nagy szükség lenne programfejlesztésre, ami megfelelő színvonalon csak nemzetközi kooperációban oldható meg.

Intézményi szintű folyamatok, menedzserképzés, helyi programfejlesztés

Az iskolai önállóság erősítésére való törekvés politikája a fejlett országok többségében a hetvenes évek közepétől érvényesül. Ezekben az országokban rengeteg tapasztalat halmozódott fel az intézményi szintű vezetési, programfejlesztési, szervezetfejlesztési problémák kezelésére, amelyek jelen vannak a legkülönbözőbb továbbképzési formákban, felsőoktatási kurzusokban.

A gazdasági és politikai rendszer átalakításához kapcsolódó oktatásügyi kihívások megválaszolása

A hazai gazdasági és politikai átalakulás különösen az alábbi területeken támaszt olyan kihívásokat az oktatási rendszerrel szemben, melyekre a nyugati tapasztalatok felhasználásával könnyebben lehetne reagálni: a szakképzés korszerűsítése; az ifjúsági munkanélküliség kezelése, a lemaradókra, hátrányos helyzetűekre irányuló speciális programok. Ezek ugyanis azok a területek, melyeken az utóbbi egy-két évtizedben rengeteg programot indítottak. Ehhez hozzávehetjük még a demokráciára nevelés, a demokráciában történő állampolgári nevelés kérdését.

Alternatív pedagógiai eljárások, módszerek, pedagógiai know how importja

A nyugati rendszerekben nagy hagyománya van az általánosan elterjedt, az állami hatóságok által támogatott programok mellett az alternatív pedagógiai programoknak, melyekre nálunk is nő a kereslet. E programok nagy része eleve nemzetközi kapcsolatokon keresztül jött be Magyarországra, ennek a csatornának a támogatása sokak igényével találkozunk.

Neveléstudomány

A neveléstudomány szemlélete, megközelítésmódjai, a neveléstudományi paradigmák rendkívüli változásokon mentek át az elmúlt évtizedekben a fejlett országokban, melyeket a hazai neveléstudomány a nemzetközi kapcsolatoktól való viszonylagos elzártsága miatt csak kevésbé tudott követni. A közoktatás egésze számára fontos lenne, hogy a hazai neveléstudomány modernizálódása a nyugati együttműködés keretei között felerősödhessen. Erről ugyancsak önálló elemzést kellene készíteni.

Külföldiek által végzett magyarországi elemzések

Igen fontos lenne, hogy elfogulatlan és a kívülről szemével értékelni képes külföldi szakértők vizsgálják a hazai közoktatás egészének, különösképpen a közoktatásirányítás rendszerének, a közoktatási jogalkotásnak, a közoktatási statisztikának, az irányítás és tudomány viszonyának hazai problémáit. Erre mindenekelőtt az oktatás területén aktív olyan nemzetközi szervezetek révén kerülhet sor, mint az UNESCO, a Világbank vagy az OECD.

Oktatási rendszerek, oktatáspolitikák összehasonlító elemzése

Rendkívül fejletlen az oktatási rendszerekről, ezek belső összefüggéseiről, fejlődési törvényszerűségeiről való tudásunk, ami nélkül nem érthetjük meg a modern oktatási rendszerek problémáit és nem alakulhat ki ezekre reagáló oktatáspolitikai. Különösen az európai szintű rendszerfejlődési és oktatáspolitikai tendenciák elemzése lenne fontos.

Diplomák, végzettségek összehasonlíthatósága, koncertálhatósága

Az egységesülő európai munkaerőpiac megjelenése európai politikává tette a diplomák és iskolai végzettségek konvertálhatóvá tételét. Ez az oktatási formák összehasonlító elemzését kívánja meg.

A nemzetiségi kérdések oktatásügyi vonatkozásai

Ezen a területen sem csupán kelet-európai vagy a szomszéd országokkal való együttműködést, a magyar kisebbségek problémáinak a kezelését lehet elképzelni. A nemzetiségi problémák oktatásügyi kezelésének európai mintáit is meg kell ismerni.

KÖNYVEKRŐL

Báthory Zoltán: „Tanulók, iskolák, különbségek” (Egy differenciális tanításelmélet vázlata)

Tankönyvkiadó, Budapest, 1992. 338 o.

Báthory Zoltán újabb könyve az előzőnek – a „Tanítás és tanulás”-nak – szellemi örököse, azonban több annál – főként pedig: más. Nem egyszerűen újabb kiadás, hanem bizonyos mértékig új látásmód születte. Ennek az új látásmódnak mindjárt a címben is kifejeződő megnyilatkozása a „különbségek” hangsúlyos megjelenése. Itt a tanulók közötti egyéni különbségekről van szó, meg az iskolák és az iskolarendszerek közötti különbségekről. (Ebben is, meg a kísérletező, empirikus beállítottságban is Nagy László és Kiss Árpád hagyatéka „köszön vissza” ránk.)

Ez az irányzat végső soron Ernst Meumann munkásságával indult hódító útjára, miközben a hivatalos „katedra-pedagógia” – Fináczy Ernő – részéről is már annak idején elutasításban részesült. Akkor – és azután, az 1945. utáni évtizedekben is – bagatellizálták a tanulók és az iskolák közötti különbségeket és úgy vélték, hogy ezeket központilag kitűzött, minden tanulóra egyformán érvényes nevelési célokkal és tantervekkel lehet – és kell – elbírálni. Ez az oktatáspolitikai egyes-egyedül a központilag kidolgozott egységes tanterveket és tankönyveket – mint a „bemeneti szabályozás” eszközeit – fogadta el. Amiből kiérezhető Báthory orientációjának iránya:

a) a tantervi és tankönyvi „pluralizmus” – azaz választék; az alternatívák megengedése, mi több: ösztönzése;

b) a tanári (szakmai) döntési hatás – avagy jogkör szükséges bővítése (a pedagógusi, pedagógiai autonómia igénylése);

c) a bemeneti szabályozás – nem helyett, hanem mellett – a kimeneti szabályozás (vizsgakövetelmények) jogaiba iktatása.

A pedagógiai elmélet pedig végletesen normatív beállítottságával csak támogatta a fentebb körvonalazott oktatásirányítási szemléletet. A nevelési-oktatási folyamatot, annak problematikáját nem a tanulóból, vagy a tanulásból (tehát valamiből, ami empirikusan megragadható), hanem kizárólag az ideologikusan megfogalmazható nevelési célból vezette le (73–74. o.).

Itt húzódik tehát az a szellemi front, amelyet Báthory képvisel a legpregnansabban, elsősorban az empirikus kutatások, a realitások hangsúlyozásával, szemben egy voluntarista, mindent kitűző és elrendelő, benyomásokon, becsléseken és rögtönzéseken alapuló „pedagógiával”. Majd látni fogjuk, hogy ez az empirikus beállítottság miként vezet el logikusan az egzaktitás igényéig, a mérések, a teljesítmény-értékelések (és azoknak célokra, tartalomra, módszerekre is visszaható szabályozó szerepe) világáig, ami a (Kiss Árpád)–Báthory Zoltán-iskola kedvenc vadászterülete.

Kétféle „kitörésről” van tehát szó:

1. A spekulatív, a dogmatikus jelleg meghaladásáról. A didaktikusok egy része – úgymond – közömbös a valóság tanulmányozása iránt, lebecsüli az empiriát és a kísérleti megközelítést. A tanulást, mint pszichológiai és szociológiai jelenséget nem súlyának megfelelően veszi figyelembe (9. o.). Innen van az egész didaktikai szemlélet átértelmezése is. Tanításelmélet ez – igen – de központi fogalma a tanulás; messzemenően figyelembe véve a tanulók egyéni sajátosságait és a köztük lévő különbségeket (7. o.). Két viszonyítási pontja tehát: a műveltséggel kapcsolatos társadalmi célok és másfelől a tanulók értékei, érdekei, érdeklődése.

2. Előrelépés az „autark”, azaz provincialista pedagógiából egy nyitottabb, a nemzetközi mezőnytől tudatosan tanuló, ahhoz felzárkózó, sőt nemzetközileg is kezdeményező pedagógia irányába. *Báthory Zoltán* könyve úgy szövegván a modern didaktika enciklopédiája. Minden és mindenki megtalálható benne, aki számítt. Mondhatni: teljes áttekintéssel rendelkezik a volt és a folyamatban lévő kutatások felett. *Piaget*-től kezdve találkozhatunk *Coombs*-szal, *Galperin*nel, *Rubinstein*nel, *Brunner*rel, *Skinner*rel, *Carroll*al, *Robinson*nal, *Frey*-jel, *Bloom*mal, *Husén*nel, *Thorndike*-kal, *Ivler*rel, *Flanders*-szel, *Wiener*rel, *Skrivenn*el, *Coleman*nel, *Postlethwait*-tel. Ez a felsorolás csak a külföldiekre terjed ki és távolról sem teljes. Mindez pedig nem artista mutatvány, hanem szerves ráépítés, támaszkodás mindarra, ami volt és van. Vallja, hogy a hagyományt, az örökséget, a kortárs kutatókat – és „hozamukat” – nem elvetni, vagy súlytalanítani, hanem kritikailag hasznosítani kell.

Hitet tesz a reformpedagógia öröksége mellett. E ponton inkább csak *Buzás*ra támaszkodik – kár, hogy *Németh András* feldolgozásait nem említi – jóllehet igaz, hogy előbb zárta le kéziratát, mielőtt *Németh* ez-irányú munkássága kibontakozott volna. „Kétségtelen – úgymond – hogy a reformpedagógiai előzmények jelentik a mai magyar progresszió legfontosabb gyökerét” (13. o.). Ez már nem „polgári”, hanem humanista reformpedagógia. Mái is – és holnapra is – érvényes, amiképpen másfelől a differenciáltan értékelt és minősített herbartizmus nem eredendően rossz, hanem rossz vonásai máig is terhelik a gyakorlatot, amit *Szebenyi Péter* „vörös herbartizmusnak” nevezett el, miközben *Herbart*nak nem egy felfedezése örökbecsű. *Báthory* figyelme kiterjed a neveléstörténeti irodalom finom különbségtételére *Herbart*, illetve tanítványai, a herbartisták (köztük a „szklerotikus” *Ziller*) között.¹

„A tanítás-tanulás erőteljesen kívülről történő – a célok felőli, tehát normatív – irányítása hosszú időn át összefonódott a centrális tantervi irányítás gyakorlatával. Pontosabban megfogalmazva: annak az oktatáspolitikai gyakorlatnak, mely a centrális tantervi irányítás fogalmában foglalható össze, jól megfelelt az a didaktikai-elméleti álláspont, mely a tanítás-tanulás egyoldalú, kívülről irányítottágát konzerválta, és nem engedte kibontakozni a tanítás-tanulás önszabályozó, önkifejlesztő mechanizmusát. Következésképpen a tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellálása a differenciális tanítás-elmélet beágyazódását, az iskolai és a tanári autonómia kibontakozását, valamint a tantervi irányítás liberalizálását és decentralizálását erősíti és egy olyan irányítás elvi alapjait rakja le, amely a társadalmi és a kliensi értékek integrációjának, értelmes kompromisszumának a megvalósítására törekszik. Ez a szemléletmód vissza kívánja helyezni a pedagógust eredeti tanulásszervező szerepébe, a legszélesebb értelemben, tehát a tananyag kiválasztásának jogára és feladatára kiterjedően is.”² A pedagógusnak a tanítás-tanulás szervezésében megnyilvánuló autonómiája, döntési lehetőségei és szakértelme várhatóan fokozni fogja a pedagóguspálya értelmiségi, alkotó voltát (23. o.). Könyvének 75. oldalán olvashatjuk: „A differenciális tanításmélet alapelve a létező különbségek ismerete, felismerése és elismerése. Nem a különbségek minősítésén van a hangsúly többé, hanem a különbségek tudomásulvételén és tisztelésén... Egy emberszabású pedagógiának a különbség, a variancia, a variabilitás természetes munkafogalma.” Ez vallomás és nyílt kiállítás egy új típusú oktatási rendszer mellett, természetesen igényelve-feltételezve a neki megfelelő társadalmi-politikai „háttérrel”. A pedagógus nem egyszerűen egy állami akarat kiszolgálója, hanem a tanulásért, az iskoláért van: tanulás-szervező. Miközben egyre több új felismerés jelentkezik a tanulás idegélettani alapjairól (*Grastyán* 1967; *Ádám* 1976) a tanulás

¹ Nem csak *Kemény Gábor*, *Köte Sándor*, de *Dénes Magda* is említésre kerül.

² Egyre több olyan konkrét iskolakísérletről tudunk (e sort valamikor Szentlőrinc nyitotta meg), amelyekben a tantervet, a tananyagot is maguk a pedagógusok állítják össze – aligha mérhető energiával, fáradtsággal, többletmunkával, de „megszállottan”, a kísérletbe vetett hittel. Tudomásunk szerint a tiszakécskei kísérlet kifejezetten a társadalmi és a helyi tényezők összeegyeztetésének példája kíván lenni, legalábbis efelé tör utat.

filozófiai összefüggéseiről (Vereczkei 1975), a tanulás és érés, a tanulás és a gondolkodás, a tanulás és a motiváció viszonyáról (Lénárd 1978;³ Illyés 1980; Barkóczy-Putnoki 1980; Kelemen 1981, 1984).

Báthory a kortárs szerzők légiját vonultatja fel, illetve építi be előadásába (többek közt szerepel itt Gyarakai, Gecső, Orosz Sándor, Ballér, Nagy Sándor, Kiss Árpád, Takács Eta, Nagy József, Vári Péter, Bábosik, Kádárné, a két Zsolnai, Dörnyei, Fazekas, Franyó, Zátonyi, Mátrai Zsuzsa, Bakonyiné, Szabadi Ilona, Hunyadié, Szekszárdiné, Szokolszky, Székelyné, M. Nádasi, Falus, Bernáth, Mészölyné, Dala Mária, Szegenyi, Kozéki, Réthyné, Csapó Benő, Varsányi, Weszelovszky, Vidákovich, Buda Béla, Ferge Zsuzsa, Golnhofer, Demeter, Joó András, Pőcze Gábor, Lukács Péter, Halász Gábor, Nemes Ferenc, Pálffy Györgyné, Szabolcs Éva, Szűcs Pál, Vajthó Erik, Sáska Géza, Salamon Zoltán, Salamon Jenő, Gubi Mihály, Szabó László Tamás, Mihály Ottó, Bartal Andrea, Kárpáti Andrea, stb.) ami munkájának erénye, de mondanivalóját néha mintha kissé mozaikossá is tenné.

A szerző akkor van azután igazán „otthon”, amikor az értékelésről, a teljesítménymérésekről ír. Könyvének befejező része ezzel meg is emelkedik. Még jobban, mint az előző részek. Az értékelés nem feltétlenül „minősítés” és még kevésbé hagyományos osztályozás. A tanítási-tanulási folyamat szerves része, sőt – mint visszacsatolás – szabályozója. Egy elméleti és egy gyakorlati gátoltságot kell itt átugratni. Az elmélet (a didaktika) az értékelést sokáig be sem vette sáncai közé. A gyakorlat nem egyszer – dőre módon – azt mondta: ne értékeljünk, hanem tanítsunk! Hogyan lehet úgy tanítani, hogy nem tudjuk, hol tartunk, vagyis, hogy hol tart a tanuló? Hogy ismernénk az eredményt? „Az értékelés lényege: viszonyítás cél és hatás között” (223. o.).

Az utolsó 57 oldalt különösen is érdemes tanulmányozni. Ezt itt mi már – helyszűke miatt – nem részletezhetjük. De ezen a kérdéskörön belül jutottunk be Európába, azaz: a pedagógia nemzetközi vérkeringésébe (IEA).

Faludi Szilárd

Harold W. Stevenson és James W. Stigler: The Learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education
Summit Books, New York, 1992. 237 o.

A könyv alapjául szolgáló vizsgálatok már eddig is a szűkebb szakmán messze túlmutató vihart kavartak, így ez a munka is a széleskörű érdeklődésre számíthat, hiszen az amerikai társadalmi élet egyik legneuralgikusabb pontját érinti: japán és amerikai teljesítményeket hasonlít össze, ezúttal az oktatás terén, és az összehasonlítás ezúttal is a Japánt tünteti fel kedvezőbb színben. Ma már „japán sokk”-ként is emlegetik a jelenséget, amely ismét és mélyen megrázta az amerikai büszkeséget. A japánok rendre megelőzik az amerikaiakat olyan iparágakban, mint a jóléti társadalom egyik jelképének tekintett autógyártás vagy a szuperfejlett technológiát reprezentáló számítógépgyártás, és ráadásul még a nemzeti szimbólumnak számító filmgyárat, szórakoztatóipari vállalatokat is rendre felvásárolják. Ahogy annak idején a „szputnyik sokk”,

³ Talán nem egészen helyénvaló egy ilyen recenzió keretében szóvá tenni, mégis megteesszük: tarthatatlannak érezzük, hogy egy olyan formátumú kutatóról, mint az elhunyt Lénárd Ferenc, semmiféle antológia, életműkiadás, illetve monográfia nem jelent (jelenik) meg „nincs rá pénz” jelisével. A lélektan történetétől a problémamegoldó gondolkodásig, valamennyi pszichológiai irányzat asszimilációjáig és a gyakorlat fáradhatatlan segítségéig semmi sem volt idegen tőle.

úgy ezen újabb sokk is széleskörű összehasonlító vizsgálatokat inspirált, és talán nem meglepő, ha az elemzések ismét az oktatás gyengeségeire irányították a figyelmet. Ahogy az ötvenes években több polcnyi könyv született a „Mi az, amit Iván tud és Joe nem?” témakört körüljárva, ma az amerikai és a japán oktatás összehasonlítása van napirenden.

A könyv azonban nem egyszerűen csak egy hozzászólás egy éppen a figyelem középpontjában álló kérdéshez. *Harold Stevenson* összehasonlító vizsgálatai a hetvenes évek közepéig nyúlnak vissza, és mind a térbeli kiterjedés (Japán, Kína, Tajvan) által kínált változatosság, mind pedig az elemzésbe bevont tényezők sokfélesége tekintetében egyedülállóak. Cikkei a legtöbbet idézett társadalomtudományi munkák közé tartoznak, eredményei rendszeresen a legrangosabb folyóiratokban jelennek meg¹. E kutatások szintéziseként íródott a könyv, érett, távolságtartó stílusban összefoglalva az eredményeket és általánosítható tanulságokat. Sok kultúra-közi összehasonlító vizsgálat eredményeitől eltérően itt valóban a kultúra meghatározó szerepéről kapunk képet. Mindkét szerző jól beszél egy ázsiai nyelvet (*Stevenson* a japánt, *Stigler* a kínait), és elegendően hosszú időt töltöttek ázsiai országokban ahhoz, hogy az adatok értelmezéséhez saját személyes megfigyeléseiket, tapasztalataikat is felhasználják.

A könyv tíz fejezete közül csak egy foglalkozik közvetlenül a teljesítmények összehasonlításával. Egyrészt, mert a teljesítmények és azok különbségei más vizsgálatokból már ismertek, másrészt, mert az egész kutatási program a „miért”-ekre koncentrál, arra keresi a választ, milyen tényezőknek tulajdonítható az amerikai és az ázsiai tanulók teljesítménye között tátongó szakadék. A tanulmányi teljesítményeket összehasonlító legtöbb nemzetközi felmérésben szerepelnek a környezetre vonatkozó adatok. Például az IEA vizsgálatokban is elemezték az országok gazdasági fejlettségétől a tanárok fizetéséig a tényezők sokaságát, az osztálytermi folyamatokkal pedig külön projekt foglalkozott². Amíg azonban az IEA vizsgálatokban a teljesítmények összemérésén van a hangsúly, és a háttértényezők vizsgálata megmarad a tágra értelmezett oktatási rendszer és az országokról rendelkezésre álló átfogó gazdasági statisztikák körében, addig *Stevenson* és munkacsoportjának vizsgálatai a kontextusra koncentrálnak, amelyben a teljesítmények létrejönnek³. A teljesítmények vizsgálata a matematikára és az olvasásra koncentrál, bár a műveltség egyéb területeiről is gyűjtenek adatokat. A két tudásterület középpontba helyezése érdekes következtetések levonására ad alkalmat, lévén a matematika az a tárgy, amely esetében a legjobban lehet pontosan megegyező, „kultúra-független” tesztek készíteni, és amely teljesítményeket gyakran tekintik egyfajta kognitív képességrendszer indikátorának; a másik véglet pedig az olvasás, ahol az angol és az ázsiai írásjelek különbségei egészen különböző olvasási, olvasás-tanítási technikákat követelnek. Nos, a teljesítmények összevetése éppen ezért olyan megrázó, hiszen a három nagyon különböző fejlettségű ázsiai ország az egymástól olyannyira különböző tudásterületeken egyaránt jobb teljesítményeket produkál, és az iskolában előrehaladva a különbségek csak növekednek.

A teljesítményeket meghatározó tényezőkkel a könyv hét fejezete foglalkozik, összehasonlítva a vizsgált kultúrákban a gyerekek mindennapi életét, a teljesítményekre való szocializáció mechanizmusait, az erőfeszítések és a képességek szerepével kapcsolatos vélekedéseket, az elvárásokat és a teljesítményekkel való elégedettséget, az iskolázás szervezetségét, a tanári hivatást és a tanítás gyakorlatát. Az európai olvasó számára különösen érdekes az elemzésekben elmélyülni, hiszen sajátját mind az amerikai, mind az ázsiai kultúráról különbözőnek érzi, és a könyvben számos különbségre ráismer, ugyanakkor bőven talál hasonlóságokat is, pozitív és negatív jelenségekben egyaránt, mind a két távoli kultúrával. Az ázsiai gyere-

¹ A könyv tárgyát is képező vizsgálat eredményei például: *Stevenson, H. W., Lee, S. Y. és Stigler, J. W.*: Mathematics achievement of Chinese, Japanese, and American children. Science, 1986. 693-699. o.; az oly sok vitát kavart amerikai-japán intelligencia összehasonlítással kapcsolatos elemzés pedig: *Stevenson, H. W. és Azuma, H.*: IQ in Japan and the United States: Methodological problems in Lynn's analysis. Nature, 1983. 291-292. o.

² *Anderson, L. B., Ryan, D. W. és Shapiro, B. J.* (szerk.): The IEA Classroom Environment Study. Pergamon Press, Oxford, etc. 1989.

³ Egyik korábbi munkájuk ezt az irányultságot a címével is kifejezi: *Stevenson, H. W., Lee, S. Y., Chen, C., Stigler, J. W. Hsu, C. C. és Kitamura, S.*: Contexts of Achievement: a Study of American, Chinese, and Japanese Children. Monographs of the Society for Research in Child Development. Vol. 55, 1990.

kek élete, napi időbeosztása, az iskolai munka szervezettsége, a tudással, tanulással kapcsolatos értékek, az egységes tanterv például sok szempontból inkább emlékeztetnek az európában megszokottra, mint az amerikai modellekre, az oktatási költségek aránytalan elosztása vagy például a tanári hivatás megbecsültsége tekintetében viszont a magyar olvasó úgy érzi, e problémák inkább közelebb vannak az amerikaiakkal.

A magas teljesítmények motivációs hátterét elemző három fejezet jelentős különbségeket mutat fel a két kultúra között, amely különbségek magyarázatul szolgálnak arra, miért olyan nehéz az amerikai oktatás színvonalát emelni, miért fulladnak rendre kudarcba a változtatási törekvések. Az ázsiai gyerekeket rendszerebben terhelik, szoktatják a kitartó munkához, az erőfeszítésekhez. Ugyanakkor az ázsiai gyerekek, tanárok, szülők egyaránt jobban hisznek abban, hogy az erőfeszítések árán, kemény munkával elérhetik céljaikat, míg az amerikaiak inkább a képességekben, a veleszületett tényezőkben hisznek. Ebből az általános vélekedésből következik, hogy az ázsiai oktatás mindvégig mindenkitől a maximumot várja el, míg az amerikai inkább szelektál, korán lemond a gyengébbekről, és erőforrásai jelentős részét egy szűkebb elite koncentrálna. Az amerikaiak inkább elégedettek teljesítményeikkel, mint az ázsiaiak. A különbséget jól jellemzi, hogy amikor a szülőket kérdezték, mennyire elégedettek gyermekeik iskolai teljesítményeivel (a válaszokat a „nagyon elégedett”, „elégedett”, „elégedetlen” skálán kérve), az amerikai anyák 40%-a válaszolta, hogy „nagyon elégedett”, míg a japán és a kínai anyák esetében ez az arány kisebb volt, mint 5% (114. o.). Amikor azt kérték, hogy gyermekeiket ötfokozatú skálán helyezze el három különböző tulajdonság alapján (intelligencia, kreativitás és memória) külön-külön értékelve, az amerikai anyák 30%-a gondolta úgy, hogy gyermeke a legmagasabb (magasan az átlag fölötti) kategóriába sorolható mindhárom tulajdonság szerint, viszont a japán és a kínai anyák esetében ez az arány csak 10% volt. Az amerikai én-kép jellemzésére a szerzők némi iróniával idézik egy másik vizsgálat eredményeit, amely szerint az USA mind az 50 államában úgy gondolják, hogy a tanulmányi teszteken az ő tanulóik az országos átlag felett teljesítenek (117. o.). „Miért tanulnának a gyerekek jobban, ha a szüleik már így is elégedettek? Miért lelkesednének az iskolák a reformok iránt, ha már így is nagyfokú elismertséggel találkozhatnak?” – összegzik a szerzők némi keserőséggel következtetéseiket (129. o.). Az irreálisan pozitív kép kialakulásának okai között első helyen említik az országosan egységes követelményrendszer hiányát.

Számunkra is figyelemreméltó lehet az oktatási rendszer szervezeti kereteinek elemzése kapcsán a döntések decentralizálásával kapcsolatos észrevétel: „Az amerikaiak kezdenek ráébredni a decentralizálás néhány negatív következményére. Az iskolák helyi kontrolljának erőteljes hangsúlyozása nagymértékű egyenlőtlenségeket eredményezett a gyerekek azon esélyeit illetően, hogy színvonalas oktatásban részesüljenek.” (135. o.). Az egységes célok hiánya, a tankönyvek különböző színvonala, a tantervek sokfélesége egyaránt hozzájárul az iskolák elbizonytalanodásához, a teljesítmények relativizálódásához. A központi tantervek eredményeként kialakuló egységességet a szerzők az újdonság erejével ismertetik, és pozitív példaként állítják amerikai olvasóik elé: „Néhány azonos életkorú osztályt az év egy bizonyos időszakában meglátogatva egy olyan városban mint Tajpej, az embernek intenzív déjá vu érzése támad. Minden ötödikes ugyanabban az iskolában vagy a város különböző iskoláiban, sőt egész Tajvanon ugyanazt a leckét tanulja. Akár egy olvasmány Izlandról, akár új kínai írásjelek tanulása, akár a kocka térfogatának kiszámítása a tananyag, tárgyalására mindenütt többé-kevésbé az iskolaévnek ugyanazon a napján kerül sor.” (136. o.). Az intenzív déjá vu érzés ezen a ponton a magyar olvasót sem kerüli el.

A tanári hivatásra való felkészülés és a hivatás gyakorlása terén ugyancsak találunk az ázsiai gyakorlatban követhető mozzanatokat. A szerzők ismét kiemelik az egységes tanterveknek a tanárok munkáját könnyítő jellegét, a tanárok közötti szorosabb együttműködés lehetőségeit. Abban látják az ázsiai tanárok eredményesebb munkájának egyik forrását, hogy több idejük van a szakmai kommunikációra, az órákra való készülésre, általában kevésbé hajszoltak, és nagyobb elismertségnek örvendenek. (Jó lenne tudni, vajon ezt a japán és a kínai tanárok is így látják-e?) Adatokkal is alátámasztott különbség van viszont abban, ahogy az ideális tanár legfontosabb tulajdonságait a két kultúrában megrajzolják. A megadott öt lehetőség közül (világos magyarázat, érzékenység, lelkesedés, magas követelmények, türelem) a kínai tanárok a világos magyarázatot, míg az amerikaiak az érzékenységet tartották a legfontosabbnak. A tanítás gyakorlatát tekintve az idő jobb kihasználása, a szervezettebb órai munka, az alaposság, a hibákból való tanulás alkalmazása, a gondolkodásra hagyott több idő billenti a mérleget a kínai és japán oldalra.

A bemutatott tendenciák és különbségek meglehetősen állandónak, tartósnak bizonyultak. Az a longitudinális vizsgálatosorozat, amely 1980-ban kezdődött az akkor első osztályosokkal, és amelyet ugyanazokkal a gyerekekkel (és szüleikkel, tanáraikkal) megismételtek ötödikes korukban, lényegében ugyanazt a képet mutatta, vagy a különbségek tovább növekedtek⁴.

Az utolsó fejezetben (Defining the Solution) a szerzők arra vállalkoznak, hogy az összehasonlító vizsgálatok során szerzett évtizedes tapasztalataikat felhasználva felvázolják a problémák megoldásának menetét. Nem ígérnek könnyen megvalósítható egyszerű módszereket: a közoktatásirányítás, az iskolák belső világa, a szülők magatartása és az egész társadalmi környezet megváltozása révén remélnék csak javulást.

Mindenekelőtt – annyi más amerikai gondolkodóhoz hasonlóan – az oktatás mélyreható reformját sürgetik. Ehhez pedig elsősorban a szövetségi szintű oktatáspolitikai szerepének a növelését javasolják, ami lehetővé tenné a tantervi káosz megszüntetését, egységes nemzeti követelményrendszer kidolgozását. Szükségesnek tartják az iskolai oktatás szerepének, feladatának pontosabb meghatározását, a demokrácia alapelveivel összhangban: egy demokratikus társadalom iskolái nem működhetnek úgy, hogy csak egy szűk elit számára nyújtsanak minőségi oktatást. Amint az összehasonlító elemzések mutatják, az oktatás színvonala nemcsak pénz kérdése, hiszen Kína, de még Japán is kevesebbet költ az oktatásra. Elégedetlenek viszont azzal, ahogy a ráfordítások megoszlanak: kevés jut például a tanárok fizetésére. A tanárok terhelésének csökkentése, a tanárképzés javítása, a tanulásméлет eredményeinek tudatosabb alkalmazása, az osztálytermi módszerek szisztematikus javítása, a napi iskolai időbeosztás hatékonyabb és egészségesebb szervezése révén javíthatnák az iskolák a tanulók eredményeit. A szülőknek fel kellene adniuk azt a szemléletet, hogy gyermekeik alacsony teljesítményeivel is beérik, magasabb követelményekkel, elvárásokkal kellene a gyermekeiket a nagyobb teljesítményekre buzdítaniuk. Ami a társadalmi beállítódások megváltozását illeti, a tanulás, a műveltség méltánylására lenne szükség, olyan értékrend kialakulására, amely nemcsak a népszerűséget, az anyagi sikert, a sporteredményt teszi vonzóvá a fiatalok körében, hanem a szellemi teljesítményeket is. Jobban kellene hinni az erőfeszítések értelmében és hasznosságában. Ez a hit valaha az amerikai ethosz szerves része volt, mára azonban már hiányzik az iskolákból.

A könyv kétségtelenül nem kellemes olvasmány az amerikai olvasó számára, legyen akár mint oktatáspolitikus, kutató, tanár vagy csak „egyszerű szülő” érdekelt az oktatásban. Hiszen nem csak a kellemetlen tényekkel szembesül újra, de egyben azzal is, hogy ő maga is része a mechanizmusnak, amely felelős a dolgok alakulásáért. A kemény kritika és a különleges aktualitás azonban csak az egyik erénye a könyvnek, mélyreható elemzései valószínűleg időtállóan bizonyulnak. Általánosítható tanulságai nem kötődnek csupán az amerikai oktatásügyhöz. Bár a könyvben elemzett problémák egy része nálunk (még?) ismeretlen, a tanulmányi teljesítményeket meghatározó társadalmi, kulturális tényezők szerepét bemutató árnyalatgazdag elemzések tanulmányozása a magyar olvasó számára is jó alkalmat kínál az arra, hogy elgondolkozzon az oktatás megreformálásának lehetőségein.

Csapó Benő

⁴ A longitudinális vizsgálatok harmadik adatfelvételére 1990-ben került sor. Ennek eredményei ugyan a könyvbe még nem kerülhettek be, de egy közben publikált cikk szerint a helyzet továbbra is változatlan: az amerikai oldalon a magasabb elégedettség az alacsonyabb teljesítményekkel párosul. *Stevenson, H. V., Chen, C. és Lee, S. Y.: Mathematics Achievement of Chinese and American Children: Ten Years Later. Science, 1993. 53-58. o.*

INFORMÁCIÓK

Az oktatásügyi kutatások helyzete és a fejlesztés feladatai

Bevezetés

Az MTA Pedagógiai Bizottság a művelődési és közoktatási miniszter tájékoztatására összefoglalta az oktatásügyi K+F tevékenységek helyzetét, a fejlesztés feladatait, valamint azok kormányzati felhasználhatóságának lehetőségeit.¹

Elemzésünkben abból indultunk ki, hogy a *Tudománypolitikai Bizottság (1980) az oktatásügyre vonatkozó kutatások tudományági felelősségét az illetékes tárca hatáskörébe utalta át.*

A politikai rendszerváltás az oktatásügy irányítását is új kihívások elé állította. A minisztériumi vezetés szakított az oktatáspolitikai és oktatásirányítás korábbi hazai modelljeivel, de az új stratégia még nem szerveződött funkcióképes egésszé.

A korábbi politikai rendszer tanügyi modellje számos olyan elemet tartalmazott, amelyek ma is hasznosíthatók. Ezek a mozzanatok már a maguk korában is progresszívebbek, modernebbek voltak, mint a benünket körülvevő országok többségének gyakorlata. *Totális oktatásügyi „rekonstrukcióra” tehát nincs szükség.*

A neveléstudomány hazai műhelyeiben már az elmúlt rendszer utolsó évtizedében felhalmozódott *egy európai mércével mérve is számottevő tudásanyag.* Gyakorlatba való átültetésére azonban az ideológiai befolyásolás miatt esetenként csak szűk keretek között kerülhetett sor (ilyenek voltak például a hetvenes és nyolcvanas évek iskolakísérletei). Ugyanakkor ez a szakmai kompetencia biztosította Magyarország számára a folyamatos összehasonlítási lehetőséget más országok iskolarendszereivel (pl. az IEA-vizsgálatok² révén), illetve lehetővé tette a kutatók, oktatásfejlesztők közötti állandó, nemzetközi szintű dialógust.

Ez a fajta empirikus alapozású, pozitívizmusra törekvő oktatáskutatás *nem tévesztendő össze* az elmúlt politikai korszak „hivatalos”, ideológiailag átszőtt, „átpolitizált”, az egyetemeken, főiskolákon tanított pedagógiájával. *Furcsa paradoxon, hogy a politikai rendszerváltás után az empirikus oktatáskutatók esetenként a vártnál csekélyebb együttműködési készségre találtak az új kormányzat részéről.* Sőt, nem egyszer volt tapasztalható, hogy – gyakorló pedagógusokat és kutatókat mesterségesen egymás ellen hangolva – a pedagógiai „gyakorlat” nevében söpörték le az asztalról a szaktudományosan megalapozott dokumentumokat. Holott valójában arra lenne szükség, hogy a döntéshozók kritikailag hasznosítsák a kutatások eredményeit. A problémaelemzés, döntéshozóképzés és a hatásvizsgálatok olyan gyakorlatára gondolunk itt, amely a nálunk fejlettebb országok oktatásirányítói számára már magától értetődő. A szakértőket nemcsak a hosszú távú prognózisok elkészítésével bízzák meg, hanem bevonják őket az egészen konkrét döntéshozók munkálatokba is.

A régiókban zajló drámai társadalmi és politikai változások, melyek természetes módon elérik az iskola világát is, különösen nagy felelősséget rónak a neveléstudomány művelőire és a tudományterület fejlesztéséért felelős politikai vezetőkre. E tudományterületnek jelentős szerepe lehet abban, hogy az iskolák

¹ Ez az összefoglalás Mádl Ferenc miniszter úr személyes felkérésére készült, melyet az MTA Pedagógiai Bizottság 1993. április 26-án tartott ülésén (Oktatáskutató Intézet, Budapest) intézett a testület tagjaihoz.

² International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Magyarország 1970 óta kilenc IEA vizsgálatban vett részt.

és az oktatási rendszer meg tudjanak felelni a modern parlamenti demokrácia és piacgazdaság kiépítésével járó társadalmi kihívásoknak. *A neveléstudományi kutatások nagy mértékben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy kialakuljon az a szakmai, intellektuális és kulturális háttér, amelyre az új kihívásoknak való megfeleléshez az iskoláknak, a pedagógus szakmának és a rendszer irányítóinak egyaránt szüksége van.*

Külön is hangsúlyoznunk kell a tudományterület *nemzetközi kapcsolatai* fejlesztésének a fontosságát. A hazai neveléstudomány nemzetközi sztenderdeknek megfelelő fejlődése csak úgy képzelhető el, ha a tudományterület képviselői bekapcsolódhatnak a legfontosabb nemzetközi, elsősorban európai együttműködési programok, szervezetek munkájába, illetve ha az ebben való részvételük feltételei kiszámítható módon biztosítottak. Ez szükségessé teszi, hogy a tudományterületért felelős főhatóság végezze el a ma létező nemzetközi együttműködési programok és szervezetek munkájának értékelését, az együttműködés konkrét lehetőségeinek az elemzését.

Javaslat a kutatások tematikájára

a) *Oktatásgazdaságtani kutatásokra* – jelentőségüknek megfelelő mértékben – évtizedek óta nem került sor. A rendszerváltozás körülményei, az iskolaszervezet egészének és rész-elemeinek (iskolatípusok) folyamatban lévő változásai, a finanszírozás kialakulóban lévő többszatszámú módozatai *alapkutatásokat* igényelnek a lehetséges megoldási módok feltárására, és egy optimális hazai megvalósítás kidolgozására.

A *makro-modellek* hatáselemzésén kívül szükség van *finanszírozási alternatívák* megfogalmazására, valamint arra, hogy közgazdászok újragondolják az iskolák anyagi ellátottságának kérdéseit a piacgazdaság kiépülésével, a munkanélküliség növekedésével összefüggésben.

Az *ifjúsági munkanélküliség* társadalmi és gazdasági következményeivel akkor is szükséges foglalkozni, ha a középfokú iskolázás létszámkereteinek átalakulásával, az általános *képzés 16 éves korig* történő meghosszabbításával számolunk. Ezek a korosztályok nagy mértékben veszélyeztetetté válnak, ha sem az iskola, sem a szakképző intézmények nem tudják kellőképpen foglalkoztatni őket.

A Pedagógiai Bizottság az oktatásügyet érintő gazdasági kérdéseket a lehető legszélesebb kontextusban javasolja értelmezni. Ilyennek tekinthető még a fentiekén kívül például a közoktatás finanszírozása és az adózás, valamint a tanári fizetések és a pedagógusi munkaerőpiac összefüggéseinek elemzése.

b) Az *oktatásszociológiai kutatások* számának növelése szorosan kapcsolódik az előzőekhez. A politikai rendszerváltozás hatásai – pl. azáltal, hogy az *önkormányzatok* váltak az iskolák túlnyomó részének gazdái – közvetlenül is érintik az iskolákat. A most végbemenő hazai oktatásügyi változások rögzítésének elmulasztása – az irányítás vagy a társadalmi mobilitás változásaitól egészen az iskola életét „belülről” meghatározó körülmények feltárásáig – annyit jelent, mint lemondani a később már semmiképpen nem pótolható *helyzetfeltárásról*. Ehhez *most és a közeljövőben kívánatos empirikus* vizsgálatokat, méréseket végezni, mert a továbbjutás és a fejlesztés az alapok megbízható ismerete nélkül szinte lehetetlen.

A közoktatásban mind több a nem állami, de önkormányzathoz sem tartozó iskola. Létezésük körülményeit, feltételrendszerét rögzíteni kellene, a közoktatásban felvállalt szerepüket – e szerep betöltésének színvonalát, az állami iskolákkal kialakuló versenyhelyzetet stb. – pedig nemcsak megismerni, de elemezni is szükséges lenne. Ez a témakör elsősorban interdiszciplináris jelleggel közelíthető meg. A társadalomtudományi kutatásban elterjedt módszer a döntések, a választások elemzése. Érdekes lenne megvizsgálni a *szülők és/vagy a tanulók iskolaválasztásának motívumait*, az információhoz jutás mechanizmusát, továbbá az iskolaválasztás hatását az iskolaszervezet alakulására. De tanulságos lenne az is, ha az új egyházi és magán iskolákat a tantervek, tananyagok, az iskolai „életstílus” alternatívitása szempontjából elemezni, vizsgálni lehetne.

c) A *nevelépszichológiai és a szociálpszichológiai kutatásokat* indokolják azok a gondok, amelyek a *tanuló ifjúság*, különösen pedig a serdülőkorúak pszichológiai-mentális kultúrájának hiányosságaiiban gyökereznek, és mind szélesebb körben válnak ismertté.

Az iskolarendszer diszfunkcionális működése már a hetvenes évektől felerősítette a fiatalok iskolán kívüli szerveződését, az *iskolától mintegy független ifjúsági szubkultúrák kialakulását*, és zsugorodni kezdett az iskola-konform fiatalok aránya. A kialakult ifjúsági csoportok heterogén képet mutatnak. A fejlett kul-

turális háttérrel rendelkezők többnyire alternatív kultúrát – békemozgalom, környezetvédelem, vallási közösségek – preferálnak. Viszonylag nagy a családdal „szövetségre” lépő, a gazdasági-vállalkozói karriert előnyben részesítők aránya. De ugyanakkor sokan vannak az *iskolarendszeren kívülrekedő*, annak *értelmességét* hangoztató, *agresszív ifjúsági* kultúrákat követő csoportok.

E problémák vizsgálata és a megoldási javaslatok kidolgozása több irányból lehetséges. Kettőt emelünk ki közülük. A pszichológia felől, de interdiszciplináris alapon vizsgálható volna a pedagógus- és diák-identitás helyzete, a pedagógus értékkézisé és ezek módosulása a rendszerváltozás következményeként. *Általános megközelítést kíván az iskolai „szabadság” koncepcionális és gyakorlati értelmezése.*

Szociológiai-szociálpszichológiai aspektusból szinte kínálkoznak az olyan témák, mint a munkabálépés gyors változásban lévő feltételei, aminek mind szélsőségesebb pólusai a munkanélküliség és a tulajdonosság válás. Ilyennek tekinthető az *értelmiségi szerep megváltozása* is.

Mindkét megközelítés alkalmas arra is, hogy vizsgálja a pályaválasztó fiatalok életcéljait, terveit, pályorientációs modelljeik változásait. Továbbá, hogy közösségi és személyiségi válságkezelési stratégiákat dolgozzon ki pl. a szülői szociális deklaszálódásának feldolgozására, esetenként a tanulók iskolai szerepvállalásával összefüggésben.

d) A par excellence *pedagógiai kutatásokban*, elsősorban a közoktatás egészére vonatkozó, átfogó témakörök kutatásának támogatása látszik célszerűnek. Ide sorolhatók a tantervi szabályozás kérdései, a nemzeti alaptanterv és a helyi-iskolai programok egész problematikája, a tankönyvpiac megteremtésének, valamint a vizsgarendszer kiépítésének koncepcionális és metodikai kérdései (érettségi reform). A *rendszer szintű hatékonyságelemzés* (mérés, értékelés) támogatása, intézményeinek megerősítése is ide tartozó feladat. Új kihívás ezen a téren a *beruházások megtérülésének elemzése, kimutatása (accountability)*.

A pedagógiai kutatás és fejlesztés másik, támogatásra érdemes köre az *osztálytermek belső életének, a tanórai interakciók feltárása*, a tanítási és tanulási módszerek hatékonyságának elemzése. Nagyobb lélegzetű iskolakutatók vállalkozhatnának szocializációs folyamatok feltárására az iskolarendszer különböző szintjein, a speciális nevelési igények (*kisebbségek, fogyatékosok, veszélyeztetettek, deviánsok*), és kielégítésük lehetőségeinek feltárására.

e) Végül néhány egyéb kutatást is megemlítnék. Ilyenek a *nemzetközi összehasonlító és történeti vizsgálatok például az oktatáspolitikai nézetekről, az oktatási törvénykezésről, az iskolai-pedagógiai közvéleménykutatások szerepéről, hasznáról*. A problémátörténeti elemzés és a komparatiztika a modern döntéshozókészítés legfontosabb módszerei.

Finanszírozás

„A drága oktatás lehet rossz, de a jó oktatás sohasem olcsó” – írja P.H.Coombs az oktatás világvilágáról írt könyvében (1968). Ugyanez érvényes az oktatásügyi kutatások finanszírozására is. Természetesen nem könnyű megtalálni az *arany középutat az indokolatlan pazarlás és az indokolatlan elvonások közt*. Egy azonban kétségtelen: minden sikeres újítás feltétele a *kutatás-fejlesztés*. És ha az oktatásügyi megújítást célul tűzzük ki, akkor a *K+F tevékenységet is finanszírozni* kell. Valamilyen megoldás kidolgozása annál is sürgetőbb, mert a *társadalom igen jelentős emberi és anyagi erőforrásokat fordít az oktatási rendszer működtetésére*. Nem mindegy, hogy ezek az erőforrások milyen módon, milyen hatékonysággal hasznosulnak. A rendkívül összetett, több funkciójú modern oktatási rendszerekben kutatási eszközök igénybe vétele nélkül nem lehet *megfelelő visszajelzést* kapni az erőforrások felhasználásáról. Kutatás és fejlesztés nélkül nem lehetséges azoknak az újításoknak a bevezetése sem, melyek az erőforrások felhasználását hatékonyabbá tehetik. Logikus tehát, hogy a közoktatásra fordított kiadásoknak legalább egy csekély hányadát – más rendszerekhez hasonlóan – a kutatás és a fejlesztés finanszírozására fordítsák.

Az oktatásügyi kormányzatnak tehát ki kell dolgoznia K+F finanszírozás technikát, amelyek között helyet kaphatna a pályázatok kiírása konkrét kutató témákra („a megrendelések piacostítása”) éppúgy, mint „*innovációs alapok*” létrehozása, ösztöndíjak meghirdetése, stb. A társadalom nevében a kormányzat elsősorban a kutatások finanszírozásán, a megfelelő *prioritások kijelölésén* keresztül tudja befolyásolni a

neveléstudományi kutatásokat, ezeken keresztül tudja elérni azt, hogy az itt felhasznált szellemi és anyagi erőforrások a társadalom számára releváns területekre koncentrálódjanak. A modern európai államokban a kutatási alapok eloszlásáról és a prioritások kijelöléséről a kormányzat kutatási és fejlesztési politikáját képviselni tudó, ugyanakkor jelentős önállósággal is rendelkező szakmai testületek döntenek. A tudományirányítás e struktúráinak a létrehozását a tudományterület fejlesztéséért átfogó felelősséggel tartozó szaktárcának közvetlenül támogatnia kell.

Szervezeti keretek

A kutatások szervezeti kereteit illetően a fejlett országokban négyféle modell alakult ki: (a) akadémiai, (b) egyetemi, (c) kormányzati, (d) alapítvány által támogatott kutatóműhelyek. Nálunk az elmúlt évtizedekben az *első három szervezeti formára találhatunk* példákat.

Manapság azonban mind a három modell mellett már kérdőjelek sorakoznak. Akadémiai kutatóhely létesítése a pedagógia esetében ma nem látszik reálisnak, az egyetemi kutatóbázisok finanszírozása problematikus, a kormányzat mellett működő intézetek számára pedig – a szükséges anyagi eszközök biztosítása mellett – a megrendelőnek kell szakmai függetlenséget biztosítani, hogy valós képet alkothasson az oktatásügy helyzetéről. Megfogalmazódtak jövőt illető elképzelések a kormányzati fennhatóságú kutatóhelyek *egyetemekre való telepítéséről*, egyfajta affiliációról. Miután ez nehezen képzelhető el a jelenlegi egyetemi belső struktúrák átgondolása nélkül (egy ilyen lehetséges megoldásként kínálkozik az angolszász „school of education”-típusú egyetemi intézetek létrehozása), a jelen pillanatban mégis *a kormányzati intézmények autonómiájának biztosítását* tartjuk kívánatosnak. Mindenképpen szükség van azonban az egyetemi és a kutatóintézeti szféra közötti együttműködés és munkamegosztás erősítésére. Bizottságunk szívesen foglalkozna behatóbban, mélyebben e problémakörrel, s adandó alkalommal állásfoglalásával segitené a kormányzati döntés megszületését.

Bármilyen szervezeti keretek között szerveződjenek is azonban a neveléstudományi kutatások, szükség van arra, hogy egy, a kutatásokért általános felelősséget viselő *országos szintű testület* előre *rögzített prioritások* alapján és a szakmai nyilvánosság számára hozzáférhető módon hozzon döntést az intézményeknek illetve programoknak juttatott támogatásokról.

1993 június

MTA Pedagógiai Bizottság

A NEVELÉSTUDOMÁNY DOKTORAI

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1991-es újjáalakulását követően kérdőíves megkérdezéssel összegyűjtötte a pedagógia terén tudományos minősítéssel rendelkezők szakmai munkájára vonatkozó fontosabb adatokat. A tudományos fokozattal rendelkező kollégák kutatói, szakirodalmi és tudományos közéleti munkásságának szélesebb körű megismertetése érdekében a Pedagógiai Bizottság felkérte a Magyar Pedagógiát az adatok közzétételére. A Magyar Pedagógia szerkesztősége a rendelkezésre álló adatokat egységes formátumba rendezte, majd kiküldte az érintettekhez javításra, kiegészítésre. A szerkesztőséghez visszaérkezett válaszok alapján e számban a neveléstudomány doktorainak adatait adjuk közre.

A neveléstudomány doktoraitól a következő séma alapján kértük az adatok kiegészítését, mely egyben a közölt adatok értelmezését is mutatja.

Név (születés éve / kandidátusi fokozat megszerzésének éve / doktori fokozat megszerzésének éve) [Kandidátusi értekezés címe / Akadémiai doktori értekezés címe] Egyetem: egyetem, diploma (szak), évszám. Munkahely: munkahely. Kutatási terület: kutatási területek felsorolása. Publikációk: az 1985 után megjelent legfeljebb 10 publikáció a szerző szerinti fontossági sorrendbe állítva. Tudományos közéleti tevékenység: szervezeti, bizottsági tagság, tisztség 1985 után. Nemzetközi tapasztalat: az öt legfontosabb, egy hónapnál hosszabb külföldi út, ösztöndíj, kutatómunka, vendégoktatási munka.

Ágoston György (1920/1952/1972) [Addigi szakmai-tudományos munkássága alapján / A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer] Egyetem: Szegedi Tudományegyetem, okl. (latin-francia) középiskolai tanár, 1943; Debreceni Tudományegyetem, (egyetemi doktor, filozófia, esztétika, szociológia) 1948. Munkahely: nyugdíjas egyetemi tanár. Lakcím: 2040 Budaörs, Napsugár sétány 2. VII. em. 45. Kutatási terület: neveléstudomány; neveléstörténet; összehasonlító pedagógia; iskolafejlesztési kísérletek. Publikációk: (1) Az osztrák közoktatásügy alakulása (1962-82.) Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. (2) A középiskola fejlesztése (Konceptiók-kísérletek). JATE Kiadó, Szeged, 1988. (3) Felméri Lajos élete és pedagógiája. Magyar Pedagógusok Sorozat. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1993. (4) Szocializáció, nevelés, intézményes nevelés. Acta Universitatis Szegediensis De Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica et Psychologica, 29. sz. Szeged,

1987. (5) Oktatásügyi ellentmondások néhány tőkés országban. Köznevelés, 1986. febr. 28. és 1986. márc. 7. (6) A JATE Pedagógiai Tanszéke által irányított iskolakísérletek, különös tekintettel a szakképzésre. Szakképzési Szemle, 1985. 1. sz. (7) A gimnázium és a "közös alapú" középiskolai kísérlet. In: Egységes alapú középiskolai kísérlet - Beszámoló, részletkutatási eredmények. JATE Kiadó, Szeged, 1989. (8) Felméri Lajos a vallásról és a vallási nevelésről. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica et Psychologica, 31. sz. 1989. (9) Felméri Lajos a nevelés liberális és utilitarista irányzatáról. Pedagógiai Szemle, 1989. Tudományos közéleti tevékenység: a MTA Pedagógiai Bizottságának tagja 1990-ig; a Magyar Pedagógiai Társaság elnökségi tagja; a MPT Csongrád megyei tagozatának elnöke 1990-ig; a TIT Csongrád megyei Pedagógiai-Pszichológiai Szakosztályának elnöke 1990-ig.

Bajkó Mátyás (1925/1975/1991) [Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban / A magyarországi és az erdélyi kollégiumok 1777 és 1848 között] *Egyetem*: KLTE BTK, (magyar-történelem-pedagógia), 1953. *Munkahely*: Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék Debrecen, címzetes egyetemi tanár. *Lakcím*: Debrecen, Csapó u. 100. *Kutatási terület*: a kollégiumi iskolakultúra összehasonlító története; összehasonlító iskolatörténeti kutatások a felvilágosodás korára és a reformkorra vonatkozólag; az erdélyi iskolakultúra története. *Publikációk*: (1) A nevelésügy a reformkorban. (Orosz Lajossal) A magyar nevelés története I. köt. Szerk.: Horváth Márton. Budapest, 1988. 257-338. (2) A nemzeti műveltség jelentkezésének és kibontakozásának kora. A Debreceni Református Kollégium Története. Szerk.: Barcza József. Debrecen, 1988. 151-191. (3) A magyar protestáns iskolakollégium jelentkezése és kibontakozása. In: Benedek István és Simon István (szerk.): Tanulmányok a kollégiumi nevelés témaköréből. Budapest-Zánka. 1993. 48-58. (4) Szerk.: Jausz Béla Emlékkötet. Debrecen, 1976. (5) Szerk.: A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Évkönyve. 1985-1990. Debrecen, 1992. (6) Bethlen Gábor gyulafehérvári akadémiaja. Erdélyi Tükör. 1989. I. évf. 1. sz. (7) Az erdélyi református kollégiumok történetéből. Erdélyi Tükör. 1991. III. évf. 2. sz. (8) A kolozsvári református kollégiumok történetéből 1777 és 1848 között. Erdélyi Tükör. 1992. IV. évf. 3. sz.; V. évf. 3. sz. (9) A marosvásárhelyi kollégium. Erdélyi Tükör. 1992. IV. évf. 1. sz.; II. rész.: 1992. IV. évf. 2. sz. (10) A nagyenyedi kollégium. Erdélyi Tükör. 1991. III. évf. 3. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA Neveléstörténeti Albizottság tagja; Debreceni Akadémiai Bizottság Neveléstörténeti Csoportjának vezetője; a Comenius Társaság alelnöke; az Erdélyi Kulturális és Köznevelési Kör elnöke, az "Erdélyi Tükör" c. folyóirat főszerkesztője.

Bállér Endre (1929/1975/1993) [Elmélet és gyakorlat egysége Nagy László munkásságában / Az általános képzés tantervméleti paradigmái Magyarországon a XIX-XX. században] *Egyetem*: ELTE BTK, (magyar-történelem szakos középiskolai tanár), 1952, (pedagógia kiegészítő szak) 1968. *Munkahely*: Budapesti Közgazdasági Egyetem Pedagógiai Tanszék, egyetemi tanár.

Lakcím: Budapest, Vitorla u. 5. II. 7. Tel.: (1)1730764. *Kutatási terület*: tantervmélet, tantervtörténet, tanárképzés. *Publikációk*: (1) Tantervfejlesztés az iskolában. Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet, 1990, 1993. (2) Nagy László tantervfelfogása és hatása. A tantervmélet forrásai 11. OPI, Budapest, 1989. (3) Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Közösség országaiban. In: Halász Gábor (szerk.): Az oktatás jövője és az európai kihívás. Educatio, Budapest, 1993. (4) Tananyagfejlesztés. In: Újvári Károly (szerk.): Oktatói Készségfejlesztő Tanfolyam. MATÁV Távközlési Oktatóközpont, Budapest. (5) Textbooks and Curriculum. In: Husen, T., és Postlethwaite, T. N. (szerk.): The International Encyclopedia of Education. Supplementary Volume One. Pergamon Press, Oxford, 1989. (6) Hungary. In: Lewy, A. (szerk.): The International Encyclopedia of Curriculum. Pergamon Press, Oxford, 1992. (7) A pedagógusok tantervi önállósága. Pedagógiai Szemle, 1988. 1. sz. (8) Folyamatosság a magyar Neveléstudományban. Magyar Pedagógia 1992. 2. sz. (9) Neveléstudomány és pedagógusképzés. Educatio, 1993. 4. sz. (10) A tananyag és a tanterv tervezése a következő évtizedben (társszerzővel) Új Pedagógiai Szemle, 1992. 12. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: a MTA Pedagógiai Bizottság alelnöke; a Tanterv- és Taneszközfejlesztés Országos Tanácsa társelnöke (1992-ig); a Nemzeti Alaptanterv 1-3 munkálatait irányító koordináló bizottság tagja (1992-ig); a VI. Nevelésügyi Kongresszus Tudományos Bizottságának tagja, az oktatás tartalmával foglalkozó szekció vezetője (1993); a pedagógusképzés és továbbképzés helyzetével foglalkozó bizottság tagja (1993); a tanárképzésben a tanári kultúra és mesterségre felkészítés követelményeit kidolgozó bizottság vezetője; az Ideiglenes Akkreditációs Bizottság pedagógiai albizottságának tagja; a Tanárképzők Szövetsége elnökségi tagja; a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának elnöke; a TIT Szabadegyetemi Tanácsának tagja (1993-ig). *Nemzetközi tapasztalat*: Nemzetközi Tantervméleti Tanfolyam, Gränna, 1971; Nemzetközi Tantervi Szervezet tagja (1973-1975); Tantervméleti Tanfolyam, Ghana, 1975.

Bábosik István (1940/1972/1987) [Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában a serdülés időszakában / A személyiség közös-

ségfejlesztő aktivitási tendenciáinak valamint szükségletrendszerének kialakítása és megerősítése közvetett pedagógiai hatásokkal] *Egyetem*: Eötvös Loránd Tudományegyetem, magyar irodalom - pedagógia - pszichológia szak, középiskolai tanár, pedagógiai előadó és pszichológus, 1963. *Munkahely*: ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, tanszékvezető egyetemi tanár. *Kutatási terület*: a nevelési folyamat szerkezete; jellemformálás és jellemfejlődés. *Publikációk*: (1) Jellemformálás és jellemfejlődés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. (2) A nevelés folyamata és módszerei. Budapest, 1991. (3) Kritikus életkori szakasz a személyiség erkölcsi fejlődésében. Magyar Pedagógia, 1986. (4) Factors of the Effect System of Moral Education. In: Pedagogical Review, Hungary, 1988. (5) A nemzetudat alakításának pedagógiai-pszichológiai törvényszerűségei. In: Személyiségfejlesztés, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990. 43-53. (6) A spontán kirekesztődés mint iskolai ártalom. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 86-95. *Tudományos közéleti tevékenység*: az MTA Pedagógiai Bizottság tagja, a "Pedagógia e Vita" c. olasz folyóirat tudományos tanácsának tagja. *Nemzetközi tapasztalat*: Moszkvai Tudományos Akadémia Fejlődés- és Nevelépszichológiai Intézete; Friedrich Schiller Egyetem Neveléstudományi Intézete, Jéna; Humboldt Universitát, Berlin; Freie Universitát, Berlin; Bécsi Tudományegyetem.

Báthory Zoltán (1931/1978/1988) [A tantervek értékelésének kérdései / Tanítás és tanulás, egy rendszerszemléletű didaktika vázlata] *Egyetem*: József Attila Tudományegyetem, Természettudományi Kar, biológia-földrajz középiskolai tanár, 1962. *Munkahely*: Országos Közoktatási Intézet, Értékelési Központ, Budapest, igazgató. *Lakcím*: 1026, Budapest, Volkmann u. 18. *Kutatási terület*: oktatáselmélet, tantervelmélet, kutatásmódszertan. *Publikációk*: (1) Tanítás és tanulás. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985, 1987. (2) Decentralization Issues in the Introduction of New Curriculum: The Case of Hungary. Prospects, 1986. XVI. 1. sz. (3) Tanulás és hatékonyság. Pedagógiai Szemle, 1989. 1. sz. (4) A Közoktatásfejlesztési alap három éve (társszerzővel). Budapest, MKM, 1991. (5) A Nemzeti Alaptanterv három változatának (1990, 1991, 1992) szerkesztésében való részvétel. (6) Hungarian experiences in international student achievement surveys. Pros-

pects, XXII. 4. sz. (7) Achievement surveys in Hungary (meghívott szerkesztő) Studies in Educational Evaluation, 1992. Vol. 18. 1. sz. (8) Csönd az érettségi körül. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 11. sz. (9) A demokratikus oktatásügy fejlődése: a nemzeti alaptanterv. Társadalmi Szemle, 1992. 8-9. sz. (10) Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992. *Tudományos közéleti tevékenység*: az MTA Pedagógiai Bizottságának elnöke; a Magyar Unesco Bizottság tagja; a Közoktatásfejlesztési Alap Kuratóriumának elnöke (1989-1991); a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt kuratóriumának tagja (1993-); a Magyar Pedagógia, az International Journal of Educational Research, a Studies in Educational Evaluation az Új Pedagógiai Szemle, The School Field (University of Ljubljana) folyóiratok szerkesztő bizottságainak tagja. *Nemzetközi tapasztalat*: Spencer fellow, Stockholmi Egyetem (1973/74); vendégtanár a Hamburgi Egyetem Összehasonlító Pedagógiai Intézetében (1988/89); vendégkutató, Jyväskyläi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete (1992).

Felkai László (1920/1973/1994) [Eötvös József oktatásügyi tevékenysége / Magyarország oktatásügye a millennium körüli években] *Egyetem*: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara. *Munkahely*: nyugdíjas *Lakcím*: 1077 Budapest VII. Dohány u. 12. *Kutatási terület*: a dualizmus kori magyar neveléstörténet; felnőttképzés története és módszertana; miniszteri életrajzok; kultúrpolitikusok tevékenysége; szervezetek, intézmények, tanügyi kongresszusok, tanítói gyűlések története. *Publikációk*: (1) A XIX. század végi tantervek elméleti háttere. A tantervelmélet forrásai. 6. 1985. (2) A felnőttoktatás története Magyarországon. Andragógia. 1986. (3) Eötvös és Trefort. OPKM, Budapest, 1987. (4) A budapesti zsidó fiú- és leánygimnázium története. Anna Frank Gimnázium, Budapest, 1992. (5) Nevelésügy a dualizmus korában. - Nevelésügyi törekvések a polgári demokratikus forradalom és a tanácsköztársaság idején. In: Horváth Márton (szerk.): A magyar nevelés története. II. köt. *Tudományos közéleti tevékenység*: Az MTA Neveléstörténeti Albizottságának tagja.

Gáspár László (1937/1972/1984) [Az osztály-
dalmi gyakorlat és az általános (a mindenki szá-

mára szükséges) nevelés tartalmi és szerkezeti összefüggésének néhány kérdése / A szubjektumok termelése. Adalékok a marxi életmű pedagógiai tartalmához] *Egyetem*: Eötvös Loránd Tudományegyetem, okleveles középiskolai tanár, magyar nyelv és irodalom szak, 1966. *Munkahely*: Ady Endre Kísérleti Középiskola, középiskolai tanár. *Lakcím*: Sarkad, Szent István tér 7. Tel.: (66)375-787. *Kutatási terület*: elméleti pedagógiai, neveléstudomány, didaktika, kísérleti pedagógia, az emberi erőforrások elmélete. *Publikációk*: (1) A szubjektumok termelése. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1987. (2) Milyen középiskolát akarunk Sarkadon? Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba, 1990. (3) A Makarenko-hatás magyarországi történetéhez (társszerzők: Bakó Gyöngyi, Bárdossy Ildikó). Művelődési Minisztérium, Budapest, 1988. (4) Székely Endréné (kismonográfia a Magyar Pedagógusok sorozatban). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1989. (5) Az innováció elméleti alapjai. Neumann János Innovátorképző Intézet, Sarkad, 1992. (6) A pedagógiai progresszió esélyei. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 10. sz. (7) A neveléstudomány rehabilitálása, Embernevelés, 1989. 1. sz. (8) Legyen az óvoda ismét a nevelés színtere! Új Pedagógiai Szemle, 1991. 12. sz. (9) Az individualitás értéke Makarenko pedagógiájában, Pedagógiai Szemle, 1988. 3. sz. (10) Weszely és az elméleti pedagógia, Baranyai Művelődés, 1986, 2-3. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: az MTA Pedagógiai Bizottságának tagja (1973-1993); a Tudományos Minősítő Bizottság tagja (1985-1989). *Nemzetközi tapasztalat*: különböző nemzetközi konferenciákon való részvétel (Berlin, Marburg, Moszkva, Varsó).

Horváth Márton (1929/1967/1976) [Közüktatási rendszerünk alakulása és fejlődése a népi demokratikus korszak idöszakában / Az általános iskola közüktatásunk rendszerében] *Egyetem*: ELTE BTK magyar-történelem szak. *Munkahely*: ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, 1146 Budapest, Ajtösi Dürer sor 19-21. Tel.: (1)1225507, egyetemi tanár, a Neveléstörténeti Szakcsoport vezetője. *Lakcím*: 1024 Budapest, Ady E. u. 9. *Kutatási terület*: magyar neveléstörténet, euröpai pedagógiai és tanárképzési rendszerek. *Publikációk*: (1) A Magyar Nevelés Története I-II. (föszerkesztö). Tankönyvkiadó, Buda-

pest, 1988, 1992. (2) Beszélgetések a közüktatásról. Tnakönyvkiadó, Budapest, 1985. (3) Kiss Árpád. Neveléstörténeti kismonográfia. Magyar Pedagógusok sorozat. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1990. (4) Milleneumi Iskolatörténeti Kiállítás. Tanulmányok (társszerzőkkel). Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1990. (5) Finánczy Ernö és a Magyar Pedagógiai Társaság. Pedagógiai Szemle, 1985. 9. sz. (6) Ádám Zsigmond pedagógiai hagyatéka. Köznevelés, 1987. 21. sz. (7) Hogyan tovább a közüktatásban? Társadalmi Szemle, 1990. 12. sz. (8) Kell-e nekünk most országos köznevelési tanács? Köznevelés, 1990. 5. sz. (9) Önkormányzat és iskola 1945 előtt. Köznevelés, 1990. 30. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: a MTA Pedagógiai Bizottságának tagja (-1988); a MTA Művelödéstörténeti Bizottságának tagja (1968-1988); a Magyar UNESCO Bizottság tagja (-1988); a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető alelnöke; az MPT elnökségének tagja; az Országos Professzori Kamara elnökségének tagja; az Euröpai Neveléstörténeti Társaság vezetöségének tagja.

Kozma Tamás (1939/1973/1986) [Hátrányos helyzetű tanulók falun / Az iskola mint társadalmi szervezet] *Egyetem*: Protestáns Teológiai Intézet, Kolozsvár, Románia, 1961; Jözsef Attila Tudományegyetem, magyar-történelem, 1967. *Munkahely*: Oktatáskutató Intézet, Budapest, Victor Hugo u. 18-22. Tel.: (1)1297639; tudományos tanácsadó, főigazgató. *Lakcím*: Budapest II. Nagybányai u. 56. *Kutatási terület*: Nevelésszociológia; oktatástervezés. *Publikációk*: (1) Tudásgyár. Közgazdasági Kiadó, Budapest, 1985. (2) Iskola és település. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987. (3) Kié az iskola? Educatio, Budapest, 1990. (4) Reformvitáink. Educatio, Budapest, 1992. (5) Társadalmi tér és oktatási rendszer (társszerzővel). Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992. (6) Ethnocentrism in Education (szerk., társszerkesztövel). Peter Lang, Frankfurt a. M., 1992. (7) Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. *Tudományos közéleti tevékenység*: a Magyar Szociológiai Társaság oktatásszociológiai szakosztályának elnöke; az International Sociological Association RC Sociology of Education alelnöke; a Magyar Neveléstudományi Kutatók Egyesületének egyik alapítója és elnökségi tagja; az MTA Pedagógiai

Bizottságának tagja; az Oktatásszociológiai Albizottság elnöke; a Magyar Pedagógia szerkesztőbizottságának tagja; a European Institute of Education and Social Policy (Párizs, Franciaország) nemzetközi tanácsadó testületének tagja; a Consortium of Higher Educational Researchers (London, Nagy-Britannia) elnökségi tagja; a European Association of Institutional Researchers (Enschede, Hollandia) vezetőségi tagja; az International Institute of Educational Planning (Párizs) igazgató tanácsának tagja; a Higher Education szerkesztőbizottságának tagja, az Educatio c. folyóirat alapítója és főszerkesztője. *Nemzetközi tapasztalat:* Fulbright vendégprofesszor, Syracuse University, Syracuse, USA, 1989–90; vendégkutató, University of Chicago, 1991; vendégkutató, University of Hawaii, USA, 1994.

Köte Sándor (1925/1961/1976) [A magyarországi munkásmozgalom népoktatási törekvései a népoktatás alapkérdéseinek tükrében / A szocialista munkaiskola kezdetei 1917-1920] *Egyetem:* Pázmány Péter Tudományegyetem, BTK, Herzen Pedagógiai Főiskola, Leningrád, 1952.. *Munkahely:* Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék. 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21. Tel.: (1)1427136, egyetemi tanár. *Kutatási terület:* neveléstörténet; felsőoktatási pedagógia. *Publikációk:* (1) A pedagógus Kemény Gábor. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. (2) Köznevelésünk korszakváltása. Magyar Pedagógia, 1985. 2. sz. (3) Egyetemi reform és tanárképzés. Magyar Pedagógia, 1990. 1–2. sz. (4) Az új nevelés elméleti kérdései Kemény Gábor munkáiban. Magyar Pedagógia, 1986. 3–4. sz. (5) Az iskolai filmoktatás kezdetei Magyarországon. Pedagógiai Szemle, 1985. 5. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* a MTA Pedagógiai Bizottság tagja (-1990); a Magyar Pedagógia főszerkesztője (-1990); Tudományos Minősítő Bizottság tagja.

Mészáros István (1927/1973/1988) [A szalkai kódex pedagógiatörténeti elemzése / Általánosan képző középiskoláink kronológiája és topográfiája].

Nagy József (1930/1968/1984) [Az iskolafokozatok távlati tervezése / 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége] *Egyetem:* József Attila Tudo-

mányegyetem, 1954. *Munkahely:* József Attila Tudományegyetem, Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30-34. Tel.: (62) 321-034, tanszékvezető egyetemi tanár. *Lakcím:* Szeged, Tisza Lajos krt. 58. *Kutatási terület:* a kognitív képességek fejlesztése, pedagógiai értékelés, tantervfejlesztés. *Publikációk:* (1) A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveltek elsajátítása (második kiadás). Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990. (2) Articulation of Pre-school with Primary School in Hungary: An Alternative Entry Model. UNESCO Institute for Education, Hamburg, 1989. (3) (UNESCO expert editor) Entry Competency of Sri Lankan Children. National Institute of Education, Maharagama, Sri Lanka, 1988. (4) A tudástechnológia elméleti alapjai. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1988. (5) Szerk.: Fejlesztési követelmények. Iskolakultúra, IV. évfolyam 1-2., speciális szám, 1994. (6) Szerk. Zenei alapképesség. A zenei alapképesség fejlődése 3-23 éves korban. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1993. (7) PREFER. Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4-7 éves gyermekek számára (második kiadás). Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990. (8) Hungarian reform: towards a curriculum for 1990s (társszerzővel). The Curriculum Journal, 1990. (9) A diagnosztikus vizsga elméleti alapjai. In: Sáska Géza és Vidákovich Tibor (szerk.): Tanterv vagy vizsga? Társadalom és oktatás. Edukáció Kiadó, Budapest, 1990. (10) Értékelési kritériumok és módszerek. Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 2. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* Corresponding Editor for The Curriculum Journal, published in The United Kingdom; az OKKFT Ts-4 és a tárcaszintű közoktatási kutatások Programtanácsának elnöke (1985-1991); a Személyiségfejlesztés című könyvsorozat szerkesztő bizottságának elnöke, Akadémiai Kiadó (1985-1991); a Pedagógiai Technológia szerkesztő bizottságának elnöke (1980-1989); az MTA Pedagógiai Bizottságának tagja; a TMB Pedagógiai Szakbizottságának tagja 1983-1990; a PEOSZ (a pedagógiai, módszertani és oktatástechnológiai képzés országos bizottságának) elnöke (1981-1986). *Nemzetközi tapasztalat:* International Institute for Educational Planning, Paris, internship, tíz hónap, 1971-1972; UNESCO Institute for Education, Hamburg, különböző kutatási projektek közreműködője, vezetője rendszeres kiutazásokkal, közöttük több 1-3 hónapos kinntartózkod-

dással, 1973-1989; Sri Lanka, National Institute of Education. UNESCO szakértő, kétszer három hónap, 1987-1988.

Nagy Sándor (1916/1954/1961) [A didaktika alapfogalmai és a tanítási óra felépítésének kérdései / Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete] *Egyetem*: Apponyi Kollégium, tanítóképző-intézeti tanár, filozófia-pedagógia szak, 1943. *Munkahely*: nyugalmazott egyetemi tanár. *Kutatási terület*: oktatásmélelet; a hazai didaktika főbb koncepciói a XX. század első felében. *Publikációk*: (1) Az oktatás folyamata és módszerei, ELTE, Budapest, 1993. (2) Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. (3) A módszer-fogalom és a "metodikai szabadság" dilemmái. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 9. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: a Magyar Pedagógia szerkesztőbizottsági tagja (-1990). *Nemzetközi tapasztalat*: Másfél hónapos tanulmányút Kínában (Peking, Nanking, Sanghaj, Kanton), 1957; Moszkva, Leningrád, 1 hónap, 1958; Nagy Britannia (London, Oxford, Cambridge, Glasgow), fél év, 1966-67; USA (New York, Kent, Chicago, Bloomington, Minneapolis, Los Angeles, Kansas City, Springfield, Washington), egy hónap, 1973.

Orosz Sándor (1926/1971/1988) [A fogalmazástechnika mérés-metodikai problémái és országos színvonala / A tanítás mint a tanulás irányítása] *Egyetem*: Szegedi Tudományegyetem, középiskolai tanár, magyar-német, 1950. *Munkahely*: Veszprémi Egyetem Pedagógia-Pszichológia Tanszék, Veszprém, Füredi u. 2. Tel.: (88)425411, tanszékvezető egyetemi tanár. *Lakcím*: 8200 Veszprém, Lóczy u. 34/d. Tel.: (88)323958. *Kutatási terület*: a tanárképzés korszerűsítése; oktatásmélelet; a pedagógiai közeg és háttér hatása a tudásszintre. *Publikációk*: (1) Korszerű tanítási módszerek. Tankönyvkiadó, 1987. (2) Kibocsátó tudásszint Veszprém megye általános iskoláiban. I. köt. 1990., II. köt. 1991., III. köt. 1992. (Mindhárom szerkesztése, és bennük 14 ív terjedelmű tanulmány.) (3) Pedagógiai mérések. Korona Kiadó. Budapest, 1994. *Tudományos közéleti tevékenység*: a MTA Pedagógiai Bizottság tagja; a TMB Pedagógiai Bizottság tagja; VEAB alelnök és szakbizottsági elnök.

Nemzetközi tapasztalat: Martin-Luther-Universität, Halle, 1965; E-M-Arndt-Universität, Greifswald, 1971/72. I. félév, vendégdocens; Helsinki Egyetem, 1973; Universität für Bildungswissenschaften, Klagenfurt, 1978 és 1979, vendégprofesszor.

Szarka József (1923/1954/1970) [A fegyelemre nevelés / A nevelési tapasztalat] *Egyetem*: Pázmány Péter Tudományegyetem magyar történelem szak, 1949. *Munkahely*: nyugalmazott egyetemi tanár. *Kutatási terület*: nevelésmélelet; neveléstörténet; összehasonlító pedagógia. *Publikációk*: (1) A francia forradalom nevelésügye. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. *Tudományos közéleti tevékenység*: a TMB Pedagógiai Szakbizottság elnöke (-1991); a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke (1985-1990).

Vág Ottó (1929/1968/1987) [Az angol infant school kialakulása és kezdeti fejlődése / Pedagógiai reformelméletek és reformmozgalmak a 20. század első felében] *Egyetem*: ELTE BTK okleveles középiskolai tanár, 1952. *Munkahely*: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21. Tel.: 1534-722/176, 1427-136; egyetemi tanár. *Lakcím*: Budapest, Lágymányosi u. 12. *Kutatási terület*: a kisgyermeknevelés (óvodai nevelés) története; a 20. század új pedagógiai törekvései; magyar-osztrák neveléstörténeti kölcsönhatások; az amerikai nevelés története; összehasonlító neveléstörténeti témák. *Publikációk*: (1) Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában. Fejezetek a 20. századi pedagógiai reformtörekvések történetéből. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. (2) A kisgyermeknevelés története. MOE-OMEP A kisgyermeknevelés könyvtára, Miskolc, 1993. (3) Erziehungspolitische Wechselwirkungen zwischen Österreich und Ungarn. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, 1992. (4) Die Entwicklung der Geschichte der Erziehung in Ungarn seit 1945. Klett-Cotta, Stuttgart, 1985. (5) Problems of Academic Structures and Curriculum in a Hungarian Educational Periodical (1892-1950). (conference paper) Salamanca, 1985. (6) Gradual Regulation of Schooling Age and School Attendance in Hungary since 1777 up to Now. (conference paper) Parma, 1986. (7) The Statues of the First Hungarian Society for Infant Schools

(of 1830). German version. (Historia Infantiae), Budapest, 1986. (8) Contributions to the Inner Structure of Research in the History of Education. Acco, Leuven-Amersfort, 1987. (9) Different Levels of Training in the Field of Early Childhood Education. A Case-study, Hungary. (conference paper) Pécs, 1987. (10) Az óvodai törvényes szabályozása Magyarországon. MOE Óvodapedagógiai Füzetek Miskolc, 1991. *Tudományos közéleti tevékenység:* A Magyar OMEP Bizottság elnöke; A MOE Történeti Szakbizottságának elnöke; A Magyar Óvodapedagógiai Egyesület elnökségi tagja; A MOE szerkesztő bizottság vezetője; Az ISCHE tagja, VB tagja (1982-88), nemzetközi elnöke (1985-88) egyik munkacsoportjának vezetője, (1982-89), tb. tagja (1988-); a Comparative Chronology on the History of Education szervezője; a Kisgyermeknevelés Könyvtára és a Historia Infantiae sorozatszerkesztője; Neveléstörténeti Tájékoztató szerkesztőbizottsági tagja; az International Newsletter for History of Education és a Vitae Scholasticae szerkesztőbizottsági tagja. *Nemzetközi tapasztalat:* tanulmányút Finnországban (1969), Belgiumban (1977); vendégelőadó az USA-ban (Wisconsin, Illinois, Kentucky, 1986); vendégelőadó a német nyelvterület egyetemén (Zürich, Frankfurt/M, Hannover, Braunschweig, Göttingen, Klagensfurt 1990); vendégelőadó osztrák egyetemeken (Wien, Graz, 1992).

Zibolen Endre (1914/1966/1987) [Embernevelés és ipari képzés Pestalozzi pedagógiájában / Az iskola és társadalmi funkciói (Tézisek).] *Egyetem:* Pázmány Péter Tudományegyetem, Eötvös József Kollégium, Karl Rupprecht Egyetem (Heidelberg), középiskolai tanár 1937, doktor phil. 1940. *Munkahely:* nyugdíjas. *Kutatási terület:* a magyar nevelés története a reformkorban és az önkényuralom éveiben; az óvodai nevelés kezdetei; a neveléstudomány alakulása hazánkban 1945 után; a Balatonfüredi Pedagógus Konferencia 1956-ban; a neveléstörténeti stúdium a pedagógusképzésben. *Publikációk:* (1) Tehetségmentés az iskolában 1920-1944. OI, Budapest, 1986. (2) A neveléstörténeti stúdium helye a modern pedagógusképzésben. In: Mészáros István (szerk.): A főiskolai-egyetemi neveléstörténeti oktatás mai problémái, Budapest, 1992. (3) Nevelésügyünk az önkényuralom korában. In: Horváth Márton (szerk.): A magyar nevelés törté-

nete. II. Felsőoktatási Koordinációs Iroda Budapest, 1993. (4) Népoktatásügyünk az önkényuralom éveiben. Magyar Pedagógia, 1986. 1. sz. (5) Eduard Spranger magyarországi kapcsolatai. Magyar Pedagógia. 1988. 3. sz. (6) Tavasi Lajos a humanitásról. Pedagógiai Szemle. 1989. 10. sz. (7) Prohászka a Magyar Pedagógiai Társaság 1946-os újraindulásának körülményeiről. In: Kelemen Elemér (szerk.): A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai. OPKM, Budapest, 1992. (8) Faragó László. OPKM, Budapest, 1990. (9) Az OPI elődöntményeinek szerepe a magyar közoktatás fejlődésében. Pedagógiai Szemle. 1985. 10. sz. (10) Bevezetés. In: Hegedűs B. András, Rainer M. János (szerk.): A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján, VI. Pedagógusvita. Múzsák - 1956-os Intézet, Budapest, 1992. *Tudományos közéleti tevékenység:* a MTA Pedagógiai Bizottságának elnöke 1990-ig; a TMB Neveléstudományi Szakbizottságának tagja 1991-től.

Zrinszky László (1927/1975/1987) [Politika és andragógia] *Egyetem:* Eötvös Loránd Tudományegyetem (magyar-történelem) 1953, dr. univ. (pedagógia), 1964. *Munkahely:* ELTE BTK 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21. Tel.: (1)1534722, egyetemi tanár. *Kutatási terület:* nevelélmélet (modern nevelélméleti irányok, erkölcsnevelés); a pedagógushivatás elmélete (pedagógiai szerepek, pedagógusethika); andragógia (új andragógiai paradigmák, politikai andragógia); a pedagógiai kommunikáció elmélete és a kommunikatív kompetencia fejlesztése *Publikációk:* (1) Irányzatok, viták a mai olasz neveléstudományban. Magyar Pedagógia, 1985. 4. sz. (2) Íratlan szabályok. Fejezetek a közéleti tevékenység pszichológiájából. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1985. (3) A tanulás tanítása. TIT, Budapest, 1985. (4) Iskola és társadalom. In: Báthory Zoltán-Gyarak F. Frigyes (szerk.): Pedagógiai kézikönyv. Budapest, 1980, 1987. (5) Tájékozódás és tájékoztatás. Reflektor Kiadó, Budapest, 1987. (6) Pedagógusethika a változó világban. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1988. (7) Az egyén nevelése. In: Elméletek az iskolai egyénnevelésről I-II. köt. Előszó és szerk. is. OPKM, Budapest, 1990. (8) A kommunikáció I. köt. (Posztgraduális tanfolyami jegyzet) Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, 1990. (9)

"Aki gyereket akar nevelni, tönkre akarja tenni őket." Jegyzetek az antipedagógiáról. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 12. sz. (10) Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe. Pedagógus Szakma Megújítása Projekt, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység*: a MTA Pedagógiai Bizottság Felnőttnevelési Albizottság elnöke; a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstudományi Szakosztályának elnöke; a TMB Pedagógiai Szakbizottság tagja; a World Association for Educational Research tagja.

A MAGYAR PEDAGÓGIA PUBLIKÁCIÓS STÍLUSA

A *Magyar Pedagógia* mint a *Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának* folyóirata feladatának tekinti a pedagógiai szaknyelv és publikációs szokások fejlődésének segítését, ezért rendszeresen közzéteszi a publikációk stílusára vonatkozó ajánlásait, szerkesztési konvencióit és a kéziratokkal kapcsolatos formai követelményeket. A nemzetközi tudományos folyóiratok szigorú formai követelményeket alakítottak ki, a *Magyar Pedagógia* stílusa e normákhoz igazodik.

A társadalomtudományok terén két fontosabb stílus terjedt el, az MLA (*Modern Language Association, Gibaldi és Achtert, 1984*) és az APA (*American Psychological Association, 1984*). Az empirikus társadalomtudományok többségének folyóiratai, így a pszichológiai és a pedagógiai folyóiratok is az APA formát használják. A formai előírások egyik alapvető feladata a hivatkozások rendjének szabványosítása, egy olyan hivatkozási rendszer kialakítása, ami könnyen kezelhető, ugyanakkor egyértelműen azonosíthatóvá teszi a hivatkozott irodalmat.

A *Magyar Pedagógia* (MP) stílusa is alapvetően az APA stílusát követi. A hivatkozások megadásánál pontosan ugyanazokat az adatokat írja elő, így egyik rendszer a másikba könnyen átalakítható. A különbség főleg a magyar és az angol nyelv eltérő sajátosságaiból fakad (nevek írása, birtokviszony, az írásjelek [.,:] különböző funkciója), továbbá az MP stílus figyelembe vesz bizonyos, már kialakult konvenciókat, és kevésbé korlátozza a szerzők szabadságát. Az MP publikációs stílusa alapvetően folyóiratcikkekre vonatkozik, sok eleme értelemszerűen alkalmazható más publikációs formákra is.

Szerkezet, főbb részek

Optimális esetben a tanulmány 3–6 nagyobb egységből áll, melyeket további részekre lehet tagolni. A tagolás, az alfejezetek beosztása a tanulmány jellegétől függ.

Kísérleti eredmények közlésénél a főbb részek (1) az elméleti, irodalmi háttérrel, a vizsgálandó probléma felvázolásával, (2) a módszerekkel (eszközök, minta, adatelemzési eljárások), (3) az eredmények bemutatásával és (4) elemzésével foglalkoznak. Külön jegyzék sorolja fel a hivatkozott irodalmat.

Tagolás, alcímek

Egy cikkben belül legfeljebb három szintű tagolás alkalmazható. Ha a kézirat alapján nem állapítható meg egyértelműen a cikk egységekre tagolása, az alcímek mellett a bal margón a C1, C2, C3 megjelölést kell alkalmazni.

A téma jellegétől, az alcímek szintjeinek számától, és attól függően, hogy az egyes részeket mennyire határozottan akarjuk elkülöníteni, az alárendeltségi viszonyokat megtartva az alcímek bármilyen kombinációja alkalmazható. (Csak C1, csak C2, csak C3, C1–C2, C1–C3, C2–C3, C1–C2–C3.)

Egy nyomtatott oldalon lehetőleg ne legyen egynél több C1 alcím.

Bekezdés

A tanulmányok olvasását megkönnyíti, ha azok részei arányosan tagolódnak bekezdésekre. Egy bekezdés általában legyen hosszabb, mint egy mondat, de ne legyen hosszabb egy gépelt oldalnál. A bekezdések első sorát a kéziratban 5 betűhellyel vagy 1 cm-rel beljebb kell kezdeni. A bekezdéseket ne különítsék el sorkihagyások.

Táblázatok

A táblázatokat arab számokkal számozni kell. Minden táblázatnak legyen címe. A cím helye a táblázat felett van, jobbra zárva, kéziratban aláhúzva, nyomtatásban *dőlt betűvel*. A táblázatokra a számuk alapján kell hivatkozni. A tördelés változása miatt ke-
rülni kell a térbeli irányt (előző, következő, lenti, fenti stb.) megadó utalásokat. A táblázat minden sorának és oszlopának legyen neve. A táblázatok adatainak önmagukban, a szövegben való elmélyülés nélkül is értelmezhetőeknek kell lenniük. Az önmagukban nem elég informatív feliratokat tartalmazó táblázatok alá hosszabb megjegyzést, lábjegyzetet lehet fűzni.

A táblázatokat legalább egy alsó és egy felső vízszintes vonal fogja közre. Egy táblázat maximálisan 65 sort és egy sorban 80 betűt (álló táblázat) vagy 45 sort és egy sorban 125 betűt (fekvő táblázat) tartalmazhat. (Az oszlopokat elválasztó közök és a vonalak is egy betűnek számítanak.) Több sor esetén a táblázatot oldalakra kell tör-
delni, a fejléc minden oldalon megjelenik. Ha a táblázat a kéziratban nem a szöveg megfelelő helyén szerepel, meg kell jelölni a hozzávetőleges helyet, ahova kerüljön.

Ábrák

Az ábrákat arab számokkal számozni kell. Minden ábrának legyen címe (ábraaláírás). A cím nyomtatásban az ábra alatti sorba kerül (középen, italic), ezért a cím ne legyen a rajz része. Az ábrákra számuk alapján kell hivatkozni. Az ábrákat fel-
iratokkal kell ellátni úgy, hogy azok önmagukban is értelmezhetőek legyenek. A szerkesztőség csak magas színvonalú rajzokat vagy számítógépes grafikát (legalább 300 dot/inch felbontású lézernyomtatóval nyomtatva) fogad el közvetlen közlésre, illetve a benyújtott rajzok alapján elkészíti az ábrát. Azoknak a grafikonoknak, amelyek végleges változata a szerkesztőségben készül, tartalmazniuk kell az adatokat is.

Köszönetnyilvánítások

A tanulmány keletkezésére, kutatási témára, támogatási forrásra utaló információk. Helye a tanulmány szövege és az irodalomjegyzék között van.

Irodalom

A hivatkozott irodalom a tanulmány végére kerül a szerzők (első szerző) szerinti szigorú betűrendben felsorolva. Ugyanannak a szerzőnek a publikációit évszám szerinti sorrendben kell felsorolni.

A szövegben előforduló minden hivatkozásnak meg kell jelennie az irodalomjegyzékben. Az irodalomjegyzékben szereplő minden tételre a szövegben hivatkozni kell.

Lábjegyzetek

A lábjegyzetekbe a szöveghez fűzött megjegyzések kerülnek. Egy lábjegyzet ne legyen hosszabb, mint öt gépelt sor. A közlendőket általában célszerű a szövegbe belefoglalni, és mérsékelni a lábjegyzetek számát és hosszát. Elsősorban az kerüljön lábjegyzetbe, aminek az olvasása megtöri a főszöveg folyamatosságát. A publikált szövegekre az irodalomban kell hivatkozni, a lábjegyzetbe inkább a nem publikált források, levéltári anyagok megjelölése kerülhet. A köszönetnyilvánításoknak sem a lábjegyzetben van a helye.

Nyomtatásban a lábjegyzet azon az oldalon jelenik meg, amelyen rá hivatkozás történik. Kézirat esetében a lábjegyzeteket célszerű a tanulmány végén külön felsorolni.

Abstract

Az angol nyelvű összefoglaló (*ABSTRACT*) a tanulmány végére kerül. Terjedelme kb. egy gépelt oldal. Folyamatos szöveg, nem tagolódik bekezdésekre. A szövegben semmilyen kiemelés nincs.

Mivel a külföldi olvasók számára többnyire csak ez a rész olvasható, és az abstract bekerül különböző referáló folyóiratokba, gondos elkészítésének kiemelt jelentősége van.

Az abstractot magyar vagy angol nyelven lehet beküldeni. Az első esetben a fordításról, és mindkét esetben az anyanyelvi lektorálásról a szerkesztőség gondoskodik. A szerkesztőség preferálja az angol nyelven benyújtott abstractokat. Segíti a magyar nyelven beküldött abstract pontos fordítását, ha az tartalmazza a kulcskifejezések angol megfelelőjét.

Szerző címe

A szerző címe az abstract-tal egy lapra kerül. Lehetőleg munkahelyi cím legyen. Közlése a szerző által megadott formában történik.

Hivatkozások

Szövegben

A szövegben a hivatkozás a szerző(k) nevével és a megjelenés évszámával történik. A szerző(k) neve lehet része a mondatnak [... amint *White* tanulmányában (1998) közzölt eredmények ...], vagy szerepelhet zárójelben [... a két változó közötti szoros összefüggés már korábban felmerült (*White*, 1998), ezért ...].

Két szerző nevét az „és” választja el egymástól: (*Black és White*, 1998).

Több név esetén a nevek között vessző áll, az utolsó két név között „és” van: (*Fekete, Fehér és Barna*, 1998).

Háromnál több név esetén az első előforduláskor az összes szerző neve szerepel (*Fekete, Fehér, Szürke és Barna*, 1998), a további előforduláskor az első szerző neve és a „*mtsai*” rövidítés (*Fekete és mtsai*, 1998).

A szövegben a nevek *dőlt betűvel* jelennek meg, ezt a kéziratban aláhúzás jelzi.

A szó szerinti idézeteket idézőjelek fogják közre, a hivatkozás megjelöli az oldalszámokat is (*White*, 1998. 32. o.).

Egy zárójelen belül egy szerző különböző munkáira hivatkozva a nevet csak egyszer írjuk, utána következnek az évszámok, egymástól vesszővel elválasztva (*Bloom*, 1955, 1956a, 1956b).

Egy zárójelen belül több szerző munkáira hivatkozva az egyes tételeket pontos vessző (;) választja el (*Fekete*, 1988; *Fehér*, 1989; *Szürke és Barna*, 1990).

Ha egy szerzőnek azonos évben publikált több írására hivatkozunk, azokat az egyes évszámok után írt betűkkel különböztetjük meg (*Nagy*, 1988a).

Az oldalszámot, ha szükséges, „o.” jelöli. Az irodalomjegyzékben az oldalszámok megjelölésénél nincs „o.”, a számok magukban állnak.

Irodalomjegyzékben

Önálló könyvek

Szerző(k) (évszám): *Cím*. Kiadó, kiadás helye (város). A könyv címe *dőlt betűvel*.

Például:

Lénárd Ferenc (1986): *Pedagógiai ellentmondások*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szerkesztett könyvek

Szerző(k) (évszám, szerk.): *Cím*. Kiadó, kiadás helye (város). A könyv címe *dőlt betűvel*. Például:

Mandl, H., De Corte, E., Bennett, N. és Friedrich, H. F. (1990, szerk.): *Learning and instruction*.

European research in an international context. Volume 2.1. *Social and cognitive aspects of learning and instruction*. Pergamon Press, Oxford.

Könyvfejezetek

Szerző(k) (évszám): Fejezet (tanulmány) cím. In: Szerkesztő(k) neve (szerk.): *Könyv címe*, kiadó, kiadás helye (város). Oldalszámok: a fejezet első és utolsó oldala. A könyv címe *dőlt betűvel*. Például:

Neves, D. M. és Anderson, J. R. (1981): Knowledge compilation: Mechanisms for the automatization of cognitive skills. In: Anderson, J. R. (szerk.): *Cognitive skills and their acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale. 57–84.

Folyóiratban megjelent cikkek

Szerző(k), (évszám): Tanulmány cím. *Folyóiratcím*, évfolyam [kötet] száma. Szám. Oldalszámok: a tanulmány első és utolsó oldalának száma. A folyóirat címe *dőlt betűvel*. Az évfolyam száma **bold** (gépelésnél aláhúзва).

Larkin, J. H. és Simon, H. A. (1987): Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 9. 11. sz. 65–99.

Az irodalomjegyzékben az oldalszámok mellett nem szerepel az „o” betű, a „szám” rövidítése „sz.”. Minden tétel végén pont van.

Korábbi kiadások, fordítások jelzése

Ha a szerző egy munka fordítására, reprintként kiadott változatára, későbbi kiadására vagy gyűjteményes kötetben újra megjelent változatára hivatkozik, és fel kívánja tüntetni az eredeti megjelenés idejét is, ezt két időpont feltüntetésével teheti meg. Az eredeti évszám törtvonallal elválasztva megelőzi az utóbbit. Csak annak a kiadásnak az adatait kell megadni, amelyekre a hivatkozás vonatkozik. Például: (Neisser, 1976/1984).

Neisser, U. (1976/1984): Megismerés és valóság. Gondolat, Budapest.

Szerzők nevei

Mivel a magyar nyelvben nem terjedt el a két keresztnév használata, továbbá vannak gyakori családnév, a családnév és keresztnév kezdőbetű nem azonosítaná minden esetben kellő biztonsággal a szerzőt. Ezért — az elterjedt szokásnak megfelelően — magyar szerzőknél a teljes név szerepel az irodalomjegyzékben, abban a formában, ahogy a szerző az idézett publikációban használja (pl.: *Kürti Istvánné, Kürti Jarmila, Kádárné Fülöp Judit, Nagy József, Nagy J. József*). Magyar szerző idegen nyelven megjelent munkájára a külföldi szerzőkre érvényes írásmód vonatkozik. Például:

Nagy, J. és Szabenyi, P. (1990): Hungarian reform: towards a curriculum for 1990s. *Curriculum Journal*, 1. 3. sz. 247–254.

Külföldi szerzőknél a név megadása: családi név, vessző, keresztnév kezdőbetűk. A kezdőbetűk után pont van. Például: *Bloom, B. S.* Szöveg közben a szerzők neveit a mondat szerkezetének megfelelően szabadon használhatjuk. Például: Mint *Benjamin Bloom* (1956) sokat idézett könyvében írja,... Zárójelben megadva a hivatkozott for-

rást, csak a családi név szerepel (*Bloom*, 1995). Irodalomjegyzékben a keresztnévek kezdőbetűi között szóköz áll.

Nyelvezet, stílus

A Magyar Pedagógia elsődleges olvasói körének az igényes szakmai közösséget, a társadalomtudományok művelőit, a kutatókat és a tudományos eredmények felhasználóit tekinti. Stílusát illetően a tudományos próza nemzetközi gyakorlatban kialakult sajátosságait tartja mérvadónak. Helyesírás tekintetében a Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásait és szabályzatait követi.

Kiemelések

Kéziratban aláhúzás, nyomtatásban *dőlt betű* jelöli a kiemelést. Személynevek a fő szövegben és a lábjegyzetekben mindig dőlt betűvel szerepelnek; idegen szavak, új fogalmak esetében ajánlott a kiemelés. Egyébként a szerző szándékainak megfelelően használhatja nyomtatékosításra a kiemelést. Az egy mondatnál hosszabb kiemelésekkel takarékosan kell bánni.

Számok írása

A számokat szövegben 10 alatt általában betűvel, tíztől felfelé számmal írjuk. Kivételt képeznek a statisztikai adatok, mértékek, ahol számokat írunk, és a sorozatban közölt számok, ahol lehet egységes írásmódot használni (pl. „a méréseket a hetedik, a kilencedik és a tizenegyedik osztályban végeztük”).

Statisztikai számítások eredményét általában három értékes jegy pontossággal közöljük. Ahol a számértékek statisztikai bizonytalansága nagyobb, elég két tizedesjegy is. A korrelációs együtthatóknál elég két tizedesjegy közlése. A tizedes jegyeket a magyar helyesírásnak megfelelően tizedesvessző előzi meg. Sűrű táblázatban a tizedesvesszőt el lehet hagyni, de csak akkor célszerű, ha ez a táblázat minden adatánál megtehető.

Az eredményeket bemutató statisztikai adatoknál általában (a tanulmány lényeges megállapításait illető számoknál lehetőleg mindig) közölni kell a szignifikancia mutatóit a szakterület elterjedt statisztikai próbái alapján.

Számozás, sorozatok, felsorolások

A tanulmányok alcímei nem kapnak sorszámot. Ha a bekezdések felsorolást alkotnak, az összetartozó bekezdések sorrendjét (arab) számmal vagy kisbetűvel lehet jelezni. A számok után pont, a betűk után zárójel áll. Például:

1. Ez a bekezdés egy felsorolásban az első.
- a) Ez a bekezdés egy felsorolásban az első.

A bekezdésen belüli felsorolás jelölése szintén történhet számmal vagy betűvel, a sorrend jelét mindkét esetben zárójel fogja közre. Például: „Bloom taxonómiájának fő kategóriái: (1) ismeret, (2) megértés, (3) alkalmazás...”; vagy „Bloom taxonómiájának fő kategóriái: (a) ismeret, (b) megértés, (c) alkalmazás...”.

Idegen szavak használata

Mivel a *Magyar Pedagógia* elsősorban a szűkebb szakma fóruma, nem törekszik az idegen kifejezések mindenáron való kerülésére, feltétlen magyarítására. Támogatja a megfelelő magyar szakkifejezés megtalálását és elterjesztését azokban az esetekben, amelyekben az idegen szó szakmai jelentését a magyar megfelelője jól visszaadja, és a kifejezés a pedagógiai gyakorlatban széles körben használatos fogalmat jelöl. Javasolja a magyar nyelvben meghonosodott idegen eredetű szakkifejezések (pl. attitűd, empátia) használatát és terjesztését, meghonosodott idegen szavak használatát, ha azok a pedagógiai terminológiát gazdagítják, és pontosabban adják vissza egy szűkebb terület szakkifejezéseit (pl. tanulási potenciál). Angol kifejezés átvételekor az eredeti angol forma helyett célszerű a magyar nyelvben már elterjedt latinos vagy magyarosított forma használata (pl.: attribution — attribúció, discourse — diskurzus).

Egy-egy idegenből átvett, magyarra fordított de magyarul még nem elterjedt, új szakkifejezés bevezetésekor célszerű zárójelben megadni az eredeti kifejezést is, ezáltal is segítve az adott magyar változat meghonosodását, a két nyelv közötti fordítás egyértelművé tételét. Például: „kritériumorientált (criterion referenced) értékelés”.

A kézirat elkészítésére vonatkozó javaslatok

Kéziratok elkészítése írógépen

Írógéppel készített kéziratok esetében mindent (táblázatokat, abstractot is) kettes sorközzel kell gépelni. Egy oldal 28 sort, egy sor 60 leütést tartalmazzon. Az így gépelt kézirat terjedelme 15 és 35 oldal között lehet.

Gépirásnál minden kiemelést aláhúzással kell jelölni. *Kerülni kell a r i t k í t á s s a l* vagy a *NAGYBETŰVEL* való kiemelést.

Kéziratok elkészítése számítógépen

A szerkesztőség javasolja a kézirat számítógéppel való elkészítését. A nyomtatáshoz jó minőségű (letter quality) nyomtatót (lézer, tintasugaras, buborék, 24 tűs vagy egyéb LQ minőségű mátrixprinter) kell használni. Nyomtatáskor az összes lapon körben három cm margót kell hagyni. A tanulmányok terjedelme 25 és 60 kilobájt (0,6 — 1,5 ív) között lehet. Javasolt betűméret: 12 pt. Ekkor is kettős sortávolságot (24 pt) kell használni.

A számítógépen készült tanulmányok nyomtatása történhet írógép-szerű formátumban valamelyik nem proporcionális (pl. COURIER, LINEPRINTER) betűtípussal. Ekkor az írógépekre megállapított nyomtatási formát kell alkalmazni, kiemelésre az aláhúzást kell használni.

A proporcionális betűtípusok közül a times és a helvetica (univers) használata ajánlott, a szerkesztőség más betűtípusok használatát nem javasolja. Ekkor a szerző tetszése szerint használhatja kiemelésre a dőlt betűt vagy az aláhúzást, de egy tanulmányon belül csak egyfélet.

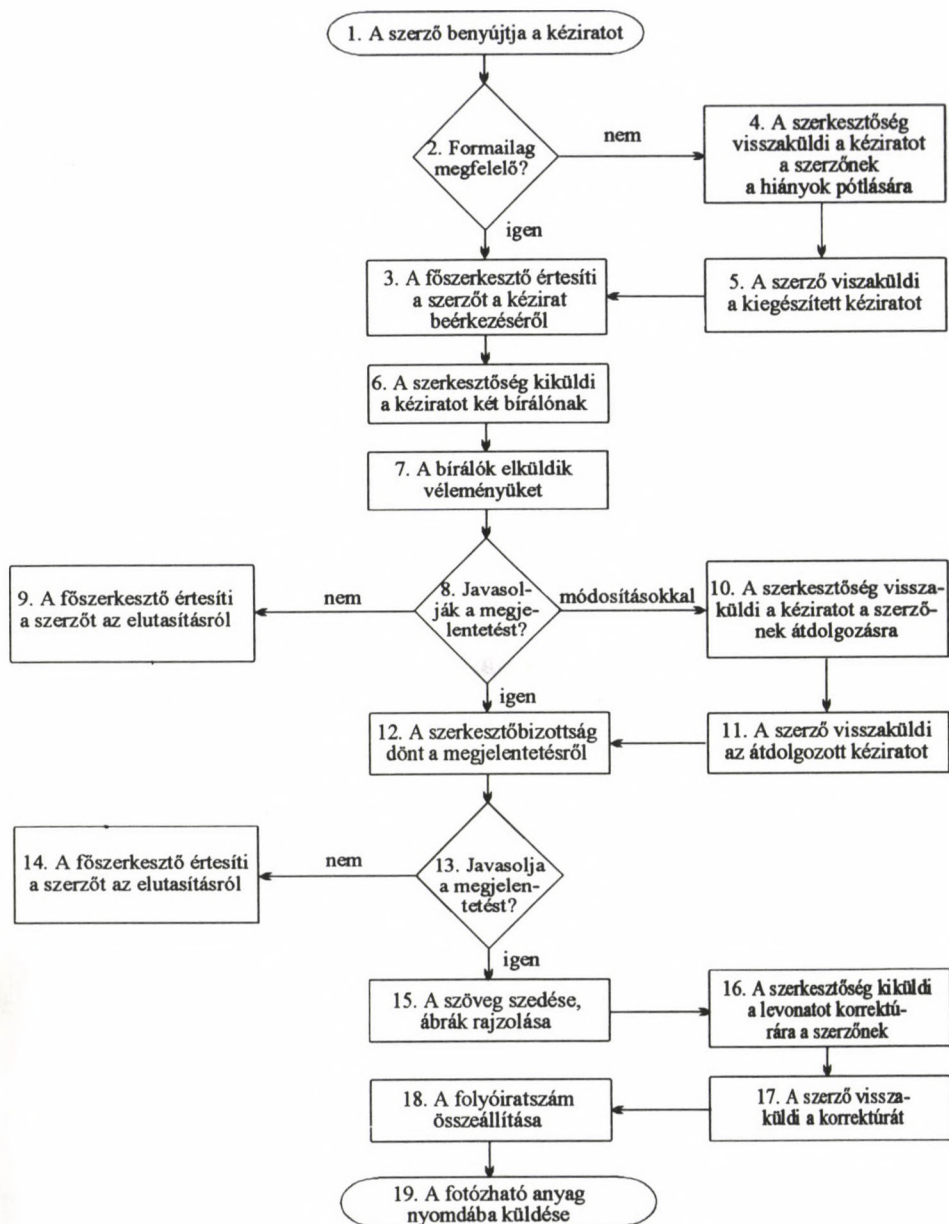
A tanulmány benyújtása mágneslemezen

Meggyorsítja a szerkesztés munkáját, ha a szerzők írásait mágneslemezen is eljuttatják a szerkesztőséghez. A szövegfájlokat a véglegesített kézirattal együtt (az esetleges módosítások elvégzése után) kell csak beküldeni.

A szerkesztőség 360k, 720k, 1,2M vagy 1,4M MS DOS formátumú lemezeket kér a kéziratokat, formázatlan ASCII szövegfájl (text only) formájában. A magyar betűk kódjára a szerkesztőség javasolja a CWI vagy a CP852 kódkiosztás használatát.

Irodalom

- Gibaldi, J. és Achtert, W. S. (1984): MLA Handbook for Writers of Research Papers. 2nd ed., Modern Language Association, New York.
American Psychological Association (1984): Publication Manual.



E szám megjelentetését támogatta a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Köznevelési Minisztérium.

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke.

A szerkesztés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.

Nyomták az Alfaprint Nyomdaipari Kiszervezésben. Felelős vezető: Barabás Gábor

Megjelent 6,1 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakkikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozásaként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közzéadják.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézirathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

9. A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

A *Magyar Pedagógia* publikációs stílusával kapcsolatos részletes ajánlások e számban találhatóak.

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

KILENCVENHARMADIK ÉVFOLYAM

3-4. SZÁM



1993

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

KILENCVENHARMADIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:

CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:

BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, HALÁSZ GÁBOR,
KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT, KÁRPÁTI ANDREA, KLEIN SÁNDOR, KOMLÓSI SÁNDOR,
KOZMA TAMÁS, MIHÁLY OTTÓ, VÁRNAGY ELEMÉR

Szerkesztőség:

József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34. Tel./FAX: (62) 321034
Technikai szerkesztő: Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó

Terjeszti a Magyar Posta

Előfizethető bármely postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Irodánál (HELIR) 1900 Budapest, Lehel u. 10/A, közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219–98636, 021–02799 pénzforgalmi jelzőszámra. Példányonként megvásárolható az Akadémiai Kiadó *Stúdium Könyvesbolt* Budapest, V., Váci u. 22. és a *Magiszter Könyvesbolt* Budapest V., Városház u. 1. sz. alatti könyvesboltjában.

Előfizetési díj egy évre 400,- Ft. Ára példányonként 100,- Ft.

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

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Jürgen van Buer: A tanítás és tanulás kutatása a Német Szövetségi Köztársaságban	93
Réthy Endréné: Bölcsészhallgatók vizsgateljesítményekkel kapcsolatos attribúciói	117
Petneki Katalin: Mit ér az idegen nyelv, ha német?	135
Fehér Katalin: A felvilágosodás pedagógiai eszméi Erdélyben a XVIII–XIX. század fordulóján	149

SZEMLE

Hunyadi Györgyné: A pedagógusképzés és a neveléstudomány	161
Nádas Mária: A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n	173
Csapó Benő: A tanári alapképzés és a posztgraduális pedagógiai képzés a JATE Pedagógiai Tanszékén	187

KÖNYVEKRŐL

Bán Sándor: Stuart Maclure és Peter Davies: (szerk.) Learning to Think: Thinking to learn	195
Brezsnyánszky László és Turjányiné Szász Ágnes: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe	197

INFORMÁCIÓK

Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának 1993. évi üléséről	201
A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának tagjai	202
Az Országos Tudományos Kutatási Alap 1993-ban támogatást nyert pedagógiai pályázatai	203
A neveléstudomány kandidátusai	205
Összegzés a Magyar Pedagógia 1991–1993 évi működéséről	247

A TANÍTÁS ÉS TANULÁS KUTATÁSA A NÉMET SZÖVETSÉGI KÖZTÁRSASÁGBAN

Jürgen van Buer

*Humboldt Universität Berlin, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik,
Abteilung Wirtschaftspädagogik*

A Német Szövetségi Köztársaság elmúlt 20 évének empirikus pedagógiai kutatásairól rövid áttekintést adni a kutatási területek nagy száma illetve a kutatástervezési, adatgyűjtési és feldolgozási módszerek változatossága miatt meglehetősen nehéz. A kutatási tájkép differenciáltságát igazolja *Ingenkamp*, *Schäfer* és munkatársaik (1992) kétkötetes, összesen 750 oldalt kitevő kiadványa, mely az 1970 és 1990 közötti német empirikus-pedagógiai kutatásokról nyújt összefoglalást. E nehézségek miatt elsősorban irányvonalakat, hiányosságokat és elképzeléseket próbálok meg bemutatni „tipikus” példák alapján, miközben a témát a primér kvantitatív jellegű kutatásokra szűkítem.

A 70-es és 80-as évek tanítás-tanulás kutatásai – primér kutatások az általánosan képző iskolák oktatási folyamataihoz kapcsolódóan

1976-ban *Heidenreich* és *Heymann* közel 250 oktatással, tanítással és tanulással kapcsolatos empirikus tanulmány áttekintése után 10 posztulátumot határozott meg, melyek azután az empirikus pedagógiai kutatás új szakaszának útmutatóivá váltak. Ez az új kutatási koncepció lényegesen nagyobb komplexitással jellemezhető az elméletalkotás, a kutatás tárgyának az összegyűjtött adatok alapján történő leképezése és az adatelemzés modelljei terén. Ezáltal elsősorban a tradicionális oktatáskutatás eddigi eredményeinek partikularitását és izoláltságát kellene meghaladni. Továbbá kiemelhető a „(humán)technológiai” érdeklődés, vagyis az a cél, hogy olyan anyagokat, technikákat és technológiákat állítsanak elő, melyek az egyszemélyfüggő kazuisztika felett állnak, és ezáltal biztosítják az empirikus kutatások eredményeinek közvetítését az oktatás hétköznapijaiban¹.

Heymann és *Heidenreich* (1976, 226-227. o.) a következő 10 posztulátumot fogalmazta meg a tanítási-tanulási kutatásokra vonatkozóan:

¹ Az empirikus kutatásoknak ez az új szakasza adott esetben Magyarországon is érdeklődésre számíthat; például Kelemen Elemér (1987) az 1986 szeptember 1-i új magyar oktatási törvény bemutatásakor fő feladatként emeli ki többek között az oktatás modernizálását, a tanítás-tanulási folyamat megújítását és e folyamatok eredményességének mérését.

„A tanítás-tanulás kutatás feladata, hogy

- (1) az *oktatás* során lezajló tanítási-tanulási folyamatokat vizsgálja;
- (2) a *diákok és a tanárok* jellemzőit figyelembe vegye és ezeket egymásra vonatkoztassa;
- (3) a tanítás-tanulási folyamatban a jellemzőhordozók *egyéni különbségeit* mint magyarázatreleváns információkat interpretálja;
- (4) a kognitív tényezőkhöz kívül a tanítás-tanulás folyamatának *affektív faktorait* is megragadja;
- (5) az oktatás *tartalmát* bevonja a tudományos magyarázatokba;
- (6) az *oktatást befolyásoló tényezők közötti kölcsönhatásokat* megpróbálja tisztázni;
- (7) az oktatást mint *folyamatot* vizsgálja;
- (8) *elméletorientáltan* járjon el;
- (9) *empirikus-metodológiai* szempontból jó minőségre törekedjen;
- (10) az eredmények *oktatási gyakorlatban* való jelentőségét tárgyalja.”

Ez a 10 pont a 70-es évek közepe óta irányadó szerepet játszik egy egész sor nagyobb kutatási projekt esetében. Ezek közül sokat a DFG (Német Kutatási Társaság) a „tanítás-tanulás-kutatás” kutatási program keretei között finanszírozott.

Ezen a programon belül különösen olyan projekteket támogattak, amelyek a kezdő angoltanítás és az 5-6. osztályos matematikaoktatás tanítás-tanulási folyamatának elemzésével foglalkoztak. E formális-tematikus leszűkítés ellenére e szakterület feldolgozása egészében véve inkább heterogén – mind az alkalmazott elméletek/modellek, mind pedig az adatgyűjtésnél és -értékelésnél alkalmazott metodológiai/metodikai eljárások tekintetében (vö. *Roeder*, 1982, 355. o.; *Weinert*, 1982; *Terhart*, 1986; *Strittmatter és Dinter*, 1991). Ehhez járul még a mindenkori kutatási területekről alkotott elméletek illetve modellek sokszínűsége. Ez

- a formális tanítási és tanulási idő modellektől (pl. *Treiber*, 1980, 1982)
- a kommunikatív-interakciós modelleken keresztül (pl. *Wienold, Achtenhagen, Van Buer és munkatársai*, 1985)
- a tanítás- és tanuláselméleti modellekig terjed, amelyek már önmagukban is óriási heterogenitást mutatnak (akcióelméleti irányultságú tanulmányra példa *Hofer, Dobricktacke és munkatársai* 1982; a kognitív pszichológiai modellek kognitív, didaktikai és tananyagszerkezeti strukturálásának alkalmazására ld. pl. *Niegemann, Treiber*, 1982; *Nenniger, Eigler és Macke*, 1992).

Három röviden vázolt példa hivatott a fent említett sokszínűséget megvilágítani.

1. Példa:

Kognitív pszichológiai orientáltságú projektek.

Eigler, Macke és Nenniger (1982) mellett elsősorban *Kötter, Auffenfeld, Jungst és munkatársai* (1991) „A tanórai fogalomátadás optimalizálása” című tanulmánya érdemel említést: a szerzők a középiskola (Hauptschule) 5. osztályos geometriaanyagát alapul véve a „négyyszög, derékszög, négyzet” anyagrész

² A DFG „tanítás-tanulás-kutatás” irányvonalú projektjeinek részletes leírása megtalálható Van Buer és Nenninger (1992) munkájában.

fogalmain vizsgálják olyan transzferálható kognitív struktúrák felépítésének feltételeit, amelyek alkalmasak és célszerűek az oktatásban való alkalmazásra. Ennek során *Kötter* elsősorban a pszichológiai fogalomképzésre támaszkodik, itt is elsősorban *Klix* (1971), *Lindsay és Norman* (1977) illetve *Kintsch* (1984) műveire.

A kutatás folyamán 17 iskolai osztállyal végeztek kísérletet. Ennek során kísérleti jelleggel hat standardizált tanítási egységet vettek videóra, majd ezt a tanulói aktivitás irányítására szolgáló eszközként alkalmazták.

Két fő eredmény állapítható meg: (a) Ez az eljárás lehetővé teszi a tanítási cél elérésének szisztematikus javítását. (b) Az ily módon – vagyis a tanárok instrukciói által – megvalósított oktatás eredményességében felette áll a diákok pusztán videó általi oktatásának.

2. Példa

Akcióelméleti orientáltságú projektek

Hofer, Dobrick, Tacke és munkatársai (1982) (ld. még *Hofer*, 1981; *Hofer és Dobrick*, 1981; *Hofer*, 1986) az individualizáló tanári magatartás feltételeiről és konzekvenciáiról készített tanulmánya mellett – már majdnem egzotikus különlegességgént – érdemel említést *Wagner, Maier* és munkatársai (1981) „Oktatási pszichogrammak” elnevezésű vizsgálata. A szerzőnők azt vizsgálják, milyen megfontolások, elgondolások, érzések stb. készítetik a mindenkori tanítási szituációban a tanárokat és a diákokat arra, hogy az éppen megfigyelt (és videóra felvett) módon viselkedjenek. A cél elsősorban az, hogy ellentmondásokat – ún. „kognitív csomókat” – határozzanak meg, melyek az éppen aktuális tantermi valóság és azon viselkedésbeli előírások különbségeiből erednek, melyeket az oktatás folyamatában résztvevők korábban tettek magukévá. A kutatás elméleti hátterét *Miller, Galanter* és *Priban* (1973) akcióelméleti elgondolásai és a gyermekközpontú oktatásra adott reflexiók (ld. *Wagner, Uttendorfer-Marek* és munkatársai 1976) képezik.

Az „utólagos hangosan gondolkodás” módszerének alkalmazása során középiskola (Hauptschule) 6. illetve 7. osztályaiban tanító tanárok, és ezekből az osztályokból válogatott diákok számára rövid, éppen átélt, videóra felvett tanórai részleteket játszottak le azzal a kéréssel, hogy fogalmazzák meg, „mi járt a fejükben” a dokumentált viselkedés megvalósítása közben.

Az eredmények utalnak (a) a tanórai jelenségek szubjektív magyarázatainak különbségeire, melyeket a tanár illetve diákszerep struktúrája határoz meg, (b) (alaptalan) túláltalánosításokra, (c) olyan (elhamarkodott) kijelentésekre, mint a tanárok „szakmai ártalmai”.

3. Példa

Szaktanulmányi orientáltságú tanítás-tanulás kutatás

Wienold, Achtenhagen, Van Buer és munkatársai (1985) tanulmányában, az itt tárgyalt DFG kutatási irányvonalak közül az egyetlen szaktanulmányi orientáltságú projektben egyrészt kezdő angol órák nem befolyásolt osztálytermi valóságát elemzik, másrészt ezen eredmények alapján és egy részletes, szisztematikus tananyag-leírás segítségével konstrukciós javaslatokat fejlesztenek ki az oktatás optimalizálására. Elméleti háttérként szolgál a „naiv viselkedésmélet” koncepciója (Laucken 1974), a *Pygmalion-effektusról* írott tanulmányok (pl. Brophy és Good 1976) és – a tananyag-leíráshoz – a transzformációs, generatív grammatika területén készült munkák (pl. Chomsky 1969; Achtenhagen, Wienold és munkatársai 1975, 2. kötet).

Gimnáziumi első osztályok kezdő angolóráinak kb. 4 hetes megfigyelései alapján elkészült (a) a tanórai tanítási-tanulási folyamatok *folyamatorientált mikroanalízise*, (b) *minden olyan mondat szintaktikai és fonológiai/fonetikai jellemzőinek teljes leírása*, melyet a tanárok és a diákok a tanórák során képeztek; ugyanez elkészült az órán felhasznált taneszközökre, (c) *a tananyag két elemzéskomplexumon alapuló átalakítása*.

Az eredmények utalnak (a) erősen tanárspecifikus oktatási stílusokra, (b) a diákok tanórán megfigyelt célnyelvi hibáinak tananyag- és tanítási módszerfüggő szisztematikuságára, (c) az osztályonként erősen különböző összefüggérendszerre a diákok egyéni bemeneti változói, az oktatási folyamatváltozók és ezeknek a változóknak a diákok egyéni célnyelvi teljesítményeire gyakorolt hatásai között és (d) a szisztematikusan optimalizált tananyagkonstrukciók viszonylag magas hatékonyságára.

Körülbelül 15 évvel később az „Unterrichtswissenschaft” 1990/1-es számában a szóban forgó kutatási irányzat tizenhárom képviselőjének lehetősége nyílik arra, hogy mérleget vonjon – nem a felmutatott eredményekről egyenként, hanem a megvalósított kutatási koncepciókról. A számos vitapont közül ötöt szeretnék most kiemelni.

(1) Nem sikerült *egységes elméleti koncepciót* kidolgozni. A legtöbb tanulmány éppen az olyan központi fogalmak, mint az oktatás, tanítás és tanulás esetében mond le a pontos fogalommeghatározásról. (ld. például Strittmatter és Dinter 1992).

(2) Legáltalánosabb vonatkoztatási keretnek tekinthetjük

– a *folyamat-produktum paradigmát*: vagyis az oktatás folyamatváltozóinak, az olyan eredményváltozóknak mint a diákok személyiségvonásai és az oktatás olyan kimeneti változóinak mint a tanulás sikeressége stb. egyidejű megragadását;

– a *kognitív pszichológiai elméleteket és modelleket*: pl. heurisztikus (tanítási- illetve tanulási-) stratégiák, személyes önértékelési rendszerek, szakértő-újjonckutatás, szaktudás elsajátítása.

(3) A tanítás-tanulás kutatás lényegében a tanítási és tanulási folyamatok pszichológiai jellegű kutatása az államilag szervezett, általánosan képző iskolák

keretein belül. A tanítás-tanulás-kutatás *nem* elsősorban *neveléstudományi-pedagógiai* jellegű kutatás, mely a „képzés” normatív horizontjához és az „oktatás” neveléstudományi fogalmához igazodik. Inkább pedagógiai-pszichológiai jellegű kutatás, mely mindenekelőtt a tanítási- és tanulási folyamat kognitív téren való eredményességének növelése mellett kötelezi el magát (ld. például *Van Buer* 1990a)³.

(4) Bár a tanulmányok komplexitását még egyértelműen növelni lehetne, a mérleg a külső validitás, vagyis az eredmények „hétköznapi oktatáskultúrában” való alkalmazása szempontjából még nem kielégítő.

(5) Metodológiai-metodikai szempontból előnyt élveznek a kvantitatív adatgyűjtő- és a komplex statisztikai analízis modellek. Az utóbbi időben fokozatosan látóterbe kerülnek az olyan, félig-standardizált adatgyűjtő modellek mint a háló-technika (*Netzwerk-Lege-Technik*); ezen kívül találkozhatunk próbálkozásokkal a kvantitatív és a kvalitatív módszerek kombinálására.

A tanítás-tanulási folyamat mikroanalíziseinek eredményei végsősoron az egyes iskolákra jellemző változók és az iskolatípusspecifikus változók fokozatosan növekvő figyelembevételéhez vezettek. Ez elsősorban *Treiber* és *Weinert* (1985) tanulmányából válik nyilvánvalóvá, melyben a többszintű analízis módszerével az iskolai teljesítménykiegyenlítés lehetőségeit és feltételeit vizsgálták a „mastery-learning” középiskolai (*Hauptschule*) alkalmazásának keretein belül⁴. Az oktatási folyamatok minden egyes iskolában jellegzetes „pedagógiai kultúrába” ágyazódnak. E kérdés elemzését az 4. fejezetben részben ismételten felvetem.

Négy példa a tanórai tanítási-tanulási-folyamat elemzése központi kérdéseinek megválaszolására

A német tanítás-tanulás-kutatás fent jellemzett hátterére támaszkodva a következőkben részletesen bemutatom illetve megpróbálom megválaszolni a tanórai tanítási-tanulási folyamatok működésének és eredményességének négy központi kérdését. A kérdések a következők:

- Milyen mértékűre becsülhető a tanórai tanári magatartás szisztematikussága?
- Milyen összefüggések léteznek a tanár jellemvonásai és a diákok tanórai viselkedése, valamint ezek egymásra hatása között?
- Hogyan értékeli a diákok az átért tanórát?

³ Ezen optimációs kritériumok ellenére azonban semmi nem ad alapot arra, hogy a tanítás-tanuláskutatásnak ezt a típusát például „segédeszköznek” stb. titulálják. Meg kell jegyeznünk, hogy az irányzat kritikusai gyakran nem is a kritériumok nevelési-, iskolai- és oktatásméleti alapjaira és implikációira reflektálnak, illetve azokat teljes egészében humán-technológiai szempontból értelmezik. (Arról a kérdésről, hogy a pedagógiát vajon mint művészetet, mint „mesterséget” és/vagy mint tudományot kellene megragadni, ld. Gage 1979; a (human-)technológiai problémával kapcsolatban például Bunge (1967); Alisch 1981; Heiland, Prenzel és Krapp 1981; társadalomtudományi szempontból például Benner 1979)

⁴ A „mastery-learning” elméletéről ld. például Bloom (1973); ld. még *Treiber* (1980) tanulmányát.

– Mennyire összetettek a diákok tanórán elsajátított tantárgy- (tartalom-) specifikus kognitív struktúrái?

Miközben ezeket a kérdéseket egy-egy példa segítségével megpróbálom megválaszolni, kitérek mind a metodológiai/metodikai problémákra mind pedig a tartalmi eredményekre.

A tanórai tanári magatartás szisztematikusságáról

A tanórai tanári magatartás szisztematikusságának kérdése eltérő okokból bír központi jelentőséggel a hagyományos oktatáskutatás és az újabb keletű tanítás-tanulás-kutatás számára. Három aspektust szeretnék röviden megnevezni:

(1) *Didaktikai* szempontból célunk az, hogy a *tanóra egészének illetve a hosszabb tanítási egységek megszervezésének* során felmutatott tanári viselkedések gyakoriságát, illetve kiválasztásuk és sorbarendezésük mechanizmusait megmagyarázzuk. Tudomásom szerint ebben a témában gyakorlatilag nem születtek empirikus tanulmányok⁵. Ezt az aspektust nem kívánom részletebben elemezni.

(2) A tanóra *finomszerkezete* szempontjából döntő jelentőségű az a kérdés, hogy a tanár az egyes tanulókkal szemben felmutat-e valamilyen szisztematikus viselkedésformát, és ha igen milyet. A legtöbb tanulmányban ezt a kérdést még csak fel sem vetik – ha mégis, akkor igenlőleg válaszolják meg. Éppen ezért a következőkben bemutatok a problémához kapcsolódóan egy-két eredményt.

(3) *Metodológiai/metodikai* szempontból a viselkedés kellő fokú következetességének – a következőkben: belső konzisztenciájának – biztosítása meghatározó jelentőségű előfeltétele annak, hogy a folyamat-eredmény paradigmát mint alapul szolgáló kutatási koncepciót egyáltalán alkalmazni tudjuk. Vagyis a tanórai tanár- és diákmagatartás megfelelően magas fokú belső konzisztenciája tartalmi és metodikai előfeltétele is annak, hogy a tanulók individuális különbségeit, az eltérő tanórai tanár- és diákmagatartásokat és a tanulók egyéni tanulási teljesítményeit egyáltalán egymásra vonatkoztatni tudjuk. A témában az oktatás terén eddig jószerével még nem születtek eredmények. Ehelyett az az általános elképzelés uralkodik, miszerint a magatartásról gyűjtendő adatok kevésbé megbízhatóak⁶.

Metodológiai/metodikai szempontból az eredmények arra utalnak, hogy sok olyan pedagógiai kutatás eddig felmutatott eredményét, melyekben a tanári és tanulói magatartást mint magyarázó változót használtuk, meglehetősen körültekintően kellene értelmeznünk. Ugyanis a legtöbb tanulmányban nem tisztázott, hogy ezek a magyarázó változók kellőképpen megbízhatóak-e. Éppen ezért a következő két kérdést, melyek a mindenkor felmutatott eredmények tartalmi interpretációja szempontjából központi szerepet játszanak, nem lehet következetesen megválaszolni:

⁵ A sorbarendezés problémáiról áttekintést ad Bruner (1960) és Eigemann (1975). Kereskedelmi iskolák gazdaságtanoktatásáról ld. Sievers (1984) és Achtenhagen, Tramm, Preis és munkatársai (1992).

⁶ A gazdasági okok mellett bizonyára ez is olyan érv, mely miatt az interjú módszerét mindeztidáig nagyon erősen favorizálták.

- (1) Amennyiben jelentős korrelációs koeficiensek *nem mutathatók fel*, az ok vajon a változók reliabilitásának hiányában vagy a tartalmi összefüggés nem létében keresendő?
- (2) Jelentős korrelációs koeficiens *fennállása* esetén ennek oka lényegi belső összefüggés vagy pedig statisztikai torzítás?

A diákok „tanórai túlélési stratégiái”

Mind a tradicionális oktatáskutatásban mind pedig az újabb keletű tanítás-tanuláskutatásban elsősorban a tanóra fő vonalát szokás elemezni; ezalatt azokat a tanórai tanár és diák cselekményeket értjük, melyeket lényegében a tanár irányít, s melyek a diadikus tanár-diák-interakciókban zajlanak le. Nem vesszük tehát figyelembe a diákok úgynevezett „mellékaícióit”, vagyis azokat a cselekedeteket, melyeket a diákok a tanóra során, gyakran titokban és a tanár ellenére hajtanak végre. A német nyelvű szakirodalom ebben a témában tudomásom szerint csak *Heinze* (1976) kvalitatív orientációjú és *Van Buer* (1992) kvantitatív irányultságú tanulmányából áll⁷.

Van Buer tanulmányának célja megtudni, hogyan ítélik meg matematika tanárjukat 3 középiskola (Hauptschule), 1 reáliskola és egy gimnázium 9. osztályos tanulói, és hogy ők, saját szubjektív szemszögükből hogyan reagálnak a tanár tanórai cselekedeteire. Ez utóbbi kérdéssel kapcsolatban mindenekelőtt a tanár által nem, vagy csak alig irányított interakciós közege voltunk kíváncsiak, de a tanár által kontrollált interakciók is jelentőséggel bírtak⁸.

A kérdés megválaszolása érdekében két rendelkezésre álló, önértékelést mérő pszichometriai skála mellett egy saját fejlesztésű standardizált kérdőívet használtunk 6-pólusú *Liekert*-skálával. Ez lényegében a következőkből áll:

- 20 item a diákok tanárképével kapcsolatban,
- 53 item a diákok tanórai taktikaival és ellentaktikaival kapcsolatban,
- 4 item a diákok életrajzi adataival kapcsolatban,
- 3 item az iskolai dolgozatjegyekről.

Az adatok elemzésénél először iskolák feletti, de mindenképp iskolatípusokra jellemző módon megállapítjuk a tanárra vonatkozó tanulói ítéletek illetve a tanulói taktikák és ellentaktikák központi dimenzióit rotációs faktoranalízis útján. Ezt követően a korrelációs koeficienseken alapuló hálózatképzési (Vernetzung) eljárás segítségével osztályonként rekonstruáljuk a tanulói ítéletek és taktikák faktorainak egymással alkotott viszonystruktúráját. A hálózatképzés statisztikai elemzőmodellje olyan adatközei eljárás, mellyel komplex összefüggésstruktúrákat grafikusan hálózatként lehet leképezni⁹.

A legfontosabb eredményeket a következőképpen jellemezhetjük:

⁷ A diákokkal kapcsolatos német nyelvű kutatások összefoglalását adja Hany, Helmke, Jerusalem és munkatársai (1992)

⁸ Összesen 12 osztály 240 tanulója vett részt a vizsgálatban.

⁹ A metodológiai/metodikai megfontolásokkal kapcsolatban ld. *Van Buer* (1990, 104-től). A hálósítás eljárásról ld. például *Oldenburger* (1981, 142-től).

(1) Világosan nemre jellemző eredményeket mutathatunk fel, mint ahogy az idevágó szakirodalom is erről tudósít: ezek szerint a lányok alkalmazkodóbban viselkednek, mint a fiúk. Kevesebbet zavarognak, és jobban odafigyelnek diáktársaikra és a tanárra. Ugyanakkor többet csálnak és könnyebben magyarázzák ki magukat. Míg a fiúk az órát inkább agresszívan zavarják, a lányok kedvelt ellentaktikája az óra témától idegen kérdésekkel való feltartása.

(2) Az „önálló ötletek fejlesztése” egészen kétértelmű jelentéssel rendelkezik, és a diák tanórai történésekhez való egyedi pozícióját jelöli ki: egyrészt negatívan korrelál a „tanórai érdektelenséggel”, másrészt viszont a „csalással” és a „képregény olvasással” is pozitív korrelációkat találhatunk.

(3) A tanárra vonatkozó tanulói ítéletek cselekvésirányító funkciója egyértelmű. *Egyrészt*: Minél inkább bíznak a diákok a tanárjukban, annál barátságosabb szemszögükből az óra atmoszférája, és minél jobbnak ítélik meg a tanár didaktikai kompetenciáját, annál aktívabban dolgoznak, annál kevésbé zavarják az órát, és annál több figyelmet fordítanak diáktársaikra és a tanárra az interakciós történések során. *Másrészt*: minél kevésbé találják a tanulók gyermekközpontúnak az oktatást, annál kevésbé tesznek erőfeszítéseket arra, hogy megértsék a tananyagot. A diákok irányultsága szempontjából úgy tűnik a tőlük megkövetelt tanulás értelmes volta (relevanciája) nagyon magas rangú szempont. Mind az órai aktivitás, mind a tananyag megértésére fordított erőfeszítések szisztematikus, pozitív összefüggést mutatnak az írásbeli teljesítménnyel, vagyis hogy a tanár milyen jeggyel értékelte az utolsó dolgozatot¹⁰.

Mint már *Wienold, Achtenhagen, Van Buer* és munkatársai (1985) vizsgálatában, ebben a tanulmányban is világos, osztályspecifikus képek mutatkoznak, melyek a mindenkori osztály egyedi, oktatással kapcsolatos történetére utalnak. Iskolaszpecifikus hatásokat az oktatás mikro szintjén csak nagyon kismértékben lehet megállapítani; mindenesetre az eredmények egy egész sora az egyes iskolák pedagógiai minőségének hatására utal. Ha megpróbálkozunk a 12 vizsgált osztály eredményeinek összefoglalásával, nyilvánvalóvá válik: mindenekelőtt a bizalom, amit a diák felépít vagy éppen nem épít fel a tanárjával szemben, irányítja a tanórai tanulói taktikákat és ellentaktikákat. Nagyon kiélezve azt mondhatnánk: bizalom kérdése, hogy a tanítást a diákok az arra szánt időben engedélyezik vagy bojkottálják illetve titokban vagy éppen nyíltan „megtorpedózzák”¹¹.

Tervezési játékon alapuló üzempedagógia tanóra értékelése egy kereskedelmi szakképző iskola tanulói által

Mint ahogy az 1. fejezetben már jeleztük, a tanítás-tanulás-kutatás a 70-es és 80-as években elsősorban általánosan képző iskolákbeli oktatáskutatást jelentett. A szakképző intézményekkel kapcsolatos empirikus-pedagógiai kutatások sokáig ritkaságnak számí-

¹⁰ Hasonló jellegű kutatás folyik jelen pillanatban a nyíregyházi tanárképző főiskolán Ventner György vezetésével.

¹¹ A bizalom- vs. teljesítménytéma kérdéséhez a diákok tanárookra vonatkozó ítéleteivel kapcsolatban ld. Hofer (1982).

tottak, azután pedig túlnyomórészt kis projektek keretei között került rájuk sor. Ebben az évben a Német Kutatási Társaság (DFG) támogatta a „Tanítási-tanulási folyamatok a kereskedelmi alapképzésben” kutatási programot; segítségével a hátrányos helyzetnek csökkennie kell(ene). Nyilvánvalóan ez a kutatási irányvonal mint a tanítás-tanulás-kutatási koncepciók továbbfejlesztése is értendő.

Az iskolai oktatás megújítása körüli didaktikai viták kapcsán rámutathatunk arra, hogy jelenleg a Német Szövetségi Köztársaságban a legtöbb tantervi és didaktikai-módszertani *innováció* a szakoktatásban valósul meg. Éppen ezért e példában egy tanulmányon mutatom be, hogyan értékelnek a diákok saját szubjektív szemszögükből egy ilyen tantervi, didaktikai-módszertani innovációt¹². A tanulmányt Göttingenben a Gazdaság-Pedagógiai Tanszéken végezték egy nagy kutatási projekt keretében, melynek címe: „Problémamegoldó gondolkodás komplex gazdasági összefüggésekben”.

Schunk (1993) vizsgálatát 1988-ban két szakképzőiskolai osztállyal végezte. A kísérlet során a szaktanár, aki előzőleg külön képzésben részesült, a gyerekekkel végigjátszotta a „farmergyár” tervezési játékot; emellett természetesen a játékot pontosan beillesztették a tantervbe.

Ebben a tervezési játékban az üzemgazdasági folyamatokat megpróbálják egy, az értékesítés és beszerzés szempontjából konkurrenca által jellemezhető piacra leképezni. Ennek során különböző csoportok (vállalkozások) játszanak egymás ellen. A tervezési játék bonyolultsága a játékosok kognitív képességeinek és szakmai előképzettségének megfelelően változtatható.

Egy félig standardizált adatgyűjtő eszköz, az úgynevezett „villanófénytechnika” segítségével gyűjtik be a tanulók aktuális, tananyagra vonatkozó ítéleteit. Ehhez arra kéri a diákokat, hogy a 65 előre megadott lehetséges döntési kategóriákból mindig a saját személyük számára relevánsat válasszák ki, majd ezeket grafikus szimbólumok segítségével, melyek a kiválasztott kategóriák közötti logikai kapcsolatokat jelenítik meg, kössék össze.

A megkérdezett diákoknál a következő főbb értékelési tendenciák mutatkoznak:

(1) A diákok elismerik a tervezési játék valóság-hűségének magas fokát, különösen a játék kezdetekor. A tanulók szubjektív szemszögéből igen jó betekintés válik lehetővé az üzemben belüli folyamatokba. Ebből összességében pozitív érzelmi állapot következik; ezt alátámasztja az, hogy a játék a változatosság benyomását kelti, és hogy mindig új módon kell újabb problémákkal megküzdni.

(2) Az idő előrehaladtával a diákok szempontjából zavaró tényezőként előtérbe kerül a tervezési játék monotonitása. A személyi számítógépnél hozott döntési folyamatoknak ez az egyhangúsága fokozatosan inkább negatív érzelmi állapotokhoz, az érdeklődés hiányához és unalomhoz vezet.

Ennek ellenére összességében a diákokban az a benyomás marad uralkodó, hogy – a tervezési játékot alkalmazó tanóra az oktatásbeli hétköznapi didaktikai változatosságának pozitív irányú kiszélesítését szolgálja,

¹² Az 1993/94-es tanévtől Alsó-szászország (Niedersachsen) szövetségi tartományban az egyéves kereskedelmi szakmai alapképző iskolában (Berufsaufbauschule) az itt említett „Farmergyár” nevű tervezési játék a tanterv kötelező része.

- hogy jobb tanulási eredményekhez vezet, és hogy
- elsősorban a gyengébb diákokat segíti abban, hogy pontosabb elképzeléseket fejlesszenek ki a vállalkozásokon belüli üzemi folyamatokról.

Metodológiai/metodikai szempontból érdekes, hogy a villanófénytechnika olyan eljárás, melynek segítségével rekonstruálni lehet a tanulók komplex argumentációs minázatait. Mindeközben egyrészt lemondhatunk a kérdések stb. teljes standardizálásáról, mely magában hordozza a lehetséges válaszok túlságosan messzemenő leszűkítésének veszélyét; másrészt ez az eljárás megengedi, hogy a reliabilitás- és a validitásaspektusokat kellőképp pontosan megbecsüljük.

A kereskedelmi iskolákban tanuló diákok ökonómiai gondolkodása a tanórai tervezési játék során

Az eddigi példákban problémákat, megoldási lehetőségeket és eredményeket mutattam be olyan központi kérdésekkel kapcsolatban mint a tanár tanórai viselkedése, a tanulói ítéletek cselekményformáló funkciója a tanórai taktikák és ellentaktikák szempontjából és az oktatási innovációk diákok átlatli szubjektív értékelése. Hátra van még az oktatás tanulási teljesítményre való hatásának kérdése. Ezzel érintjük az oktatási hétőznapok központi jelentőségű, de eddig csak kevésé kielégítően megoldott problémáját¹³, csakúgy, mint az oktatás- és tanítás-tanulás-kutatás egy központi metodológiai/metodikai kérdését. Itt csak címszavakban ismertethetem a problémát:

- a tanulási teljesítmény mérése vagy értékelése,
- csoportnorma orientált, standardizált tesztek vagy kritériumorientált tesztek,
- folyamatorientált vagy kimenetorientált diagnosztika,
- izolált tudáselemek mérése vagy komplex tudásstruktúrák mérése,

A következő példában megmutatom, hogyan lehet a hálózatképzés módszerével meghaladni az izolált tudáselemek leképezését. A hálózatképzás módszerét ily módon használják a legtöbb tanulmányban is magyarázó változóként.

A „farmergyár” tervezési játék példáján, mellyel már korábban megismerkedtünk, lehetőségeket mutatok, hogyan lehet a diákok rekonstruált *tudásstruktúráit* leképezni az oktatás tantervi célstruktúrájára – ebben az esetben arra a szaktudományos modellre, amely a rendszeres üzemgazdaságtanból fejlődött ki. Preis (1992) tanulmányának célja többek között a tudásstruktúrák olyan metodikailag megbízható képeinek tervezése, melyek segítségével a megfigyelt diákok következtetés céljából a tanórán bemutatott tényekről és összefüggésekről – itt gazdasági tényekről és összefüggésekről – elgondolkodnak.

A kutatások eredményei alapján nyilvánvaló, hogy a tervezési játékot használó oktatás képes olyan fiataloknál is támogatni és fejleszteni a komplex kognitív struktúrák felépülését, akik eddigi iskolai karrierjük során nem számítottak a jól teljesítő diákok közé. A tradicionális és a tervezési játékot használó oktatás közötti eredményességi összehasonlítás kérdését Preis (1992) tanulmánya nem válaszolja meg. Azok az eredmények azonban, melyek a fent említett „Problémamegoldó gondolkodás” című

¹³ Ld. Ingenkamp (1971) tanulmányát az osztályozás megkérdőjelezhetőségéről.

göttingeni projektből származnak, mindenesetre arra utalnak, hogy a tervezési játékos oktatás során nagyobb hálózati mélységet (Vernetzungstiefe) érhetünk el.

Tanítás-tanulás-kutatás a 90-es években – a szakképző intézményekben folyó oktatással kapcsolatos kutatások fellendülése

Mint már többször említettük, a 70-es és 80-as évek tanítás-tanulás-kutatása legtöbb esetben az általánosan képző iskolák oktatási folyamatainak kutatását jelentette. A szakképzésben résztvevő iskolákkal illetve a bennük zajló tanítással kapcsolatos kutatások viszonylag alulreprezentáltak. A DFG kutatásfejlesztésében a szakmai és gazdasági pedagógia – a szakmai alapképzés tanítási, tanulási és képzési folyamatainak empirikus analízise szempontjából állandó, univerzális diszciplína – az 1 %-os kiadással csak marginális szerepet játszik. Erre a deficit állapotra figyelmeztetett memorandumában 1990-ben egy szakértőkből álló bizottság (ld. Német Kutatási Társaság, 1990). A memorandum szoros összefüggést világít meg többek között a kutatásfejlesztés és az utánpótlás nevelés között. Kifejleszti a kutatási- és szervezéspolitikai intézkedések gazdag katalógusát. Ennek során a szakoktatáskutatás kifejezetten deficitnek tartott területeinek átfogó listájára támaszkodik.

Lényegében ennek a szakértői véleménynek a következményeként a DFG „tanítási-tanulási-folyamatok a kereskedelmi alapképzésben” címmel létrehozott egy új kutatási programot (ld. Beck, Mandl és munkatársai 1992). Ez nyilvánvalóan illeszkedik a 2. és 3. fejezetben bemutatott kutatási koncepciók tradíciójába. Így lehetőség nyílik arra, hogy az ott szerzett tapasztalatokat megragadjuk, és amennyire lehetséges a szakmai alapképzés terén – itt speciálisan a kereskedői szakképzésben – felhasználjuk.

E szakterületre való korlátozódást a Német Szövetségi Köztársaság szakképzési rendszerének struktúrájából, mint háttérből kell megvizsgálni. A szakképzési rendszert azzal jellemezhetjük, hogy a szakmai alapképzés a 3 éves képzés keretein belül „duális rendszerben” zajlik (kb. 75 %-a a fiataloknak); vagyis a fiatalok párhuzamosan vesznek részt az üzemi kiképzésben (általában 3 illetve 4 nap az üzemben) és tanulnak egy szakképző iskolában (1 illetve 2 nap). Az összes kiképzendő kb. 30 %-val a „gazdaság és közigazgatás” szakág központi jelentőségű szakterületet képvisel. Az itt említett részarány növekvőben van, és előrejelzések szerint a 2010-es évre kb. 40 %-ra is bővíülhet.

A kereskedői-közigazgatási tevékenység néhány fejlődési tendenciája és a szakmai alapképzés reakciói

A technikai újítások és a sok szakmában egyre gyorsabban fellépő munkahelyi változások a kvalifikációs követelmények mélyreható változásaihoz vezetnek. (ld. Alex, 1987; Stoops, 1989). Ezek mindenekelőtt a szakmai képzés tartalmi változásai, a megkövetelt kompetenciák és készségek szélessége és mélysége terén jelentkező változások és a kommunikálandó tanterv (kognitív) követelményszintjének változása által jellemezhetők. A képzésben résztvevőktől illetve a (leendő) munkavállalóktól egyre

tartósabb mobilitást, flexibilitást és egész életen át tartó tanulást várnak (ld. például *Mertens*, 1974; 1988; *Clauss és Jansen*, 1984; *Enquete-Kommission*, 1990; tanulmányok a *BIBB*-ben, 1993). Emellett úgy tűnik, központi szerepet játszanak a minden szakmához szükséges, általános képességek – melyeket általában „kulcskvalifikációk” néven jelöl a szakirodalom – (ld. tanulmányok a *BIBB*-ben 1993a¹⁴).

Kereskedelmi-közigazgatási ügyfélszolgálati tevékenységek formájában a kereskedői munkát is elérték ezek az általános fejlődési tendenciák. E tevékenységek az elmúlt években különösen az új információs és kommunikációs technikák megjelenése által jelentősen megváltoztak. Az említett változások még semmi esetre sem zárultak le. A tendenciákat ugyan még most sem lehet pontosan előrejelezni, de rendelkezésünkre áll egy-két kutatási eredmény az eddigi változásokról, melyek lehetővé teszik, hogy empirikusan megalapozott kijelentéseket tegyünk a várható átalakulásokról (ld. pl. tanulmányok in: *Brandt és Tenfelde*, 1989; *Baethge*, 1992; tanulmányok a *BIBB*-ben 1993). Ezekben központi helyet foglalnak el a képzésben résztvevőkkel és a (leendő) munkavállalókkal szembeni megnövekedett követelmények, mindenekelőtt kommunikációs, kooperációs, problémamegoldó, és döntéshozó képességek, valamint a hálózatos gondolkodásra (vernetztes Denken) való készség.

A fent említett tendenciák következtében a szakképzés „duális rendszere” a 80-as évek második felében nyomás alá került (ld. pl. *Greinert*, 1990; *Gruschka*, és *Kiewitt* és munkatársai, 1992; *Tramm*, 1992, 216. o.). Ennek oka nem utolsósorban az volt, hogy a kiképző üzemek képzési koncepcióikban relatíve gyorsan reagáltak a megváltozott kvalifikációs követelményekre, míg a szakképző iskolákat koncepciójuk átalakítása szempontjából viszonylagos „tétlenség” jellemezte. Ezáltal a két intézmény közötti eltérések egyértelműen növekedtek. Ennek ellenére lassanként az iskolai oktatásban is megjelennek innovatív tanítás-tanulási koncepciók, melyeket általában tanítás-tanulási-arrangementeknek neveznek. A kereskedelem területén a legfontosabbak a következők: tanulóiroda, tervezési játék illetve projekt¹⁵.

A „tanítás-tanulási folyamatok a kereskedelmi alapképzésben” című kutatási program

Ennek a DFG-kutatási programnak a feladata, hogy a fent vázolt általános háttér segítségével a szakmai vonatkozású tanítási-tanulási folyamatokat elemezze, és az arra vonatkoztatott optimalításokat értékelje. Ennek során nem csak a kongitív kompetencia területén elért hatásokat kell vizsgálni, hanem a szociális kompetencia, a motiváció és az erkölcsi ítéletalkotás terén bekövetkező változásokat is. Az elsődleges hangsúly a *folyamat*kutatásra helyeződik – többek között arra, hogy a szükségesség pragmatikus szempontjának megfelelően a szakképzés modernizálását mindenekelőtt a mindennapok didaktikai kultúrájának szintjén előrelendítsék (ld. *Beck*, *Mandl* és munkatársai, 1992).

¹⁴ A szakmaspecifikus és a szakmákon felülálló képességekről ld. például *Witt* (1990). A „kulcskvalifikációkkal” kapcsolatban vezetett meglehetősen szélsőséges vitáról ld. például *Mertens* (1974); *Lizop* (1988); *Reetz* (1989; 1991); *Zabeck* (1989; 1991); *Van Buer* (1992a).

¹⁵ A tanulói iroda témájához ld. *Kell*, *Van Buer* és *Schneider* (1992) irodalomjegyzékét; a többi tanítás-tanulási témáról ld. *Achtenhagen* és *John* (1988; 1992). Az üzemi kereskedelmi alapképzés területén találkozhatunk még a junior- illetve gyakorló cég elnevezésű innovációval.

5. o.) Ebből az okból kifolyólag állnak az új tanítás-tanulási-arrangementekben lezajló tanítási-tanulási folyamatok elemzései is az előtérben.

E kérdések megválaszolásához a következők szükségesek: (a) a mindennapokban lezajló tanítás-tanulási illetve képzési folyamatok elméleti alapozású *leírása*, (b) speciális elméletek illetve hipotézisek kidolgozása és empirikus *vizsgálata* a kereskedelmi alapképzésben folyó tanítással és tanulással kapcsolatban és (c) experimentális technológiakutatás a képzési illetve oktatási eljárások optimálásához.

A teljes kutatási program magába foglalja:

- a kutatástervezést – melyen belül különös jelentőséggel bír a (quasi-experimentális) „terepkutatás” (Feldforschung),
- adatgyűjtési módszereket – egyértelmű hangsúlyozásával az eddig elhanyagolt megfigyelési adatoknak és a félig standardizált adatgyűjtési módszereknek,
- adat elemzési modelleket – melyekben a hangsúly a kvantitatív elemzési modelleken illetve a kvalitatív és kvantitatív irányultságú értékelési módok kombinációján van.

Egy példa tanítás-tanulás kutatásra a kereskedelmi alapképzés területén

A fent bemutatott kutatási irányvonal keretein belül jóváhagyott projektek jellegzetességeinek megvilágítása céljából a következőkben vázlatyszerűen bemutatok egy projektet. Ennek során lényegében a Német Kutatási Társasághoz pályázók által megfogalmazott összefoglalókat használom és egészítem ki néhány fontos irodalmi utalással.

A projektek átlátásban 1993 őszén illetve 1994 januárjában kezdődnek és lefutási idejük 2-4 év, néhány azonban akár 6 évig is eltarthat. A teljes, megpályázott időtartamon keresztül átlagban egyenként kb. 200 000 és 500 000 DM körüli összegbe kerülnek. Ez az összeg lényegében egy teljes illetve két fél tudományos munkatársi állásra és a segéderőkre fordított költségekből, a technológiai berendezések és az utazás költségeiből áll össze. A munkatársi állások általában az utánpótlás elősegítését szolgálják. A viszonylag magas utazási költségeket magyarázza, hogy – a Német Kutatási Társaság kívánalmai szerint – az összes hasonló témájú kutatással kapcsolatban konferenciákkal, valamint az egyes projektek közötti intenzív együttműködéssel számolnak.

A kereskedelmi képzésben résztvevők szociális kompetenciája fejlődésének elemzése

Van Buer és Matthäus „A kereskedelmi alapképzésben résztvevő fiatalok kommunikatív kompetenciájának és kommunikatív viselkedésének fejlődése – interjúk és megfigyelések kereskedelmi szakképző intézményekben” elnevezéssel megjelölt témakör problémáit elemzik projektjükben.

A kísérlet vezetői lényegében az aktuális, a „kulcskvalifikációkról” folyó szakképzéspolitikai vitához kapcsolódnak; ebben kiemelkedő szerep jut a kommunikációs képességeknek. A képzésben részesülők kommunikatív kompetenciájának és kommunikatív viselkedésének fejlődéséről rendelkezésre álló, empirikus megalapozottságú tudásunk erősen hiányos: Bár a 60-as és 70-es évekből ránk maradt egy-két, ál-

talánosan képző iskolában végzett tanulmány a „mindennapi tanórai kommunikációs kultúra” témájában, a szakképző iskolákból nincsenek ilyen eredmények (ld. *Van Buer* 1992a). Épp ilyen kevésbé válaszolható meg empirikus argumentumokkal az a kérdés, hogy milyen mértékben és milyen módon fejleszti, vagy adott esetben akár gátolja a kereskedelmi alapképzés a fiatalok kommunikációs képességeinek és (kommunikációs) viselkedésének fejlődését.

A „sikeres kommunikáció” neveléstudományi-gazdaságpedagógiai megalapozottságú modelljére támaszkodva *Van Buer* és *Matthäus* öt tézist állítanak fel: Ezek egyrészt a fent említett képességek illetve viselkedések fejlődésének szociális és életútbeli összefüggéseire utalnak; másrészt abból indulnak ki, hogy a „sikeres” kommunikáció a kereskedelmi alapképzésben viszonylag ritkán megy végbe, hogy ehelyett gyakran kommunikációs zavarokkal és torzulásokkal találkozhatunk és hogy, ebből következően, a kereskedelmi alapképzés csak kevés impulzust ad a kommunikatív kompetencia fejlődéséhez. A kísérletvezetők a „sikeres kommunikációt” *Mollenhauer* (1972. 107. o.) alapján 7 dimenzió segítségével operacionalizálják; ennek megfelelően középpontban állnak az empátiás és a metakommunikációs képességek és a szereptől való távolságtartás képessége (az empátia dimenziójáról ld. például *Brinkmann*, 1989).

A projektben „mintaosztályokban” olyan kiválasztott tantervi egységeken, melyekben a kommunikáció tárgya (és médiuma) az oktatásnak, átfogó órai megfigyelések útján a „mindennapos tanórai kommunikációs kultúráról” szereznek tapasztalatokat. Ezután interjúk segítségével a képzésben részesülők és a tanárok tanórai kommunikációra vonatkozó szubjektív észrevételeit kell rekonstruálni. Ezen kívül, további interjúk által a kommunikatív kompetencia fejlődése szempontjából oly fontos biográfiai összefüggéseket is megragadjuk; ezek a fiatalok által érzékelt szülői kommunikációs- és nevelési stílusokból illetve a szakmai alapképzés előtt látogatott általánosan képző iskolákban megtapasztalt kommunikációs kultúrából állnak.

A kutatást kilenc megkülönböztető jegy alapján strukturáljuk; ezek közül a két legfontosabb a következő: (a) Az osztályok kiválasztása a „szélsőséges csoportok” összehasonlításának elve alapján történik; olyan osztályokat vizsgálunk, melyekben elsősorban gimnáziumot végzettek tanulnak (banktisztviselők), és olyan osztályokat melyek elsősorban középiskolát (Hauptschule) végzettekből állnak (kiskereskedők illetve eladók). (b) A megvizsgálandó osztályokat a longitudinális tanulmány értelmének megfelelően szakmai alapképzésük mindhárom évében végigkövetjük.

Tanórai tanítási-tanulási-folyamatok és az egyes iskolák pedagógiai minősége

Mint eddigi fejtegetéseimben már rávilágítottam, a tanítás-tanulás kutatás – legyen ez akár általánosan képző, vagy szakképző iskolára vonatkozó – lényegében tanítás-tanulási folyamatoknak és ezek *mikro-szinten* megnyilvánuló hatásainak kutatásaként jellemezhető. Ugyan a különböző projektek szerzői hangsúlyozzák, hogy az elemzett folyamatok intézményes keretek közé ágyazódását figyelembe kellene venni, mindenesetre az általuk vizsgált szakterület komplexitása miatt „lemondanak” e beágyazódás

elemzéséről¹⁶. Míg azonban ezt a kérdést az általánosan képző iskolákkal kapcsolatos tanítás-tanulás kutatás során, amikor mindenekelőtt „tradicionális” oktatási folyamatokat vizsgáltak, háttérbe lehetett szorítani, addig a szakképző iskolákkal kapcsolatos tanítás-tanulás kutatásban, ahol legfőképp a tantervi és didaktikai-módszertani innovációk, a komplex tanítás-tanulási-arrangement-ek elemzéséről van szó, a probléma jelentősége folyamatosan nő. Ezek a komplex didaktikai konstrukciók ugyanis nem „önműködők”; az egyes tanárok magas didaktikai szakértelme és továbbképzési elkötelezettsége, valamint az egyes iskolák markáns pedagógiai innovációs kultúrája az előfeltételei megjelenésüknek (ld. például *John*, 1992). Ezért végezetül célszerűnek tűnik a német nyelvű szakirodalom néhány központi jelentőségű eredményére utalni.

Az egyes iskolák pedagógiai minőségének vizsgálatait a 80-as évek német nyelvű szakirodalmában nem a tanítás-tanulás-kutatás fejlődésével összefüggésben kell első-sorban megragadni. Célravezetőbb (az oktatás szervezési szakirodalomban) a komprehenzív iskolákról és a klasszikus hármastagoltságú iskolarendszerről vezetett részben nagyon heves és mindenképp ellentmondásos vita háttérére támaszkodni. Fend (1982. 288. o.) az idevonatkozó kutatásokat úgy foglalja össze, hogy „az iskolák közötti teljesítménybeli különbségek nagyobbak, mint az iskolatípusok közöttiek”.

A német tanulmányokban az iskolatípusok összehasonlítása az egyes iskolák összehasonlításának kérdéséhez vezetett. Ennek okai az empirikus úton talált varianciákban és ezeknek az iskolatípusokban fellelhető különbségek általi, pedagógiailag jelentős tényezőkké alakításának nehézségeiben keresendők.

A jelenlegi vita során mindenestre nem nyúlnak a régiókat átfogó teljesítmény mérésekhez, mint ahogy az az angolszász országokban már régóta szokás¹⁷; majdnem azt mondhatjuk tehát, hogy az egyéni iskolai teljesítmények régiókon át összevethető, reliábilis és valid adatok alapján történő összehasonlítása tabu. Ennek következménye, hogy a német nyelvű tanulmányokban alig találkozhatunk megbízható adatokkal (*Ingenkamp*, 1986). Az ideillő amerikai szakirodalom *Ingenkamp* és *Schreiber* (1989) kötetében található. Az idézett amerikai szerzők által írott tanulmányok összefoglalásaként megállapíthatjuk, hogy az egyes iskolák individuális arculata, mindenekelőtt az iskolán belüli kommunikációs folyamatok és a pedagógiai ethosz, jelentősen hozzájárulnak a szinte dramatikus mértékű iskolák közötti teljesítménykülönbségekhez¹⁸. A német vitát az iskolarendszerkutatás kevésbé kielégítő eredményein kívül elsősorban *Rutter*, *Maugham* és munkatársai (1980) angol vizsgálata befolyásolta. A német vita arra a kérdésre összpontosít: *Mi különböztet meg egy „jó” iskolát egy „rossz” iskolától?* A kérdés megválaszolásánál a fent ábrázolt deficittek oly mértékben előretörnek, hogy a bemutatott eredmények interpretálásánál inkább óvatosságra kel-

¹⁶ Kivételt képez Treiber (1980) illetve Treiber és Weinert (1985) munkája; ld. még Baumert (1990) érvelését.

¹⁷ Az angolszász országokban mért eredményekre, elsősorban a „national assessment studies,-okkal (nemzeti értékelési felmérések?) kapcsolatos tanulmányokra itt csak utalhatunk (ld. például Schreiber, 1986; cikkek in: Ingenkamp és Schreiber, 1989).

¹⁸ Az összehasonlító tanulmányok hiánya miatt messzemenően tisztázatlan, hogy az amerikai tanulmányok eredményei milyen mértékben alkalmazhatók a német viszonyokra (ld. például Fend, 1984).

lene törekedni. Továbbá fenntarthatjuk, hogy eddig csak az általánosan képző iskolákra vonatkozóan születtek tanulmányok, a szakképző intézményekre vonatkozóan nem¹⁹.

Fend (1987) az általánosan képző iskolákkal kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy azok az iskolák, melyeket kutatásai keretében meglátogatott eléggé heterogének; számára ezért felvetődik a kérdés, hogy van-e egyáltalán olyan iskola, mely a a különböző tanulmányokból rekonstruálható jó iskola idálképének tökéletesen megfelel.

A „jó” iskolákat meghatározó jellemzőket áttekintve nyilvánvalóvá válik, hogy a tantervi, és komplex didaktikai-módszertani innovációk beillesztése az egyes iskolák didaktikai kultúrájába, mely a „tanítási-tanulási-folyamatok a kereskedelmi alapképzésben” című DFG-kutatási program projektjeinek is célja, nagy valószínűséggel nem csak azoktól a tanároktól függ, akik részt vesznek a projektben. Döntő szerepet játszhat az iskola pedagógiai atmoszférája, melyben a tanárok tanítanak, és melyre a projektben résztvevők csak kevés hatást gyakorolhatnak.

Összefoglalás

A 1–3. alfejezetekben megpróbáltam vázaltszerűen bemutatni egyes tendenciákat, hiányosságokat és elképzeléseket a német nyelvű tanítás-tanulás kutatásban, különös tekintettel a kereskedelmi szakképzés korszerűsítése terén végzett kutatómunkára. Eközben nyilvánvalóvá vált, hogy a tanítási és tanulási folyamatok részletes elemzése és tudományosan ellenőrzött optimalizálása óriási financiaális és kutatásszervezési ráfordításokat igényel – ez különösen igaz akkor, amikor az eredmények előrehaladott felap-rózódását és ezáltal azt a nehézséget kell legyőzni, hogy a megcélzott eredmények és technológiák/technikák az iskola pedagógiai kultúrájában bevezethetők legyenek.

Ez különösen nehéznek tűnik a szakmai alapképzés komplex területén; itt két ugyanis két intézménynek kell kooperálnia, melyek különböző céloknak kötelezték el magukat: Az iskola, mint a tanulás színhelye elsősorban a pedagógiai racionalitás számára elkötelezett, vagyis az individuum pedagógiailag kívánatos fejlődését célozza, míg az „üzem”, mint a tanulás színhelye, elsősorban a gazdasági racionalitást szolgálja, vagyis mindenekelőtt a nyereség maximalizálását és a piacon való túlélést. Az eltérő irányultságok ellenére pedagógiai-didaktikai perspektívából van értelme pontosabban megvizsgálni azokat a (humán)-technológiákat a kognitív, szocio-emocionális és morális-értékorientált tanulási folyamatok optimalizálása érdekében, melyeket elsősorban az üzemi képzésben alkalmaznak. Továbbá érdemes lenne megvizsgálni, mennyiben alkalmazhatók ezek szakképző iskolai tanórákon. Adott esetben a módszerek továbbfejlesztésére és értékelésére is sor kerülhet. Itt válnak ugyanis nyilvánvalóvá azok az új lehetőségek, melyek a tanulási folyamat individualizálását, és ezáltal

¹⁹ Buddensiek és Kaiser (1986) körvonalaiiban ismertetnek egy ilyen – metodikailag ugyan mindenképp megtámadható – kutatást. Van Buer és Squarra a 3. alfejezetben említett DFG-kutatási program keretében pályáztak egy „didaktikai hétköznapi kultúra a kereskedelmi iskolákban – a tanári szabadság kihasználása, biztosítása és kibővítése.” című projekttel, melynek egyik célja az új és a régi szövetségi államok közötti összehasonlítás (ld. Van Buer 1993); ezt a projektet kezdeményeiben úgy is érthetjük, mint egy egyéni iskola specifikus értékelést válogatott szempontok alapján.

a tanulásban gyengébb diákokat segítik – vagyis központi jelentőségű pedagógiai célt támogatnak (ld. például Bloom, 1973). Ezzel egyidejűleg a tanítási-tanulási-technológiák fejlődése, mint ahogy a tervezési játék, vagy akár a multimédia- és hypertextrendszerek keretei közt is megnyilvánul, komoly támaszt jelenthet a tantervi-didaktikai innovációk bevezetésénél és a tanártovábbképzési rendszer szükségszerű (tovább)fejlesztésénél, melyek túlmutatnak a pedagógiai kazuisztika szellemtudományi irányultságú individuális interpretációin. A tárgyalt új tanítási-tanulási-technológiák nem akadályozzák a tanítási folyamat tanár általi adaptációját a tanulók szociális, kognitív, érzelmi és morális tanulási adottságaihoz; mindenesetre tendenciózusan a tanárt egyéni (szubjektív) oktatásméleteének objektiválására kényszerítik. Így ezek a technológiák nem helyettesítik a „tradicionális” oktatásnak, hanem lényeges és általában a diákok által is kívánatosnak tartott újdonságok a didaktikai palettán.

Anélkül hogy a technikaimádat gyanújának áldozatául esnénk, éppen a fent csak vázlatosan érintett háttér tudatában rendkívül óvatosan kell bánni azzal a feltevessel, hogy az empirikus-pedagógiai kutatás elsődlegesen mint a társadalom (bizonyos) erőinek segédszövege jellemezhető. Mert azoknak az ígéreteknek az empirikus vizsgálata nélkül, melyeket mind a „tradicionális” oktatás, mind a tantervi-didaktikai innovációk megtesznek, ezek gyorsan „nyelvbottlásokká” válhatnak.

E tanulmány az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, 1993. május 3-án elhangzott azonos című előadás kibővített változata. Az eredeti előadásra „A pedagógia mint tudomány – vélemények, viták” elnevezésű ülés keretei között került sor.

Fordította: Lesznák Márta

Irodalom

- Achtenhagen, F. és John, E. G. (1988; szerk.): *Lernprozesse und Lernorte in der beruflichen Bildung*. Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen. Vol. 12. Tagungsband zum Internationalen Symposium aus Anlaß der 250-Jahr-Feier der Georgia Augusta. Göttingen.
- Achtenhagen, F. és John, E. G. (1992, szerk.): *Mehrdimensionale Lehr Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Gabler, Wiesbaden.
- Achtenhagen, F., Tramm, T. és Preiss, P. (1992): *Anforderungen komplexer ökonomischer Situationen. Ansätze zur Konstruktion und Evaluation der kaufmännischen Erstausbildung und Weiterbildung*. Gabler, Wiesbaden.
- Achtenhagen, F. és Wienold, G. (1975): *Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht*. 2 Bände. Kössler, München.
- Alex, L. (1987): Berufliche Bildung im Spannungsfeld zwischen Qualifikationsbedarf und Qualifikationsangebot. In: Weymann, A. (szerk.): *Soziale Welt. Sonderband 5: Bildung und Beschäftigung – Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels*. Schwarz & Co, Göttingen.

- Alisch, L. M. (1981): Technologische Theorien und rationales Handeln. In: Krapp, A. és Heiland, A. (szerk.): *Theorieanwendung und Rationales Handeln*. Zum Technologie-Problem in der Erziehungswissenschaft. Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 4. sz. Braunschweig, 31-58.
- Alisch, L. M., Arbing, R., Schreiber, W. H. és Tamai, C. (1992): Entwicklung im Bereich empirischer Methoden. In: Ingenkamp, K. és Jäger, R.S. (szerk.): *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. 1. sz. Deutscher Studienverlag, Weinheim, 91-128.
- Baethge, M. (1992): Arbeitsstrukturen und Qualifikationsprofile im Wandel - Veränderungstendenzen in den kaufmännisch-verwaltenden Dienstleistungstätigkeiten. In: Kell, A. és Schanz, H. (szerk.): *Computer und Berufsbildung - Beiträge zur Didaktik neuer Informations- und Kommunikationstechniken in der kaufmännischen Berufsbildung*. Stuttgart.
- Baumert, J. (1990): Längerfristige Wirkungen des Schulunterrichts unter institutioneller Perspektive. In: *Unterrichtswissenschaft*, 18. 1990. 1. sz. 5-9.
- Baumert, J., Steinert, B. és Weishaupt, H. (1992): Ressourcen und Orientierungen der empirischen pädagogischen Forschung. In: Ingenkamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H. és Wolf, B. (szerk.): *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. 2 Bände. Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1. sz. 15-49.
- Beck, K. (1989): „Ökonomische Bildung“ - Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85. 6. sz. 570-596.
- Beck, K. (1991): Philosophische Ethik als Basis moralpsychologischer Theoriebildung? Ein Beitrag zur Kohlberg-Kant-Kritik. In: Strittmatter, P. (szerk.): *Zur Lernforschung. Berichte - Analysen - Perspektiven*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gunther Eigler. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Beck, K. és Mandl, H. (1992): *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung*. Antrag auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms. Hamburg. (Eingereicht bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft).
- Benner, D. (1973/1991): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Benner, D. (1979): Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von N. Luhmann und K. E. Schorr. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25. 3. sz. 373.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (1993): *Die neuen kaufmännischen Berufe. Entwicklungstendenzen und Lösungswege*. BIBB - 2. Fachkongress vom 9. bis 11. Dezember 1992 in Berlin. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (1993): *Umsetzung neuer Qualifikationen in die Berufsbildungspraxis*. Entwicklungstendenzen und Lösungswege. BIBB - 2. Fachkongress vom 9. bis 11. Dezember 1992 in Berlin. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin.
- Bloom, B. (1973): Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: Edelstein, W. és Hopf, D. (szerk.): *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Klett, Stuttgart. 251-273.
- Brand, W. és Tenfelde, W. (1989, szerk.): *Neue Informations- und Kommunikationstechniken in der kaufmännischen Verwaltung*. Alsbach/bergstraße.
- Brinkmann, M. (1989): Empathie-Probleme bei der Operationalisierung eines vieldeutigen Konstrukts. In: *Unterrichtswissenschaft*, 17. 1 sz. 2-12.
- Brophy, J. E. és Good, T. L. (1976): *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. Urban & Schwarzenberg, München.
- Bruner, J. S. (1960): *Der Prozeß der Erziehung*. Schwann, Düsseldorf.
- Buer, van J. (1990): *Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag - Realität oder Illusion?* Lang, Frankfurt am Main.
- Buer, van J. (1990): *Lehr- Lern-Forschung der 80er Jahre - nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre- Chancen für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht*. In: *Unterrichtswissenschaft*, 18. 1. sz. 16-22.

- Buer, van J. (1992): *Lehrerbild des Schülers und unterrichtliches Schülerverhalten*. (Gelbe Reihe. Bericht Nr. 3/1992). Universität, Institut für Pädagogik, Kiel.
- Buer, van J. (1992): Schlüsselqualifikation "Kommunikationsfähigkeit - Probleme und Perspektiven. In: *Kieler Berichte aus dem Institut für Pädagogik der Christian-Albrecht-Universität zu Kiel*, 4. sz.
- Buer, van J. (1993): *Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern*. Skizzen zu einem laufenden Forschungsprojekt am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Buer, van J. és Nenniger, P. (1992): Lehr-Lern-Forschung. Traditioneller Unterricht. In: Ingenkamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H. és Wolf, B. (szerk.): *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Vol. 1. Deutscher Studienverlag, Weinheim. 407-471.
- Buddensiek, W. és Kaiser, F. J. (1986): *Schulstudie zur zweijährigen Berufsgrundschule*. Der Modellversuch zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in Nordrhein-Westfalen. Curriculum Heft 51. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest.
- Bunge, M. (1967): *Scientific Research II. The Search for Truth*. Springer, Berlin.
- Chomsky, N. (1969): *Aspects of the theory of syntax*. Mass. M.I.T. Press, Cambridge.
- Clauss, T. és Jansen, R. (1984): *Betriebliche Berufsausbildung und beruflicher Erfolg*. Die Bewertung von Ausbildungsberufen mit Hilfe von empirisch gewonnenen Indikatoren. Berichte zur beruflichen Bildung. Vol. 65. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (1992): Denkschrift: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation - Hauptaufgaben - Förderungsbedarf. *Acta Humaniora*, Wiesenheim.
- Eigemann, J. (1975): *Sequenzen im Curriculum*. Beltz, Weinheim-Basel.
- Eigler, G. és Macke, G. (1992): Die Entwicklung der empirischen Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Qualifizierungsarbeiten. In: Ingenkamp, K., Jäger, R., Petillon, H. és Wolf, B. (szerk.): *Empirische Pädagogik 1970 -1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Vol. 2. Deutscher Studienverlag, Weinheim, 1. sz. 50-76.
- Eigler, G., Macke, G. I. és Nenniger, P. (1982): Mehrdimensionale Zielerreichung in Lehr-Lern-Prozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 28. 3. sz. 397-423.
- Enquete-Kommission (1990): *„Zukünftige Bildungspolitik- Bildung 2000“*. Deutscher Bundestag, Bonn.
- Epstein, S. (1984): The Stability of Behavior across Time and Situations. In: Zucker, A., Aronoff, J. és Rabin, A. I. (szerk.): *Personality and the Prediction of Behavior*. Academic Press, Orlando, 209-268.
- Fend, H. (1982): *Gesamtschule im Vergleich*. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Beltz, Weinheim.
- Fend, H. (1984): Determinanten des Schulerfolgs: Wie wichtig sind Lehrer? In: *Unterrichtswissenschaft*, 14. 1. sz. 68-86.
- Fend, H. (1987): „Gute Schulen - schlechte Schulen“ - Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U. és Bargel, T. (szerk.): *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule"*. 1. sz. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS). Wiesbaden/Konstanz. 55-79.
- Greinert, W. D. (1990): Auf dem Wege zum Marktmodell? Bemerkungen zur heraufziehenden Krise der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik. In: Harney, K. és Pätzold, G. (szerk.): *Arbeit und Ausbildung - Wissenschaft und Politik*. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Frankfurt am Main, 275-288.
- Gruber, H. és Renkl, A. (1993): *Exploration strategies in an economics simulation game*. Research report No. 21. June 1993. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik der Universität München, München.

- Gruschka, A. és Kiewitt, F. (1992): *Die Zukunft des Dualen Systems. Eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan der Deutschen Arbeitgeberverbände "Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung" vom Januar 1992.* Flugschrift 7 des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
- Hany, E.A., Helmke, A. és Jerusalem, M. (1992): Forschungen zum Schüler. In: Ingenkamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H. és Wolf, B. (szerk.): *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland.* Deutscher Studienverlag, Vol. 2. Weinheim. 591-654.
- Heidenreich, W. D. és Heymann, H. W. (1976): *Lehr-Lern-Forschung. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes.* In: Zeitschrift für Pädagogik, 22. 2. sz. 227-251.
- Heiland, A., Prenzel, M. és Krapp, A. (1981): Ansätze zur Bestimmung und Differenzierung des Technologieproblems in der Erziehungswissenschaft. In: Krapp, A. és Heiland, A. (szerk.): *Theorieanwendurig und Rationales Handeln. Zum Technologie-Problem in der Erziehungswissenschaft.* Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. Braunschweig, 4. sz. 11-30.
- Heinze, T. (1976): *Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern.* Juventa, München.
- Heitger, M. (1986): Die Abrichtung des Menschen. Von der Gefahr gegenwärtiger Pädagogik, ihr Subjekt zu verlieren. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 62. 41-51.
- Hofer, M. (1981): Schülergruppierungen im Urteil und Verhalten des Lehrers. In: Hofer, M. (szerk.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern.* Urban & Schwarzenberg, München. 192-222.
- Hofer, M. (1982): Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler. In: *Unterrichtswissenschaft*, 10. 2. sz. 240-251.
- Hofer, M. (1986): *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns.* Hogrefe, Göttingen.
- Hofer, M. és Dobrick, M. (1981): Naive Ursachenzuschreibungen und Lehrerverhalten. In: Hofer, M. (szerk.): *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern.* Urban & Schwarzenberg, München. 1981. 110-158.
- Hofer, M., Dobrick, M. és Tacke, G. (1982): *Bedingungen und Konsequenzen individualisierenden Lehrerverhaltens.* Abschlußbericht zum DFG-Projekt. 2 Bände. Seminar für Pädagogik der Universität Braunschweig, Braunschweig.
- Ingenkamp, K. (1971/1986): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung.* Beltz, Weinheim.
- Ingenkamp, K. (1986): Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. Eine kritische Bestandsaufnahme der Untersuchungen und Stellungnahmen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. sz. 1-29.
- Ingenkamp, K. (1992): Ausbreitung und Akzeptanz der empirisch orientierten Pädagogik. In: Ingenkamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H. és Wolf, B. (szerk.): *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland.* Vol. 1. Deutscher Studienverlag, Weinheim. 4-15.
- Ingenkamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H. és Wolf, B. (1992, szerk.): *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland.* Vol. 2. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Jäger, R. S., Kühn, R., Probst, H. és Raatz, U. (1992): Pädagogische Diagnostik. In: Ingenkamp, K., Jäger, R. S. (szerk.): *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland.* Vol. 1. Deutscher Studienverlag, Weinheim. 129-196.
- Ingenkamp, K. és Schreiber, W.H. (1989, szerk.): *Was wissen unsere Schüler? Überregionale Lernerfolgsmessung aus internationaler Perspektive.* Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- John, E. G. (1992): Fallstudien und Fallstudienunterricht. In: Achtenhagen, F. és John, E. G. (szerk.): *Mehrdimensionale Lehr Lern-Arrangements — Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung.* Gabler, Wiesbaden. 79-91.
- Jonassen, D. H. és Mandl, H. (1990, szerk.): *Designing Hypermedia for Learning.* NATO ASI Series, Series F. Volume 67. Springer, Berlin/Heidelberg.
- Kelemen, E. (1987): Das neue ungarische Bildungsgesetz. In: *Vergleichende Pädagogik*, 23. 1. sz. 31-42.

- Kell, A., Buer, van J. és Schneider, D. (1992): Pädagogische Beurteilung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: Achtenhagen, F. és John, E.G. (1992, szerk.): *Komplexe Lehr Lern-Arrangements — Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Gabler, Wiesbaden. 511-547.
- Kintsch, W. (1984): *The representation of meaning in memory*. Earlbaum, Hildale.
- Klix, F. (1971): *Informmation und Verhalten*. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin-Ost.
- Kohlberg, L. (1984): *Essays on moral development: The psychology of moral development*. Vol. 2. Harper & Row, San Francisco.
- Kötter, L., Auffenfeld, A. és Jüngst, K. L. (1991): *Zur Optimierung unterrichtlicher Begriffsvermittlung*. Experimentalstudie. Theorie und Forschung. Vol. 145. Roederer, Regensburg.
- Laucken, U. (1974): *Naive Verhaltenstheorie*. Klett, Stuttgart.
- Lindsay, P. H. és Norman, D. A. (1977): *Human Information Processing*. Academic Press, New York.
- Lisop, I. (1988): Schlüsselqualifikationen - Zukunftsbewältigung ohne Sinn und Verstand. In: Nuissl, E., Siebert, H. és Weinberg, G. (1988, szerk.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Schwerpunkttheft über Schlüsselqualifikationen*. Münster. 78-83.
- Macke, G.: Disziplinenformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. 1. sz. 51-72.
- Mandl, H., Gruber, H. és Renkl, A. (1992): Prozesse der Wissensanwendung beim komplexen Problemlösen in einer kooperativen Situation. In: Achtenhagen, F. és John, E. G. (szerk.): *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements-Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Gabler, Wiesbaden. 478-491.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. In: *Mitteilungen der Arbeits- und Berufsforschung*, 7. sz. 36-43.
- Mertens, D. (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: Nuissl, E., Siebert, H. és Weinberg, G. (szerk.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Schwerpunkttheft über Schlüsselqualifikationen*. Münster. 33-46.
- Meumann, E. (1920): *Abriß der experimentellen Pädagogik*. Engelmann, Leipzig.
- Miller, G. A., Galanter, E. és Pribram, K. H. (1973): *Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens*. Klett, Stuttgart.
- Mollenhauer, K. (1972): *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München, 1972.
- Nenniger, P., Eigler, G. és Macke, G. (1992): *Studien zur Mehrdimensionalität von Lehr-Lern-Prozessen*. („Collection“ der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung.) Lang, Bern.
- Niegemann, H. M. és Trieber, B. (1982): Lehrstoffstrukturen, Kognitive Strukturen, Didaktische Strukturen. In: Treibert, B. és Weinert, F. E. (szerk.): *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. Urban & Schwarzenberg, München. 37-65.
- Oldenburger, H. A. (1981): *Methodenheuristische Überlegungen und Untersuchungen zur „Erhebung“ und Repräsentation kognitiver Strukturen*. Dissertation an der Universität Göttingen. Göttingen.
- Preiß, P. (1992): Komplexität im Betriebswirtschaftslehreunterricht. In: Achtenhagen, F. és John, E. G. (szerk.): *Komplexe Lehr-Lern-Arrangements — Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Gabler, Wiesbaden.
- Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. 2 Teile. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 5. és 6. sz. 3-10., illetve 24-30.
- Reetz, L. (1991): *Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung*. Achtenhagen, F. (szerk.): *Duales System zwischen Tradition und Innovation*. Müller Botermann, Köln. 27-46.
- Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H. és Götz, K. (1993): *Evaluierung eines computergestützten Lernprogramms zur Datenadministration*. Subjektive Einschätzung motivationaler und kognitiver Wirkungen. Forschungsbericht Nr. 22. Juni 1993. Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik der Universität München. München.
- Roeder, P. M. (1982): Einleitung zum Themenschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28. 3.sz. 355-364.

- Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H. (szerk.): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt.
- Rutter, M. és Maugham, B. (1990): *Fünftehtausend Stunden*. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Beltz, Weinheim.
- Saldem, von M. (1992): Zur Geschichte der AEPF. In: Ingenkamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H. és Wolf, B. (szerk.): *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland*. Vol. 2. Deutscher Studienverlag, Weinheim 683-706.
- Schreiber, W. H. (1986): Methoden und Ergebnisse überregionaler Lernerfolgskontrollen in westlichen Industrieländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. sz. 31-50.
- Schunk, A. (1993): *Subjektive Theorien von Berufsfachschülern zu einem planspielgesützten Betriebswirtschaftslehre-Unterricht*. Dissertation an der Universität Göttingen. Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik. Volume 19. Göttingen.
- Sievers, H. P. (1984): *Lernen – Wissen – Handeln*. Untersuchungen zum Problem der didaktischen Sequenzierung. Dargestellt am Wirtschaftslehre-Curriculum in der Sekundarstufe II. Fischer, Frankfurt am Main.
- Stoß, F. (1991): Quantitative und Qualitative Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt durch Neue Informations-Technologien (NIT). In: Bonz, B. és Lipsmeier, A. (szerk.): *Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung*. Holland & Josenhans, Stuttgart. 9-25.
- Strittmatter, P. és Dinter, F. (1991): Stand und Perspektiven der Lehr-Lern-Forschung. In: Beck, K. és Kell, A. (szerk.): *Bilanz der Bildungsforschung - Stand und Zukunftsforschung*. Deutscher Studienverlag, Weinheim. 201-218.
- Tenorth, H. E. (1991): Empirisch-analytisches Paradigma: Program ohne Praxis — Praxis ohne Programm. In: Hoffmann, D. (szerk.): *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft*. Deutscher Studienverlag, Weinheim. 1-16.
- Ternhart, E. (1986): Der Stand der Lehr-Lern-Forschung. In: Lenzen, D. (szerk.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Volume 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Klett-Cotta, Stuttgart. 63-79.
- Tramm, T. (1992): *Lernprozesse in der Übungsfirma. Begründung und Erprobung eines evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumkonzepts am Beispiel der Rekonstruktion und Weiterentwicklung der Lernumwelt Übungsfirma*. Dissertation an der Universität Göttingen. Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen. Göttingen.
- Treiber, B. (1980): *Qualifizierung und Chancenausgleich in Schulklassen*. Teil I: Theorien, Methoden, Ergebnisse. Teil II: Empirische Untersuchungen. Lang, Frankfurt am Main.
- Treiber, B. (1982): Lehr- und Lernzeiten im Unterricht. In: Treibert, B. és Weinert, F. E. (szerk.): *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. Urban & Schwarzenberg, München. 12-36.
- Treiber, B. és Weinert, F. E. (1985): *Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung*. Aschendorff, Münster.
- Wagner, A. C. és Maier, S. (1981): *Unterrichtspsychogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Wagner, A. C. és Uttendorft-Marek, I. (1976): *Schülerzentrierter Unterricht*. Urban & Schwarzenberg, München.
- Weinert, F. E. (1982): Einleitung. In: Treibert, B. és Weinert, F. E. (szerk.): *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. Urban & Schwarzenberg, München. 7-11.
- Wienold, G., Achtenhagen, F. és Buer, van J. (1985): *Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen — am Beispiel des Englischanfangsunterrichts*. Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen. Bände 9. Göttingen.
- Witt, R. (1990): Schlüsselqualifikationen als Inhaltsproblem. In: Reetz, L. és Reitmann, T. (szerk.): *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?“* Feldhaus, Hamburg. 93-100.

- Witt, R. (1992): Analyse von Lernmaterialien auf der Grundlage rechnergestützter Lehrstoff-Strukturmodelle. In: Dette, K. (szerk.): *Mikrocomputer Pools in der Lehre*. Springer, Berlin/Heidelberg.
- Witt, R. (1992): Lehrstoffstrukturen für Hypemmedia-Anwendungen in der kaufmännischen Aus und Weiterbildung. In: Gowalla, U. és Schoop, E. (szerk.): *Hypertext und Multimedia: Neue Wege in der computergestützten Aus- und Weiterbildung*. Springer, Berlin/Heidelberg.
- Zabeck, J. (1989): „Schlüsselqualifikationen“ - Zur Kritik einer didaktischen Zauberformel. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 3. sz. 77-89.
- Zabeck, J. (1991): Schlüsselqualifikationen — ein Schlüssel für die antizipative Berufsbildung? In: Achtenhagen, F. (szerk.): *Duales System zwischen Tradition und Innovation*. Müller Botermann, Köln. 47-64.

ABSTRACT

JÜRGEN VAN BUER: RESEARCH INTO TEACHING AND LEARNING IN GERMANY

The author presents the development of reaching-learning researches in the past 20 years through various examples. After some introductory statements characterizing German empirical pedagogy, he depicts the process which, from the mid-80s, brought about a transfer of emphasis on the microanalysis of teaching-learning process. Then he dealt with the results, problems and questions arisen. The paper focuses on describing and analysing the behaviour of teachers, the "survival strategies" of learners, as well as the "planning games" applied in commercial schools. Finally, the author outlines the further development teaching-learning researches in the 90s, especially the ones carried out in commercial schools.

MAGYAR PEDAGÓGIA 93. Number 3-4. 93-115 (1993)

Levelezési cím / Address for correspondence: Jürgen Buer, van Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik – Abteilung Wirtschaftspädagogik, Unter den Linden 6. D-10099 Berlin. Fax: 030/2093-3165.

BÖLCSÉSZHALLGATÓK VIZSGATELJESÍTMÉNYEKKEL KAPCSOLATOS ATTRIBÚCIÓI

Réthy Endréne

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

Az utóbbi harminc évben a motivációvizsgálatokat jelentősen gazdagította az interdiszciplináris alapokon álló kauzális attribúció elmélete, mely elmélet napjainkig fejlődik, gazdagodik. Általános emberi tulajdonság, hogy mások és önmagunk tevékenységének eredményeit bizonyos okoknak tulajdonítjuk, bizonyos okokra vezetjük vissza, és ezen feltételezett okok alapján viszonyulunk hozzájuk.

Elméleti háttér: az attribúcióelmélet pedagógiai hasznosíthatósága

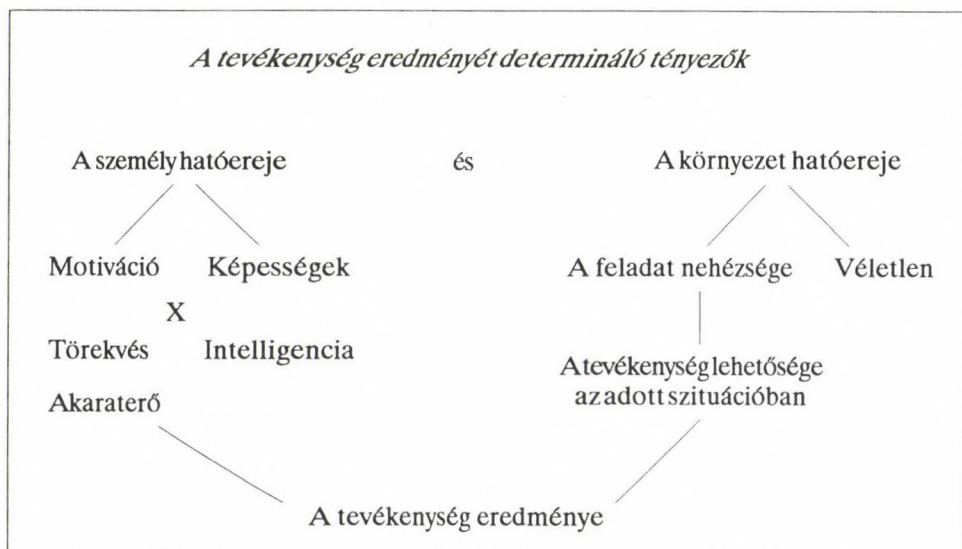
A tulajdonítás (attribúció) elmélete azokkal a szabályokkal foglalkozik, amelyeket akkor alkalmazunk, amikor megpróbálunk oksági következtetéseket levonni a megfigyelt személyek vagy önmagunk viselkedéséből. Vizsgálja, hogy a különböző szituációk miképpen váltanak ki különféle attribúciókat.

Az egyének attribúciói általában összhangban vannak vélekedéseikkel előítéleteikkel (Aronson, 1987). Az attribúcióelmélet kifejlődése számára mérföldkő volt Heider 1958-ban megjelent monográfiája, melyet később Jones (1965) és munkatársai népszerűsítettek, majd a követők továbbfejlesztettek. Az elmélet különböző részdiszciplínákra épít, így az emóciókutatásokra (Schlachter és Singer, 1962), a motivációs vizsgálatokra (Weiner 1980, 1986; Abranson, 1978). (Försterling, 1990), a pedagógiai (Weiner, 1979), a fejlődés (White, 1988), valamint a kognitív pszichológiákra (Einhorn és Hogarth, 1986).

Heider abból indult ki, hogy az emberek cselekvésük eredményét általában két tényezőtől teszük függővé, azaz a különböző cselekvések eredményei alapvetően két faktorra vezethetők vissza: a személyre (motiváció, képességek, intelligencia stb.) illetve a környezetre (feladat nehézsége, véletlen stb.). Az első faktort a személy erejének, a másodikat pedig a környezet erejének tekintjük. Az 1. ábra szemlélteti a tevékenység eredményének meghatározóit.

A személy hatóereje függ tehát a motivációtól, amely magában foglalja a szándékot és a törekvést is. Az akarat faktor a testi és szellemi képességeken alapul. Mindkettő multiplikatív kapcsolatban áll egymással. Effektív ereje a személynek 0, ha sem megfelelő törekvése, sem képessége nincs egy meghatározott cél eléréséhez. A környezet hatóereje a feladat nehézsége, s a tevékenységet elősegítő vagy gátló faktorok függ-

vényében ragadható meg. A tevékenység lehetősége az adott szituációban a személyes motivációktól és képességektől függ, s ehhez járul a környezet hatóereje.



1. ábra. Heider (1978) nyomán

Kelly, (1967) koncepciója szerint különböző szituációban a tevékenység eredményének magyarázatául a személyen belüli faktorok, a feladat nehézsége és az idői tényezők szolgálnak. Később Grimm (1979) úgy találta, hogy az idő faktort az eredmények okainak számbavételénél szükségtelen külön figyelembe venni. Prnitt és Insko (1980) a személyen belüli okokon kívül a feladat nehézségében és a körülményekben vélték az attribúciókat feltárni. Hillton és Slugoski (1986) szerint nem csak a világról való tudásunk, hanem az attribúciós folyamat is befolyásolja azt, hogy mit tartunk általában normálisnak és mit abnormálisnak. Försterling (1990) az említett modellek revízióját, továbbfejlesztését, integrációját vállalja fel, s nem kis mértékű konszenzuson alapszik. Eszerint az attribúciós folyamat a varianciaanalízis analógiájaként értelmezhető. Ebben a varianciaanalízis analógiában ugyanis a lehetséges okok (személyen belüli tényezők, feladat nehézsége, időpont) független változók, a függő változó pedig maga a megfigyelő. E kutatások azt is bizonyítják, hogy a determináló tényezők szubjektív megítélése más és más lehet. Így például a cselekvő és a megfigyelő között a

különböző helyzetből adódóan lényeges különbség lehet. Míg a megfigyelő mások cselekvésének az okát a cselekvő személynek tulajdonítja (belső attribúció), addig a cselekvő személy saját viselkedését inkább a környezeti feltételekre adott reakcióval magyarázza (Meyer és Försterling 1990).

A különböző kutatások feltárták, hogy nagyon sokféle oka, magyarázata lehet az egyes tevékenységek eredményének még azonos személy esetében is. Az oki tényezők ezen bősége miatt szükségszerű volt taxonómiájuk feltárása (Weiner, 1986; Rotter, 1966; Heider, 1958). A tulajdonítások (attribúció) taxonómiája alkalmas arra, hogy jellemezze a hasonlóságokat és különbözőségeket a különböző attribúciók között, illetve felfedje az okok mélyében húzódó dimenziókat. A taxonómiák alapvetően 3 dimenziót különítenek el. E dimenziókat úgy kell elképzelni, mint két pont közötti tartományt, mely között az okok helyzete változhat, ugyanis az okok dimenzionális helye nem mindig állandó a különböző egyéneknél, de egy adott vizsgálat esetében jellemző (pl. a vizsgateljesítmények okai).

A tulajdonítások (attribúciók) dimenziói

Hely (locus): személyen belüli attribúciók (képességek, intelligencia, kreativitás, erőfeszítés stb.) és személyen kívüli attribúciók (a feladat nehézsége, szerencse, pech stb.).

Stabilitás (stability): relative állandó attribúciók (intelligencia, kreativitás stb.) és változó attribúciók (a feladat nehézsége, szerencse, pech stb.).

Kontrollálhatóság (controllability): a cselekvő személy kontrollja alá tartozó okok (erőfeszítés, érdeklődés, szorgalom stb.) és más külső személy kontrollja alá tartozó okok (szerencse, pech stb.).

Egyes szerzők megkülönböztetnek még egy negyedik dimenziót is:

Globalitás (globality): ide sorolhatók az általános attribúciók: például az intelligencia és a kreativitás, és a speciálisak: egy bizonyos speciális területén nyújtott jártasság, készség (Abranson, Seligman és Teasdale, 1978).

A különböző szerzők között alapvető egyezés van az attribúciók besorolásában a hely és a kontroll szerinti dimenziókban, de a stabilitás dimenzióban kevésbé tiszták a pozíciók, kivéve a képességet, melyet változónak, instablnak tekintenek az egyes szerzők, és a szerencsét, amelyet szisztematikusan stabilnak tartanak (Anderson, 1983; Chandler és Spies, 1984; Meyer, 1980).

Az attribúciókat a különböző viselkedésekre vonatkoztatjuk, és következtetéseket vonunk le általuk. Az attribúcióknak emocionális konzekvenciáik vannak, meghatározzák érzéseinket és további viselkedésünket, hatással lehetnek továbbá jövőbeli teljesítményeinkre. (Ha valaki például azt hiszi, hogy az elszenvedett kudarc kontrollálhatatlan, nem is próbálkozik javítani teljesítményén. Önmagában a kudarc nem káros, csak akkor válik azzá, ha azt hiszi az egyén, hogy nincs befolyása a kudarc felett.)

Az attribúció elméletéből nagyon sokat meríthet a pedagógia is. Így az iskolai tanulás sikerei és kudarcai mögött feszülő okok, a tanulók önértékelését befolyásoló tényezők elemzése, a tanulói teljesítmények pedagógusok általi interpretálása, mások

tanulási teljesítményének tanulói megítélését befolyásoló momentumok analízisa, a különböző okoknak tulajdonított tanulási siker, illetve kudarc motivációs következményeinek feltárása terén.

A tanulók attribúciói

A motiváció szempontjából nagyon fontos, hogy a tanuló milyen okoknak tulajdonítja iskolai eredményeit illetve, hogy ezekkel egyidejűleg a tanár miképpen interpretálja azokat. A cselekvő (tanuló) és a megfigyelő (jelen esetben a tanár) ugyanis különböző információkkal rendelkezik. A tanuló hajlik a pozitív tanulási eredmények internalizálására, saját képességeinek tulajdonítva azokat, a negatív eredményeket pedig külpontosítja. Így a külső attribúció kudarc esetén érzelmileg kevésbé megterhelő számára, mint a belső lenne, mely negatív hatású, kétségeket ébresztene a tehetséget, képességet illetően. Tehát siker után felértékelődik, kudarc után védekezik a személyiség.

Abban az esetben, ha a tanuló belső kontrollal rendelkezik, s a sikert önmagának tulajdonítja, akkor maga a siker nagyobb büszkeséggel tölti el, s pozitív énképpel, megfelelő önbizalommal lát hozzá a következő feladathoz. Ezt az effektust *Heckhausen* (1980) offenzív kauzális interpretációnak nevezte. Ilyen esetben az egyén keresi a teljesítmény-kontextusú aktivitásokat, sikertelenség után ismét megpróbálkozik a feladat megoldásával, mert kudarcát az erőfeszítés hiányának tulajdonítja. A kudarcckerüléssel jellemezhető, szorongó, belső bizonytalanságú tanulók a kudarcot stabil belső okokra (képesség, tehetség hiánya) vezetik vissza, a sikert pedig instabil külső okoknak tulajdonítják (szerencse, a feladat könnyűsége). Ez azért veszélyes, mert semmilyen okot nem találnak a továbbiakban arra, hogy nagyobb erőfeszítést fejtsenek ki a tanulás terén. A sikertelenség negatív énképet alakít ki náluk, melynek belső kudarcelvárás a következménye, ez pedig erős szégyenérzetet, alulértékelést indukál. Ezek a tanulók úgy élik meg az iskolai feladathelyzetet, hogy nincs képességük a sikerhez, így nem is fejtenek ki nagyobb erőfeszítést, mert az úgyis hiábavaló. A sikertelen tanulónál generalizálódhat a kudarc, s kumulált deficit alakulhat ki (defenzív kauzális interpretáció; *Heckhausen*, 1980). A kauzális attribúció és a teljesítményelérő viselkedés kapcsolata szoros. A célélérés ugyanis egyrészt az egyén megelőző teljesítményszintjétől függ, másrészt attól, hogy a megelőző teljesítmény okai milyen dimenziók mentén helyezkednek el.

A tanárok attribúciói

A tanárok különböző források alapján az egyes tanulókra vonatkozóan különböző teljesítményelvárást irányoznak elő, ez az elvárás a tanár viselkedését differenciálja, s ezt a tanári viselkedést értelmezik a továbbiakban maguk a tanulók is. Természetesen a tanároknak is sikereik és kudarcaik lehetnek az iskolában. Általános törvényszerűség, hogy a tanulók sikerében részt kívánnak venni, úgy ítélik meg, hogy az jó tanításuknak köszönhető, a tanulói kudarcok esetén pedig rajtuk kívül álló dolgokban keresik az okokat. Az a jellegzetes mód, ahogy a tanár a tanulók eredményeit, teljesítményét interpretálja, bizonyos-okoknak tulajdonítja, a későbbiekben a tanulók kauzális attribú-

ciójára is kihat. Abból tehát, ahogy a tanár a tanuló sikereit, illetve kudarcait magyarázza a tanár-tanulói interakcióban, a tanuló implicit módon, önkéntelenül megtanulja hogyan értékelje saját magát, milyen okoknak tulajdonítsa sikereit, illetve kudarcait (Helus, 1991). A tanulók tehát elfogadják azt az attribúciót, amit a tanár gondol, lassan elhiszik, s eszerint teljesítenek a továbbiakban.

Megfigyelések szerint a tanárban a tanulók erőfeszítésének hiánya dühöt vált ki, a gyenge képességek pedig együttérzést, vigasztalást. Az első esetben a tanár dühe a tanulóban a bűnösség érzetét kelti, a büntudat pedig pozitívan motivál. A második esetben az együttérzés szégyent vált ki a tanulóban, ez pedig negatív erő, visszavonulásra készítet, s a kiszolgáltatottság érzését kelti. Az együttérzés, a túlzott dicséret, a túlméretezett segítségnyújtás visszafelé elsülő puska lehet (Rollett, 1989; Lünemann 1991).

A tanároknak tehát nagy a felelőssége egyrészt a tanulók attribúcióinak alakításában, másrészt a már kialakult kedvezőtlen attribúciók megváltoztatásában, azaz a kudarcorientált tanulóknál a belső stabil okok szisztematikus megerősítésében, (Gage, 1988 és Kozéki 1990.) Nagyon fontos, hogy a tanulók ne kedvezőtlen attribúciókkal tanuljanak, de ugyanakkor azt is tudni kell, hogy sem dicsérettel, sem pusztá biztatással nem befolyásolható a már kialakult kedvezőtlen attitűd, csak az irányított tevékenység sikerén keresztül. Kudarc esetében is sikermotiválttá kell tenni a tanulót, mégpedig fokozatosan nehezedő feladatok adagolásával, a hibára, a javítás módjára utaló instrukció nyújtásával, a szidás, feddés kiiktatásával, s a hiba azonnali kijavításának lehetőségével. Így a korrekció válik azonnali dicséretté.

Empirikus vizsgálatok a kauzális attribúció témakörében

Bar-Tal és Darom (1979) általános iskolás korosztályt vizsgált tesztmegoldás közben, az attribúciók hely és stabilitás terén mutatott különbségét föltárva. Meyer és Köelb (1982) középiskolások körében végzett felméréseket, Van Overwalle (1989) első éves egyetemi hallgatókat vizsgált vizsgatesztek megoldása után.

A vizsgálat célja, a kutatási probléma

Saját vizsgálatunkat bölcsészhallgatók körében végeztük. Vizsgálatunk célja, annak feltárása volt, hogy a bölcsészhallgatók vizsgateljesítményeiket milyen mögöttes okoknak tulajdonítják. Arra kerestük a választ, hogy:

- a) a bölcsészhallgatók (nappali, levelező) a vizsgateljesítményeiket milyen oki tényezőkkel magyarázzák;
- b) az egyes alcsoportok attribúciói eltérnek, vagy hasonlítanak-e egymáshoz;
- c) a nemek között található-e különbség az attribúciók megítélésében;
- d) az oki tényezők megfogalmazását mennyiben befolyásolja a vizsgaeredményekkel való elégedettség illetve elégedetlenség, részbeni elégedettség?

A vizsgált minta

A felmérést az ELTE BTK III. éves nappali tanárszakos hallgatói, a II. éves német nyelvtanárszakos és II. éves levelező pedagógia szakos hallgatói körében az 1990/91 és 1991/92 tanévek tavaszi félévében végeztük, közvetlenül a téli vizsgaidőszak után, hogy a vizsgákkal kapcsolatos élmények még ne mosódjanak el. A vizsgált minta jellemzőit az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. A vizsgált minta megoszlása.

	Nappali III. évf.	Nappali II. évf.	Levelező II. évf.	Összesen
Férfi	29	3	38	75
Nő	120	37	54	205
Összesen	149	40	92	281
Életkori átlag év	21,02	20	33,68	24,93
Letett vizsga átlaga	5,85	3	5	4,61
A végzett szak száma	2	1	1	1,22
A vizsga teljesítménnyel elégedett %	52	33	52,55	43,78
Elégedetlen	18	18,7	9,95	12,86
Részben elégedett	29	43,3	37,5	40,36

A vizsgálat módszere

A hallgatóknak csoportos keretek között a függelékben bemutatott kérdőívet kellett önkéntes alapon, névtelenül kitölteni. A hallgatók a kérdőíven 14 attribúciót egy 9 fokú skálán mérlegelve ítélték meg. A kérdőív a leggyakoribb attribúciókat tartalmazta, s törekedett ezen attribúciók befolyásolási mértékének (9 fokú skála) és irányának (pozitív, negatív) feltárására.

A kérdőív kifejlesztését több lépcsőben végeztük. Egyrészt felhasználtuk a külföldön végzett kauzális attribúció vizsgálatoknál alkalmazott kérdőívekkel kapcsos-

latos tapasztalatokat, másrészt próbavizsgálatokat végeztünk 30 pedagógia szakos nap-pali tagozatos bölcsész és 40 fő levelező tagozatos hallgató körében.

A vizsgált attribúciók jellemzői a 2. táblázatról olvashatók le. A kérdőíven szereplő 14 attribúció hely, stabilitás, kontrollálhatóság és globalitás szerinti minősítését tartalmazza a táblázat. E minősítés a szakirodalmi kutatások eredményeire támaszkodik, + jellel jelöli az adott attribúcióra vonatkozó határozott megállapításokat, míg +/- jellel a vitathatóakat (Van Overwalle, 1989).

2. táblázat. Az attribúciók dimenziói

Attribúció	Hely		Dimenzió					
	Belső	Külső	Stabilitás		Kontrollálhatóság		Globalitás	
			Stabil	Instabil	Kontrollált	Kontrollál-hatatlan	Ált.	Spec.
Intelligencia	+		+/-	+/-	+/-	+/-	+	
Kreativitás	+		+/-	+/-		+/-	+	
Egyes képességek	+		+/-	+/-	+/-	+/-		++
Szorgalom	+		+/-	+/-	+		+	
Szellemi rátermettség	+		+/-	+/-		+		+
Szerencse/pech		+		+/-		+	+	
A vizsgák nehézsége		+	+/-	+/-		+		+
A tananyag nehézségi foka		+	+/-	+/-		+		+
A tanulási módszer	+		+/-	+/-	+		+	
A vizsgatárgy iránti érdeklődés	+		+/-	+/-	+/-	+/-		++
Mások segítsége a felkészülésben		+	+/-	+/-	+		+	
A vizsgázt. szembeni attitűd	+		+/-	+/-	+			+
Az oktató előadói stílusa		+	+/-	+/-		+		
A jó teljesítmény utáni vágy	+		+/-		+		+	

A vizsgálat eredményei

Az attribúciók szerepe

A vizsgán elért teljesítmények oki hátterének összesített rangsorát a 3. táblázat mutatja be.

Első helyeken (1–3) – a vizsgatárgy iránti érdeklődés, intelligencia, a jó teljesítmény utáni belső vágy – belső attribúciókkal magyarázzák a hallgatók a vizsgán elért eredményeiket. Ezen attribúciók ugyanakkor instabilak, és kontrollálhatatlanok, részben globálisak, s részben speciálisak. Csak a jó teljesítmény utáni vágy stabil. Tehát éppen a külső hatások következtében a faktorok alakulhatnak, változhatnak.

3. táblázat. A feltételezett okok összesített rangsora.

Attribúció	Rangsor	Érték
Intelligencia	2	6,84
Kreativitás	12	5,84
Egyes képességek	7	6,24
Szorgalom	5	6,40
Szakmai rátermettség	13	5,67
Szerencse/pech	4	6,62
A vizsgák nehézsége	8	6,19
A tananyag nehézségi foka	11	5,98
A tanulási módszer	6	6,27
A vizsgatárgy iránti érdeklődés	1	7,01
Mások segítsége a felkészülésben	14	3,43
A vizsgáztatóval szembeni attitűd	9	6,17
Az oktató előadói stílusa	9	6,17
A jó teljesítmény utáni vágy	2	6,48

A negyedik helyen megjelenik a véletlen, a szerencse/pech, elég magas értékkel. Fontos a szorgalom 5. helyre kerülése és a tanulási módszer 6. helye. Ugyanakkor elgondolkodtató a kreativitás 12. helye, bár a jelzett érték (5,84) nem megy át a közömbös kategóriába, mégis furcsa, hogy ennyire csekély szerepet tulajdonítanak e tényező-

nek a vizsgateljesítményeknél! A mások segítsége a felkészülésben utolsó helyre kerülve (3,43) indifferens. Meglepő, hogy a vizsgák nehézségi foka (8. hely) jobban befolyásol, mint magának a tananyagnak a nehézségi foka (11. hely). A másik érdekesség, hogy egymás mellett helyezkedik el az oktató előadási stílusa és a vizsgáztatóval szembeni attitűd (9–9 hely). Bölcsészkarai sajátosság ugyanis az előadó és a vizsgáztató azonossága, így az oktatók előadói stílusa nagymértékben meghatározza a vele szemben kialakult attitűdöket. A szakmai rátermettség utolsó előtti rangsora két dologra hívhatja fel a figyelmet, egyrészt a kategória nehezen körülhatárolható voltára, bizonytalan értelmezhetőségére, másrészt a vizsgák és a szakmai rátermettség diszkrepanciájára.

Az attribúciók összefüggései

A továbbiakban a klaszteranalízis módszerével kívántuk feltárni az attribúciók közötti kapcsolódásokat, illeszkedéseket. A klaszteranalízis a változók strukturájának elemzésére szolgáló, a strukturát egészében vizsgáló matematikai statisztikai eljárás.



2. ábra. Az attribúciók dendrogramja

A felmérésben szereplő 14 attribúció alkotta esetünkben a vizsgálódás alaphalmazát, melyet egy 9 fokú skálán kellett megítélniük a hallgatóknak. Az így kapott adatsort analizáltuk a klaszteranalízis módszerével. (A számításokat *Nahalka István* végezte.) A klaszteranalízis kiindulópontja az, hogy minden attribúció egy-egy különálló klaszterbe kerül, vagyis 14 kiinduló klaszterünk lesz. A következő lépésekben meg kell keresni az egymáshoz legközelebbi klasztereket. A klaszteranalízis dendrogramja az 1. ábrán látható. Nem nehéz felismerni az ábrán, hogy a legkisebb távolság a vizsgák nehézsége és a tananyag nehézségi foka között van, tehát először ezen két klaszter kerül összevonásra, azaz a továbbiakban egy közös clusterbe. Ez azt is jelentheti, hogy e két attribúció külön vizsgálata a bölcsészszakon nem biztos, hogy indokolt, ugyanis e kettő szorosan korrelálhat a hallgatók megítélésében. Ezt követően folytatódik az egymáshoz közel álló klaszterek egyesülése, mígnem a 13. lépésnél már minden attribúció egy klaszterbe sorolódik. Mit olvashatunk le az ábráról? Mindenekelőtt azt vehetjük észre, hogy az attribúciók közül négy korán (2. 3. 4. lépésekben) egyesülő csoportot alkot, így az intelligencia, a tantárgy iránti érdeklődés, a jó teljesítmény utáni vágy. Külön kapcsolódik a szorgalom és a tanulási módszer egymással a 4. lépésnél. Érdekes e két attribúció összetartozása, illeszkedése a következő lépésben a szerencse/pech attribúcióhoz, majd csatlakozásuk, tömbösülésük a 3. lépésben összeállt csoporthoz. Úgy tűnik, hogy ezen attribúciók egymásra hatása, kapcsolódása, illeszkedési készsége nagyobb, mint az összes többié. A 7. lépésnél a vizsgáztatóval szembeni attitűd és az oktató előadói stílusa kapcsolódik. Ezt követően tovább folyik a már kialakult tömbhöz való csatlakozás. 8. lépésként a már összekapcsolódott vizsgák nehézsége és a tananyag nehézségi foka összekapcsolódik a már kialakult tömbbel. Ezen attribúciókat tekinthetjük a leginkább meghatározóaknak, jellemzőeknek a vizsgateljesítmények alakulásában. A további attribúciók – mint például a kreativitás, egyes képességek, szakmai rátermettség – csak a későbbi lépéseknél egyenként kapcsolódnak a meglevő tömbhöz. Végezetül az utolsó, 13. lépésben a mások segítsége a felkészülésben attribúció illeszkedik a tömbhöz. Ez is mutatja, hogy a legtávolabbi, mintegy legalacsonyabb értékű ezen attribúció befolyása.

A klaszteranalízis alapján a leginkább jellemző felismerések a következőkben foglalhatóak össze. Az összes szereplő attribúció három fő csoportot alkot, egymástól viszonylagos elkülönültségben. Az első, meghatározó csoport az intelligencia, érdeklődés, jó teljesítmény utáni vágy, mindhárom belső attribúció, kettő közülük instabil, változó és kontrollálható. A másik csoport ettől a tömbtől külön halad, meghatározó jellege gyengébb, ide tartozik a vizsgáztatóval szembeni attitűd, az oktató előadói stílusa, a vizsga és a tananyag nehézsége. Ezen klaszterek a 7. lépésig külön futnak, s csak ezt követően tömbösülnek. Végezetül pedig a kreativitás, az egyes képességek, a szakmai rátermettség klaszterek viszonylag későn, izolált különállás után egyenként csatlakoznak.

A különböző alcsoportok attribúcióinak összehasonlítása

Az összesített rangsorhoz képest a III. éves nappali hallgatók a szerencse/pech szerepét a 2. helyre teszik (6,82) magas értékkel, előbbre kerül (6. hely) a vizsgáztatóval

szembeni attitűd is, míg a tanulási módszer (9. hely) jelentősége csökken. A külső attribúciók erőteljesebb befolyásoló erejével találkozhatunk tehát ennél az alcsoporthoz. A II. éves nappali nyelvszakos hallgatóknál már első helyre kerül a szerencse/pech (7,22), tehát jelentős mértékben ítélik úgy a hallgatók, hogy a véletlen befolyásolja a vizsgák eredményét. A vizsgák nehézségi foka megelőzi (2. hely) a tananyag nehézségi fokát (5. hely), de mind a két faktor nagymértékben befolyásolja az eredményességet. A tanulási módszer szerepét igen alacsonyra (utolsó előtti hely) értékelik a hallgatók. Tehát a külső attribúciókkal való magyarázat jelentősége tovább fokozódik ennél az alcsoporthoz.

A levelező tagozat III. éves hallgatóinál a fenti két alcsoporthoz tapasztalható jelenséggel nem találkozunk. Náluk az első helyre belső attribúciók kerülnek (a vizsgatárgy iránti érdeklődés, intelligencia, a tanulási módszer, a jó teljesítmény utáni vágy). Az összesített adatokhoz képest előbbre kerül a kreativitás (12. helyről a 6.-ra), a szakmai rátermettségnek is nagyobb szerepet tulajdonítanak (9. hely) a levelező hallgatók. A szerencse és pech, azaz a véletlen ennél az alcsoporthoz játszik legkisebb szerepet (11. hely). Ugyancsak érdekes, hogy a vizsgák nehézsége (13. hely), s a tananyag nehézsége (12. hely) kisebb jelentőséggel bír a posztgraduális képzésben részesülőknél.

4. táblázat. Attribúciók a különböző alcsoporthoz

Attribúció	Nappali III. évf.		Nappali II. évf.		Levelező III. évf.	
	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték
Intelligencia	4	6,58	4	6,77	2	7,19
Kreativitás	12	5,38	12	5,52	6	6,63
Egyes képességek	7	6,04	10	6,22	8	6,48
Szorgalom	5	6,17	6	5,52	5	6,94
Szellemi rátermettség	13	5,28	11	5,55	9	6,19
Szerencse/pech	2	6,82	1	7,22	11	5,83
A vizsgák nehézsége	8	6,02	2	7	13	5,57
A tananyag nehézségi foka	10	5,71	5	6,55	12	5,70
A tanulási módszer	9	6	13	5,80	3	7,03
A vizsgatárgy iránti érdeklődés	1	6,98	7	6,50	1	7,56
Mások segítsége a felkészülésben	14	3,26	14	3,85	14	3,29
A vizsgáztatóval szembeni attitűd	6	6,13	9	6,37	10	6,03
Az oktató előadói stílusa	11	5,48	8	6,40	6	6,63
A jó teljesítmény utáni vágy	3	6,63	3	6,87	4	7,02

Összefoglalóan elmondható, hogy a nappali tagozatos hallgatóknál a külső attribúciók kerülnek előtérbe, a levelezőknél pedig a belsők. A jó teljesítmény utáni vágy ugyanakkor mindhárom al csoportnál jelentős szerepet játszik, az intelligenciával együtt. Mindhárom al csoportnál megegyezés van a mások segítségének megítélésében, igen alacsony értékkel a legutolsó helyre sorolják, közömbös tényezőként.

A három al csoport között a legnagyobb különbség a tanulási módszer megítélésében van, a nappali hallgatók (a 9. és a 13.) helyen szerepeltetik, míg a levelezők lényegesen nagyobb szerepet tulajdonítanak neki (3. hely). Ugyanakkor a szerencse/pech megítélésénél is jelentős az eltérés, míg a nappali hallgatók 2. helyre illetve 3. helyre teszik, a levelezők a 11. helyre rangsorolják. Ehhez hasonlóan a kreativitásnak kis szerepet tulajdonítanak a nappali hallgatók (12. hely), még a levelezők a 6. helyre rangsorolják. A nappali és levelező hallgatók megítélésében mutatkozó különbség az életkori és az életmódbeli eltérésekkel, valamint a két képzési modell eltérő sajátosságaival magyarázható. A nemek közötti különbségek a különböző attribúciók megítélésében

A nemek közötti különbségek a különböző attribúciók megítélésében

Az összesített rangsorhoz képest a férfiak (76 fő) al csoportjánál jelentős eltéréssel találkozunk. Első helyre magas értékkel (7,13) a vizsgáztatóval szembeni attitűd kerül.

5. táblázat. Férfiak és nők attribúciói

	Férfiak		Nők	
	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték
Intelligencia	2	6,89	7	6,64
Kreativitás	4	6,52	13	5,16
Egyes képességek	9	5,97	10	6,51
Szorgalom	6	6,02	5	6,78
Szellemi rátermettség	10	5,68	11	5,66
Szerencse/pech	8	5,98	2	7,26
A vizsgák nehézsége	13	5,38	4	7,00
A tananyag nehézségi foka	12	5,43	8	6,53
A tanulási módszer	7	6,01	8	6,53
A vizsgatárgy iránti érdeklődés	3	6,82	3	7,20
Mások segítése a felkészülésben	14	3,25	14	6,61
A vizsgáztatóval szembeni attitűd	1	7,13	12	5,21
Az oktató előadási stílusa	11	5,57	6	6,77
A jó teljesítmény utáni vágy	5	6,32	1	7,36

A másik figyelemre méltó eltérés, hogy a kreativitás a 4. helyre lép elő, a szerencse/pech pedig jóval kisebb szerepet játszik (8. hely), értéke ennél az alcsoporthoz képest az intelligencia jelentőségét értékeli kisebbnek (7. hely), viszont a szerencse/pech jelentőségét jóval magasabbra helyezi (2. hely), igen magas értékkel (7,26). Érdekes, hogy a vizsgák nehézségének szerepe nő (4. hely), jóval megelőzve a tananyag nehézségének jelentőségét (8. hely).

A férfiak és nők alcsoporthoz viszonyított összehasonlítva a legszembetűnőbb különbség a vizsgáztatóval szembeni attitűd jelentőségének megítélésében van (1. és 12. hely). Ugyancsak szembeötlő a szerencse/pech szerepének megítélése, a nők alcsoporthoz képest sokkal nagyobb a jelentősége (2. hely), mint a férfiaknál (8. hely). Hasonlóan más-más értékelés alá kerül a vizsgák és a tananyag nehézsége, míg a nők magasabbra értékelik szerepét (4. hely), addig a férfiak alacsonyabbra (12. hely). A nők viszont a férfiaknál sokkal kisebb jelentőséget tulajdonítanak a kreativitásnak (13. hely) és az intelligenciának (7. hely), és jóval fontosabbnak ítélik az oktató előadási stílusát (6. hely).

A kapott eredmények a szakirodalmi megállapításokkal egyezően azt mutatják, hogy a nők általában lebecsülik a képességtényezők szerepét. A férfiak és nők alcsoporthoz viszonyított eredményei azonban nem különböztek olyan jelentős mértékben, mint a jelzett szakirodalomban. Ennek a ténynek az okai egyrészt a bölcsészkarok sajátosságai (elődiesedés, emancipáció), másrészt a magasabb évfolyamon végzett vizsgák sajátosságaiban kereshetjük (ekkorra valószínűsíthető egy bizonyos vizsgárral szembeni megismerése).

A vizsgaeredményekkel való elégedettség foka és az attribúciók

A vizsgált hallgatók 46,01%-a volt elégedett a vizsgán elért eredményeivel, 15,71%-uk elégedetlen volt, s 38,26%-uk részben volt elégedett. Míg a III. évfolyam nappali hallgatói és a II. évfolyam levelező hallgatói egyaránt 52,5%-a volt elégedett a vizsgaeredményeivel, addig a II. évfolyam nappali hallgatói csak 33%-ban. Ez utóbbi alcsoporthoz képest a részbeni elégedettség %-a magasabb, 48,3 %. A levelező hallgatók a legalacsonyabb százalékban elégedetlenek az elért eredményeikkel.

Az elégedettek alcsoporthoz viszonyított összehasonlítva a legnagyobb jelentőséget tulajdonít a tanulási módszernek (3. hely) 7,32 magas értékkel és a kreativitásnak (8. hely) 6,59 értékkel, azaz a belső attribúciókat helyezi előtérbe.

Az elégedetlenek alcsoporthoz viszonyított összehasonlítva a legnagyobb jelentőséget tulajdonít (9. hely), míg az oktatók előadási stílusának jóval magasabbra (4. hely 6,54 értékkel), tehát a külső attribúció szerepe megnő.

A részben elégedettek alcsoporthoz viszonyított összehasonlítva a legnagyobb jelentőséget tulajdonít a tanulási módszernek (3. hely) 7,32 magas értékkel és a kreativitásnak (8. hely) 6,59 értékkel, azaz a belső attribúciókat helyezi előtérbe.

Legjobb tehát a vizsgaeredményekkel elégedett és részben elégedettek alcsoporthoz viszonyított összehasonlítva a legnagyobb jelentőséget tulajdonít a tanulási módszernek (3. hely) 7,32 magas értékkel és a kreativitásnak (8. hely) 6,59 értékkel, azaz a belső attribúciókat helyezi előtérbe.

vizsgaeredményeivel elégedett és elégedetlen alcsoportok között, addig náluk elég magas az egyezés. Itt semmiféle vélt tendenciát nem tudtunk feltárni. A kapott vizsgálati eredmények megegyeznek a brüsszeli egyetemen folyó vizsgálatok eredményeivel. (Van Overwalle, 1989).

6. táblázat. Az attribúciók az eredményekkel való elégedettség függvényében

Attribúció	Az eredményekkel					
	Elégedettek		Elégedetlenek		Részben elégedettek	
	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték	Rangsor	Érték
Intelligencia	1	8,90	3	6,63	13	4,99
Kreativitás	8	6,59	12	5,15	7	5,93
Egyes képességek	13	5,86	11	5,97	1	6,89
Szorgalom	6	7,01	9	6,07	5	6,12
Szellemi rátermettség	10	6,43	13	4,75	8	5,92
Szerencse/pech	5	7,22	5	6,50	4	6,14
A vizsgák nehézsége	7	6,87	8	6,20	11	5,50
A tananyag nehézségi foka	11	6,30	10	6,00	10	5,64
A tanulási módszer	3	7,37	6	6,32	12	5,12
A vizsgatárgy iránti érdeklődés	4	7,32	1	7,27	2	6,44
Mások segítsége a felkészülésben	14	3,10	14	4,11	14	3,08
A vizsgáztatóval szembeni attitűd	9	6,36	7	6,25	9	5,90
Az oktató előadói stílusa	12	5,99	4	6,54	6	5,98
A jó teljesítmény utáni vágy	2	7,49	2	6,70	3	6,33

Mindez arra enged következtetni bennünket, hogy a vizsgán nyújtott teljesítményekkel való elégedettség mértéke nem befolyásolja jelentősen maguknak az okoknak a megítélését még közvetlenül a vizsgaidőszak vége után sem. Úgy gondoljuk, hogy a hallgatók által jelzett attribúciók vélhetően egy hosszabb folyamat termékei lehetnek, azaz az egész eddigi tanulási tapasztalatuk által befolyásolt.

További megfontolások, következtetések

A vizsgálatnál alkalmazott általunk kifejlesztett kérdőív szakszerűnek bizonyult, jól lefedte a kauzális attribúciókat és azok befolyásolási irányának, mértékének feltárására is alkalmas volt. A kiértékelési technikáról megállapíthatjuk, hogy a különböző típusú sajátosságok felmutatásához eredményesen használhattuk az osztályozás, rangsorolás módszerét. Bár a minta alacsony volta messzemenő következtetések levonására nem ad lehetőséget, az mindenképpen megállapítható, hogy a bölcsészhallgatók vizsgaeredményeiknek milyen mögöttes okokat tulajdonítanak, s miképpen interpretálják azokat.

Mindennek feltárása azért tűnik fontosnak, mert a hallgatók önmagukról alkotott képét, érzelmeiket, igénynívjukat, kompetenciaérzésüket, elvárásait, motiváltságukat, s a további vizsgákon való eredményességüket ezen okok tudatosítása erőteljesen befolyásolhatja.

Épp a minta alacsony volta további kutatások szükségességére hívhatja fel a figyelmet. Feltárára vár ugyanis az egyetemi oktatók azon attribúciója is, amellyel megítélik hallgatóik vizsgateljesítményét. Fontos lenne továbbá a különböző évfolyamok (kitüntetetten az első induló és a végzős), illetve különböző karok és egyetemek hallgatóinak attribúcióján összehasonlító vizsgálatok, elemzések elvégzése.

Irodalom

- Abranson, L. V., Seligman, M. E. P. és Teasdale, J. D. (1978): Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, **87**, 49–74.
- Anderson, C. A. (1983): The causal structure of situations: The generation of plausible causal attributions as a function of type of event situation. *Journal of Experimental social Psychology*, **19**, 185–203.
- Aronson, E. (1987): *A társas lény*. Közgazdasági és Jogi Kiadó (3. kiadás), 236–237.
- Bar-Tal, D. és Darom, E. (1979): Pupils attributions for success and failure. *Child Development*, **50**, 264–267.
- Chandler, T. A. és Spies, C. J. (1984): Semantic differential placement of attributions in four different groups. *Journal of Educational Psychology*, **76**, 1119–1127.
- Einhorn, H. J. és Hogarth, R. M. (1986): Judging probable cause. *Psychological Bulletin*, **99**, 3–19.
- Försterling, F. (1990): The Kelley model as an analysis of variance analogy: How far can it be taken? Paper submitted for publication. Idézi: Meyer, W. U. és Försterling, F. (1990): *Die Attributionstheorie* Vorbereitet für Frey, D. és Irle, M. (Hrsg): *Theorien der Sozialpsychologie*. Erste, vorläufige Fassung. Huber, Bern.
- Gage, N. L. (1988): *Educational Psychology*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Grimm, K. H. (1979): *Ursachenerklärungen in Leistungssituationen*. Eine Untersuchung zum Kelleschen Kovariationskonzept. Unteröffentliche Dissertation, Universität Bielefeld.
- Heckhausen, H. (1980): *Motivation und Handeln*. Springer, Heidelberg.
- Heider, F. (1958/1977): *The Psychology of interpersonal relations*. Wiley, New York, Németül: *Psychologie der Interpersonalen Beziehungen*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
- Heider, F. (1978): *Wahrnehmung und Attribution*. In: Görlitz, D. Meyer, U. W., és Weiner, B. (szerk.) *Bielefelder Symposium über Attribution*. Klett-Cotta, Stuttgart. 13–28.

- Helus, T. (1990): A tanulói személyiség fejlesztésének lehetőségei az oktatásban In: Kürti Jarmila. (szerk.) *A neveléslektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 11-27.
- Hilton, D. I. és Slugoski, B. R. (1986): Unknowledgebased causal attribution. The abnormal conditions focus modell. *Psychological Rewiew*, **93**. 75-88.
- Jones, E. E. és Davis, K. E. (1965): From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In: Berkowitz, L. (szerk.): *Advances in experimental social psychology*. Vol. 2. Academic Press New York. 219-266.
- Kelley, H. H. (1967): Attribution theory in social psychology. In: Levine, D. (szerk.): *Nebraska Symposium on Motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln.
- Kozéki Béla (1990): Az iskolai motiváció. In: Kürti Jarmila (szerk.) *A neveléslektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 95-123.
- Lünnemann, G. W. (1991): *Motivationsforderung im Unterricht*. Verlag für Psychologie. Hongrefe, Göttingen.
- Meyer, J. P. (1980): Causal attributions for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation and cosequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, **38**. 704-718.
- Meyer, J. P. és Koelbl, S. L. (1982): Dimensionality of students causal attributions for test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **8**. 31-36.
- Meyer, W. U. (1988): Die Rolle von Überraschung in Attributionsprozess. *Psychologische Rundschau*, **39**. 136-147.
- Nahalka István (1993): A statisztikai módszerek pedagógiai alkalmazásának indokai, statisztikai alapgfogalmak. Clusteranalízis. In: Falus Iván (szerk): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó. Budapest. 479-487.
- Pruitt, D. I. és Insko, C. A. (1980): Extension of the Kelley attribution modell: The role of comparison - object consensus, target - object consensus, distinctiveness, and corosistency. *Journal of Personality and Psychology*, **39**. 39-58.
- Rollett, B. (1991): *Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre Entwicklungs-psychologischen Grundlagen*. W. U. V. Universitätsverlag, Wien.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychology Monographs*. 80. Idézi: Hrabal, V.: A tanulási tevékenység motivációjának elemzése. In: Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 124-141.
- Schacter, S. és Singer, J. E. (1962): Cognitive, social, and psychological determinants of emotional states. *Psychological Review*, **69**. 379-399.
- Van Overwalle, F. (1989): Structure of freshmens causal attributions for exam performance. *Journal of Educational Psychology*, **81**. 3. 400-407.
- Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, **71**. 3-25.
- Weiner, B. (1985): An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, **92**. 548-573.
- Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag, New York.
- Weiner, B. (1980): *Human motivation*. Holt, Rinehart, Winston, New York.
- White, P. A. (1988): Causal processing: Origins and development. *Psychological Bulletin*, **104**. 36-52.

Kérdőív

Nem:

Életkor:

Évfolyam:

Szak:

A félévi vizsgák száma:

E vizsgákon az elvárásainak megfelelő eredményeket ért-e el?

Mennyiben befolyásolták az alábbi okok az elért vizsgaeredményeit? (Kérjük az alábbi, feltételezett okokat mérlegelje, és értékelje „X”-el a 9 foku skálán. A „legkevésbé” az 1-es, a „nagyon erős” a 9-es, a „közönbs” pedig az 5-ös számnak felel meg. A többi szám az ezek közötti átmenetet mutatja)

	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Intelligencia									
Kreativitás									
Egyes képességek									
Szorgalom									
Szakmai rátermettség									
Szerencse/Pech									
A vizsgák nehézsége									
A tananyag nehézségi foka									
A tanulási módszer									
A vizsgatárgy iránti érdeklődés									
Mások segítsége a felkészülésben									
A vizsgáztatóval szembeni attitűd									
Az oktató előadási stílusa									
A jó teljesítmény utáni vágy									

ABSTRACT

MÁRIA RÉTHY: ATTRIBUTIONS OF ART AND LITERATURE STUDENTS CONCERNING THEIR EXAMINATION RESULTS

This study gives an overview of research results on causal attribution and explains the educational use of these results. It describes an empirical study based on interviews of university students about their attributions of examination results. The analysis of subgroups constructed according to the area of study, sex and satisfaction with examination results and concludes that students explain their results mostly with inner attributes (interest, intelligence, performance motivation). Students enrolled in day courses consider chance (good or bad luck) more important than evening course students. Women are more inclined to attribute a greater role to chance and examiner attitudes towards the examine. Those satisfied with their examination results consider appropriate teaching methods more important than those dissatisfied.

MAGYAR PEDAGÓGIA 93. Number 3-4. 117-134. (1993)

Levelezési cím / Address for correspondence: Réthy Endréné, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék, H 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21.

MIT ÉR AZ IDEGEN NYELV, HA NÉMET?

Petneki Katalin

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet
Német Szakdidaktikai Központ*

A szabad idegennyelv választás lehetősége dilemma elé állítja úgy a szülőt mind a tanulót: melyik nyelvet tanulja, melyik a fontosabb, hasznosabb. A döntésnél mindenki saját személyes tapasztalataiból indul ki és a meglévő lehetőségek közül dönt így vagy úgy. Az, hogy ez végül országos szinten milyen képet ad, legjobban csak átfogó statisztikai adatokból derülhet ki. *Medgyes Péter* „Angol – a kommunikáció pótnyelve” c. cikke (1992), amelyben az angol nyelv magyarországi oktatását és elterjedését mutatta be, többször utalt egyben a német nyelv jelenlegi helyzetére is a hazai nyelvoktatáson belül. Ebből látszott, hogy bár az angol az első helyen áll, de a német sokszor közelíti meg az angol gyakoriságát és európai összehasonlításban nálunk szinte kivételesen erős pozícióban van. Cikkemben ennek az okait szeretném körüljárni.

Német mint idegen nyelv a világban

A Frankfurter Allgemeine szemfüles újságírója ironikus jelenetet írt le újságja 1991. november 26.-i számában: a prágai Károly-hídon egy amerikai turista megszólítja az ott dolgozó festőművészt, aki értetlenül néz rá, majd megkérdi: Sprechen Sie Deutsch? Hasonló helyzet állt elő az Európai Konföderáció prágai konferenciáján, ahol Mitterrand egy kicsit furcsálta, hogy a legtöbb kelet-középeurópai politikus beszédét németül tartotta.

Bár a német nyelv még egyik nemzetközi szervezetben – mint az Európa Parlament, NATO vagy az ENSZ – sem tartozik a hivatalos nyelvek közé, sokfelé nyer teret a világban. A legföltűnőbb az előretörése persze Kelet-Középeurópa országaiban. Egy bécsi-budapesti közvéleménykutató intézet a következő képpen mérte fel a régió idegennyelv-tudását 1991/92-es adatok alapján:

E táblázat szerint például Horvátország kivételével minden országban a német áll az angolhoz viszonyítva a vezető helyen. Annak a magyarázata, hogy az orosz nyelv még magas arányban szerepel, az évszámban rejlik. Az orosz nyelvet 1991/92-ben még nem lehetett más nyelvvel felcserélni.

1. táblázat. Idegennyelv-ismeret a lakosság arányában

Nyelv	Csehország és Szlovákia	Magyar- ország	Lengyel- ország	Szlovénia	Horvát- ország
Angol	16	13	15	59	70
Német	48	25	23	71	53
Francia	4	4	6	9	15
Olasz	1	3	0	25	33
Orosz	73	31	72	19	17
Magyar	10	–	0	2	4

(Köztársaság, 1993)

A bambergi egyetem professzora, *Helmut Glück* (1992) egy, a német nyelv helyzetét vizsgáló cikkében összeállítást készített arról, hogy milyen rangsort lehet fölállítani az egyes idegen nyelvek között. Táblázatában 6 európai ország álláshirdetéseiből indult ki. Eszerint a következő kép alakult ki: A német mint idegen nyelv Magyarországon áll legnagyobb arányban az első helyen, az angol Franciaországban, a francia pedig Spanyolországban.

2. táblázat. Idegennyelv-tudás iránti kereslet százalékos aránya a német, az angol és a francia mint idegennyelv esetében

Német		Angol		Francia	
1. Magyaro.	39,87	1. Franciao.	71,09	1. Spanyolo.	20,99
2. Lengyelo.	25,55	2. Olaszo.	68,83	2. Nagy-Brit.	15,28
3. Franciao.	10,64	3. Spanyolo.	60,10	3. Olaszo.	9,42
4. Spanyolo.	7,48	4. Lengyelo.	46,42	4. Lengyelo.	6,59
5. Nagy-Brit.	6,94	5. Magyaro.	36,68	5. Franciao.	5,51
6. Olaszo.	6,17	6. Nagy-Brit.	27,78	6. Magyaro.	3,35

(Glück, 1992)

De a világban másutt is vannak régiók, ahol egyre többen tanulnak németül. Ennek egyértelműen gazdasági okai vannak. Olyan országokban, ahol a német gazdaság befektet, az ottani mérnökök és szakmunkások serege tanul németül. A fejlődő országoknak nyújtott ösztöndíjakból pedig sokan épp a német egyetemeken szeretnék megszerezni azt a tudást, amivel hazájuk gazdasági helyzetét javíthatják. A német felsőoktatás világszerte jó hírnévnek örvend és a sok ösztöndíjlehetőségnek köszönhetően Afrikától Dél-Amerikáig számtalan állam küldi gyermekét Németországba tanulni. A szigorított ösztöndíjlehetőségeknek köszönhetően ma már biztosított, hogy a Németországban kiképzett szakemberek hazatérnek és szaktudásukat otthon hasznosítják.

Ismert tény, hogy a német nyelv messze nem olyan egységes, mint pl. a magyar. Bár létezik egy nyelvi norma, az ún. „Hochdeutsch”, amit mi is többnyire tanítunk iskoláinkban, de ezt maguk a németek csak kivételes esetekben beszélik. Általában megismerni a németeket kiejtésükről, hogy ki mely nyelvterületről jött. Érdekes az a megfigyelés, hogy milyen nyomokat hagy a német nyelvterületen szerzett nyelvtudás, amikor Sanghaiban a Volkswagen Művek kínai mérnöke müncheni dialektusban, az arab orvos szász kiejtéssel, az afrikai hotelmanager pedig sváboosan szólal meg. (*Glück és Sauer*, 1993) Erről azért is kell említést tenni, mert a németnek ez a jellemvonása lényeges a beszédelsajátítás folyamatában. Ott, ahol csak a norma, vagy például csak egy régió nyelvi jellemzőit ismerik meg a nyelvtanulók, mint ahogy az a volt NDK esetében volt, komoly megértési problémák adódhatnak.

Német mint idegen nyelv Európa országában

Az Európai Közösség és a német nyelv viszonya

A német nyelv Európa országában nem volt éppen népszerű a II. világháborút követően. Németország konszolidációja után, szívós kultúrpolitikával sikerült csak elérnie azt, hogy Európa egyes országában meginduljon vagy némileg megerősödjön a német mint idegen nyelv oktatása. Ennek látványos eredménye az elmúlt két évtizedben kiépített jó francia-német kapcsolat. A két ősellenségből politikai, gazdasági és kulturális partner lett. Mindazonáltal a FAZ 1992. december 28-i számában közzétett statisztikában Franciaország mellett csak Spanyolországban lehetett kimutatni a német nyelv iránti érdeklődés növekedését.

Tipikusabb inkább az ingadozó irányzat, amire a holland példát említeném. Hollandiában különösen nagy ellenérzéseket kellett legyőzni a korábban hódító és megszálló német nyelv és kultúra iránt. Ennek érdekében nagy erőfeszítéseket tettek, így jött létre például az ottani Goethe Intézet segítségével a „Deutsch macht Spaismeretlenß” elnevezésű munkacsoport, akiknek tevékenysége nyomán a német nyelv iránti érdeklődés lassan emelkedni kezdett. De még igazán be sem érték az első eredmények, amikor a Németországban újra fellángoló idegengyűlölet miatt az érdeklődés megint erősen visszaesett. Sok erőfeszítés ment így veszendőbe, amit csak újbóli szívós munkával lehet helyrehozni.

3. táblázat. A német nyelv oktatása az EG-ben

Ország	Tanév	Tanuló	Tanár	Tendencia
Belgium	1982/83	112.630	2.500	csökkenő
	1991	100.000	2.000	
Dánia	1982/83	150.000	3.500	azonos
	1991	150.000	3.500	
Francia-ország	1982/83	1.050.000	10.000	növekvő
	1991	1.300.000	10.000	
Görög-ország	1982/83	1.400	57	nincs adat
	1991	nincs adat	nincs adat	
Hollandia	1982/83	533.000	4.090	ingadozó
	1991	500.000	5.000	
Írország	1982/83	16.700	400	kissé emelkedő
	1991	20.000	400	
Luxemburg	1982/83	9.187	343	ismeretlen
	1991	nincs adat	nincs adat	
Nagy-Britannia	1982/83	88.850	6.500	azonos
	1991	90.000	6.500	
Olaszország	1982/83	270.000	944	ingadozó
	1991	250.000	3.000	
Portugália	1982/83	5.933	600	ismeretlen
	1991	nincs adat	nincs adat	
Spanyol-ország	1982/83	1.000	18	növekvő
	1991	9.000	150	

(Glück, 1992)

A németországi németek, ahogy nyelvük és kultúrájuk szerepét látják

Az újraegyesítéssel Németországnak nemcsak területe, hanem politikai, gazdasági és kulturális szerepe is megnőtt. Ez nagy kihívás, és a gazdasági életben már érzékelhető is olykor, hogy e kihívásnak nem mindig sikerül megfelelnie. Az egyre nehezebben teljesíthető gazdasági terheket politikai téren kívánják kompenzálni, így például nagy nyomást fejtenek ki annak érdekében, hogy a német nyelv az Egyesült Nemzetek Szervezetének is hivatalos nyelve legyen.

Az a gyökeres átalakult Európában, aminek következtében Németország egyesülése lehetővé vált, nagy változásokat okozott keleti szomszédainál. Németország történelmi kötelességének érezte azt, hogy ezeket az országokat úgy gazdaságilag mind kulturálisan segítse. A német parlament 1990. október 30.-i határozatában fölszólította a német kormányt arra, hogy lehetőségeihez képest támogassa a német nyelv elterjedését Kelet-Közép-Európa országaiban. Különösen sok anyagi és szellemi tőkét fektetnek be az ún. kelet-középeurópai országok iskolapolitikájának, iskolarendszerének és tanárképzésének fejlesztésébe. Céljuk az, hogy hozzáférhetővé tegyék ezen országok polgárai számára egy műszakilag és kulturálisan magasan fejlett régió kincseit, megnyissák az utat a demokrácia és egyben „Európa felé”. Így számtalan ösztöndíj áll rendelkezésre és lektorokat ill. vendégtanárokat delegálnak ezekbe az országokba. (A Begegnung c. újság alapján Magyarországra 1991-ben kb. 90 vendégtanárt küldtek. A DAAD 1990-ben 3 lektort és 2 főiskolai tanárt küldött Magyarországra. 1993-ban pedig már 11 DAAD-lektor tanított nálunk.)

A német mint idegen nyelv osztrák szemszögből

Németország buzgósága az ún. kelet-középeurópai régió támogatásában nagy kihívást jelentett német nyelvű szomszédunk, Ausztria számára. Az osztrákok azonban elég hamar átlátták, hogy a németek emberbaráti támogatása mögött kemény gazdasági érdekek állnak: új lehetséges piacok feltárása, ami ugyancsak jól jön a gazdasági recessziótól szenvedő megnagyobbodott Németországnak. Ezért az osztrákok is léptek és intenzív kultúrpolitikai munkába kezdtek. 1989-ben 5 évre szóló programot dolgoztak ki, amelynek keretében lektorokat és vendégtanárokat küldenek a szomszédos országokba. Új szó is született: „der Grenzlehrer”, aki – többnyire Burgenlandból – a határmenti nagyobb települések iskoláiban segít. Mivel a gazdasági életben Magyarország Ausztria kereskedelmi partnerei között a legutóbbi időben az ötödik helyre tört fel, a legnagyobb támogatást Magyarország kapja Ausztriától. Jelenleg 43 osztrák lektor dolgozik hazánkban, míg például Csehországban és Szlovákiában összesen csak 30.

A német kormány által támogatott „Deutsche Schule” mellett öt évvel ezelőtt nyílt meg Budapesten az ún. Osztrák Gimnázium, s létét ma már természetesnek vesszük. Egy évre rá Prágában is megnyílt egy hasonló gimnázium. De hány helyen van még német nyelvű osztrák gimnázium a világon? Ezen a kettőn kívül van még két jóval régebbi keletű osztrák gimnázium: az egyik Isztambulban, a másik Guatemalában. Ilyen kontextusban lesz csak igazán világos, hogy milyen jelentős lépés volt ez az osztrák kulturális kormányzat részéről. Minden bizonnyal volt még más ok is arra, hogy az

osztrákok szomszédaikat sok területen, így a nyelvoktatásban is, támogassák. A racionális gazdasági okok mellett szerepet játszottak emocionális okok is: a korábbi nagyhatalmú Habsburg birodalom egykori kisugárzása, a sokszínű és ezáltal gazdag monarchia utáni nosztalgia. A vasfüggönytől nemcsak azok szenvedtek, akik tőle keletre voltak. Bécs egykori kisugárzási területe beszűkült. Prága és Budapest a századfordulóig kétnyelvű városnak számítottak, német nyelvű kulturális élettel, német színházakkal és újságokkal, fokozatosan elfelejtették a közös birodalom közös nyelvét. Ezért Ausztria elemi érdeke lett, hogy a német nyelvtudást ismét életre keltse illetve segítse terjedését a Moldva és a Duna mentén.

Idegennyelv-tudás Kelet-Közép-Európában

Glück professzor a FAZ-ban közzétett cikkében (1992) felmérte a német nyelv helyzetét a közép- és keleteurópai régióban is. Az adatokat azonban nem tudta igazán kiértékelni megbízható információk híján. Azonban annyi világosan kiderült számára is, hogy csak Lengyelországban észlelhető csökkenő tendencia, a többi volt szocialista országban erős növekedés tapasztalható a német nyelv iránti érdeklődésben.

Vessünk egy pillantást arra a képre, hogy az osztrák-magyar közvéleménykutatók hogyan látják az idegennyelv-tudás helyzetét nálunk és néhány volt szocialista államban:

4. táblázat. Idegennyelv-ismeret a volt szocialista államokban:

Idegennyelv-ismeret	Csehorsz. Szlovákia %	Magyar- ország %	Lengyel- ország %	Szlové- nia %	Horvát- ország %
Folyékonyan beszél 1 nyelvet	15	6	7	22	22
Jól beszél 1 nyelvet	26	11	17	46	53
Egy kicsit beszél 1 nyelvet	47	30	56	25	21
Egy nyelvet sem beszél	12	49	19	6	3

(Köztársaság, 1993)

E táblázat elég világosan mutatja Magyarországot az utolsó helyet foglalja el az idegennyelv-tudás terén.

A német nyelv oktatás hagyományai hazánkban

A német nyelv hazánkban nem újkeletű, sok évszázados hagyományokra tekinthet vissza. Igazán akkor terjedt el a német nyelv használat, amikor a törökök kiűzése után az elnéptelenedett vidékeket németekkel telepítették be. Voltak már ugyan korábban is német telepesek – gondoljunk csak a bánáti vagy felvidéki szászokra –, de a német nyelvű lakosság száma csak a XVII. század végén nőtt meg jelentősen. *Mária Terézia* híres Ratio Educationis-a már feloldotta az oktatásban a latin nyelv egyeduralmát. A soknyelvű osztrák birodalomban 1784. április 26-án hozta meg II. József nyelvrendeletét, melyet május 18-án tettek közzé és ezzel bevezette a német nyelv hivatalos használatát. Célja az volt, hogy ezzel biztosítsa a soknemzetiségű birodalmon belül az egységes közigazgatást. A német nyelv hivatalossá tételét fokozatosan, 3 éven át kívánta bevezetni. Ezzel a lépéssel tulajdonképpen – ha kis időre is – a német törvényesen Közép-Európa közvetítő nyelve lett. Mint ismeretes, II. József nyelvrendeletét, mint minden más rendeletét a türelmi rendeleten kívül, röviddel halála előtt visszavonta (*Winklerné*, 1992).

A *Bach*-korszak erőszakos elnémesítő politikája 1849–1860 között dúlt, tehát nem volt túl hosszú életű. Mégis a XVIII. – XIX. századi német nyelvhasználat máig kiható nyomokat hagyott nyelvünkben. A közigazgatás gyakorlatilag németül folyt, tehát állami szolgálathoz elengedhetetlenül szükséges volt a német nyelvtudás. Egyes iparágak, ahol a mester német s az inas magyar volt, nem lehetett német nyelvismeret nélkül boldogulni, nem beszélve a katonaságról. Áthatotta a mindennapi életet is, így számos köznap tárgy elnevezése még ma is él német alakjában, bár többnyire van magyar megfelelője is, mint pl.: hokedli-ülőke, kredenc-pohárszék, spájz-éléskamra, amiből azonban a kamra megint csak német eredetű szó (*Kammer*). Bizonyos szakmákban – főleg a kézműiparban – ma is elfogadottak a német eredetű szakszavak mint: dúzni (*Düse*), lejsztni (*Leiste*), flekni (*Flecken*), stücní (*Stütze*), stb. De a mai köznyelv, sőt az argó is él még számos német eredetű szóval, hogy csak néhányat említsek: drukker, stukker, placc, besliisszol, bliccel, besuszterol, landol, leblechol, lébol, stb. Ezek a példák még a laikus számára is megmutatják, hogy a német nagyon széles rétegek nyelvébe hatolt be.

A XVIII. század óta azonban a német tulajdonképpen a művelt polgárság és nemes-ség társalgási nyelve lett, hiszen aki az elemi után tovább járt iskolába, az a latin mellett németül is megtanult. Ez a réteg törekedett elsősorban arra, hogy állami szolgálatban helyezkedjen el. Azonkívül a jiddis nyelvű zsidóság is a németet használta az egész Monarchián belül a kereskedelem közvetítő nyelveként. Így kialakult egy olyan réteg, akely kitűnően tudott németül. Ebből a rétegből származnak azok az egyéniségek, akik a magyar szellem értékeit németül írott műveik révén Európa számára megközelíthetővé tették (pl. *Lukács György*, *Balázs Béla*, *Molnár Ferenc*).

Ezt a gazdag hagyományt próbálták elfojtani 1945 után, leginkább azzal, hogy az egyetemeken korlátozták, a főiskolákon pedig megszüntették a német nyelvtanárképzést. Hogy ez a gondolkodás milyen ártalmas volt, azt most érezzük igazán, hisz a most legaktívabb korosztályok kínlódnak az elmaradt ill. hatástalan nyelvoktatás miatt.

Tanítási célok a német mint idegen nyelv oktatásában

Iskolai nyelvoktatásunkban évtizedeken át az ún. „Tanterv és utasítás” határozta meg és írta le az oktatás célját. Az idegennyelv-oktatás terén az általános iskolában sokáig csak az orosz nyelvre volt ilyen cél, míg a gimnáziumokban az első idegen nyelv az orosz, valamint a 2. idegen nyelv tanításának célját rögzítették hivatalból. Ez utóbbinál az általános tantervű gimnáziumoknál nagyon minimális volt ez a célkitűzés. Az 1980-as években elkészült új tanterv hármas célkitűzést ír le:

1. Nevelési cél: „... a német nyelvoktatás része a szocialista ember személyisége alakításának”

2. Kommunikatív-gyakorlati cél: „A második idegen nyelv oktatása csak a gimnázium első két osztályában kötelező. A harmadik és negyedik osztályban fakultatívvá válik.” Cél: „az alapszintű nyelvismeret és átfogó alapszintű nyelvtudás”, amelyet azonban „egyértelműen definiálni nem tudunk.”

3. Művelési-művelődési cél: „némi ismeret az illető népek földrajzáról, társadalmi berendezkedéséről, kultúrájáról, szokásairól.” (Kéri, 1980)

Ez a célmeghatározás nem segítette elő a nyelvoktatás hatékonyságát. Így a pedagógusok többsége olyan konkrétan megfogható célokat keresett, mint az idegen nyelvi érettségi és az állami nyelvvizsga. Itt konkrét leírást kaptak, hogy mik az elvárások, mire kell felkészíteni a tanulókat. Így lett az idegen nyelvek oktatásából edzőtábor, ahol a nebulók „tesztre szabott feladatok” gyakorlásában edzték magukat. Hogy ez a vizsgaközpontú szemlélet nem hatott kedvezően a nyelvoktatás eredményességre, azt Medgyes Péter cikke az angol nyelvre vonatkozóan részletezte. Csak annyit fűzhetek hozzá, hogy mindez érvényes a német nyelvre is.

Világos, hogy az oktatási célokat újból meg kell fogalmazni, úgy, hogy az oktatás az idegen nyelvi kommunikáció eredményességét tartsa szem előtt (Zalánné, 1993). Ezért tekintettünk nagy várakozással az új Nemzeti Alaptanterv elé, és ezért okozott csalódást az általunk ismert utolsó (1993. májusi) változat, amelyben ismét csupán „elemi” illetve „alapszintű készségek” elsajátítása a cél. Hogy ez mit jelent, az itt sem derül ki.

Tudjuk, hogy az elmúlt időszak nevelési céljai ezt a fogalmat alaposan lejáratták, de miért van az, hogy míg a matematika tanításának van nevelési célja (logikus gondolkodás fejlesztése), addig az idegen nyelvek oktatásának nincs. Pedig nagy lehetőségek rejlenek benne az identitástudat kialakításában, a saját kultúra, sőt, az anyanyelv jobb megismerése terén is. Az interkulturális nevelés nem csupán frázis, csak éppen alkalmazni kellene.

Tanulási célok a német nyelv választásánál

Az iskolai tanuló tanulási céljai

Az iskolai tanuló igazán csak ritkán választhat. Többnyire azt az idegen nyelvet választja, amire az adott iskolában van tanár. Földes Csaba (1992) cikkében azt állítja, hogy a német az alacsonyabb szintű és vidéki, míg az angol a magasabb szintű és vá-

rosi iskolákban a keresettebb. Ennek közvetlen oka, hogy az általános iskolákban és vidéken többen tanítanak németet, bár sokan szakképzettség nélkül.

5. táblázat. Idegen nyelvek tanítása a magyar közoktatásban

Nyelv	Tanulók száma	%	Tanárok száma	Szakkép- zett	%	Képesítés nélkül	%
Általános iskolák							
Német	279.568	48	2.888	955	33	1933	67
Angol	197.352	34	2.087	909	44	1178	56
Francia	12.384	2	221	117	53	104	47
Orosz	274.811	47	6.983	6.546	94	437	6
Gimnáziumok és szakközépiskolák							
Német	128.258	42	1.649				
Angol	146.556	48	1.998				
Francia	27.751	9	562				
Orosz	101.559	33	3.179				

(Ginter, 1993, Statisztikai Tájékoztató, 1993)

Ginter Károly összeállításából ez világosan kiderül. Az általános iskolákban több némettanár tevékenykedik mint angolos. Persze nagyon nagy a szakképzetlenek aránya. Ennek okát abban gyanítom, hogy számos olyan pedagógus, aki konyhanyelven már beszélt a németet, most a nagy keresletet látva megpróbálkozik tanításával. A szomorú azonban az, hogy soknak még pedagógiai végzettsége sincsen, csupán egy középfokú nyelvvizsgabizonyítványa. Ez a helyzet pedig a képzett nyelvtanárok tudását értékeli le.

A tanuló tehát abból választ, ami van. Nyilvánvaló, hogy a gimnáziumokban már sokkal nagyobbak a lehetőségek, hisz a gimnáziumi nyelvtanárképzés sosem szűnt meg.

A középfokú oktatásban már valóban az angol a vezető nyelv. De az is látszik, hogy sokan a németet az általános iskolában legalábbis az emlegetett „alapszinten”

többszörre már elsajátították, illetve 2. idegennyelvként folytatják az általános iskolában megkezdett némettanulást.

A középiskolai tanuló saját céljait – ha egyáltalán megfogalmazza – a társadalmi (szülői, tanári) elvárások alapján tűzi ki, ez pedig, mint említettem, az érettségi illetve még inkább az állami nyelvvizsga, többszörre a középfokú. Az, hogy az érettségi a régi tantervre épült tananyagra vonatkozik, az állami nyelvvizsga pedig dolgozó felnőttek részére készült – ez nyilvánvaló ellenmondás. De ezt az ellentmondást sem az érttségiztetők, sem a vizsgáztatók nem látták be, nem vették észre, milyen horderejű pedagógiai probléma rejtőzik a kérdés mélyén. Az új oktatási törvény azonban szeretné az érettségit idegen nyelvből végre a helyére tenni. Tudtommal még nem készült olyan felmérés vagy tanulmány, amely az iskolai tanulók valódi nyelvtanulási céljait elemezné.

A felnőtt nyelvtanulók céljai

Azok, akik felnőtt fejjel kénytelenek behozni az idegennyelv-tudás terén a lemaradást, sokáig szintén az állami nyelvvizsgával megszerezhető dokumentumot tartották fő céljának. Ezzel igazolták tudásukat, akkor is, ha ezek után sem voltak képesek például egy telefonbeszélgetést idegen nyelven lebonyolítani.

Ma már azonban egyre többször a vizsgapapír helyett tényleges nyelvtudásra van szükségük. *Monika Dannerer* (1992) érdekes tanulmányt készített olyan gazdasági szakemberekről, akik osztrák-magyar vegyes vállalatoknál dolgoznak. Eszerint az üzleti tárgyalások 87%-ban németül, 11%-ban egy harmadik közvetítő nyelven, ami leginkább az angol és csupán 2%-ban folynak magyarul. A megvizsgált cégek 73%-ánál német a közvetítő nyelv a nem németnyelvű országokkal folytatott üzleti tárgyalásoknál, ezek közül legtöbbször a kelet-középeurópai országok, majd a skandináv államok végül pedig a Benelux államok szerepelnek, de előfordult a német mint közvetítő nyelv olasz, sőt, francia tárgyalások esetén is.

Ebben a tanulmányban megvizsgálták azt is, hogy a németül folytatott üzleti tárgyalásoknál milyen problémák merülnek fel és egy esetleges tanfolyamon milyen készségeket szeretnének a megkérdezettek elsajátítani. A problémák körében 21,1% volt kifejezetten nyelvi problémának nevezhető, ez elsősorban abból adódott, hogy a tárgyaló partner a németet dialektust beszélt. (Jelenlegi tankönyveink például a német nyelv osztrák variációját egyáltalán nem tanítják.) A többi megnevezett probléma inkább interkulturális különbségekből adódott: kulturális eltérések 11,3%-ban okoztak gondot, szervezési problémák 19,7%-ban, a bürokrácia különböző megnyilvánulásai 21,1%-ban és a legnagyobb mértékben, 28,2%-ban az eltérő vállalkozási kultúra és vezetési stílus. Ebből is nyilvánvaló, hogy nem a tesztek helyes megoldására, hanem interkulturális kommunikáció kifejlesztésére kellene a nyelvtanításban összpontosítani. Hasonlóak derültek ki az igényeknél: elsősorban nem az egyes nyelvi készségek fejlesztését várják, bár ez is fontos, hanem tárgyalási készséget, amin nyelvtudás mellett helyesen megválasztott magatartásformákat, tárgyalási stratégiákat értenek.

Tanulságok

A felvázolt kép alapján kiderül, hogy az elmúlt időszakban az oktatáspolitikában az idegennyelv-oktatás szerepét nem a tanulók érdekei és céljai határozták meg. Most pedig, hogy úgy gazdaságilag mind társadalmilag megpróbálunk felzárkózni a „Nyugat”-hoz, világos, hogy a magyar átlagpolgárnak erre csak akkor van esélye, ha a külvilággal kommunikálni tud. Nagy hatósugarú, az egész világot átfogó kommunikációs eszközre van szüksége, és ez ma az angol. Ugyanakkor szüksége van a szűkebb kultúrkör és a közeli és szoros gazdasági kapcsolatok miatt ennek a régióknak immár évszázadok óta használt közvetítő nyelvére, a németre is. A németül tanulónak hazai szemszögből nézve sokkal realisabb esélyei vannak arra, hogy kijusson célnyelvi országokba, német nyelvterületre, mint hogy eljusson a távoli Angliába vagy Amerikába. Viszont a technika fejlődése nélkülözhetetlenné teszi a másik germán nyelvet, az angolt annak is, aki soha életében nem vetődik olyan messzire. Mindkét nyelvre szükségünk van, sőt, a kevésbé „frekvenciált” nyelvekre is, s hogy a jövő generációinak ez módjában álljon, nekünk, idegennyelv-szakos pedagógusoknak kell mindent megtennünk. A címben feltett kérdésre, hogy mit ér az idegen nyelv, ha német, nem az az igazi válasz, hogy a német nyelvtudás más nyelvekkel szemben erős pozícióban van. Akár a német, akár más nyelv tudásáról van szó, az csak akkor ér igazán valamit, ha azok, akiknek tanítjuk, eljutnak arra a szintre, ahonnan önállóan és saját igényeik szerint tudnak továbblépni. Ezért nem egymás konkurenciájaként kell az idegen nyelveket kezelni, hanem meg kell próbálni kölcsönösen begyűjteni az egyes nyelvek oktatásában szerzett tapasztalatokat és azokat más nyelvek oktatásában kipróbálni. Kommunikációt kell elkezdeni az egyes izolált nyelvszakok között, sőt, ne adj' Isten, az anyanyelvet tanító kollégákkal is. Ez mindenkinek hasznára válna, legyen szó angol, német vagy bármilyen más nyelv oktatásáról. Ne passzívan várjuk a Nyugattól, hogy „megsegítsen” minket. Rajtunk, nyelvtanárokon is áll, hogy Magyarországon milyen hamar és mekkorára sikerül az Európába vezető kapukat megnyitni.

Irodalom

- Dannerer, M. (1992): Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Eine empirische Studie über Bedarf und Probleme. *Info DaF* 19, 3. sz. 335–349.
- Földes, Cs. (1992): Deutsch als europäische Verkehrssprache. *DUFU* II. sz. 39–41.
- Földes, Cs. (1992): Deutsch als Verkehrssprache in Ostmitteleuropa – am Beispiel Ungars. In: Born, J. és Stickel, G. (szerk.): *Deutsch als Verkehrssprache in Europa*. de Gruyter, Berlin-New York (Jahrbuch 1992 des IdS Mannheim).
- Földes, Cs. (1992): Zur gegenwärtigen Situation des Deutschen als Fremdsprache in Ungarn – dargestellt im osteuropäischen Kontext. *Zielsprache Deutsch*, 23. 1. sz. 30–40.
- Ginter, Károly (1993): Az idegen nyelvek a közoktatásban. *Nyelvinfó*, 1. 1. sz. 7–9.
- Glück, H. és Sauer, W. (1993): Chinese mit Münchner Dialekt. Aus wirtschaftlichen Gründen wächst das Interesse am Deutschunterricht. *DIE WELT*, 1993. 7. 21.
- Glück, H. (1992): So schwach ist das Deutsche international gar nicht. Sprachkenntnisse als Wirtschaftsgut. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 300, 1992.12.28. 7.

- Kéri Henrik (1980): *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve*. Tantervi útmutató. Német nyelv I.–IV. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Közüleménykutatás: Idegennyelv-tudás Kelet-Közép-Európában. *Köztársaság*, 1993/4, 33–34.
- Krumm, Hans-Jürgen (1991): Zur Situation der deutschen Sprache im Europa der Neunziger Jahre. *DUFU* II. sz. 5–6.
- Medgyes Péter (1992): Angol – a kommunikáció pótnyelve. Korkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92. 4. sz. 263–283.
- Nelde, P. H., Vandermeeren, S. és Wölck, W. (1991): Deutsch in Ungarn – Ergebnisse einer kontaktlinguistischen Umfrage. *DUFU* II. sz. 13–25.
- Neuner, G. (1989): Kommunikative Didaktik – auch für den Deutschunterricht in Ungarn? *DAAD-Dokumentationen*, Szeged-Bonn, 497–519.
- Statisztikai Tájékoztató (1993). Alapfokú és középfokú oktatás 1992/93. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
- Winkler Tiborné (1992): Az iskolai német nyelvtanítás Magyarországon a kezdetektől 1948-ig. Bölcsész-doktori disszertáció, Budapest.
- Witte, B. C. (1991): Deutsche Gastlehrer in den MOE-Staaten. Ein Beitrag zu Frieden und Verständigung. *Begegnung* 2. sz. 2.
- Zaláné Szablyár Anna (1993): Tanítási és tanulási célok. Előadás a III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián. Miskolc. Kézirat.

ABSTRACT

KATALIN PETNEKI: WHAT IS A FOREIGN LANGUAGE WORTH IF IT IS GERMAN?

Concerning the number of students and teachers involved in foreign language education, English takes the first place. There is some statistical evidence claiming that at different levels of education German is nearly as popular as English. The importance of any foreign language is supported by other data, for example, in job advertisements language knowledge is also among the conditions of many applications. In Hungary, in this aspect, just as in any former social countries, German takes the first place. This tendency shows the important role taken by Germany in this area. In Western Europe, German as a foreign language is important only in Germany because of the great number of foreigners. In other EC countries it is preceded by English, French and Spanish. In Hungary, German is studied and taught for economical reasons as well as for reasons of educational tradition. Surveys reveal that only very few people would say that they speak any foreign language, although they had to study it for at least 4 years at school. There are different reasons for this failure. Teaching objectives, since they were not compatible with the real aims of the student, were ignored in practical language teaching. Priority was taken by the language examination, and the aims of the student and the teacher were adjusted to it. For a long time, the goal of adults was also to obtain the language certificate. The situation has changed during the course of time. It became clear that what is needed is language competence, that is to develop the ability of thinking and acting independently in the foreign language. Not only foreign language knowledge but intercultural competency is also expected. The renewal of foreign language education should be in agreement with these aims. Teachers of foreign languages should coordinate their work to develop and revitalize their profession.

MAGYAR PEDAGÓGIA 93. Number 3-4. 135-147. (1993)

Levelezési cím / Address for correspondence: Katalin Petneki, Eötvös Loránd University, Department of German Studies, Centre of German Methodology, H-1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-24.

A FELVILÁGOSODÁS PEDAGÓGIAI ESZMÉI ERDÉLYBEN A XVIII – XIX. SZÁZAD FORDULÓJÁN

Fehér Katalin

ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Neveléstudományi Tanszék

A felvilágosodás, mint egyetemes európai eszmerendszer, társadalmi és politikai okok következtében bizonyos fáziskéséssel jutott el Magyarországra. Erdély sajátos helyzete miatt a felvilágosodás eszméi ott még áttételesebb, még bonyolultabb formában jelentkeztek. Az elmúlt évtizedekben számos kutató foglalkozott a XVIII. századi erdélyi művelődés- és tudománytörténet különleges fejlődési folyamatával (Benkő, 1979). Rávilágítottak arra, hogy a felvilágosodás gazdag eszmevilágából mely elvek jutottak el először Erdélybe, és ezek milyen módon, milyen formában nyilatkoztak meg.

A felvilágosodás pedagógiai eszméi is viszonylag korán megjelentek ott. Három szerző pedagógiaelméleti munkáin keresztül szeretném bemutatni, hogy a felvilágosodás pedagógiai elvei milyen módon jelentkeztek a XVIII. század végén és a XIX. század első évtizedében Erdélyben. A három erdélyi pedagógiai elmélkedő, *Teleki László*, *Hari Péter* és *Cserey Farkas* munkássága része a magyar művelődés- és neveléstörténetnek, de műveiket nem elemezték és értékelték érdemük szerint. A magyar művelődéstörténet számon tartja, de nem ismeri kellően és ezért nem tekinti jelentősnek *Teleki László* (1764–1821) munkásságát.¹

A nemzeti nyelvért, az anyanyelvű tudományosság fejlesztéséért, az akadémiai eszme megvalósulásáért, a magyar nyelvű színjátszásért sokan küzdöttek ebben a korban *Bessenyeitől Széchenyiig*. A nagy nevek, az igazán jelentős művek mellett azonban mégis figyelmet érdemel *Teleki László* három munkája is, amelyekből egységes és haladó művelődéspolitikai koncepció bontakozik ki. A három mű közül kettő nyomtatásban is megjelent, a legkorábbi kéziratban maradt.²

¹ Az alábbi három közlemény foglalkozik csak vele: Voinovich Géza: Idősebb Gróf Teleki László irodalmi munkássága. Irodalomtudományi Közlemények, 1800. 129–167. – Négyesi László: Egy régi magyar kultúrpolitikusról. Magyar Paedagogia, 1901. 595–605. o. – Lukácsi Sándor: Teleki László nevelésügyi reformgondolatai. Köznevelés, 1963. 346. o.

² A magyar nyelv elé mozdításáról buzgó Esdeklései gr. Teleki Lászlónak. Pest 1806. 296. o. Über die Einrichtung einer Gelehrten-Gesellschaft in Ungarn. Eine unmassgebliche Meinung des Gr. L. Teleki. Pesth, 1810. – Teleki László: A nevelésről MTA Kézirattár, Régi s új írók 4. r. 133 sz.

„Tanácsadás a gyermeknevelés ügyében”

A kézirat általános neveléelméleti, a Buzgó esdeklések és az akadémiai tervezet közoktatási, tudomány- és művelődéspolitikai vonatkozásai kiegészítik egymást.

Thaisz András, *Teleki László* életrajzírója (*Thaisz*, 1823) a Tudományos Gyűjteményben közzétett munkájában említést tesz arról, hogy *Teleki* a nevelésről „tudományos munkát” írt, de magát a művet nem ismeri. A kézirat 1907-ben került elő. A *Teleki* család levéltárának egy része ekkor került az Erdélyi Múzeum tulajdonába. *Kelemen Lajos* az anyag rendezése során bukkant rá a nevelésről szóló munkára, melynek részletes elemzésére és értékelésére még nem került sor.

Imre Sándor 1925-ben a Protestáns Szemlében mindössze egy rövid cikkben emlékezett meg a kézitról (*Imre*, 1925), egy évforduló kapcsán. Ő négy szövegváltozatot ismer. Akkoriban három példány az Erdélyi Múzeum Levéltárában volt, (kettő a *Teleki*, egy a *Wesselényi* család iratai közt), egy pedig az Akadémiai Kézirattárban. Ez a családi könyvtárral együtt 1844-ben kerülhetett oda.

A kézirat keletkezésének körülményei is érdekesek: *Teleki*, fiai majdani nevelőjének, a külföldön tanuló Szabó Andrásnak írta 1796-ban az útmutatást. Az Erdélyben található, *Tanácsadás a gyermeknevelés ügyében* címet viselő kéziratváltozatok tele vannak személyes jellegű utalásokkal.

1809-ben *Wesselényiné Cserei Ilona* tanácsot kért rokonától, *Teleki Lászlótól*, milyen elvek szerint neveltesse fiát, az akkor 13 éves *Wesselényi Miklóst*. *Teleki* elküldte a Tanácsadás módosított változatát. (Ez található a *Wesselényi* család iratai között.) „Ami a planumot illeti – írja *Cserei Ilonának* – én jobbat nem küldhetek a magam meggyőződése szerint annál, amely szerint a magam tulajdon fiú gyermekeimet neveltem. Most azt leíratom, kivéven azon részét amely egyedül a magam gyermekeire alkalmazható, helyett pedig az alkalmazást a Nagyságod egyetlen egyére teszem meg.” (*Imre*, 1925. 606. o.)

Az Akadémián található kézirat „A nevelésről” címet viseli.³ A 8 ív terjedelmű elméleti jellegű, rendszeres nevelés- és oktatáselmélet magyar nyelven, melyet szerzője kiadásra szánt. Ennek bizonyítéka a következő néhány sor a bevezetésből: „De nem fog talán más is engem megítélni, hogy munkától üres óráimat ezen igen nemes tudománynak megírásával töltvén, az erről való gondolataimat Anyai nyelven ezen rövid munkátskámban Hazám fiai jobb részeknek ítélete alá bocsátom.” (*Teleki*, 1796. 4. o.)

Hogy a kézirat végül is miért nem jelent meg nyomtatásban, nem tudjuk, okát csak találgatni lehet. Elég ha az 1793-as cenzúratörvényt kiegészítő 1796. május 6-i dekrétumra gondolunk, az egyre szigorúbbá váló közlési feltételekre, vagy egyszerűen arra, hogy *Teleki* 1796-ban írta a művet, egy évvel a magyar jakobinus mozgalom bukása után. A bevezetésben *Teleki* beszél a pedagógiának – mint önálló tudománynak – rendkívüli szükségességéről és hasznáról:

³ A kézirat nagy része *Teleki László* kézírása.

„A mai megvilágosodott emberi korban minden egyéb tudományok a pallérozásnak legfőbb pontjára fel vitettek, és az emberi nemzetet annyira szerentséltető tudomány azaz a nevelésnek mestersége annyira el van hagyva, hogy vagy igen kevesen írtak rolla, vagy akik írtak is, azok is csak ímmel-, ámmal és nem fundamentumosan dolgozták ki ezen nevezetes tárgyat.” (*Teleki*, 1796. 5. o.)

Fájlalja, hogy „a magyar nemzetnél oly kevés betse vagyon ezen tudománynak.” *Teleki* célja nem pusztán magyar nyelvű, hanem egy eredeti magyar nevelés-és oktatásmélet megírása volt: „Minekelőtte pedig azon munkához fogtam volna, elolvastam nagy részét azon Német és Frantzia könyveknek amelyek a nevelésről szöllanak, de kéntelen vagyok megvallani, hogy azok közül egy se tett nekem eleget, és ezért úgyis gondoltam el magamban, hogy ezen munkámban a magam gondolatját kövessem... Ez nem fordítás, hanem Anyai nyelvemen originális munka.” (*Teleki*, 1796. 7. o.)

Rendszert próbált alkotni:

„A nevelés mestersége még eddig Systhemaba nem hozatott, ezért bajos systematice rolla írni... Megpróbálom, hátha Systhema alá tudnám hozni (*Teleki*, 1796. 9. o.)”

Teleki általános elvnek tartja, hogy a tanulási lehetőséget minden gyermek számára biztosítani kell, tekintet nélkül társadalmi helyzetére, vagyoni állapotára, vallására. Állami kézben levő szabályozott iskolarendszert kíván, és az oktatás magyar nyelvűségét. Az elemi ismeretek mellett az iskolának a jövőendő pályára is fel kell készítenie a gyermekeket. Ez egyben az iskolázás időtartamának meghosszabbodását is jelenti. A „gazda nevelés” a „mesterember nevelés” a „kereskedő nevelés” a „provinciális (hivatalnok) nevelés” a „katona nevelés” és a „papi nevelés” különböző iskolatípusokban folya, speciális program szerint.

A nevelés célja, hogy a „Hazának és a közönséges polgári társaságnak” hasznos tagjává váljon a gyermek. Egyéni boldogságát találja meg a társadalom érdekében kifejtett közhasznú tevékenységben.” A szerző felosztása szerint a nevelés három fő területe a következő: *Educatio Physica*, *Educatio Moralis*, *Scientifica Educatio*. A három terület, a testi, az erkölcsi és értelmi nevelés „szorosan egybe van kötve egymással... úgy, ha akármelyik ezek közül negligáltatik, az egész nevelésben a nevezetes fogyatkozás kitetszik.” (*Teleki*, 1796 10. o.) Megjegyzi, hogy „a mi Hazabéli iskoláinkban nagy fogyatkozás, hogy csak az utolsót tartjuk a Nevelés objektumának, a másik kettő pedig egészen negligálva vagon.” (*Teleki*, 1796. 16. o.)

A továbbiakban *Teleki* részletesen ír a testi és erkölcsi nevelés elveiről. Nézetei *Locke* hatását mutatják, akinek műve nemcsak eredetiben, hanem német és francia fordításban is megvolt apja könyvtárában. A magyar változat, melyet *Székely Ádám* fordított és adott ki 1771-ben, szintén megtalálható *Teleki József* könyvei között. A kézirat legerjedelmesebb része az értelmi nevelés kérdéseinek rendszeres kifejtése.

Míg *Locke* az értelmi nevelést az erkölcsi nevelés eszközének tekinti, *Teleki* helyesen ismerte fel, hogy a kettő egymással összefüggő, de mégis önálló területe a nevelésnek. Az értelmi nevelés legfontosabb elve a fokozatosság. A gyermek rendszeres oktatása öt-hat éves korban kezdődjön. Ekkor már minden gyermek jól beszél az anyanyelvén. Ez feltétele az olvasás és az írás elsajátításának. Miután a

gyermek anyanyelvén már jól ír és olvas, gondot kell fordítani az „értelemmel való olvasás és írás” képességének kialakítására.

Ezután kezdődhet az élő nyelvek tanulása. A nyelvtanulás elengedhetetlen feltétele az anyanyelv „fundamentumos” ismerete. *Teleki* itt megjegyzi: „Én a magam Nemzetit tiszteltem, nemzeti nyelvét betsülöm, de mégis távoll vagyok attól, hogy magyar embernek idegen nyelveket nem helyes tudni.” (*Teleki*, 1796. 65. o.) Újszerű az a felfogása, hogy a gyermeknek érteni és beszélni kell a környezetében élő népek nyelvét. A magyar gyermeknek a román és a szlovák nyelvet, tudományos pályára készülőknek tökéletesen kell beszélni és írni németül, angolul, franciául. A „megholt” nyelvek ismerete is lényeges, „de csak a magasabb képzettséget igénylő pályákra készülőknek (*Teleki*, 1796. 67. o.)

Érdekes, bár vitatható *Telekinek* az a nézete, hogy csak a nyelvek elsajátítása után, tíz-tizenegy éves kor körül kell elkezdni a tudományok tanulását. A következő tudományokat kell oktatni: „historia, mathesis, metaphisica, phisica, statistica, politica, asthetica, medicina, theologia és a testi gyakorlások tudománya”. A tárgyak tartalmára, a „mit tanítsunk” kérdésére nem tér ki, az oktatás módszereit azonban részletesen tárgyalja a „A Tanításnak és tanulásnak Módjáról” című fejezetben. Érdemes kiemelni az önálló ismeretszerzésre nevelés elvét. Ezt *Teleki* „magától való tanulásnak” nevezi. Ezen a területen elsőrendű feladat mai szóhasználattal élve, az „olvasóvá nevelés”. Az olvasást „a gyermek ne tartsa munkának, hanem gyönyörűségnek. Az olvasáshoz való hajlandóságot ha már így megvan, igen könnyű nem csak fenntartani, hanem napról-napra tovább is vinni.” (*Teleki*, 1796. 68. o.)

Az olvasásnak nem pusztán az értelmi, hanem az érzelmi nevelésben is szerepe lehet. Ezt a gondolatot *Teleki* így fogalmazza meg: „Vannak olyan románok, amelyek nem csak az értelmet, hanem a szívet is fejlesztik.” Azt vallja, hogy a gyermeket semmiféle olvasmánytól, még a „vallásellenes” könyvektől sem szabad eltiltani. Az olvasás engedélyezése és megvonása a jutalmazás és büntetés eszköze lehet.

A későbbiekben a pedagógus személyiségére vonatkozó gondolatait a „Nevellőnek tökéletességéről” cím alatt írja le, majd a mű utolsó részében pontokba szedve még egyszer összefoglalja a nevelésről vallott felfogását.

Ha értékelni próbáljuk a művet, legfőbb erényeként a rendszerességet emelhetjük ki. *Teleki* áttekintette a nevelés elméletének minden területét, munkáját logikusan, világosan építette fel; a kézirat tartalmaz néhány valóban eredeti gondolatot és új összefüggéseket tár fel. Az 1796-ig publikált magyar nyelvű neveléstudományi művek közül, tartalmát és stílusát tekintve, egyaránt kiemelkedett; kár, hogy nem jelent meg.

Hari Péter „Systemá”-ja

Az erdélyi nevelésügy egyik méltatlanul mellőzött kiemelkedő egyénisége *Hari Péter*,⁴ akinek 1802-ben megjelent műve neveléstudományi irodalmunk jelentős alkotása. A mű a következő cím alatt jelent meg Kolozsváron:

„A szigethi h. vallástételt tartók főiskolájának tanításbeli systemája. A tanuló s tanító ifjúság könnyebbítésére s vezéreltetésére. Kiadta *Hari Péter* mint a nevezett iskola rektora, egyik professora, s a nevelésnek egyik igazgatója.⁵ Kolozsvárott. Nyomt. a ref. koll. bet. 1802. 4 r. Es.”

A kötetet *Hari Péter*, mint a máramaroszi református kollégium igazgatója tette közzé, miután átszervezte és újjáalakította az iskola szervezeti kereteit és a tanítás tartalmi, módszertani struktúráját. *Hari* szerint a nevelés célja a humanitás. Az embernek arra kell törekednie, hogy emberséges legyen. Ezt úgy érheti el, hogy mind erkölcsileg, mind értelmileg kiműveli magát, s így is viselkedik.

Az erkölcsi nevelést illetőleg *Hari* az Isten tiszteletét s az emberek szeretetét és tiszteletét tűzte ki célul. Ami pedig a fenyítéket illeti, erre vonatkozólag azt mondja, hogy „mentől inkább kimíveltetik a szív és értelem, annál kevesebb szükség lesz a fenyítékre, de mivel egészen elkerülni nem lehet, olyan legyen az, hogy a testnek ne ártson s a szívnek használjon.” (*Hari*, 1802. 11.o.) Aki pedig a fenyítéket használja, úgy használja azt, „hogy a fenyítéket kapó mindörökké helyben hagyhassa, mihelyt a megértésre jut;” s az indulat megszűnik. Ne sértse továbbá a fenyíték a becsületérzést sem, s a fenyítőt vezesse a tiszta emberszeretet. „A büntetésnek s a jutalomnak célja egyedül a megjobbulás. Vigyázni kell, hogy az ifjú ne szokjék jutalomért vagy dicséretért teljesíteni kötelességét. A verést el kell távoztatni.” A fenyítékben meg kell különböztetni „a tanulásért valót, az erkölcsért valótól; ebben keményebbnek, abban engedelmesebbnek kell lenni; sőt a tanulás dolgában nem is kell fenyíteni senkit, kivéven az intést; ha csak ki nem jó, hogy valaki korhelysége, s engedetlensége miatt nem tanul. Ekkor meg kell büntetni a korhelységet.” (*Hari*, 1802. 28. o.)

Hari az erkölcsi nevelést tartja a legfontosabbnak, azt mondja, hogy „a ki ebben sokat csinál, a tudományos neveléssel is sokkal jobban halad.” (*Hari*, 1802. 31. o.)

A vallásos nevelésről nincs különösebben szó a *Hari* rendszerében. Nála inkább a vallásos érzés a fontos, nem pedig a vallás tételes ismerete.

Az értelmi nevelésnél szerinte az a fő, hogy az elme „minden tehetségei lassankint s erőltetés nélkül fejlődjenek.” Egyik tehetséget azonban a másik hátrányára vagy a test kárára fejleszteni nem szabad. Legfontosabb az ítélő tehetség. „Ezért a gyermek először is anyai nyelven tanuljon, azaz ismerkedjék meg anyai nyelven a tudományok főbb vonásaival s így ha tovább nem tanul is, mégis hasznos és okos ember lehet; könnyebben, unalom nélkül tanul, mert érti a mit tanul; s később is értelmesebb ember lesz s a dolgokra s egyes jelenségekre jobban fog figyelmeztetni azok felett ítélni.” (*Hari*, 1802. 36. o.)

⁴ *Hari Péter* pedagógiai munkásságáról ír Kiss Áron: Bethleni *Hari Péter* nevelési elvei. Magyar Paedagogiai Szemle, 1881. 113–116. o.

⁵ *Hari Péter*: A szigethi h. vallástételt tartók főiskolájának tanításbeli Systemája. Kolozsvár, 1802.

Az értelmetlen tanulás ellen talán éppen annyit küzd, mint a pusztán kézikönyvekből való tanulás ellen. „A kincses tárba kulccsal kell bemenni, de a kulcs nem kincstár: így van a könyvekkel is. A természetet és a dolgot magát kell tanulni, ennek kulcsai a tudományok; melyeknek ismét magyarázói a jó könyvek (*Hari*, 1802. 40. o.).”

A „regulák” ne elül járjanak, – mondja *Hari* –, hanem a példák után, és nem abból kell az ifjú előmenetelét megítélni, hogy a „regulákat” mint tudja, hanem mit olvasott már s miképpen tudja olvasmányaiiban a szépségeket felfedezni.” (*Hari*, 1802. 44. o.) Ezért a fiatalabb tanulókat igyekszik az olvasásra rászoktatni.

Első dolog azonban, hogy az ifjaknak ízlésük legyen. Erre sohasem törekedhetnek a tanítók elég korán. „Már a magyar klasszisban meg lehet azt kezdeni, sőt meg is kell. Csak jól megjegyezve, hogy jobb keveset jól, mint sokat rosszul.” (*Hari*, 1802. 46. o.)

A tanulás módszereinek megválasztásakor a következőkre kell ügyelnie a tanítónak. „Az erőltetés a tanulással nem szenvedhető. Szerettesd meg a gyermekkel a tanulást, ha akarod, hogy jól elé menjen: ez is pedig éppen az által érődik el, ha értelemmel tanul; mert minden nap előmentét önnön maga érezvén szükségképpen abból gyönyörűséget vészen (*Hari*, 1802. 59. o.).” „Mérd meg a tehetségeit s hogy mit birhat-el; és soha ereje felett semmit tölle ne kívánj.” (*Hari*, 1802. 59. o.)

A gyermekek s ifjak olvasmányaiul a következő magyar könyveket ajánlja *Hari*: *Csepcsányi* Hasznos Mulatságai, *Teleki József* versei, *Gvadányi* és *Budai Ézsaiás* Históriaja, *Péceli* Henriása és meséi, *Hatvani István* meséi, *Salzmann* Okosdi Sebestyénje, *Campe*: Amerika feltalálása.

Az esztétikai nevelés eszköze a szépírási és a zene tanítása, mely utóbbinak a célja szerinte az erkölcsök szelídülése. És van még egy eszköze az esztétikai neveléshez és ez a házi-ipar. *Hari* szerint rajzolás, festés, faragás, metszés, esztérgályozás, hasznos dolgok „melyet, a ki tud, annak különösebb megkülönböztetése leszen.” (*Hari*, 1802. 61. o.)

A testi neveléssel kapcsolatos elvei a következők: „A Test a Léleknek eszköze, mellyel mind magának tapasztalást nyújt; mind pedig munkálkodik: erre nézve a Testnek egészséges lételére igen nagyon kell figyelmezní. Szükség van erre nézve a tanítást úgy mérsékelni, hogy az elme nagyon ne fáradjon; mellyet nagyon segít a tárgyaknak okos tserélgetése: szükség néha nyugalomra, vagy játékra, vagy tisztességes testgyakorlásra időt engedni; sőt a Tanító okosan kormányozza is ezeket.” (*Hari*, 1802. 30. o.)

Éppen ezért tehát különös gondot fordít a test épségére. Gondol a játékra, s a testgyakorlásra, utasításul adva a tanítónak, hogy a gyermek játékaiba ne avatkozzék. De az értelmi erők túlfeszítésétől is óv. Szerinte ez káros az egészségre, úgy kell tehát azt mérsékelni, hogy az elme el ne fáradjon, melyet nagyon elősegít a tárgyak okos cserélgetése.

A könyv második része az osztályok tananyagát és az ott használt tankönyvek leírását tartalmazza. A műben lefektetett nevelés- és oktatásméleti elvek korszerű ismereteket nyújtottak azoknak a tanulóknak, akik a máramaroszi kollégium elvégzése után lelkészi vagy tanítói pályára mentek.

Cserey Farkas Neveléstana

Ifjabb *Cserey Farkasnak* 1806-ban, Nagyváradon jelent meg „A falusi nevelésnek módgyáról való vélekedés” című könyve. A mű – mint könyvészeti ritkaság – önmagában is figyelmet érdemel⁶, de nevelésfilozófiai tartalma miatt is fontos dokumentuma a 19. század első évtizedének. Akkor értékelhetjük igazán e munka felvilágosult szellemű reformjavaslatait, ha arra gondolunk, hogy alig néhány évvel a jakobinus mozgalom elfojtása után íródott, olyan időszakban, amikor a francia felvilágosodás íróit még emlegetni sem igen lehetett. *Cserey* a „közrendű ember megvilágosítására” irányuló eszméinek fejtegetése közben gyakran hivatkozik *Voltaire*-re, *Rousseau*-ra. A „megvilágosítás” egyetlen módját az oktatásügy reformjában látja. Minden állampolgárra kiterjedő rendszeres, tartalmában és módszereiben korszerű, anyanyelvű oktatást követel.

Cserey könyvének első fele a felvilágosodás eszmerendszeréből kiinduló nevelésfilozófiai fejtegetés. A szerző meggyőződése az, hogy kora társadalmi visszásságai a tudatlanságból erednek. Egy igazságos társadalom csak a nép felvilágosítása, szellemi felemelkedése után jöhet létre. Mint a felvilágosult gondolkodók általában, *Cserey* is hisz a nevelés erejében. „...azon tehetségeket, mellyekkel a' természetől fel van ruházta az Ember, igyekezet, és gyakorlás által kell nemesíteni, mert ezek nélkül az olly ember, ki születésétől fogva tsupán a' természetre bízattatik, e' világon a' legdurvább, legügyetlenebb alkotmánya léssen. Ezen tetemes rosznak el hárítása, az, Embernek pedig valóságos formálására, tsupán egy a' valóságos eszköz, és ezen eszköz, a Nevelés, (*Cserey*, 1806. 11. o.)

Cserey 1806-ban, egy évtizeddel a magyar jakobinus mozgalom bukása után a kemény szankciók és a szigorú cenzúra viszonyok idején nem győzi hangsúlyozni: „...a Köz rendű embernek Megvilágosítása elkerülhetetlenül szükséges légyen, és hogy ezen Megvilágosítás éppen nem olyan veszedelmes, a' mijennek lenni, az Emberi betset érdeme szeerént nem ismerők állíttják.” (*Cserey*, 1806. 12. o.)

Fontosnak tartja azt, hogy az „igaz megvilágosodást” megkülönböztesse a „hamis” vagy az ő szóhasználata szerint a „tsalfa” megvilágosodástól. Az igaz megvilágosodást a következőképpen definiálja: „...az ő Hazafiúi Társasági életbeli minéműsége, a' Polgári szorgalmatosság, és annak sok ágú részei, a' Nevelés, Vallás, és Erköltsőknek helyes Mivelése, egy átaljába véve mind az, a' mi az Embert jobbá, és boldogabbá teszi, a' mi újj Világot ad, a' jónak kellemetes reménységét terjeszti előnkbe, mind ezek egy szóval: Igaz Megvilágosodásnak neveztetnek.” (*Cserey*, 1806. 13. o.)

Kifejti, hogy a „megvilágosodás” az egész emberiség javát szolgálja. Nem csak egyes csoportoknak jó, hanem mindenkinek. Az igaz megvilágosodás, mely lehetővé teszi azt, hogy nemcsak keveseknek, hanem mindenkinek egyenlően juson a kultúra és a tudomány áldásaiból, ez az egyetlen eszköz arra, hogy a népek felemelkedhessenek és

⁶ Cserey Farkas: A falusi nevelésnek módgyáról való Vélekedés. Nagyvárad 1806. 90. A könyv nagyobb könyvtárainkban sem igen található. Az általunk használt példány a Tiszáninnen Református Egyházkerület Sárospataki Nagykönyvtárából való: oda 1807-ben került, miként ezt „A S.Pataki Anya iskola könyve 1807.” bejegyzés bizonyítja.

gazdaságilag is előbbre jussanak. Felsorolja a francia, angol, német felvilágosult filozófusok és írók neveit. Megemlíti *Montesquieu*, *Voltaire*, *Rousseau*, *Mirabeau*, *Diderot*, *Locke*, *Addison*, *Pope*, és *Hume* nevét.

Az uralkodók közül pozitív példának állítja *II. József*, *Katalin* reformjait. Ismeri az amerikai eseményeket is:

„*Franklin*, *Washington*, és az Északi ujítások melly, nagy részbe segítették a' Megvilágosítást, esméretes a' figyelmező elme előtt. És így az Emberi elmének szorgalmatos mívei, és ezen mívek gyarapodására, a' Bölts uralkodóknak hathatós segítése, közbenvetése, és pártfogása által gyarapodott, és gyarapodik az igaz Megvilágosodás (Cserey, 1806. 16. o.)” Az az uralkodó, aki szíven viseli a nép oktatását, művelését, sokat tesz a maga országáért, hiszen a felvilágosult elmék látják a haladás útját és afelé haladnak. Cserey azt is megállapítja, hogy:

„Ditső Öseink annyira el voltak merülve a fegyverkezésbe, hogy a' Nemzeti boldogság főbb részének a' Köz rendű ember nevelésének illő karba való helyeztetéséről igen kevesset gondoskodtak.” (Cserey, 1806. 24. o.)

Ha eljutunk odáig, hogy belátjuk a nép felvilágosításának szükségességét, belátható, hogy az iskolákat kell fejleszteni. Felteszi a kérdést, hogy hol vannak azok az eszközök, melyeknek segítségével Magyarországon javítani lehet a nép iskoláinak állapotán.

A falusi népiskolák ügyét maguknak a földesuraknak kellene kezükbe venniük. Ennek okai a következők: „A' földművelő embernek boldogságával úgy egybe vagyon a' miénk kaptsolva, hogy egy más nélkül, a' valóságos boldogságot, tsupán egyik részre hajlani, képtelen dolog volna tsak képzelní is. A ki tehát ezen igasság megesmerésére reá kap, könnyen általl láttya, hogy minden Földes Urnak kezébe, hatalmába vagynak az eszközök, és módok, a' falusi Oskoláknak jó tzélra vezető Nevelésre intézett alkalmaztatások. Ritka helyly az a' Magyar Hellységekben, a' hol falusi Oskolák ma is nem volnának, nem lehetne é tehát azokat a' Birtokosnak, vagy a' hol többen bírnak a' Birtok soknak jobb karba helyeztetni, a' mint most vagynak, azokban nem tsupán a' szokás, hanem a' világosodás által pallérozottabb izelítésnek útastása szerént való nevelést felállítani.” (Cserey, 1806. 29. o.)

A földesuraknak a saját érdekük is az, hogy birtokukon értelmesebb, világosabb fejű emberek éljenek. Emiatt kell az iskolákat fejleszteniük a következő elvek és módszerek szerint: Mindenekelőtt az iskolaépületet kell megépíttetni. Milyen legyen az iskola és környéke? – teszi fel a kérdést Cserey. Véleménye az, hogy a földesúr minden egyes – birtokán lévő – községben építesse iskolát. Fontosnak tartja, hogy az iskola „jó, alkalmas, egészséges helyen” épüljön és az „Oskola Ház, a' hol kitelik kőből legyen.” „Jó, ha ezen Oskola Házhoz közel szomszédság nem lészén, hogy lárma, zaklatás által az Iffjúság figyelmetessége ne háborgattasson.” „Az Épületnek légyen egy kis udvara, és pedig úgy alkalmaztatva, hogy az ablakok ne az úttzára, hanem ezen udvarra nyílnak, hogy így alkalmaztatások ne légyen a' gyermekeknek, az úttzára-való tekingetés által figyelmekeket el veszteni.” (Cserey, 1806. 30. o.)

„Lehet az Oskola Mesternek kertye, a' maga élelmére szükséges zöldségek termesztésére is ugyan, de azért is, hogy ha ő alkalmas lészén a' Gazdasági kert minéműségeit magyarázni, itt ha szinte kitsibe is, még is világos példákkal

megegyeztethesse állításait. Egyéb eránt valamint a' Ház belül, úgy annak tájéka is tiszta, tsinos rendbe tartasson.”

Érdekes a *Cserey* által leírt iskolaépületre vonatkozó elképzeléseket összevetni egy 1789-ből származó népiskola ellenőri útmutatóval.⁷ Eszerint, az „újonnan építendő iskolákat kellemes térségen, nem víz mellett vagy homályos helyen, hanem egészséges, jó levegőjű helyen és lehetőleg a község közepén kell létesíteni. A tanterem 100 tanuló részére 16 négyszögöl legyen kellő világítással és kemencével ellátva”. A két elképzelés nagyjából egybevág, de *Cserey* javaslatai egy kicsit többet kívánnak. Így van ez az Oskola Mesterről szóló fejezetben leírtakkal is, ahol a szerző a tanítók kívánatos tulajdonságait írja le.

A népiskolákba tanító „Oskolamesterek” előképzettsége, rendkívül különböző volt. A 18. század végén sok olyan népiskolai tanító akadt, aki maga is csak a helybéli népiskolát végezte el, és ugyanott lett előbb segédtanító, majd tanító. A népiskolák tanítóinak másik része különféle szintű latin iskolai tanulmányok után került „oskolamesteri” székbe, vagyis a poétikai, vagy retorikai osztály befejezése után. Nagy számban voltak aztán olyanok is, akik a gimnáziumra épülő akadémia egy vagy két évfolyamát végezték el. Tehát 15–17 éves ifjak is kezdhettek tanítani.

A tanításra való alkalmasság egyetlen kritériuma az oktató tananyag alapos ismerete, emellett pedig erkölcsös magatartás és életmód volt. Nevelésméleti vagy didaktikai – metódikai ismereteket, előképzettséget nem vártak el az oktatóktól. Ilyen körülmények között sok tanításra alkalmatlan egyén került a katedrákra. *Cserey* jól ismerte ezeket az állapotokat. Elkeseredetten írja:

„Nintsen Hazánkba semmi ollyas tanítás módgya, melly szerént ezen Hivatalra alkalmas Emberek neveltetnének, már pedig hogy ha a' Falusi Nevelést jó karba akarjuk hejheztenni, szükség volna jó Mesterekre szert tenni.” (*Cserey*, 1806. 31. o.)

A szerző szerint ne a falu lakossága és ne is a helybéli pap döntsön a tanító személye ügyében, mint ez akkoriban szokásos volt, hanem a földesúr. Hogy mi módon történjék a falusi tanító kiválasztása, arra vonatkozóan *Cserey* nagyon jól használható gyakorlati tanácsokat ad: A tanítójelölt előírt „Tudomány próbát tegyen, magának az úrnak jelenlétében, azután a' Tanítók hiteles bizonyító levelet adgyanak, hogy tanulása szorgalmatos, társalkodásába szelíd, erköltseiben józan magaviseletű volt. Ha ezen tulajdonosságokkal bír, jó ízlésű és maga is a' Tudományi dolgokban jártas Ur rá viheti, hogy az a még jobb móddal készülhetnek Tanítók, a tanítandó dolgokról szőlő könyvek segítségével folytathattya az oktatást.” (*Cserey*, 1806. 41. o.)

Tehát *Cserey* fontosnak tartotta, hogy nem pusztán szakmailag, hanem pedagógiailag is jól képzett tanítók tanítsanak a falusi iskolákban. Ha máshonnan nem, hát szakkönyvekből szerezzék meg az erre vonatkozó ismereteket.

A szerző gondol a tanítók szakszerű képzésére is, amely a jövő feladata. Célként jelöli meg egy önálló tanítóképző létrehozását – hogy egy „olly Nevelő Házat állítsanak fel, mellybe tsupán Falusi Mesterek neveltessenek és taníttassanak”.

⁷ OL./1687. Canonica visitatio jegyzőkönyv/1789.

A tanító csak a tanítással neveléssel foglalkozzon, vallja *Cserey*: „hogy Kántor vagy egyéb Egyházi foglalatossága is legyen, éppen nem jó”. Ezt lényeges volt leszögezni, mert évszázadokon keresztül a tanító volt a templom kántora is.

Haladónak számít a szerzőnek az az álláspontja, hogy a tanítónak legyen „élete folytatására kész pénz fizetése”, és pedig azért, mert „a mezei gazdaság folytatásával ne feccsérelje idejét”.

Amíg ez nem lehetséges, azt ajánlja, hogy „a' Kolosvári Academiába lehetne egy olly Professori széket fel állítani, mellyből Falusi Mesterek taníttatának”, vagyis jónak tartaná egy pedagógusképző intézet felállítását az akadémián belül. Ez a nagyon is haladó elképzelés csak több mint fél évszázad múlva valósult meg.

A tanítók megfelelő képzése mellett fontosnak tartja a szerző az iskolamesterek munkakörének szabályozását, és megfelelő díjazásukat. *Cserey* véleménye szerint a gyermek nyolc éves korától kezdve járjon iskolába, és tanuljon ott tizenhárom éves koráig. Ezt *Cserey* minden gyermekre nézve kötelezőnek tartja, és kijelenti, hogy az iskola a szülők számára legyen ingyenes, az iskola fenntartási költségei és a tanító fizetése a földesúr feladata.

Cserey részletesen ír a tanítandó tananyagról, a tantárgyakról és az oktatás módszereiről. Szerinte a „Nevelésre és Tanulásra egyben gyűlt ártatlan sereg, osztottasson két Classisokra. Az első Classisba tanuljon 8. Esztendő korától fogva 10-ig, és pedig következőket:

1. A' Vallás kezdetét
2. Az Erköltsi Tudománynak az idejéhez szabott hasznos állításait.
3. Olvasás, Írást.
4. A' Számvetésnek, két első Nemeit, és Subtractióit.

Tíz esztendő korán fejül lépjék a' második Classisba, és ott tanulja:

1. A' Vallást.
2. Az Erköltsi Tudományt.
3. Gyakoroltassék az Írásban.
4. A' Számvetést egészen.
5. A' Föld leírását.
6. Természet Tudományát.
7. Természet Históriáját.
8. Gazdasági Tudományt (*Cserey*, 1806. 84. o.).”

Miután részletesen elemzi minden tárgy tartalmát és a követendő módszereket, az utolsó fejezetben rátér egy általa is rendkívül fontosnak tartott kérdésre, az egészségnevelésre. Kifejti, hogy hazánkban ezzel a kérdéssel nem törődnek kellőképpen, pedig a felvilágosító munka nagyon fontos, és ezt gyermekkorban kell kezdeni.

A tanító beszéljen a gyermekeknek a babona káros voltáról, és arról, hogy a betegségeket egyrészt helyes életmóddal, tisztasággal el lehet kerülni, másrészt szakemberek, orvosok tudják is gyógyítani őket.

Cserey kitér a jutalmazás és büntetés problémáira is: „... az az Iffju, a'ki magát mind tanulásával, mind józan erköltseivel, szelíd maga viseletével különösen megkülömböztette, tétetesen legelsőnek, a' többi kövesse érdem szerént. Ezen legelső

kapjon Földes Urától minden Esztendőben egyik Tudományi Próbatételkor sorsához alkalmaztatott Jutalmat, és ezen Jutalomnak kiosztása légyen mindenkor valami olly Innepi Czérémoniával, hogy ez által a' Jutalmat nyertnek, érdemlett megkülömböztetése kitessék, és az által, a' többieknek és hathatós ösztön adattasson, a' tanulásra, és jó magok viseletekre.” (Cserey, 1806. 87. o.)

Szót emel a testi fenyítés ellen: „...oskolákba járó Ifjúság tehát a' mennyire lehet, kíméltesen a' testi büntetésektől, ütésektől, pofoztatásoktól, mert evvel nem csak hogy egészsége nagyon romlik, de nékie is szokik a' verésnek annyira, hogy azután mindent csak veréssel tsináljon.

A' kit betsüllettel, jutalmokkal, a' jónak követésére reá nem lehet venni, vagy a' kivel megpróbáltatik, hogy betsüllet ne adasson nékie, megmutattatik, hogy a' jutalomra érdemtelen, és így nagy megaláztatás tárgyára tétetvén, meg nem jobbul, ezen sikertelen marad a' testi büntetés is.” (Cserey, 1806. 88. o.)

A tanító (és a szülő is) törekedjen arra, hogy a hibázó gyermeket egyéb módszerekkel bírja rá a helyes viselkedésre, ne alkalmazzon testi fenyítést. Cserey ír a nyilvános próbatételekről, ezek fontosságáról is, majd a következő gondolatokkal fejezi be a falusi nevelésről szóló művét: „Jónak vélem t.i. hogy a' Felsőes Királyi Fő Kormányzó Tanács méltóztatnék az illetén Falusi Oskolákra való fő gondoskodást magára vállalni, azoknak felállítása gyarapodása módgya, minden fertály Esztendőbe a' Földes Urak által küldetne fel, úgy szinte a' melly Tanítók szorgalmatos igyekezetekkel, és egy átaljába megkülömböztetett magaviseletével díszeskednek, azoknak nevei adassanak fel a' Földes Ur által, a' Felsőes Királyi Fő Kormányzó Szék pedig méltóztatson módot találni az illetén jó igyekezeteket ösztönző Jutalmokkal serkenteni. Így lesz, hogy az igaz Megvilágosodásnak Sugári Hazánk Egén fel tetzvé, fundamentumát vettyük azon Nemzeti Boldogságnak, melynek édes gyümölsi Maradékinkat ketsegtetvén, nekünk, kik annak eszközlői voltunk, áldani betsülni fogják, a' töllők méltó Tiszteletünkre emeltetett Emlékezett Oszlopok alatt nyugvó Hamvainkat.” (Cserey, 1906. 90. o.)

A három erdélyi pedagógiai elmélkedő, Teleki, Hari és Cserey művei bizonyítják, hogy a szerzők jól ismerték az európai felvilágosodás pedagógiai eszméit, és írásaikkal az volt céljuk, hogy ezeket ismertessék és népszerűsítsék.

Irodalom

Benkő Samu (1979): *A felvilágosodás meggyökerezésének néhány sajátossága az erdélyi magyar művelődésben*. In: Benkő Samu: Haladás és megmaradás. Budapest, 1979. 155–176.

Cserey Farkas (1806): *A falusi nevelésnek módgyáról való Vélekedés*. Nagyvárad.

Hari Péter (1802): *A szigethi h. vallástételt tartók főoskolájának tanításbeli Systemája*. Kolozsvár.

Imre Sándor (1925): *Gróf Teleki László Tanácsadása nevelésről*. Protestáns Szemle 1925. 603–608.

Thaisz András (1823): *Gróf Széki Teleki László életírása*. Tudományos Gyűjtemény 1823. I. 89–95.

ABSTRACT

KATALIN FEHÉR: EDUCATIONAL THEORY IN TRANSYLVANIA AT THE TURN OF THE 18TH AND THE 19TH CENTURY

The ideas of the European Enlightenment appeared in the sphere of educational theory in Hungary and in Transylvania too, at the end of the 18th and early in the 19th century.

The author in her study gives an analysis of three outstanding works of educational theory from this period. The first is László Teleki's work, which was written in 1796. Its title is: "About the Education". It was not published on account of the rigorous censorship, it is a manuscript. It is based on Locke's and Rousseau's works, and it is about the educational principles of the children of aristocracy. The second work was published in 1802. Peter Hari, the headmaster of the secondary school of a small transylvanian town, Máramarosziget, summarized his principles about education in it. Hari's work is very important, because his progressive principles were realized in his school. The third work was published in 1806, in Nagyvárad, and its author is Farkas Cserey. The title of it is: „The Methods of Education in the Villages”. The first part of the work is entirely philosophical, and is based on Voltaire's, Rousseau's and Hume's philosophy. In the second part of his work Cserey describes the backwardness of educational theory and practice in Transylvania, and summarizes his progressive and valuable proposals.

MAGYAR PEDAGÓGIA 93. Number 3-4. 149-160. (1993)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fehér Katalin, ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Neveléstudományi Tanszék, H-1075 Budapest. Kazinczy u. 23-27.

SZEMLE

MAGYAR PEDAGÓGIA

93. évf. 3–4. szám 161–171. (1993)

A pedagógusképzés és a neveléstudomány

*Hunyady Györgyné
Budapesti Tanítóképző Főiskola*

Az átalakulás, megújulás ezernyi gondjával küszködő hazai pedagógusképzés és a neveléstudomány kapcsolatáról nem könnyű világos egyértelműséggel szólni. Annyi hosszas elemzés nélkül is bizonyos, hogy sorsuk összefonódik: fejlődésüknek feltétele a másik előrehaladása. A neveléstudomány nélkülözhetetlen a pedagógusok felkészítésének célirányos folyamatában, elméleti és történeti ismereteivel megalapozza a jövőendő tanítók, tanárok pedagógiai kultúráját, alakuló szemléletét és nevelési stílusát, értelmezési keretet nyújt a gyakorlati tapasztalatokhoz, s mindezzel – remélhetőleg – konkrét segítséget is majdani iskolai tevékenységükhöz. Az oktatásban viszont felmerülnek megválaszolatlan (tudományos) kérdések, a közvetítés (oktatás) kényszerít a tudományos igazság, eredmény melletti hatékony érvelésre, egyúttal a jelöltek sajátos „közönséget” is képeznek a neveléstudomány számára: elsősorban tőlük várható, hogy a közoktatás gyakorlatában értő alkalmazói lesznek az újabb kutatási eredményeknek.

Anélkül, hogy állást akarnék foglalni abban a régi, tudományágunk újkortörténetével szinte egyidős vitában (*Halász, 1992; Mihály, 1992; Hunyady, 1992a*), amelyben mindig jelentős erők képviselik, hogy a neveléstudomány minősége, hasznossága, sőt létjogosultsága csupán az iskolai (a közoktatási intézményekben folyó) nevelés-oktatás sikerességével igazolható, megfontolásra ajánlom a következőket. A pedagógusképzés szintén fontos alkalmazási területe a neveléstudománynak, ráadásul sokkal közvetlenebb módon: a hallgatók magával az elmélettel találkoznak, annak hatása nem kereshető csupán az – amúgy is sok tényező befolyása alatt alakuló – majdani gyakorlati munkájuk eredményeiben, hanem meghatározó módon jelen van szakmai felkészültségükben, attitűdjeikben, pedagógiai gondolkodás módjukban. Ezért véljük úgy, hogy a neveléstudomány visszaigazolása a gyakorlat révén sokkal bonyolultabb annál, mintsem hogy kizárólag (a tudományt esetleg eleve elhárító, előítéletekkel kezelő vagy félreértelmező) iskolára hagyatkozhatnánk.

A neveléstudomány tartalmi változásai

Ezt a szerepet azonban csak egy gyökeresen megújult neveléstudomány képes betölteni. A hazai szaksajtóban az utóbbi időben több elemzés is foglalkozott a pedagógia fejlődésének folyamatosságával és megszakítottságával (Bárthory, 1991; Mészáros, 1991; Mihály, 1991; Trencsényi, 1991; Ballér, 1993). Magam úgy látom, hogy a neveléstudomány (ezen belül a nevelés elméletének) nagy történeti megrázkódtatása és újra építkezési szándéka abból fakadt, hogy a 80-as években már nem volt fenntartható az a fikció, amely szerint a társadalmi törvényszerűségek ismeretéből egyértelműen levezethető a nevelés céljainak és belső szabályszerűségeinek egész rendszere. Évek hosszú során keresztül mindinkább erősödött a kétely, hogy miben állnak, egyáltalán fennállnak-e a feltételezett társadalmi törvényszerűségek, mi következik belőlük a nevelés tartalmára és normáira nézve, lehet-e, szabad-e egyoldalúan a célok és előírások oldaláról szemlélni a nevelés folyamatát, az e töről származó elméleti megfontolások érdemben segítik-e a személyiségformálás élő társadalmi közegben zajló pedagógiai munkáját. Az akkor még uralkodó ideológia elbizonytalanodó kiindulópontjaihoz kapcsolódó gondolatokkal szemben mind a neveléstudomány művelői körében, mind az őket övező szakmai közvéleményben (beleértve a pedagógusjelöltek fogadó közegét is) felértékelődött a határtudományok – első látásra kevésbé ideológikus, kevésbé társadalomspecifikus, vagy épp a társadalmi sajátosságokat tapasztalati alapon hívebben tükröző – mondanivalója a nevelésről, az iskoláról. (Különösen a pszichológia és a szociológia volt nagy hatással a pedagógiára.) Így, miközben egyfelől örvendetesen megerősödtek a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatai, másfelől meggyengült a tudományág belső kohéziója, a nevelésselmelet gondolati magva hovatovább elveszett, gondolatilag kiürült. (Ez még akkor is így van, ha számos részterületen értékes és terjesztésre érdemes eredmények születtek, s ha ez a kissé zilált helyzet emlékeztet a sok vonatkozásban vonzó nyugat-európai, amerikai példákra.)

A nevelés általános elméletének elbizonytalanodása és belső fellazulása mintegy természetes módon vezetett annak a nézetnek a megerősödéséhez, amely az ismeretszerzést, a hatékony ismeretközvetítést, az oktatást állította a figyelem középpontjába, mint ami szükséges, ami racionálisan megszervezhető, mint aminek az eredményeit objektíven le lehet mérni. A szó minden értelmében racionális ez a megközelítés: hatásirányában, technikai szemléletében, a pedagógus és a tanuló nem kognitív egymásra hatásának szenvtelen mellőzésében. Mind a hazai rendszerváltás társadalmi dinamikája, mind a nemzetközi szellemi áramlatok fordulatai azzal jártak, hogy e tiszta racionalizmust egyfajta irracionalista egyoldalúság kísérte, illetve követte. Ez a személyiségfejlődés öntörvényűségének tételében, pontosabban annak felnagyításában, a tanári, tanítói személyiség szinte megfoghatatlan hatásainak felfokozott értékelésében, a nem-tudatos közlésmódok jelentőségének előtérbe állításában rendre megjelent. A spontaneitás kultusza, a felerősítésre irányuló törekvés gyakorta visszavezetett ahhoz a féligazsághoz, amely szerint a nevelés valójában művészet, amelyet nem lehet „tudálékosan” megismertetni, megtanítani, legfeljebb csak gyakoroltatva fejleszteni (Juhász, 1992; Pataki, 1994; Gage, 1994). Az irracionális kiindulópontok a

neveléstudomány (különösen a nevelés elméletének) szerepét a pedagógusképzésben erősen korlátozták.

Nem kellett azonban ilyen általános szemléleti alapokhoz tapadni ahhoz, hogy a hagyományos neveléstudomány ismeretanyaga álelméletnek tűnjön a gyakorló pedagógusok és a pedagógiai gyakorlatra készülő jelöltek szemében. A természetes feszültség az általánosítás és a konkrét, megoldásra váró helyzetek között lassacskán szakadéknak tűnhetett, mintegy azt igazolva, hogy a neveléstudomány, illetőleg a nevelés elmélete funkciótlan a gyakorlatban.

Itt azonban érdemes egy gondolatkísérletet elvégeznünk: mi történne akkor, ha a nevelőmunka gyakorlata valóban nélkülözne minden elméleti háttérrel, alapozást, a tapasztalatok összegzését, általánosítását segítő támpontot. Minden múltbéli torzulás és aktuális véglet ellenére, aligha kétséges, hogy szükség van a sikeres kommunikáció megismerésére, a tudományos általánosítás és a közvetlen tapasztalat szembesítésére, közös értelmezési keretekre, elvi szempontokra, technikákra, a tényleges tapasztalatok gondolatilag igényes felhalmozására és továbbszármaztatására. Ezeket a neveléstudomány nyújthatja a gyakorlatban dolgozók, illetve az arra készülők számára.

A neveléstudomány az oktatásban

A neveléstudomány azonban nem a maga teljességében, hanem célszerűen szelektált formában szolgálja a pedagógusképzést. A válogatást mindenekelőtt az befolyásolja, hogy a neveléstudomány oktatása a felsőoktatásban több szinten zajlik: a főiskolákon és az egyetemeken a graduális pedagógusképzésben, az utóbbi intézményekben a pedagógiai szakirányú képzés keretében s a tudományos továbbképzésben (az 1993/94-es tanévben megindult doktori programokban).¹ Nyilvánvaló, hogy a különböző szinteken nemcsak más mélységben, hanem (részben) más tartalommal jelenik meg a neveléstudomány törzsanyaga is, illetve a specializálódás megkívánta ismeretrendszer. E tekintetben az elmúlt évtizedek egyik jellegzetessége éppen az volt, hogy a neveléstudomány közvetítésének ezek a szintjei és formái zavarosan összekeveredtek. A pedagógusképzést némileg diszfunkcionálissá tette, ha a nevelésre vonatkozó mindennemű tudományos ismeretet próbáltak megjeleníteni benne, illetve a pedagógia szakos képzés és ennek posztgraduális képzési formái veszítettek jelentőségükből, ha a pedagógusképzés neveléstudományi komponensét (voltak kénytelenek) megismételni.

A pedagógusképzésben a szelekció másik szempontja a képzés céljából fakad: a tanár- és tanítóképzésben a nevelő nézőpontjába helyezkedő, ebből a szempontból válogató, funkcionális neveléstudományt kell tanítani (*Baghdy*, 1991; *Ballér*, 1992). E felfogással szemben két markáns ellenvéleményt lehet megfogalmazni (s ez a vita latens módon jelen is van a pedagógusképzésben).

A nevelést rendszerben szemlélők aggályosnak tartják a rendszer (illetve a működési folyamatok) egyetlen elemének kiemelését.

Anélkül, hogy a hazai szakmai közélet hajdani (kissé skolasztikus) vitáihoz visszatérnék, megjegyzem, hogy a szükséges szempontváltást jól kifejezi az a fogalmi

¹ Az 1993/94-es tanévben a JATE és az ELTE Neveléstudományi Tanszékén indult doktori program.

különbség, amely a nevelési folyamat és a nevelői tevékenység között fennáll. Természetes, hogy a nevelés egy soktényezős folyamat eleven belső kölcsönhatásokkal és rendszerbe illeszkedő szabályszerűségekkel. De a pedagógusképzésben közvetített neveléstudománynak alighanem a pedagógus perspektívájára, mozgásterére, cselekvési alternatíváira és következményeire kell összpontosítania. Ettől és ilyen módon lesz a folyamat tudományos elemzése személyről és személyre szóló, a pedagógusjelölt szemében jól használható, funkcionális.

A nevelőre és annak tevékenységére koncentráló (oktatott) pedagógia természetesen semmilyen indokkal nem tekinthet el a nevelés olyan tényezőinek elemzésétől, mint a gyermeki személyiség sokágú fejlődésmenete, mint a társadalmi atmoszférát közvetítő és teremtő család, mint a nevelés intézményrendszerét struktúrájában és tartalmában meghatározó oktatáspolitikai. Ezek a tényezők azonban – felfogásunk szerint – az oktatásban, mint megköthető vagy éppen felszabadító feltételek jelennek meg, azaz a nevelőhöz és a nevelői tevékenységhez képest külső feltételrendszer elemeiként. (Nem úgy, mint a neveléstudomány nézőpontjából, amelynek alapján az intézményes nevelés képviselője csupán egyike a nevelés kölcsönhatásban álló ágenseinek.)

Ha ebből a nézőpontból indulunk ki az oktatásban, akkor talán elkerülhetjük az utóbbi másfél-két évtizedben kialakult vélekedés azon véleteit, amelyek befolyásolták egyfelől a pedagógustársadalom közérzetét, másfelől külső, társadalmi megítélését: A társadalom kritikai beállítottságú nevelésszociológia a hazai intézményes nevelésnek olyan képét sugallta, amelyben a pedagógus szerepe teljesen determinált, kitorési esélye sincs, s ezért döntéseinek tétje és felelőssége is elvész. Ezzel szemben a nekilendült társadalmi illuzionizmus újra végtelenen felnagyította a nevelő személyiség lehetőségeit, s olyan várakozásokat ébresztett, amelyek szerint a pedagógusok tömegei képesek lesznek – tekintet nélkül a társadalmi kondíciókra, sőt olykor dacolva velük – a tudományos igényű tantervfejlesztéstől a személyiség felszabadításán át a morális értékek plántálásáig mindenre.

A nevelőt és a nevelői tevékenységet középpontba állító oktatást azonban ma a fentieknél erősebb bírálat éri mindazon szakemberek részéről, akiknek elméleti vagy gyakorlati tevékenysége olyan pedagógiai koncepcióra épül, amely a gyermeket, annak (jórészt az érés, önfejlődés folyamatával azonosított) önkibontakozását állítja a középpontba.² A pedagógusnak „csak” e folyamatot segítő feltételek megteremtése a szerepe. Éppen ezért elhibázottnak tűnik számukra az olyan pedagógusképzés, amely nem a gyermekre, hanem a nevelői tevékenységre alapozva szervezi az oktatás programját. Kritikájukat hosszú évtizedek hiányos képzési gyakorlata „hitelesíti”: évtizedeken keresztül kerültek ki a képzésből olyan fiatal kollégák, akik nem ismerték kellően a rájuk bízott gyermekek fejlődési sajátosságait, nem voltak birtokában olyan ismereteknek és módszereknek, amelyek segítségével megismerhették volna tanítványaik tudásszintjét, attitűdjeit és képességeit, mint a differenciált pedagógusi munka elengedhetetlen feltételét. Mindez a pedagógus oktató-nevelő munkájára vonatkozó absztrakt (olykor egyszerűen üres általánosításokra épülő) megállapításokkal társult.

² Ezeket a bírálatokat – érthető okokból – elsősorban a reformpedagógiai irányzatokból táplálkozó, illetve a humanisztikus pszichológiára építő pedagógiai koncepciót képviselő szakemberek fogalmazzák meg.

Természetesen, nem ezt a képzési gyakorlatot preferáljuk. Úgy ítéljük azonban meg, hogy a pedagógusképzés lényege a tanítói, tanári pályára, foglalkozásra, a pedagógusi szerepkörben gyakorolt tevékenységekre történő tudatos felkészülés-felkészítés. Ez indokolja, hogy képzés programját (az elméleti szakmai, pedagógiai, pszichológiai ismereteket, a közvetítést és az önépítést szolgáló tantárgypedagógiai, pszichológiai és pedagógiai „technikákat”, valamint a gyakorlati képzést) a legszélesebb értelemben vett pedagógusi funkciókra tekintettel célszerű struktúrálni. A „gyermekközpontúságot” a képzés egészében, az oktatók s remélhetőleg a hallgatók szemléletében, a gyermek, az ifjú fejlődésére, nevelhetőségére vonatkozó ismeretek arányainak módosításában, illetve a növendékre figyelő nevelői attitűdök formálásában kell érvényesíteni.

Ezt az álláspontunkat elméleti megfontolásokon túl a képzésben szerzett napi tapasztalataink (illetve empirikus vizsgálatok is) megerősítik: a képzés eredményességét rendkívül nagy mértékben befolyásolják a hallgatók korábbi iskolai tapasztalatai (Liskó, 1986; S. Faragó, 1986). Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumaiuk vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben (Komlósi, Tóthné és Vastagh, 1987; Keményné és Ungárné, 1989). Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás-rendszert alkotnak. Változtatni, módosítani pedig mindeképpen szükséges. Gyakran olyan elemeket őriz ez a nézetrendszer, amely idegen a humánus, demokratikus szellemű pedagógiától. Máskor ha tartalmában, cselekvési mintáit tekintve nem is elfogadhatatlan, de meggátolja újabb ismeretek beépülését, új-fajta pedagógiai technológiák alkalmazását. A gyermek szempontjának méltánylásában bizonyos kettős (némiképp ellentétes) hatás érvényesül: a diákként szerzett tapasztalatok természetes módon teremtenek alapot a „gyermekközpontú” szemlélet érvényesülésének. Ebben az esetben is hiányoznak azonban a szakszerű ismeretek a gyerekekről, s természetesen hiányoznak a tanár-diák kapcsolat sikeres alakításának (tudatosult) technikái. Ugyanakkor a pedagógusjelöltek nem kis része érzi, hogy nézőpontot kellene váltania, felidézi iskolai emlékeit, s szinte tévedhetetlenül választja ki a keményebb, autokratikus vonásokat hordozó modelleket.

Mindezen megfontolások és tapasztalások alapján tehát a pedagógusképzésben a neveléstudomány oktatásának egyik fő funkcióját abban látjuk, hogy segítségével korszerű pedagógiai szemléletű, a pedagógus szerepre szakmailag jól felkészült friss diplomásokat bocsáthassunk ki az intézményekből.

Szempontok az oktatás tartalmának megújításához

Eddig amellel próbáltunk érvelni, hogy van egy olyan szempont – a nevelői szerep és tevékenység –, amelyre célszerű felfűzni a pedagógusképzésben a pedagógiai (s bizonyos mértékig a pszichológiai) tárgyak elméleti és gyakorlati anyagát. Ebből azonban számunkra nem következik, hogy a (közeljövőben) valamiféle egy tömbből faragott, deduktív logikával építkező nevelésméлет születik, vagy hogy erre lenne

szükség. A neveléssel kapcsolatos ismeretek gyakorlati súlyú kérdések köré szerveződnének máris, s így építhetők tovább azok a studiumok, amelyeket a nevelés elmélete címén a pedagógusképzésben fel kell dolgoznunk. Olyan „középszintű elméletekre” utalok, mint a pedagógiai célelmélet, a szó legtagább értelmében vett metodológia, a kooperatív tanítás-tanulás elmélete, a differenciáló pedagógia kérdései, a pedagógiai hatások elvei és technikái szoros összefüggésben a tantervelmélettel és így tovább. Ezek a kérdések egy olyan gondolati háló csomópontjait képezhetnék, amely háló több oldalról megragadható, amelyet tehát többféle megközelítésben, elrendezésben lehet tananyagká, programmá szervezni a pedagógusképzésben.

Ezek az elméleti ismeretek a nevelő gyakorlatát tudatosá tehetik, birtokukban a leendő pedagógusok képesek lesznek reflektálni saját tevékenységükre, legyen az spontán vagy eredendően is tudatos, legyen az adott helyzetben sikertelen vagy éppen eredményes. Talán nem tévedünk, ha a képzés kardinális feladatának éppen ezt az önelemzésre való képesség fejlesztését tartjuk, ez az, ami valóban megalapozhatja az önálló, kreatív (s nem csupán utánzásra, ösztönös cselekvésre, homályos „megérzésekre” épülő) pedagógusi munkát.

A nevelés elméletének tartalmi megújításában érzékeny, kritikus pont lehet a nevelési konfliktusok felismerésére, elemzésére, kezelésére való felkészítés. A nevelői gyakorlat döntések sorozata, ezek láncolatából súlyuknál és következményeiknél fogva kiemelkednek a konfliktusok megoldásának kísérletei. A nevelés elmélete nem elégedhet meg elvont értéktörékvések leírásával és egymás mellé helyezésével, mert csak akkor és annyiban játszik orientáló szerepet, amikor és amennyiben felkészít a konfliktushelyzetekkel való szembekerülésre, s ezek eredményes feldolgozására.

A magyar iskolaügy, lényegében az 1985-ös oktatási törvény óta, a kikényszerített egységesség helyett a változatos sokszínűség állapotába lendül át, ami új helyzetet teremt a pedagógusképzés számára. A többféle tanterv, a sokféle segédeszköz, a változatos metodika – mind választás elé állítja a pedagógusokat. A döntéseket egyénileg vagy a nevelőtársakkal közösen kell meghozni. A pedagógusképzés valamennyi konkrét variációval egyidejűleg nem számolhat, ezek kombinációit mind be nem mutathatja.

Kötelezettsége viszont, hogy eleve érzékeltesse a változatosságot, természetes állapotként fogadtassa el azt, sőt a hallgatók igényévé tegye az alternatív megoldásokkal való számvetést, az adott intézmények autonóm törekvéseinek önálló megítélésére, kritériumokat adjon a választáshoz és olyan mélységben ismertessen meg egy-egy megközelítést, alternatívát, hogy az tapasztalati alapot nyújtson későbbi választásokhoz, a döntések következményeinek végiggondolásához.

Némiképp eltérő problémát jelent a fenntartójuk és/vagy az egész iskolára kiterjedő pedagógiai koncepciójuk miatt alternatív iskolák, valamint a pedagógusképzés viszonya. Ezek – akár világnézeti (ld. egyházi iskolák), akár sajátos pedagógiai (ld. Waldorf-iskolák) okokból – speciális tanító-, tanárképzést igényelnek. Ez a kérdés a felsőoktatás differenciálódásával megoldódni látszik.

Az egyházi fenntartású pedagógusképző intézmények fokozatosan kielégítik az egyházi iskolák pedagógusigényét, a speciális (elsősorban reformpedagógiai eredetű, ihletésű) pedagógiai koncepciókat képviselő szakmai körök létrehozzák – rendszerint

posztgraduális formában – saját „mester kurzusait”. Számos alternatív iskola az „self-service” módszerével élve, saját iskolai műhelymunkája keretében készíti fel diplomás pedagógusait a speciális követelményekre.

Ha a nevelés elmélete a pedagógus nézőpontját vállalja, ha a konfliktusok megoldására és alternatívák közötti választásra készít fel, akkor némiképp új szerepet kap a történeti dimenzió, a neveléstörténet nélkülözhetetlen ismeretanyaga. Az intézményrendszer és a pedagógiai gondolkodás történetének ismertetése mellett az ediginél nagyobb figyelmet érdemel a régebbi korok nevelési gyakorlatának bemutatása, a történeti tapasztalatok halmozódásának érzékeltetése, a neveléstörténet, mint „példatár”, s mint az alternatív megközelítések előzményeinek mutatója és mérlege.

Ugyanezen megfontolások alapján a neveléstörténet mellett ma már nélkülözhetetlen a pedagógusképzés tartalmából az összehasonlító pedagógia, amely különböző oktatási rendszerek és eszmei irányzatok, szaktudósok pedagógiai koncepcióinak sokszínűségét, feltételeit és következményeit, változásait hivatott bemutatni. Ez utóbb említett két diszciplínára különösképpen érvényes, hogy tartalmuk szelektív, oktatásuk funkcionális a gyakorlatra orientált pedagógusképzésben.

Mindeddig – s nem ok nélkül – a pedagógusképzés egészéről tagolatlan általánosságban volt szó: arról, hogy a képzés miként tudja hasznosítani a neveléstudomány gondolati hozamát. Ebben a tekintetben a pedagógusképzés minden szintjére kiterjedő változás várható és kívánatos. A gyakorlati orientáció elve természetesen (részben) más és más ismeretanyagot igényel és hív elő annak függvényében, hogy milyen életkorú gyermekekkel foglalkozó, milyen intézményes keretben működő pedagógusok felkészítéséről van szó. E differenciáltság azonban nem érinti a neveléstudomány fentiekben vázolt képzési funkcióját, szelektációs szervezési elveit, legfőbb tartalmi jellegzetességeit.

Egy példa: neveléstudomány a tanítóképzésben

A neveléstudomány oktatása a tanítóképzésben a tanárképzéshez képest több szempontból előnyös helyzetben van: szoros tartalmi és szervezeti együttműködésben él a pszichológiával; az oktatók közvetlenül is résztvesznek a hallgatók gyakorlati felkészítésében; a pedagógiai tárgyaknak relatíve tágabb kerete, nagyobb óraszama van. Természetesen összefügg ez az intézménytípus céljával, jellegével, illetve a leendő pedagógusok működési terepének, az iskoláztatás kezdő szakaszának sajátosságaival: ebben az életkorban az iskola alapozó funkciója dominál mind a gyerekek személyiségformálása, mind az oktatás szempontjából. Az ebből fakadó feladatokat csak sokrétű, tudományosan megalapozott pedagógiai szaktudás birtokában képes a tanító ellátni. Ez a „tudás” egyaránt jelenti a kisdíákok általános, életkorhoz kötött jellemzőinek, illetve annak ismeretét, hogy miként tárható fel a gyermekekre érvényes egyedi sajátosságok; jelenti továbbá egy olyan, történetileg is megalapozott pedagógusi szemléletet, amely természetesen tartja az értékek, az iskolák, a taneszközök plurális sokszínűségét, s képes szakszerűen választani azok közül; a tanítói „tudás” a közvetítés, az átszarmaztatás képességét és technikáit is magába foglalja; illetve a pedagógusnak önmagára vonatkozó reflexióját, önismeretét is.

Természetesen a pedagógiai képzés tartalma és struktúrája az intézményi autonómia jegyében készülő főiskolai tantervekben meglehetősen különböző. A budapesti tanítóképzőben a pedagógia oktatása végighúzódik a (jelenleg még 3 éves) képzés hat félévéén. Az első periódusban a pedagógia általános alapfogalmaival, a nevelés, oktatás tartalmával, szervezeti kereteivel és módszereivel ismerkednek meg a hallgatók. Mindez megnevezhető a hagyományos tantárgyi studiumokként is: Általános pedagógia (vagy Bevezetés a pedagógiába), Neveléstudomány és Didaktika, de ezek az elnevezések nem jelzik a tartalmi változásokat. Pedig a pedagógia oktatása folyamatosan (különösen az 1986-os tantervi irányelvek óta) korszerűsödött. Mára például kibővült a didaktika hagyományos törzsanyaga, s nagy súllyal foglalkozik a osztály- és tanóra rendszertől eltérő szervezeti formákkal is; tárgyalja a tananyag elrendezésének tradicionális és újszerű módjait; szempontokat ad a helyi programok és tantervek értelmezéséhez, készítéséhez. Talán még nagyobb mértékben alakult át a neveléstudomány: azon túl, hogy határozott gyermekcentrikus felfogás érvényesül benne, megszűnt egyoldalúan deduktív jellege, a társadalmi eredetű nevelési célok merev determináló hatásának feltétlen elismerése és követése. Szinte önálló fejezetté vált az oktatásunkban az értékek világának és a pedagógiának a kapcsolódása, illetve a konfliktuspedagógia. Ebből a tárgyból egyébként a hallgatók a neveléstudomány alapjaival való megismerkedés után a következő félévben négy-ötféle neveléstudományi témakör közül választhatnak. (Pl. Reformpedagógiai irányzatok elmélete és gyakorlata; Nevelésmódszertan; Fegyelem és konfliktus; Kutatásmódszertani alapismeretek, Nevelési eredményvizsgálatok stb.) E tanulmányokkal párhuzamosan és a pedagógiai tárgyakhoz kapcsolódóan a hallgatók egyéni iskolai gyakorlaton vesznek részt, az itt szerzett – elsősorban megfigyelésből, kisebb mértékben aktív pedagógiai tevékenységből fakadó – tapasztalataik segítik a pedagógiai ismeretek befogadását, feldolgozását. Ugyancsak ebben a szakaszban követelmény az ún. évfolyamdolgozat elkészítése: valamely pedagógiai téma elemzése a szakirodalom és személyesen végzett (a korlátozott lehetőségekhez igazodó méretű és mélységű) empirikus vizsgálat alapján. A három féléves oktatási periódus összegzését, lezárását szolgálja az összevont pedagógiai-pszichológiai szigorlat. Ennek témaköreit úgy alakítjuk ki, hogy a hallgatóknak módjuk legyen egyazon tárgyra vonatkozó pszichológiai és pedagógiai ismereteiket összefüggéseikben, komplexen áttekinteni, elrendezni. Jóllehet ez az értékelési forma igen nehéz és időigényes, de rendkívül hasznos a hallgatók és az oktatók számára egyaránt.³

³ A Neveléstudományi Tanszék törekszik folyamatosan értékelni saját oktató munkáját. A szigorlatok vizsgálatára két formában kerül sor. Egyrészt a vizsga után kitöltött kérdőívvel (készítette: M. Nádasi Mária), amellyel tájékozódunk (a) a hallgató felkészüléséről, időráfordításáról, a szakirodalom feldolgozásáról, a tanulási és rögzítési módokról; (b) a vizsga lefolyásáról, a segítő és gátló tényezőkről, a vizsga légköréről; az értékelés módjáról, az oktatók szöveges értékelésének és osztályzatainak – a diák saját tudásához és teljesítményéhez viszonyított – realitásáról; (c) a hallgatói véleményekről a vizsga egyes elemeiről (a szakirodalomról, a tételek nehézségi fokáról, az írásbeli dolgozatok szűrő jellegéről, a szigorlat komplexitásáról) és (d) bármilyen észrevételükről, tanácsukról, ami segítheti a következő generációkat. Másrészt valamennyi nappali és esti tagozatos hallgató szigorlati írásbeli dolgozatát matematikai módszerek segítségével elemezzük abból a szempontból, hogy a kérdőívek mennyire felelnek meg az értékelés céljának. Az oktatók munkájáról egy, a californiai egyetemen kidolgozott s adaptált attitűdskála segítségével mondhatnak véleményt a hallgatók. A pedagógiai képzés teljes folyamatáról viszont a III. év végén kérünk (írásos) elemzést.

Most nincs lehetőség és szükség arra, hogy a tanítóképzőben folyó pszichológia oktatás tartalmát és struktúráját is bemutassuk, pusztán a pedagógiával közös szegmenseire utalunk. A pszichológiával való szoros együttműködés (annak dominanciája) jellemzi a pedagógiai képesség- és személyiségfejlesztő programokat is. A 10–15 fős csoportokban a hallgatók az általuk választott, speciálisan képzett oktatóval dolgoznak együtt. A csoportmódszer és a videotechnika alkalmazása a képzés folyamatában egyedülálló megközelítési módot tesz lehetővé: a személyes (bizonyos értelemben intím) szféra elemzését, a pedagógiai hatékonyság, kommunikáció gyakorlati fejlesztését (Ungárné és Szövényi, 1980).

A pszichológia és a pedagógia összehangolásának lehetőségeiről számos tanulssággal szolgál az az integrált pedagógia program, amelyet az elmúlt években a tanszéken dolgoztak ki és tanítottak végig kollégáink (team-teaching formájában), s amely az említett diszciplinák témakörein túl magába foglalta a nevelésszociológia szükséges ismeretanyagát s a gyakorlati képzést is (Gyóni és Romanovics, 1990).

Ezzel egyidejűleg olyan pedagógiai tárgyakat oktatunk („Alkalmazott pedagógia” címen), amelyek teljes egészében az írásunk első felében vázolt funkcionális szemléletből fakadnak, a tanítói szükségletekre alapozva szerveződnek: differenciáló nevelés, szabadidő pedagógia, egésznapos és napközi otthoni nevelés, az osztályfőnök pedagógiai tevékenysége. Ezek gyakorlati studiumok, sok konkrét feladattal, „terepgyakorlattal” járnak együtt. Olykor ezek keretében sikerül megvalósítani, hogy a hallgatók a tanultakkal összhangzó tapasztalatokat szerezzenek a főiskolán is: például a differenciálás módjairól úgy tanulhassanak, hogy saját döntésük alapján egyéni ütemben dolgozzák fel s a foglalkozásokon kis csoportokban vitassák meg a főbb témaköröket.

A differenciáló pedagógiával a hallgatóknak egy kisebb csoportja az azonos elnevezésű szakkollégium keretében elmélyültebben is foglalkozik. Ők a tehetséggondozás, a tanulási nehézségekkel és magatartási zavarokkal küzdő gyerekek sajátos fejlesztésére készülnek fel.

A két féléves „Alkalmazott pedagógia” a tanrendben kötött helyen szerepel. Eltér ettől a Neveléstörténet, amelyet a hallgató a hat félév bármelyikében (heti 3 órában) felvehet. Kétségtelenül a pedagógiai tanulmányok mélységét igen jótékonyan befolyásolja, ha a hallgató pedagógiai ismereteit és elképzeléseit történeti összefüggésekbe tudja ágyazni.

A fentiekben röviden bemutatott kötelező tantárgyi együttest egészíti ki a fakultatív studiumok kínálata. Ezek kiválasztásában több szempont érvényesül: szerepet kap a tanítói munka egy-egy részterülete; a hallgatók és az oktatók személyes érdeklődése; aktuális tudományos kérdések stb. (A példák az 1993/94-es tanévből származnak: Pedagógiai technológia, Az 1. osztályosok sajátos nevelési-oktatási feladatai, Szépirodalom és pedagógia, Tantervismeret – tantervkészítés, Különböző országok iskolarendszerének összehasonlító vizsgálata, A pedagógusok és a szülők kapcsolatrendszere, Mozgáskreativitás, A Burattino-iskola.)

A képzés második felében a hallgatók csoportos és egyéni iskolai gyakorlatot folytatnak viszonylag magas óraszámban (heti bontásban és összefüggő kéthetes, valamint egyhónapos periódusokban). A pedagógiai oktatók résztvesznek egy-egy 10-12 fős

csoport tanítási gyakorlatain, ahol – a tantárgypedagógussal és a szakvezetővel együtt – elemzik a hallgató munkáját. Ekkor nyílik lehetőség arra, hogy a hallgatók az oktató segítségével közvetlen kapcsolatot teremtsenek elméleti pedagógiai tanulmányaik és gyakorlati tapasztalataik között; megtanulják saját tevékenységüket tudatosan analizálni, s annak alapján korrigálni. (Meg kell jegyeznünk, hogy a gyakorlati képzésben végzett közös munka kedvező alkalmat nyújt a pedagógiát és a tantárgypedagógiát oktatók szemléletének kíváncsitos mértékű összehangolására is.)

A közeljövőben a pedagógusképzésben tartalmi és szervezeti változások várhatók. A továbbfejlesztés alapját a tanítóképzésben is a képesítési követelmények (*Hunyadyné*, 1992b) jelentik. A – feltehetően – négyévvé váló képzési idő új kereteket biztosít a pedagógia oktatása számára is. A budapesti főiskolán 1989-től két évfárra kiterjedő négyéves képzési kísérletet folytattunk (*Magyarfalvi*, 1990), ennek tapasztalatai alapján bizonyosnak látszik, hogy a pedagógia programban is változások szükségesek. Úgy tervezzük, a tartalmilag is gazdagodó neveléstörténettel indul a képzés; az oktatásba bekerülnek (illetve nagyobb hangsúlyt kapnak) új témakörök: a helyi pedagógiai program és tanterv elméleti és gyakorlati kérdései; a tanító pedagógiai lehetőségei és feladatai az alternatív programokkal, illetve taneszközökkel összefüggésben; a differenciált fejlesztés alapelvei és metodikái; a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékos tanulók integrált nevelésének lehetőségei; család- és iskolaszociológiai kérdések; az iskolarendszerre vonatkozó összehasonlító pedagógiai elemzések. Az új képzési formában a megnövekedett időtartamú iskolai gyakorlatok során szeretnénk ismét meghonosítani az ún. pedagógiai vezető munkakörét, aki végigkísérné a hallgató gyakorlati felkészülésének teljes folyamatát. Olyan gyakorlat beiktatását is tervezzük, amely az iskolán kívüli intézményes nevelés pedagógiai munkájával ismerteti meg a tanítójelölteket.

Természetesen, a fentiekben vázlatosan ismertetett képzési program – nem csak a bemutatás töredékes jellege miatt – számos problémát, hiányt hordoz magában. Azt sem állíthatjuk, hogy maradéktalanul megvalósul. De mindenképpen jelzi a neveléstudomány pedagógusképzésbeli alkalmazásának egy lehetséges útját.

Irodalom

- Baghdy Emőke (1991): A hivatásra nevelés. Mit tehetünk a pedagógusképzés megújítása érdekében? *Iskolakultúra* 1. 1–8. sz. 93–97.
- Ballér Endre (1992, szerk.): Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési követelményeinek a meghatározására. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 7–14.
- Ballér Endre (1993): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio* 2. 4. sz. 620–630.
- Báthory Zoltán (1991): Didaktika, oktatáskutatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 49–57.
- Gage, N. L. (1994): Művészet, tudomány és tanítás egy eklektikus purista szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 55–67.
- Gyóni Lajosné és Romankovics András (1990): A tanítói gyakorlat szükségleteire épülő integrált (tantárgy) pedagógiai-pszichológiai képzés egy lehetséges változata (kutatási beszámoló, (kézirat) Budapest.
- Halász Gábor (1992): Válaszok egy körkérdésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 64–67.

- Hunyady Györgyné (1992a): Négy kérdés a pedagóguskérdésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 20–27.
- Hunyady Györgyné (1992b; szerk.): *Képesítési feltételek (a tanítói és óvodapedagógusi szakokon)*. Budapest.
- Juhász Pál (1992): „Ars vagy science? – Avagy tényleg baj van-e a pedagógiával?” *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 33–43.
- Pataki Ferenc (1994): Nem sokat duok kezdeni a semleges iskola elvont jelszavával. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 31–43.
- Keményné Pálffy Katalin és Ungárné Komoly Judit (1989): A tanítói alkalmasság vizsgálata a Zsámbéki Tanítóképző Főiskolán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. sz. 311–331.
- Komlósi Ákos, Tóthné Dudás Margit és Vastagh Zoltán (1987): *Pedagógiai szituációk a tanárképzésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Liskó Ilona (1986): *Pedagógus portrék*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Magyarfalvi Lajos (1990, szerk.): A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés. *A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások*. Budapest.
- Mészáros István (1991): Neveléstörténet-oktatás és -kutatás Magyarországon (1948–1990). *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 33–49.
- Mihály Ottó (1991): Nevelésfilozófia, nevelélmélet. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 25–33.
- Mihály Ottó (1992): Válaszok egy körkérdésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 75–79.
- S. Faragó Magdolna (1986): Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (1991): – „Csak ami nincs, annak van bokra” – Adalékok a pedagógiai reformelit történetéhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 3–9.
- Ungárné Komoly Judit és Szövényi Zsolt (1980): A videomagnó alkalmazása a nevelési gyakorlaton. In: Poó Ferenc (szerk.): *A képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben*. OOK, Veszprém. 7–21.

Elhangzott az MTA Pedagógiai Bizottsága tanárképzéssel kapcsolatos ülésén Szegeden, 1993. május 24-én.

A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n

Nádasi Mária

Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék

Helyzetkép

Az ELTE-n jelenleg négyféle tanárképzés folyik: a BTK-n a bölcsész középiskolai tanárképzés és a nyelvoktató képzés, középiskolai tanárképzés TTK-n és általános iskolai tanárok képzése a főiskolai karon. Nemcsak abban van a különbség, hogy milyen szaktárgyakból kapnak a hallgatók tanári diplomát, hogy ez a végbizonyítvány milyen életkorú tanulókkal, milyen iskolafajtákban való munkára jogosít, hanem a képzés menete, tartalma is eltérő. Ezeket az eltéréseket többségükben nem szakmai szempontok indokolják, hanem az elmúlt évtizedek egyetempolitikai döntései, intézménytörténeti eseményei teszik érthetővé, s a hagyományok éltetik.

A BTK Tanárképzési Reformbizottság munkájáról

A BTK kari tanácsa 1990 őszén döntött arról, hogy jöjjön létre Tanárképzési Reformbizottság, és dolgozza ki a készülő kari reformmal összhangban a tanárképzés koncepcióját.¹ Feladatunkat a kari valóság ismeretében, tanárképzési tapasztalatok birtokában, a pedagógusképzés hazai múltjáról és a jelenlegi nemzetközi tendenciákról tájékozottan, felelősségtudattal vállaltuk és végeztük. Javaslatot tettünk a tanárképzés új szervezeti rendjére, tartalmi kereteire, tanulmányi és értékelési rendszerére, a tanári záróvizsga átalakítására. Nem titkolt szándékunk volt, hogy javaslatunkkal elősegítsük – a szakmailag indokolt határokat tiszteletben tartva – az egységes tanárképzést az ELTE-n.

A végeredmény már ismert: a tervezet a BTK-n került bevezetésre, a bölcsész tanárképzés és a nyelvoktató képzés területén. A javaslat kialakítását sok konfliktus,

¹ A bizottság tagjai: Golnhofer Erzsébet (pedagógia), P. Balogh Katalin (pszichológia), Pusztai Viktória (hallgató), Sipos Lajos (az irodalom tanításának elmélete és gyakorlata), Szabényi Csilla (hallgató), Szent-Királyi Katalin (hallgató). A bizottság tanár tagjait a bizottság elnöke, M. Nádasi Mária kérte fel, a hallgatókat a HÖT delegálta.

mindannyiunk kompromisszum képességét próbára tevő egyeztetés tette izgalmassá, olykor gyötrelmessé. Talán nem lenne helyes ezen a fórumon elhallgatni, hogy a véleményütközések oka legtöbbször és mindvégig a bizottság tanár tagjai között levő nézetkülönbség volt, amely a pszichológia és az általános pedagógia valamint a tantárgypedagógia² kapcsolatának, tanárképzésben betöltött szerepének, helyének, súlyának eltérő megítéléséből származott. E viszony tisztázatlan, kölcsönös fenntartásokkal terhes más európai országok (például Ausztria, Németország, Finnország) szakirodalmában is, gyakorlatában is. Ha ez „egyszerűen” a tudomány belügye lenne, akkor is szóba kellene hoznunk ezt ezen a fórumon. Mivel azonban ezek a belviszonyok, olykor belviszályok a pedagógusképzésben is (sőt, elsősorban ott) megjelennek, kézenfekvő, hogy a pszichológia, az általános pedagógia és a tantárgypedagógiák illetékességének, belső kapcsolatrendszerének tárgyyszerű, szakszerű vizsgálatát, az ehhez kapcsolódó tudományrendszertani kérdések tisztázását illetően a szakmai tudományos testületeknek teendői lennének, felelősségük van.

A tanárképzés új rendje a BTK-n

A tanárképzés új rendjét a kari tanács 1991. július 15-i ülésén ellenszavazat nélkül fogadta el, bevezetésre az őszi félévben került. Az elfogadással egyidőben a Tanárképzési Reformbizottság megszűnt.

Az új tanárképzési gyakorlat több lényeges ponton eltér a korábban megszokottól.

A tanárszak önálló szak, felvehető a tanárképes bölcsészszakkal egyidőben, a tanulmányok közben vagy a megszerzett bölcsész diploma után – a hallgató döntésétől függően. Korábbi gyakorlat: ha valaki tanárképes szakra felvételt nyert, automatikusan tanárszakos lett. Az utóbbi években már nyílt arra lehetőség, hogy a tanárszakot a harmadik évfolyamon le lehessen adni.

A szakterület (pl. magyar, történelem, valamely idegen nyelv) a saját belátása szerint, saját felelősségére szabja meg a tanári pályára készülő hallgatók által felveendő, sok esetben a bölcsész diplomához szükséges tanegységekhez képest bizonyára plusz stúdiumokat. Korábban a szakra felvett hallgatók valamennyien azonos tantervi kötelezettségek szerint tanultak; hiszen formálisan mindenki tanárnak készült. Az ettől eltérő, kiegészítő stúdiumok kínálata ezért döntően a szakterületi, nem-tanári specializációt szolgálta.

A tanárképzést szolgáló szakterületi stúdiumokon kívül a tanárszaknak három egymást követő, egymással szoros kapcsolatban levő, a tanárrá válás szempontjából nélkülözhetetlen vonulata van: általános pszichológia és pedagógia; tantárgypedagógia; iskolai gyakorlatok. (Lásd a tanegységlistát az 1. mellékletben.) Tartalmi szempontok miatt a felveendő tanegységek sorrendjében minimális kényszerrendezést írtunk elő. A

² Régi téma a szakirodalomban, hogyan nevezzük azt a szakterületet, amely valamely tantárgy tanításának kérdéseivel foglalkozik. A metodika, a módszertan, a tantárgypedagógia, a tantárgy tanításának elmélete és gyakorlata egyaránt használatos elnevezések. Azért választottam a tantárgypedagógia elnevezést, mert kifejezi a szakterület komplexitását, ugyanakkor nyelvileg könnyen alkalmazható.

korábbi gyakorlatban nem hangsúlyozódott ezeknek a tanárképzési tanegységnek a belső kapcsolata.

A pszichológiai és az általános pedagógiai alapképzés azt a tudásanyagot közvetíti, amely minden pedagógus számára fontos, függetlenül attól, hogy milyen szaktanár lesz. E studiumokban a tudományosság mellett meghatározó a gyakorlatra irányultság. Erre a korábbi gyakorlatban is törekedtünk, azonban a szervezeti feltételek (elméleti és gyakorlati órák formális különválása) nem kedveztek ennek.

A tantárgypedagógia az általános alapképzést követi, és szintetizálva, konkretizálva a korábban tanultakat közvetlenül készíti elő a tanítási gyakorlatot. A korábbi gyakorlatban méltatlanul mellőzött volt a tantárgypedagógia. Nem zárta értékelés, és nem volt ritka az sem, hogy a hallgató abban a félévben kezdte meg tantárgypedagógiai tanulmányait, amelyekben már tanítási gyakorlatát végezte.

A zárógyakorlatok köre kibővül; a vezető tanár – egyre csökkenő – irányításával végzett tanítási gyakorlat után sor kerül külső iskolában, a „terepen” végzett komplex pedagógiai gyakorlatra is. A korábbi rendszerrel kapcsolatban ismételten hangzottak el évek óta fenntartások amiatt, hogy a gyakorló iskolában tapasztaltak, tanultak és a hétköznapi pedagógiai valóság között többnyire elég nagy különbségek vannak, hogy a tanárjelölteknek nincs módjuk belekóstolni a valódi önállóságba, hogy az iskolai munka a valóságban nem merül ki a tanítási órák megtartásában.

A tanárszakos tanulmányokat képesítő vizsga zárja. A bölcsészképzés (államvizsgálóval zárul) és a tanárképzés szétválasztása miatt erre a vizsgafajta feltételül szükség van. A Reformbizottságnak ezzel kapcsolatban többféle elgondolása is volt, de az anyag előterjesztésekor csak a képesítővizsga műfajára tettünk javaslatot.

Minden tanárnak készülő hallgatónak kötelező vizsgáznia helyesírásból, nyelvhelyességből. Ennek nincsenek előzményei, de a helyzet ismeretében ez az erőpróba (és szükség esetén a pótlás segítése) nagyon is indokoltnak látszik.

Természetesen az új koncepciót többen fogadják fenntartással. Főleg informális eszmecserekből hangzik el kételkedés amiatt, hogy a hallgatók, a szakterületek önállóan dönthetnek. Többen nem fogadják még el a hallgatók kompetenciáját saját életterüket illetően, többen nem hisznek még abban, hogy a szakterületek oktatói képesek és hajlandók eldönteni, hogy milyen tudásra van szükségük a kikerülő fiatal tanároknak.

Bírálják a képzés új rendjét azért is, mert többek véleménye szerint kevés a tantárgypedagógia oktatására felhasználható óraszám. A kari valódi órákínálatot tanulmányozva ugyanakkor megállapítható, hogy a szakterületek egy része még a rendelkezésre álló órakeret felhasználását sem igényli. S mintha az sem lenne köztudott, hogy a tantárgypedagógiára nem csak az ilyen címmel meghírdetett órák szolgálnak, ez csak a szakterület oktatásával kapcsolatos tudás megszerzésének explicit vonulata. Számolva a saját élményalapú szociális tanulással, nyilvánvaló, hogy szakképzésük során implicit módon szakadatlanul a szakterület tantárgypedagógiáját tanulják a hallgatók, jóllehet erre általában sem ők, sem oktatóik nem gondolnak. Ezzel, persze, nem mondom azt, hogy azokon a szakterületeken, amelyek értékes tantárgypedagógiai tartalmakat halmoztak már fel (például a magyar irodalom, az angol, a német nyelv), nem lenne indokolt a tantárgypedagógia nagyobb óraszámú történő felkínálása.

A pedagógia oktatásáról

Óraszám

A pedagógia oktatására fordítható időmennyiség a korábbiakhoz képest nem változott. Változott azonban az időmennyiség felhasználása.

1991 ősze előtt: egy féléves 2 órás neveléstörténet előadás kollokviummal zárva; két féléven keresztül heti két óra komplex pedagógia előadás kollokviummal zárva, és két féléven keresztül heti 1 óra gyakorlat (hospitálás tanítási órákon, intézménylátogatás) aláírással zárva; nyári nevelési gyakorlat aláírással zárva.

Az 1991/1992-es tanév őszi félévétől: egy féléves 2 órás neveléstörténet előadás (*A nevelés történeti és elméleti alapjai*) kollokviummal zárva; 2 x 3 órás egység (*A nevelés folyamata és módszerei* illetve *Tanítás és tanulás*), amelyek gyakorlati jeggyel zárulnak; egy 1-2 órás, egy féléves, kollokviummal vagy gyakorlati jeggyel záruló választható tanegység a tanszéki kínálatból. Új, órátlan tanegység a kötelező stúdiumokat követően a pszichológiával közösen komplex szigorlat.

Szakember számára első látásra világos, hogy a pedagógiára fordítható idő kevesebb a szükséges minimálisnál. Mert valóban nehezen értelmezhető helyzet, hogy a kikerülő fiatal tanárok számára fehér folt lesz például az iskolajog, az iskolaegészségtan, az iskola szervezete és működése, a gyermek- és ifjúságvédelem, hogy csak a szó szerint életbevágó kérdéseket említsük.

Azonban tudni kell, hogy a tanárképzési óraszámok megítélése hagyományosan még mindig az egyetemi szakterületekhez viszonyítva történik (mintha bizony bárki is meg tudná mondani csálhatatlanul, mi a reális százalékos arány); még nem vert, nem verhetett igazán gyökeret az az álláspont, hogy a tanári mesterségre, hivatásra való előkészítésnek van egy minimálisan szükséges, koherens tartalma, ennek az elsajátításához kell biztosítani az időbeli feltételeket. A hallgató dolga (lenne) annak eldöntése, hogy a tanári végzettségért vállalja-e a terheket. (De ahogy megszoktuk, ezt is el akarjuk dönteni helyette.)

Szervezeti keretek és formák

Az új rendszerben a kötelezően felveendő tanegységek közül a kollokviummal záródó nagy előadást csak *A neveléstörténeti és elméleti alapjai* esetében hagytuk meg, tekintettel a tárgy tartalmára, jellegére.

A nevelésemélet (*A nevelés folyamata és módszerei*) és az oktatásemélet (*Tanítás és tanulás*) esetében – szintén alkalmazkodva a tanítandó tartalomhoz – három alapvető változtatást hajtottunk végre. Az órákat blokkosítottuk, 3 órás egységekben gondolkozunk és működünk; a csoport nagyságát 25 főben maximáltuk; a zárójegyet pedig többféle, a gyakorlattal kapcsolatban levő tevékenységre, teljesítményre adjuk. Mindegyik változtatás az intenzitás, a gyakorlatiasság növelése érdekében történt. Minden pedagógia óra esetében továbbra is érvényes a szabad tanárválasztás karunkon már több féléve élő gyakorlata.

Egyetemen új a *komplex szigorlat* kívánalma. Amiért javasoltuk: ez jó alkalom arra, hogy a jelöltek fejében összetalálkozzanak, összekapcsolódva rögzüljenek és így inkább alkalmazhatóvá váljanak a pszichológiában és pedagógiában tanultak.

Tartalom

Az oktatás tartalmának kidolgozásakor abból indultunk ki, hogy nem neveléstudományt kell tanítanunk, hanem a gyakorlat szempontjából releváns, a gyakorlatra tekintettel rendszerbe szervezett, tudományosan megbízható tudásrendszer feldolgozására kell vállalkoznunk.

A tartalom kimunkálásakor mérlegelt, kérdéseink:

- milyen tanárképzési feladatok elősegítését tudja vállalni az általános pedagógia oktatása;
- milyen képzési tartalmakat kínál a neveléstudomány jelenlegi fejlettségi szintjén;
- milyen hallgatói sajátosságokra számíthatunk;
- a jelenlegi objektív körülmények (rendelkezésre álló idő, tanulási segédletek stb.) mit tesznek lehetővé?

A pedagógusképzésben a *képzési feladatok* két szintjét fogalmaztuk meg. Reformbizottsági munkánk során összefoglaltuk a szakterületi képzés, a pedagógiai gyakorlat sokrétűségéből kiindulva a pszichológiai és pedagógiai alapképzés, valamint a szaktárgy tanítására történő felkészítés feladatait. (A pedagógiai, pszichológiai alapképzés feladatainak összefoglalását lásd a 2. mellékletben.) A kötelező pedagógiai studiumokhoz kapcsolódva összefoglalóan leírtuk, hogy mivel segítheti e tárgyak oktatása a fenti feladatokat (lásd 3. melléklet). Látható, hogy az általános pedagógiai képzés még a feladatok szintjén is csak részben tudja lefedni a tanárképzéssel kapcsolatban megfogalmazottakat. Ez kevésbé nyugtalanító, ha meggondoljuk, hogy a tanári alapképzést más szakterületekkel, másféle és más típusú tanegységekkel együtt végezzük.

A neveléstudományból az *oktatási tartalmak* kiválasztását segítette, hogy tanszékünk több, mint egy évtizede újra és újra készített koncepciókat a komplex pedagógia oktatására, kipróbáltuk ezeket, s ez a különböző elméleti irányoknak, az elmélet különböző szakágainak, valamint az elmélet és gyakorlat egymáshoz való viszonyának ismételt átgondolására készítetett bennünket. Belső igényeinknek és a hallgatók elvárásainak megfelelően az oktatás során hangsúlyozottan voltunk tekintettel eddig is a rendszeresen tanulmányozott nemzetközi szakirodalomra, külföldi tapasztalatainkra.

A tartalom kiválasztását az új képzési rend keretében a feladatoknak alárendelten végeztük el, s a kötelező tárgyakra közös, félévről-félévre csiszolt tematikát készítettünk/készítünk, s megkíséréljük a fő témákat kötelező illetve ajánlott irodalommal „lefedni”. (A félévenkénti változtatás miatt tematikát, irodalomjegyzéket mellékelni nem lenne célszerű.)

Ennek a tematikának az érvényesítését valamennyi, a tárgyat oktató kollégától kérjük, mert ezt a szükséges minimumnak gondoljuk, s egyben a szigorlatra való előkészítés eszközének tekintjük. Ezen a tematikán belül van lehetőség a tanár egyéni érdeklődésének megfelelő hangsúlyokat érvényesíteni, s ezt a félév elején a hallgatóknak is tudomására hozzuk, a tudatos választás érdekében.

A kötelező studiumokat tanulságosan egészítik ki a választható tárgyak. (Lásd a 4. mellékletet.) E kurzusok kínálatát megkíséreljük úgy befolyásolni, hogy azok kiegészítsék a kötelező stúdiumok tartalmát, illetve hogy valóban szolgálják a tanárképzés céljait. Előadókna, gyakorlatvezetőknek igyekszünk nem egyetlen dolgozó specialistákat is megnyerni.

Mind a kötelező, mind a választható tanegységek esetében alapvető törekvésünk, hogy:

- az órákon a hazai és nemzetközi szakirodalom, egyes területeken saját kutatási eredmények szintetizálására épülő, ennek következtében még általában nem olvasható, csak az oktató fejében, kéziratában meglevő ismereteket közvetítünk;
- az órákon a pedagógiának a könyvekből nem tanulható vonatkozásai – az egyéni vagy csoportos tapasztalatokhoz, élményekhez kapcsolódó elemző feldolgozások – nagy súlyt kapjanak.

Ez nem jelenti az olvasható szakirodalom lebecsülését, de hallgatóink ennek feldolgozására önállóan is jó színvonalon képesek. Olvasható anyagok egyszerű tanári ismertetését az órán nem is nagyon tűnék el. De nem jelenti ez azt sem, hogy óráinkat az anekdotázás, a „mesélés” uralja – a hallgatók a számukra tanulságok nélküli, az egyedi érdekességekben kifulladás órákba nagyon hamar belefáradnak, és ezt ki is fejezik.

A *hallgatói sajátosságokat* illetően tapasztalataink alapján számítottunk/számítunk a jó intellektuális szintre, az önálló gondolkodásra, a véleménynyilvánítás igénylésére, a vita- és az együttműködési készségre és a pedagógiai valóság, folyamatok, tevékenységek iránti könnyen kiváltható, őszinte érdeklődésre. S mindehhez járul az a szerencsés körülmény, hogy a hallgatók jelentős része (elsősorban az idegennyelv szakosok) tájékozott más országok oktatási gyakorlatában, idegen nyelvű pedagógiai szakirodalom feldolgozására képes és általában szívesen vállalkozik. Így is van. De csak abban az esetben, ha a hallgatók részünkről szakmai hozzáértést, elkötelezettséget tapasztalnak, s ha mindazt „élőben” képviseljük, amire rá akarjuk hangolni őket. Talán leginkább ezért olyan kegyetlenül nehéz és olyan nagy kihívás pedagógiát tanítani.

Ami az *objektív feltételeket* illeti, nem sok lelkesítőt vehettünk számba. Bár szerencsére egyre több a megfelelő szakirodalom; javultak a sokszorosítási lehetőségek; folyamatosan fejlesztjük video-film készletünket (filmek, órafelvételek); tervszerűen bővítjük a bennünket fogadni kész, különböző pedagógiai koncepciókat képviselő iskolák körét. A program kimunkálásában szorítónak főleg az időbeli korlátokat, s a saját továbbképzésüket szolgáló idegennyelvű szakirodalomhoz való egyre nehezebb hozzájutást éreztük.

Szervezési módok, módszerek, eszközök

A nevelélmélet és az oktatálmélet tanítása különlegesen izgalmas, hiszen ezeket a tanegységeket ilyen módon még nem dolgoztuk fel. A frontális keretben zajló tanári vagy hallgatói előadásnak, elbeszélésnek, magyarázatnak, megbeszélésnek éppúgy helye lehet az órán mint az egyéni munkában történő elemzésnek, értékelésnek vagy erre

épülően a páros- és csoportmunkában, vita keretében történő véleménycserének. E két tárgy oktatásában a leginkább újszerű a gyakorlat nagyobb súlya.

A gyakorlatot szélesan értelmezzük (soha nem prakticistán), különböző rétegeit a tanárképzésben egyaránt fontosnak tartjuk. Hagyományosan a legnagyobb tere az intézmény- és óralátogatáshoz (hospitáláshoz) kapcsolódó megfigyeléseknek, elemzéseknek volt. Ennek a gyakorlatfajtának a leszólása ma meglehetősen gyakori, kiemelve annak passzív jellegét. Azt ritkán gondoljuk át, hogy milyen szerepe van/lehet az obszervációs tanulásnak, ha elemzéssel ehhez megfelelő segítséget, szempontokat adunk. E gyakorlatfajtához kapcsolódva lehet megtanulni/megtanítani a pedagógiai történések lejegyzését is, ami (majd az önálló szakmai életben is) a szakszerű elemzésnek, értelmezésnek közvetlen feltétele. Ha a hallgatónak nincs lehetőségük ennek megtanulására, spontánul a – gyakran vélekedésekkel átszőtt – leírás műfaját választják. Ez pedig a tárgyszerű elemzéshez éppúgy nem elegendő, mint ahogy az emlékezésre támaszkodó beszélgetés is csak látszat-elemzés lehet.

A hospitálás – értékeinek elismerése mellett is – ma már csak egyike a nevelésméleti és didaktikai gyakorlatoknak. Így például gyakorlatról beszélünk akkor is, ha a csoport tanári kérdések segítségével közösen elemez egy verbálisan bemutatott pedagógiai történést, s akkor is, ha a hallgató mikrotanításon próbálja ki a tanultakat, önmagát. A felismerés és a tényleges gyakorlat között több fokozat, változat is lehetséges. Ez a gyakorlatra orientált oktatás tőlünk tanároktól is nagy leleményességet igényel, de az is igaz, hogy a hallgatók a gyakorlati feladatok, lehetőségek „kitalálásában” lelkes társaink. (Lásd az 5. mellékletet.)

Különleges hangsúlyt kap a gyakorlatok kérdése azáltal, hogy az egyes konkrét megoldások esetén mindig nagyobb a tét, mint ahogy az a felszínen látszik. A feladatok konkrét tartalmán túl ugyanis a hallgató minden esetben azt is tanulja, hogyan fordítható az elmélet gyakorlatra, a gyakorlatot hogyan lehet értelmezni az elmélet által.

A gyakorlatlappusok természetesen adekvát módon épülnek be az oktatásba, az egyes csoportok életébe. Sor kerülhet rájuk az órán, lehetnek „házi feladatok”; megjelenhetnek szóbeli és/vagy írásbeli feladatként, gyakorlatként, kötődhetnek magnetofonhoz vagy videóhoz; kapcsolódhatnak a valósághoz, pedagógiai jelenségek, folyamatok reális vagy művészi ábrázolásához; lehetnek egyéni, páros vagy csoportos produkciók.

Ami a gyakorlatokban közös: a vállalat/vállalásokat döntő mértékben meghatározhatja a hallgató érdeklődése, személyes ambíciója; minden feladathoz visszacsatolás kapcsolódik. A feladatok kiválasztása, olykor menet közbeni megváltoztatása az oktatóval való, akár többszöri konzultáció során történik. Ezeknek a személyes-szakmai beszélgetéseknek az együttes munka légköre szempontjából meghatározó jelentőségük van. A visszacsatolás forrásai lehetnek a társak, a mikrotanításon részt vevő gyerekek, a video stb., de az oktató minőségi, a pályaszocializáció szempontjait szem előtt tartó értékelő-elemzését semmi nem pótolhatja.

Mindebből az következik, hogy a pedagógia oktatás általunk rögzített feladatai, az új tartalom, a megváltozott keretek, lehetőségek új utak, módok keresését inspirálják a napi munkában. Már régen nem lehet elsárgult papirokból pedagógia előadásokat tartani; társaink, az egyetemi hallgatók, már eddig is sok mindent „kikényszerítettek” belőlünk, de könnyen lehet, hogy most egy olyan folyamat alkotó részesei vagyunk,

amelynek eredményeként a pedagógiai tárgyak tanításának módszertana (a pedagógia tantárgypedagógiája) új felismerésekkel bővül majd.

A pedagógia oktatással kapcsolatos eddigi tapasztalatok

A pedagógia órák új rendszerét, tartalmát, színesebb módszertani megoldásait a hallgatók általában jól fogadták. Hogy ne hagyatkozzunk e téren csupán benyomásainkra, a hallgatók írásban javasolt szempontjait is felhasználva kidolgozásra került egy önértékelést segítő visszajelentő lap. Ezt szabad felhasználás céljából a kollégák rendelkezésére bocsátottuk. (Lásd 6. melléklet.)

Jobban kell törődnünk a három kötelező pedagógiai stúdium valamint a pedagógiai és a pszichológiai tanegységek belső tartalmi kapcsolatrendszerével. Ennek érdekében szorgalmazzuk a különböző tárgyakat oktató kollégák között a rendszeres szakmai konzultációkat.

A komplex szigorlati tételsor módosítása, a kapcsolódó szaki irodalom alakítása minden vizsgaidőszak után aktuálissá váló feladat. E munka hatékonyabbá tétele érdekében a személyes érdeklődés mellett tervezzük a hallgatók számára visszajelentő lap készítését a szigorlatra vonatkozóan.

A komplex szigorlat nemcsak a hallgatók számára tanulságos. Az együtt vizsgáztatás során a pszichológus és pedagógus kollégák is sokat tanulnak egymástól, szakmai vitákat folytatnak egymással, munkakapcsolatok alakulnak ki. Mindez közös ügyünk – a tanárképzés ügye – szempontjából alig értékelhető túl.

Amire várunk

A tanárképzés új struktúráját jóváhagyó kari határozat nyomán a kari *Tanulmányi és Vizsgaszabályzat* megváltoztatta a záró iskolai gyakorlat rendszerét. A gyakorló iskolai tanítási gyakorlatot komplex pedagógiai terepgyakorlat követi. Ugyanakkor ebben a félévben a hallgató választ egy stúdiumot azok közül, amelyeket a tanárképzés folyamatában résztvevő bármelyik szereplő (szaktantárgyak, pszichológia, pedagógia, gyakorló iskola) hirdet meg. Várjuk, hogy sor kerüljön a gyakorló iskolai működési szabályzat megújítására, a komplex pedagógiai gyakorlatot lehetővé tevő, mentort biztosító iskolák kiválasztására. Úgy gondoljuk, tapasztalatértelmezést, feldolgozást segítő, tudásbővítő, szemléletformáló szerepünk a tanárképzésnek ebben a fázisában is lenne.

Várjuk, hogy napirendre kerüljön – ugyancsak a kari határozat nyomán, az érvényes kari Tanulmányi és Vizsgaszabályzatnak megfelelően a tanári képesítő vizsgák tartalmának, megoldásmódjának kidolgozása. Szeretnénk e koncepció kialakításában résztvenni.

Várjuk, ugyancsak a fentieknek megfelelően, a Tanárképző Tanács megválasztását és működését. Azáltal, hogy a tanárképzés ügyeinek nincs a képzésben érdekelt valamennyi fél (szakterületek, pszichológia, pedagógia, tantárgypedagógiák, gyakorló illetve a képzésben aktív szerepet vállaló más iskolák, tanárjelöltek) szempontjaival nyíltan, szakmai alapon foglalkozó fóruma, nincs a pedagógusképzésnek az

érdekelteknek felelősséggel tartozó „gazdája” – néha úgy érezzük, hogy bármikor bármi megtörténhet.

Amit remélünk csak annyi, hogy kezdeményezésünk szakszerű elemzés nélkül, a fejünk feletti döntések eredményeként nem „esik el” a személyes ambíciók, a szövényes érdekkapcsolatok mezején.

Melléklet

1. melléklet

A tanárszak tanegységlistája (a kari tájékoztató és tanrend alapján)

Általános tanegységek (pszichológia, pedagógia) (9 tanegység, 18–20 óra)

- Pszichológia 1: Szocializáció, személyiségfejlődés
- Pszichológia 2: Az emberi megismerés és fejlődése
- Pszichológia 3: Az iskola nevelés- és szociálpszichológiája
- Pedagógia 1: A nevelés történeti és elméleti alapjai
- Pedagógia 2: A nevelés folyamata és módszerei
- Pedagógia 3: Tanítás és tanulás
- Választandó pszichológiai stúdium
- Választandó pedagógiai stúdium
- Pszichológiai-pedagógiai szigorlat

A szaktárgy tanításához szükséges speciális tanegységek (módszertan) (1–2 tanegység, 2–4 óra). (Felvehető a pszichológiai-pedagógiai szigorlat után.)

- A szaktárgy tanításának elmélete és gyakorlata
- X – A szaktárgy tanításának elmélete és gyakorlata
- X – Tanítási és tanulási motivációk a szakórán

(X Csak az egyik tanegység végzése kötelező, és csak akkor, ha a bölcsészszak két tanegységet ír elő.)

Iskolai gyakorlat és szakzárás (4 tanegység)

(Az alábbiak csak a szakos diploma, a pszichológiai-pedagógiai szigorlat, a módszertani tanegységek és a helyesírási-nyelvhelyességi tanegység megszerzése után vehetők fel.)

- Tanítási gyakorlat (2 hónap gyakorló iskolában, átlag heti 20 óra, ezen belül összesen 15–20 megtartott óra)
- Komplex pedagógiai gyakorlat (1 hónap külső iskolában)
- Egy tanegység, amelyet a képzésben részt vevő szakterületek és gyakorló iskolák hirdethetnek meg
- Képesítővizsga

Tanárszak összesen 14–15 tanegység,
22–26 óra + iskolai gyakorlat

2. melléklet

Feladatok a pszichológiai, pedagógiai képzés területén:

- teremtsen meg annak feltételeit, hogy a hallgató megismerkedjék a tanár szerepével, eredményes munkája feltételeivel, feladatainak sokféleségével;
- elméletben és gyakorlatban alapozza meg a tanítás legfontosabb tevékenységformáinak elsajátítását: a tervezést, a szervezést, az irányítást, az értékelést, valamint a pedagógiai helyzetek elemzését, a döntést, a döntések megvalósítását;
- közvetítsen elméletileg és gyakorlatilag megalapozott tudást az értékek interiorizációs folyamataival, az értékorientációk kialakításával kapcsolatban;
- ismertesse meg a hallgatókat a neveléslélektani, pedagógiai diagnózishoz és fejlesztéshez, a prevencióhoz és korrekcióhoz szükséges eljárásokkal, vezesse be őket ezek gyakorlati alkalmazásába;
- mutasson rá az életkori és egyéni sajátosságok szerepére a pedagógiai folyamatban, készítse elő a tanárjelölteket az ezekből eredő következtetések gyakorlati alkalmazására;
- adjon tájékoztatást az iskola működési sajátosságairól szervezetszociológiai és szervezettársadalmi szempontból;
- adjon ismereteket, szempontokat alkotó részvételre a nevelőtestületben, az iskolai életben, és az iskolán kívüli szakmai, társadalmi testületekben;
- szakszerű történeti és komparatív szemlélettel segítse elő, hogy a fiatal kollégák a pedagógiai nézetek és a gyakorlat sokféleségében elvi, szakmai-etikai alapon tudjanak eligazodni;
- készítse elő a tanárjelölteket pedagógiai, neveléslélektani, nevelésszociológiai témák kutatására, kutatómunkában való részvételre;
- az oktatás tartalmának alakításában vegye tekintetbe, hogy a leendő tanítványoknak minden szinten szaktárgyuk, pedagógiai munkájuk iránt érdeklődő, nyitott tanárookra van szükségük, olyanokra, akiknek pedagógiai habitusára az önmagukkal és másokkal szembeni igényesség, az együttműködési képesség és készség, az empátia, a tolerancia, a kreativitás a jellemző.

3. melléklet

A kötelező általános pedagógiai tanegységek oktatásához első változatban megfogalmazott feladatok

A nevelés történeti és elméleti alapjai:

Elemezni a pedagógia elméleti és gyakorlati alapkérdéseit az egyes történeti korokban. Ez a problémaközpontú tárgyalás filozófiai (ismeretelmélet és pedagógia, etika és pedagógia) és társadalmi (a nevelés értékközvetítő funkciója; nevelés és társadalom kölcsönhatása; a felnőtt-gyerek kapcsolat) megközelítés segítségével történik.

A nevelés folyamata és módszerei:

Elősegíteni, hogy a hallgatók meg tudják határozni illetve ki tudják alakítani saját nevelésmódszeri pozíciójukat, és majdani tanári gyakorlatukban nevelői tudatossággal álljanak helyt; nyitottsággal és toleranciával keressék és találják meg a nevelési problémamegoldásokat, ehhez minél gazdagabb módszer repertoárral rendelkezzenek.

Tanítás és tanulás:

Megismertetni a hallgatókat a didaktika alapvető ismeretanyagával és a jelen – a gyakorlat szempontjából is fontos – elméleti problémával; gazdag, több szintű gyakorlatrendszerrel impulzusokat adni a hallgatók saját iskolai élményeinek elemzéséhez, illetve tapasztalatszerzési lehetőségek biztosítása a praxis számukra ezidáig ismeretlen területein; az elmélet és a gyakorlat kapcsolódási pontjainak felmutatásával fokozni a hallgatók pedagógiai érzékenységét, segíteni a tanulóból tanárrá válás folyamatát.

4. melléklet

Az 1992. tavaszi és őszi félév összevont kínálata a választható pedagógiai stúdiumokból:

- Oktatáspolitikai
- Antropológia és nevelés
- A demokrácia pedagógiája, a nevelés demokratizmusa (angolul)
- A távol-keleti nevelés, különös tekintettel Japánra (angolul)
- A neveléstudomány története
- A nevelésügy és a neveléstudomány története Amerikában
- Osztrák-magyar összehasonlító neveléstörténet
- A református iskolák története
- A nevelés humanizációjára irányuló történeti törekvések
- Bevezetés a neveléstörténeti kutatásba
- Bevezetés a pedagógiai kutatásba
- Angol szakszövegolvasás
- Mikrotanítási gyakorlat
- Videopedagógiai gyakorlat
- Beszédtechnika
- Értékelés az iskolában
- Döntés és gyakorlati készségek a pedagógiai munkában
- Esztétikai nevelés az alternatív iskolákban
- Pedagógiai konfliktusok megjelenítése szépirodalmi művekben
- Pedagógiai szituációk az elméletben és a gyakorlatban
- Emberismeret és önismeret
- A kollégiumi nevelés alapkérdései
- A nevelés tárgyi környezete
- A globális nevelés tartalmi, tantervi, metodikai kérdései

5. melléklet

Gyakorlatfajták a kötelező pedagógiai stúdiumokhoz³

A nevelés folyamata és módszerei:

³ A gyakorlatok listája a tárgyakat oktató tanszéki és külső munkatársak anyagai alapján készült

Szemle

- Intézménylátogatás (alternatív iskola, nevelési tanácsadó, kollégium, nevelőotthon, fiatalok javító-nevelő intézete, fiatalok bírósága, fiatalok börtöne)
- Nevelési szituációk értelmezése, elemzése
 - = tanár által bemutatott szituációk – adott elemzési szempontok – közös elemzés
 - = az órán felmerülő problémák szituációvá formálása, a megoldási lehetőségek közös mérlegelése
 - = nevelési szituációk megoldása dramatizálással
- Írásbeli felkészülés egyes pedagógiai tevékenységekre (a fiktív körülményeket meghatározhatják az oktatók is, a hallgatók is, de történhet ez közösen is)
 - = az első szülői értekezlet terve
 - = osztályfőnöki óra terve megadott témára
 - = osztályfőnöki óra kiindulópontjának átgondolása adott témakörben különböző életkorú tanulók számára
 - = szabadidős program készítés
- Mikro-osztályfőnöki órák tartása
- Pedagógus etikai-kódex terve (Ha én készíteném ...)
- Interjú készítése egymással pedagógiai attitűdök megismerése érdekében
- Interjú készítése pedagógusokkal pedagógiai attitűdök megismerése érdekében
- Ellenőrzőkönyvek, Tájékoztató füzetek elemzése
- Tanulók megfigyelése, a megfigyelések rögzítése, elemzése
- Szociometriai vizsgálat végzése, a kapott eredmények pedagógiai elemzése
- Vizsgálat végzése önállóan egy osztályban, egy tanulóval – választott témában –, az eredmények és az elemzés írásos rögzítése
- Filmek elemzése
- Beszámoló külföldi pedagógiai tapasztalatokról
- Neveléstani szemléletű pedagógiai műkritika tetszés szerint választott modern témájú pedagógiai műről
- Tartomelemzés nevelésméleti, nevelésfilozófiai megközelítésben (valamely kortárs folyóirat, irodalmi mű, napi sajtó – az elektronikus sajtó is – meghatározott periódusa)
- Elhatározó jelentőségűnek átélt pedagógiai esemény, élmény nevelésméleti elemzése, értékelése
- A nem-professzionális nevelés kultúrájának színvonala nevelési módszerek tükrében

Tanítás és tanulás

- Iskola, tanítási óra látogatás (gyakorló iskola, alternatív iskola), jegyzőkönyvek készítése, elemzése
- Egy alternatív iskola, mozgalom megismerése, a didaktikai alapelvek, módszerek elemzése
- Mikrotanítás
- Tanulásmódszertani gyakorlatok
- Tankönyvelemzés
- Videós óraelemzés
- Fiktív körülmények figyelembevételével
 - = célok, feladatok összeállítása egy helyi tantervhez
 - = tanmenet, tematikus terv (variációk) készítése
 - = óravázlat (variációk) készítése
- Értékelő feladatlap készítése
- Önálló empirikus vizsgálatok végzése és az eredmények elemzése (pl. tanulási szokások különböző életkorú tanulóknál)
- Egy ország iskolaügyének bemutatása (irodalom vagy tapasztalatok alapján) és didaktikai szempontú elemzése
- 6–8 tanítási órán önálló hospitálás, napló készítés, választott didaktikai szempont szerinti elemzés
- Külföldi pedagógiai folyóiratok didaktikai szempontú szemlézése
- Konfliktuskezelés az oktatási folyamatban

Szemle

- = megbeszélés
- = dramatizálás
- Kommunikációs gyakorlatok
- Interjú készítés
 - = egymással
 - = pedagógusokkal
 - = tanulókkal, didaktikai problémákhoz kapcsolódóan.

6. melléklet

A hallgatói vélemények megismerése érdekében alkalmazott visszajelentő lap első változata alapján (a „kopogtató” szöveg nélkül)

Az oktató tárgyi tudása				
kitűnő	jó	megfelelő	hiányos	elégtelen
Óráira való felkészültsége				
kitűnő	jó	megfelelő	hiányos	nem készül
Előadóképessége				
kitűnő	jó	közepes	gyenge	rossz
Tanításhoz való hozzáállása				
lelkes	jó	közömbös	únott	
Sikerült-e aktivizálnia a hallgatókat az órán?				
igen	általában igen	néha	nem	
Biztosított-e önállóságot a hallgatóknak?				
igen	általában igen	néha	nem	
Milyenek voltak az órák?				
nagyon jók	jók	közepesek	gyengék	rosszak
Milyen a követelmények és a feldolgozott anyag viszonya?				
fedik egymást		lényegében megegyeznek		semmi közük egymáshoz
Véleménye szerint az órán szerzett ismeretek alkalmazhatók-e a tanári gyakorlatban?				
feltétlenül	igen	kevésbé	nem	nem tudom megítélni
Milyen volt a tanár értékelése?				
igazságos	véletlenszerű	részrehajló	igazságtalan	
Milyen a tanár hallgatókkal való kapcsolata?				
nagyon jó	jó	közepes	távolságtartó	rossz
A tanár emberileg				
megértő	közömbös	ellenséges		

Szemle

A tanár személye az Ön számára

rokonszenves

közömbös

ellenszenves

Tanára pályához való viszonya

erre született

megállja a helyét

pályát tévesztett

Látogatta-e az órákat?

mindig

általában igen

néha

nem

Elhangzott az MTA Pedagógiai Bizottsága tanárképzéssel kapcsolatos ülésén Szegeden, 1993. május 24-én.

A tanári alapképzés és a posztgraduális pedagógiai képzés a JATE Pedagógiai Tanszékén

Csapó Benő

József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék

A képzés reformja: törekvések és eredmények

A tanárképzés reformját a JATE pedagógiai és pszichológiai tanszékein 1990-ben kezdtük el, és 1993 végére alakulnak ki az új rendszer keretei. Az átalakítás két fő iránya a képzés szerkezetének és tartalmának a megújítása volt. Ez az a két terület, ahol a kitűzött célok megvalósításában a legmesszebb jutottunk, és bár nehézségek mellett és számos hiányossággal küszködve, de működik az új rendszer. A reform harmadik irányának a szervezeti keretek átalakítását tartjuk. Bár a jelenlegi rendszerben alig van reális lehetőség a szervezeti keretek átalakítására, e téren is több javaslatot foglalmaztunk meg.

A tanárképzésen a következőkben csak a tanári alapképzést, pontosabban a pszichológiai és pedagógiai elméleti képzést fogom érteni, ugyanis ezek azok a tárgyak, amelyek terén korlátozottan bár, de érvényesíthető a pedagógiai és pszichológiai tanszékek szuverenitása. A tanárképzés egyéb területeit csak nagyon közvetett módon tudjuk befolyásolni.

A képzés szerkezetét tekintve egy három fokozatú rendszer kialakítására törekedtünk. Ennek első fokozata, a tanári alapképzés azokat a pedagógiai és pszichológiai ismereteket közvetíti, amelyre minden tanárnak szüksége van ahhoz, hogy az iskolában nevelő, oktató munkát végezhesen. Ez a szakasz, kiegészülve egy vagy több szaktárgyban szerzett képzettséggel és a tanárrá képzés egyéb részeivel (szakmódszertan, iskolai gyakorlatok) valamely tantárgy középiskolában való tanítására és általában az iskolai tanári munkára készít fel. Ezt a fokozatot tekintjük a pedagógia terén megszerezhető első egyetemi fokozat, a Bachelor's Degree megfelelőjének. A második fokozat az elsőre épül, és az iskolában, az iskolarendszerben felmerülő speciális pedagógiai feladatok professzionális színvonalú ellátására készít fel. Ez a fokozat a pedagógiai Master's Degree megfelelője. A harmadik fokozat a doktori képzés, amely a PhD-nek megfelelő képesítést ad, és elsősorban a kutatóhelyek és a felsőoktatási intézmények számára képez szakembereket. A három fokozat egyes

elemei különböző időpontban alakultak ki, és a fokozatok egymásra épülését és összhangját javító további fejlesztő munka után várhatóan a 90-es évek közepére fogja hosszabb távon is véglegesnek tekinthető formáját elnyerni.

A képzés legutóbbi *tartalmi* reformja hosszabb folyamat része. A pedagógia több tárgya a modern nyugati tudományossággal párhuzamosan alakult nálunk is, és a nyolcvanas évek közepén az ideológiai szempontból szenzitív területeken is felgyorsult a modernizáció. A tartalmi változásokat leglátványosabban a tantárgyak rendszerének átalakítása mutatja, mely egyben a képzés új szemléletét is tükrözi. Az elméleti tárgyak tanítását a pedagógus szakma professzionalizálásának legfontosabb elemeként kezeljük. Az alapképzésben a gyakorlatközpontú elméleti képzést, a „theory into practice” típusú tananyagot tekintjük ideálisnak. Szándékaink szerint ezen a szinten nem a neveléstudomány belső szempontjai szerint válogatjuk ki a tananyagot, hanem a leendő tanárok szükségletei, az iskolai munka reális gyakorlata szerint. A tanárjelöltek számára az elméleti képzésnek azt az értelmezési keretet kell kialakítania, amelynek segítségével megérti azt a rendszert, amiben majd tanárként dolgozni fog, értelmezni és elemezni tudja a napi munkájában felmerülő problémákat, és amely keretben elrendezheti saját egyéni tapasztalatait, felépítheti szakmai tudásbázisát.

Tanári alapképzés

Ma a JATE két karán, a TTK-n és a BTK-n kétféle pedagógiai-pszichológiai tanári alapképzés működik. A BTK-n érvényben levő rendszer szélesebb elméleti alapot nyújt és jobban tükrözi a fejlesztések eredményeit. Ez az, ami közelebb áll a tanári képesítés képzési feltételeit kidolgozó bizottság¹ ajánlásaihoz, és amit hosszabb távon is optimálisnak tartunk. A TTK-n lényegében a hagyományos keretek között törekszünk az új tartalom közvetítésére. Az eltérésnek több oka van: egyrészt a TTK vezetői kevés érdeklődést mutattak az ajánlásainknak megfelelő átalakítások keresztülvételére, másrészt oktatóink terhelése olyan magas, hogy jelenleg nehezen tudnánk vállalni az új rendszer szerinti képzést a másik karon is.

A Bölcsészkaron 1992 szeptemberében indult az az évfolyam, amelyik már az új keretek között tanulja a pedagógiai és pszichológiai tárgyakat. A tantárgyak rendszerét az 1. táblázat foglalja össze. Törekvéseink szerint pszichológiából a pedagógiai pszichológia angolszász hangsúlyait érvényesítjük a nálunk ismert tantárgyi megnevezésekben is. Pedagógiából a legfontosabb változás az, hogy az oktatás szervezeti kereteivel, rendszerével kapcsolatos ismereteket egy külön tárgyba gyűjtöttük.

A képzés rugalmassága közelít egy kreditrendszer-szerű modellhez. A hallgató a tanárszakot tanulmányai megkezdésekor és a későbbi tanévekben egyaránt felveheti, és — a kurzusok egymásraépülésének követelményeit betartva — haladhat végig az egyes tárgyakon, majd az összes feltételt teljesítve eljuthat a szigorlatokig. A pedagógiai és pszichológiai képzéstől függetlenül az ott érvényes követelmények szerint halad a szak-

¹ A Ballér Endre vezetésével működő bizottság által a Minisztériumhoz 1992 júniusában benyújtott tervet.

tárgyi képzésben, majd a szakmódszertan(ok) tárgya(i) után elvégzi a tanítási gyakorlatot.

1. táblázat. A tanári alapképzés pedagógiai és pszichológiai tárgyai.

PSZICHOLÓGIA	PEDAGÓGIA
Bevezetés a pszichológiába (előadás)	A nevelés tört. és elméleti alapjai (előadás)
Fejlődéslélektan (előadás)	Az oktatás szervezeti keretei (előadás)
Szociál- és nevelépszichológia (előadás)	Nevelésemélet (előadás)
Tanulás- és oktatás pszichológia (előadás)	Oktatásemélet (előadás)
Fejlődéslélektan szeminárium	Nevelésemélet szeminárium
Nevelés- és szociálpszichológia szeminárium	Oktatásemélet szeminárium
Szabadon választható kurzus (speciálkollégium) I. pedagógia vagy pszichológia	
Szabadon választható kurzus (speciálkollégium) II. pedagógia vagy pszichológia	
Iskolai megfigyelési gyakorlat I.	
Iskolai megfigyelési gyakorlat II.	
<i>Pszichológia szigorlat</i>	<i>Pedagógia szigorlat</i>

Minden egyes kurzus értékeléssel zárul. Az előadás tárgyak kollokviummal, a szemináriumok gyakorlati jeggyel végződnek, az iskolai gyakorlatok pedig a szemináriumokhoz kapcsolódnak és a szemináriumi jegy előfeltételét képezik.

A kurzusokat egyszerre több előadó is meghirdeti. A tananyag hozzávetőlegesen 60%-a egységesen előírt témakörökből áll, ezek az egységes követelmények képezik a szigorlatok alapját. Ezt minden előadónak szerepeltetnie kell a kurzus követelményei között előadás vagy önállóan feldolgozandó tananyag formájában. A maradék 40%-ot az előadó egyéni döntése alapján választja ki, és ez csak a kollokvium anyagában szerepel, a szigorlaton nem. A rendszer működtetésében a legnagyobb problémát a megfelelő tananyag (tankönyvek, szöveggyűjtemények) hiánya jelenti. Olvasókönyvek, szöveggyűjtemények fordítása, szerkesztése folyamatban van.

Pedagógiai szakértők képzése

A pedagógiai szakértő szak alapfilozófiája jelentősen eltér a korábbi pedagógia szaktól, ezért talán nem árt felsorolni a képzési program összeállításának fontosabb alapelveit.

1. A szak a közoktatás számára készít fel egyes területeken speciális tudással rendelkező *gyakorlati szakembereket*, illetve megalapozza a későbbi doktori képzést. Ezért az egyes szakirányokat jól körülhatárolható gyakorlati tevékenységek, fejlesztési feladatok köré szerveztük. Ilyen tevékenységi körök például: a pedagógiai értékelés (tesztek készítése, felmérések végzése, adatgyűjtés és -elemzés, vizsgák szervezése és vizsgáztatás), a tantervfejlesztés (tantervek készítése, tananyagok, taneszközök készítése, tankönyvek írása) és a pedagógiai irányítás (iskolavezetés, önkormányzati irányítási feladatok stb.), pedagógiai technológia, tantervpedagógiák, sajátos nevelési feladatok stb.

2. Az elméleti alapozás tekintetében inkább a mélyebb, mint a széleskörű ismeretek közvetítésére törekedtünk. Így a programba elsősorban olyan ismeretek kerültek, amelyek a szakirányú tevékenységhez közvetlenül kapcsolódnak, és megpróbáltuk elkerülni a „nem árt, ha ezt is tudják”, vagy az „ez is hozzátartozik a szakmai műveltséghez” típusú érvelést a tantárgyak, tananyagok összeállításánál.

3. A program célja jól felkészült specialisták képzése, de ez nem jelentheti azt, hogy kimenetén szűklátókörű technokraták jelennének meg. A széleskörű felkészültséget azonban nem a képzés maga, hanem a kiválasztási mechanizmus, az előfeltételek biztosítják. Ismét hangsúlyoznunk kell, hogy posztgraduális képzésről van szó, tehát a szak az egyetemi képzésre épül. Mégpedig nem csak a tanári alapképzésre, hanem követelmény valamely szaktárgy tekintetében is az egyetemi szintű végzettség. Szeretnénk azokat a tanárokat és tanárjelölteket bevonni a képzésbe, akik a szaktárgyi tanulmányaik, szakmai munkájuk terén is kiváló eredményeket érnek el.

4. A képzés többféle módon is illeszkedik a nemzetközi trendekhez. Mivel kidolgozásakor még nem álltak rendelkezésre az új törvényi szabályozás keretei, építettünk a külföldi mintákra, a partner-egyetemeken folyó képzés tanulmányozására. A képzés nyelve a magyar mellett az angol. Egyes tárgyakhoz kizárólag angol nyelvű tankönyvet használunk, másutt kötelező olvasmányként, háttéranyagként ajánlunk angol nyelvű irodalmat. Ebben nem csak a magyar nyelvű szakirodalom szűkössége motivál bennünket, a képzés egyik célja a nemzetközi szakirodalomban való tájékozódás, nemzetközi kapcsolattartás képességeinek kialakítása is. Ezt segíti a külföldi résztanulmányok lehetősége (eddig több, mint tíz hallgatónk tanult külföldön) és a külföldi oktatók rendszeres jelenléte is (1994 szeptemberéig látható előre a külföldiek jelenléte, amikor a negyedik amerikai vendégprofesszor kezdi meg működését a Pedagógiai Tanszéken).

A szakértő képzés keretében eredetileg három specializációs irányt terveztünk, az anyagi lehetőségekre és az indítással kapcsolatos szervező munkákra tekintettel azonban kezdetben, az 1991 szeptemberében induló első évfolyam számára csak két specializációs irányt indítottunk (értékelés, tanterv). Szándékaink szerint az új felsőoktatási törvény megjelenése után elvégezzük az addigi tapasztalatok alapján a program felülvizsgálatát, és a szükséges módosításokat, és 1994-ben elindítjuk a

harmadik képzési irányt (iskolavezetés) is. A három irány kurzusainak tervezett rendszerét a 2. táblázat foglalja össze (az értékelés és a tanterv esetében a már működő rendszert mutatja).

2. táblázat. A pedagógiai szakértő szak tantárgyai

Félév	Értékelési	Tantervi	Irányítási
1.	Matematika I. Informatika I. Pedagógiai pszichológia I. Kognitív pszichológia I.	Matematika I. Informatika I. Pedagógiai pszichológia I. Kognitív pszichológia I.	Matematika I. Informatika I. Pedagógiai pszichológia I. Szociálpszichológia I.
2.	Matematika II. Informatika II. Pedagógiai pszichológia II. Kognitív pszichológia II.	Matematika II. Informatika II. Pedagógiai pszichológia II. Kognitív pszichológia II.	Matematika II. Informatika II. Pedagógiai pszichológia II. Szociálpszichológia II.
3.	Kutatásmódszertan I. Az értékelés alapjai A tantervmélet alapjai Tudáselm. és tananyagelemzés I.	Kutatásmódszertan I. Az értékelés alapjai A tantervmélet alapjai Tudáselm. és tananyagelemzés I.	Kutatásmódszertan I. Az értékelés alapjai A tantervmélet alapjai Pedagógiai szociológia I.
4.	Kutatásmódszertan II. Tesztelmélet és tesztkészítés I. Tudáselm. és tananyagelemzés II. Statisztikai gyakorlat	Kutatásmódszertan II. Tantervm. és tantervkészítés I. Tudáselm. és tananyagelemzés II. Tankönyvmélet	Kutatásmódszertan II. Iskolavezetés és -fejlesztés I. Pedagógiai szociológia II. Rendszer és innováció I.
5.	Tesztelmélet és tesztkészítés II. Számítógépes statisztika Speciálkollégium I. Szakdolgozati szeminárium I.	Tantervm. és tantervkészítés II. Taneszköztervezés I. Speciálkollégium I. Szakdolgozati szeminárium I.	Iskolavezetés és -fejlesztés II. Rendszer és innováció II. Speciálkollégium I. Szakdolgozati szeminárium I.
6.	Tesztelmélet és tesztkészítés III. Tesztanalízis és diagnosztika Speciálkollégium II. Szakdolgozati szeminárium II.	Tantervm. és tantervkészítés III. Taneszköztervezés II. Speciálkollégium II. Szakdolgozati szeminárium II.	Iskolavezetés és -fejlesztés III. Marketing és gazdálkodás Speciálkollégium II. Szakdolgozati szeminárium II.

Induláskor az egyik legnagyobb gondot itt is a megfelelő tananyagok hiánya okozta, az első években főleg fénymásolt anyagokra voltunk kénytelenek támaszkodni. Újabban sikerült könyvtárunk számára jelentősebb mennyiségű könyvet beszerezni, így ez a probléma fokozatosan megoldódik. További nehézséget okoz hallgatóink egy részénél a megfelelő nyelvtudás hiánya. Itt is tapasztalunk pozitív változásokat. Egyrészt a szakok szabadabb párosításának lehetősége révén fokozatosan szinte minden szakon megjelennek a másik szakjukként angolt választó hallgatók, másrészt növekszik azoknak a száma is, akik már egyetemi tanulmányaik megkezdésekor rendelkeznek nyelvvizsgával, vagy az első években megszerzik azt. Harmadrészt, a gyakorló tanárok körében is egyre többen tanulnak nyelveket, remélhetőleg a nyelvtudás

felhasználásának, a külföldi résztanulmányoknak a lehetősége további motivációt jelent e törekvésekben.

Doktori képzés

A három fokozatú rendszer a doktori képzéssel válik teljessé. A sikeres akkreditáció után 1993 szeptemberében indul „A kognitív kompetencia fejlődése” c. doktori program. A képzés keretében öt alprogram működik (A társadalmi tényezők szerepe, Motivációs és szociálpszichológiai tényezők, A kommunikatív kompetencia fejlődése, A tartalmi tudás szerepe, A kognitív kompetencia értékelése).

A program — illeszkedve a doktori programok általános kereteihez — három éves, és mind ösztöndíjasként, mind pedig önálló kutatómunka és felkészülés alapján meg lehet a fokozatot szerezni. Az elsajátítandó tananyag a szakértő szak általános tárgyaira épül, így azok számára, akik a szakértő szakon megszerezhető (vagy azzal egyenértékű) kutatói előismeretekkel nem rendelkeznek, a képzési program e tárgyakat is magában foglalja. A képzés elsősorban az empirikus pedagógiai kutatásra készít fel a tanszék kutatási profiljához és hagyományaihoz illeszkedő területeken.

Problémák és perspektívák

Az elmúlt három év jelentős változásai ellenére is számos megoldatlan probléma maradt. A posztgraduális képzés tekintetében nemcsak a rendszer működtetéséhez és fejlesztéséhez természetesen hozzátartozó, viszonylag könnyen megoldható feladatok maradtak hátra, hanem még ki kell dolgoznunk az iskolai gyakorlatban működő és ott maradó vagy a képzés után oda visszatérő tanárok folyamatos továbbképzését is. E feladat ellátására a nyugati egyetemeken elterjedt „Master of Education” mintájára tervezünk egy kifejezetten az iskolai oktatási-nevelési gyakorlatot megújító posztgraduális képzési forma kidolgozását. Kapacitásaink jelenlegi szűkössége miatt azonban egy ilyen, tömegméretekben működő program bevezetésére csak hosszab távon gondolhatunk. Ugyanis már ma is súlyos ellentmondások terhelik az igazán nagy tömegeket érintő tanári alapképzést, amelyek megoldása — rövid távon legalábbis — még csak nem is körvonalazódik. Néhány területen egyáltalán nem történt előrelépés, sőt a helyzet csak rosszabbodott.

A tanárképzés egyik legnagyobb problémája a szervezeti széttagoltság. A tanári mesterségre felkészítésnek az egyetemen nincs gazdája, a koordinációt elvileg végző Tanárképzési Tanács az utóbbi években teljesen súlytalanná vált. A pedagógiai és pszichológiai tanszékek, a szaktanszékekre telepített szakmódszertan (tantárgypedagógia) oktatók és a gyakorló iskolák között semmilyen intézményes kapcsolat nincs, így nincs tartalmi koordináció a képzés egyes területei között sem. Az egyetemnek nincs egységes, működő koncepciója a szakmódszertan és a pedagógiai technológia oktatását illetően; a szakmódszertani képzésnek nincs felelős szakmai vezetője. Az egyetem

vezetői 1991-ben megszüntették az Oktatástechnikai Központot, ami a pedagógiai technológia kifejlődésének bázisául szolgálhatott volna.

A tanárképzést súlyosan terheli az erőforrások aránytalan elosztása is. A felvételi keretszámok emelkedése mellett a pedagógiai és pszichológiai alapképzést súlyosan érintette az egyszakos tanárképzés bevezetése is. Így az egyetem egy kétszakos tanári helyre két egyszakost tudott felvenni anélkül, hogy ez a szaktanszékek terhelésében változást okozott volna, tanszékeinkre viszont a korábbi egy helyett két hallgató jön pedagógiát és pszichológiát tanulni. A néhány év alatt közel háromszorosára növekedett hallgatói létszám rendkívüli zsúfoltságot és túlterheltséget okoz. Mindez nem kedvez a tanárrá képzés terén támasztható minőségi követelményeknek, háttérbe szorult a hallgatókkal való személyes találkozás, a kiscsoportos foglalkozások szerepe, nehezen lehet biztosítani az iskolai gyakorlatok megfelelő szervezetségét és színvonalát.

A jelenlegi és a rövidtávú problémák mellett érdemes sorra venni azokat a tényezőket is, amelyek távolabbra tekintve halvány optimizmusra adnak okot és segítenek ébren tartani a reményt, hogy a mostani helyzet nem megváltoztathatatlan.

Reményeket fűzhetünk a társadalomtudományok általános emancipálódásához, helyük, szerepük újraértékeléséhez, presztizsük, súlyuk növekedéséhez. Ez a folyamat a pedagógiát és pszichológiát sem hagyja érintetlenül. Sokat javíthat helyzetünkön az egyetemek belső életének további demokratizálódása. Eddig a demokrácia fő váza, a szakmai autonómia és a képviselői demokrácia kialakítása kapott hangsúlyt, a következőkben remélhetőleg a demokrácia finomszerkezetének kiépítésére is jut energia. A szakmai sovinizmusok háttérbe szorítása, a szakterületek egyenrangúságának deklarálása, a kisebbségek hatékony védelme, az erőfölénnyel való visszaélés kizárása, a döntések szakszerűségének javulása, az irányítás professzionalizálódása, az erőforrások normatív alapon történő belső elosztása egyaránt javítani fog a tanárképzés helyzetén. Az oktatási rendszer szerkezetének stabilizálódása és az egységes tanárképzési követelmények kialakítása ugyancsak segíthet a belső feltételek javításán.

Úgy gondolom, mi magunk, akik a tanárképzésben dolgozunk, ugyancsak sokat tehetünk a helyzet javításáért. Mindenek előtt meg kell tanulnunk érdekeink hatékonyabb képviselését és érvényesítését. A pedagógiával kapcsolatban még létező előítéleteket és negatív beállítódásokat elsősorban a minőségi munka révén tudjuk megváltoztatni. A nemzetközi együttműködések, a kutatómunka és a posztgraduális képzés terén számos lehetőség adódik a szakmai kompetencia bizonyítására és a pedagógia presztizsének javítására.

KÖNYVEKRŐL

Stuart Maclure és Peter Davies: (szerk.) Learning to Think: Thinking to Learn - The Proceedings of the 1989 OECD-Conference organized by the Centre for Educational Research and Innovation

Pergamon Press, 1991. 238 o.

A könyv 1989. júliusában az OECD Nevelésügyi Kutatási és Innovációs Központjában megtartott konferencia anyagát tartalmazza. Ez a nemzetközi találkozó a második szakasza volt egy, az „Újraértelmezett Tanterv”-vel foglalkozó eseménysorozatnak. A konferenciát a Pergamon Press támogatta.

„A gondolkodás ugyanúgy az emberi élet része, mint a légzés.” — írja Stuart Maclure (The Times Educational Supplement szerkesztője, London) a konferenciát összegző bevezető tanulmányában. A tanulmány szerint a gondolkodásfejlesztésnek nincsen egységes, mindenki által elfogadott meghatározása. Néhányan úgy gondolják, hogy bizonyos speciális gondolkodási képességek fejlesztéséről és ezek gyakorlati alkalmazásáról van szó. Mások a magasabbrendű gondolkodási műveletek megerősítéséről szólnak, megint mások a hátrányos (fiziológiai, pszichológiai, szociális) körülmények között fejlődő gyermekek intelligenciájának fejlesztését tartják céljuknak, miközben gondolkodásfejlesztésről beszélnek. Ezen nézetek ütköztetése Maclure szerint közhelynek számít, így inkább a tanulás pszichológiai magyarázatát igyekszik hangsúlyozni összegző írásában. A fejlesztésekkel kapcsolatban 3 iskolát említ:

1. Direkt módszer, vagy „jártasság-típusú megközelítés” (skills approach). azok szerint, akik így értelmezik a gondolkodás fejlesztését, eredményesek a közvetlen, tananyagtól független fejlesztő módszerek. A „gondolkodás”-t szerintük önálló tantárgyi jogokkal kellene felruházni, mint ahogy ez valóban meg is történt Venezuelában, ahol heti két óras tantárggyá minősítették a gondolkodásfejlesztést. Ehhez a típushoz tartozó kísérletek közül a konferencia anyagában de Bono CoRT módszeréről és a Feuerstein által kidolgozott IE módszerrel olvashatunk bővebben.

2. Infúziós modell. Ezen megközelítés hívei azt kutatják, hogyan lehetne az érvényben lévő tantervekbe épített tantárgyi tartalmakon keresztül fejleszteni a gondolkodást. Olyan stratégiákról olvashatunk, amelyek a gondolkodási képességek fejlesztése érdekében formálják át az iskolai tantárgyak oktatását. A találkozóon elhangzott előadások többek között olyan kísérletekről számolnak be, amelyek a matematika, az informatika, a természettudományok, a humán tantárgyak, és a filozófia tanítását módosították olyan módon, hogy a következtető, problémamegoldó és analízáló képességek javulását eredményezzék.

3. A harmadik csoportba azokat sorolja Maclure, akik érdeklődnek ugyan a kognitív kompetencia fejlesztése iránt, de agnosztikusak maradnak az egyes megoldásokkal szemben.

A közvetlen eljárások közül Edward de Bono (A Cognitive Research Trust — CoRT — igazgatója, Cambridge) módszerének lényege olyan tanulási kurzus, amely a tanulót a gondolkodás hatékonyságát növelő eszközökhöz juttatja. Tanulmányában (3-14. o.) a szerző különböző típusú oktatási módszerek gondolkodásra gyakorolt hatását hasonlítja össze. Leghatásosabbnak két módszert tart: a beszélgetés- és az eszköz-módszert (discussion- and tool-method). Az eszközmódszert azért tartja hatásosabbnak, mert szerinte biztosabb és erősebb a transzferhatása, ugyanis a beszélgetés-módszer gondolkodásra gyakorolt hatásának általánosítása még egy metakognitív-lépcsőt is igényel, amelyre az eszköz-amódszerben nincs szükség. Előadásának szövegében példákat olvashatunk az eszköz-módszerű tanórák felépítéséről. Bevezető tanulmányában Maclure megjegyzi, hogy a módszer értékelésénél érdemes különválasztani az üzleti és a tudományos szempontokat. De Bono ugyanis széles körben el kívánja terjeszteni módszerét, annak ellenére, hogy a módszer hatékonyságát vizsgáló felmérések eredményei ellentmondásosak. Abban viszont Maclure

is igazat ad a CoRT módszer kidolgozójának, hogy a hagyományos európai gondolkodási sémákat ki lehetne egészíteni a kreativitást elősegítő eszközökkel. De Bono előadására Malkolm Silbeck (Peakin University, Ausztrália) korreferátumban válaszolt (15-18. o.). Silbeck a közvetlen módszerek ellen mutatott be néhány érvet. Ezek legsúlyosabbika, hogy bármelyik országról is legyen szó, az amúgy is túlterhelt órák-
 retek között vajmi kevés az esélye egy új tantárgy bevezetésének. A korreferátum szerzője az infúziós módszerek mellett tör lándzsát. Érvelésképp a kétezeréves európai oktatási hagyományokra hivatkozik (Szókratészt, Abelard-t, és Deweyt hozva példaként), hiszen ezalatt bebizonyosodott a tartalmi oktatáson keresztül történő gondolkodásfejlesztés létjogosultsága.

A másik közvetlen módszer az izraeli Reuven Feuerstein által kidolgozott Instrumental Enrichment (IE). Amint Francis R. Link előadásából megtudhatjuk, Feuerstein eredetileg olyan gyerekekkel foglalkozott, akik egy, az általános iskolát előkészítő programban vettek részt. Olyan, problémamegoldó feladatokból és gyakorlatokból álló sorozatot tervezett számukra, amelyek alapján a tanórán kívüli tevékenység során használható eszközöket készítették. Ez a fejlesztő módszer sem kötődik tantárgyi tartalomhoz. Rosine Debray egy olyan francia kísérleti iskola eredményeiről számol be, amely részt vett az első ottani IE-programban. Az ő megfogalmazása szerint a CoRT-módszer egy sor eszközt tud nyújtani, amellyel a velünk született intelligencia hatásosabban alkalmazható, míg az IE-módszer magát az intelligenciát igyekszik fejleszteni. Debray professzor szól a programban résztvevő tanárok felkészítő kurzusáról, amelynek eredményeképp a tanárok tanítással kapcsolatos attitűd-rendszere változott meg. A tanulmánnyal kapcsolatban Maclure megjegyzi, hogy abból nem derül ki, pontosan mi okozza az IE-módszer fejlesztő hatását: maga az IE-tematika, a tanítási módszer vagy a tanárok megváltozott attitűd-rendszere, esetleg a három tényező komplex hatása (természetesen ez a legvalószínűbb, ám mérési eredményekkel alá nem támasztott lehetőség).

Amint Maclure bevezetőjében olvashatjuk, a fejlődépszichológusok között jelentős tekintélynek örvendenek az infúziós (közvetett) módszerek, amelyek bi-zonyos szempontokból többet, más szempontokból viszont kevesebbet nyújtanak a közvetlen módszerekénél. Nem adnak ugyan konkrét eszköztárat a tanulók kezébe (e tekintetben kevesebbek a közvetlen módszerekénél), de lehetőséget nyújtanak a mindenkori tantervi keretek között való alkalmazásra (ez viszont mindenképpen előnyük).

A konferencia anyagában különféle tantárgy(csoportok)-ban való megvalósítási kísérletekre találunk példát. Lipman (Montclair State College, New Jersey) olyan filozófia-tananyag kifejlesztéséről számol be (103-119. o.), amely lehetővé teszi az alap- és középfokú oktatásban résztvevő diákok kritikus gondolkodásának fejlesztését. Lipmann öt olyan gondolkodási jártasságot különít el — megokolás, ismeretszerzés, fogalomalkotás, értelmezés és kritikai álláspont —, amelyek szerinte kapcsolatban állnak más tanulmányi területekkel.

Michel Caillot (University of Paris) a számítástechnika alkalmazási területeire hívja fel a figyelmet (95-101. o.). Elsősorban más (nem informatikai) tantárgyi tartalmakhoz köthető alkalmazásokat említ (pl. digitalizált műholdfelvételek a földrajz és a környezetismeret oktatásában, geometria-oktatás, íráskészség-fejlesztés), de közvetlen gondolkodásfejlesztő módszerekről is szól (pl. a deduktív gondolkodás fejlesztése, modellalkotó programok).

A közvetett-közvetlen módszerek vitájában a transzfer-hatás kérdése húzódik meg: mekkora a gondolkodás egészére gyakorolt hatása az egyes módszereknek? A transzfer kérdése fokozottan kerül elő a matematika és a természettudományok oktatásában. Philip Adey (King's College, London) egy olyan kísérletet mutat be, amelyben 12 éves gyermekek formális és műveleti gondolkodási készségének fejlesztése volt a cél. A kísérleti hipotézis az volt, hogy a kognitív fejlődés pozitívan befolyásolható a természettudományok oktatásával. A Piaget-iánus alapon álló kísérletben a gyermekek 30 foglalkozáson vettek részt, amelyek egy-egy átlagos, 70 perces órát helyettesítettek. A módszer alkalmazásában résztvevő tanárokat szakmai továbbképzésen ismertették meg a tudnivalókkal. Adey így nyilatkozik az eredményről: "a két éves beavatkozási periódus végén némi gyarapodás volt tapasztalható a tanulók kognitív fejlődésében, ugyanakkor nem volt érzékelhető növekedés a kontrollhoz képest a szaktárgyi teljesítményben. Egy évvel később a kognitív fejlődésben tapasztalt nyereség eltűnt, a természettudományokban igen jó eredményeket elért tanulók hányada viszont jóval nagyobb volt a kísérleti csoportban, mint a kontrollban. Annak ellenére, hogy Maclure szerint a kísérletnek nem várható széleskörű hatása, talán érdemes idézni Adey leírását a foglal-

kozásokról: „A diákok általában sóhajtoztak a foglalkozások előtt, mert tudták, hogy a következő egy órában többet kell gondolkozniuk, mint a hét még hátralévő részében összesen ... mégis a diákok aktivitása a probléma-megoldásban ... hatásosnak és motiválónak bizonyult. Amire az egész iskolai oktatásnak szüksége van tehát: mindenekelőtt felszabadítani és tőkét kovácsolni a tanulók gondolkodni vágyásából, sokkal inkább, mintsem hogy elfojtsuk, levezessük vagy, mint esetenként előfordul, megöljük azt”.

Az intelligencia új értelmezésével foglalkozik Howard Gardner tanulmánya (147-170. o.). Gardner hangsúlyozza, hogy mára tarthatatlanná vált az „intelligenciára” mint egységes egészre vonatkozó elképzelés. Bemutatja, hogy az egyes — gyakran társadalmilag is meghatározott — tevékenységi területeknek megfelelően hogyan definiálhatók „rész-intelligenciák”. Az új intelligencia-definíció új mérési módszert is kíván. Másrészt a közvetlen módszerekről így vélekedik: „a gondolkodási jártasságoknak mindig szükségük van egy olyan területre, ahol alkalmazhatók”. Az intelligencia értelmezésével foglalkozik Bresson referátuma is (Ecole des Hautes en Science Sociales, Paris). Szerinte is léteznek ugyan a „rész-intelligenciák”, azonban ő egymásra gyakorolt hatásukat és az így létrejövő együttlétezésüket hangsúlyozza. Szembeállítja az ismeret és a gondolkodási folyamat fogalmát.

Mindkét megközelítés arra az eredményre jut, hogy a tanároknak szükséges odafigyelniük az iskolába érkező tehetségek széles spektrumára, ugyanis ezek felismerése az egyik alapja a későbbi fejlesztő munkának is.

Annak ellenére, hogy a fejlesztés módja alapján a konferencián elhangzott előadások, referátumok, beszámolók két részre oszthatók, mégsem marad olyan érzésünk, hogy a résztvevő kutatók is két pártra oszlottak volna. Elismerik, hogy mindkét közelítésmód rendelkezik előnyökkel és hátrányokkal egyaránt. A közvetlen módszerek amellett, hogy könnyebben tesztelhető hatásokkal is bírnak, kívül maradnak a közoktatás keretein. A közvetett, tantárgyalapú fejlesztő rendszerek viszont nehezebben tesztelhetők, mégis az alkalmazások sokszínűbb lehetőségét kínálják. S bár a fejlesztés egyik alapkérdése, a transzfer tekintetében ezen a konferencián sem alakult ki teljes egyetértés, a konkrét módszerek széleskörű alkalmazásának bemutatása és az egyes módszerek összevetése, a megközelítések szembesítése kutatók, oktatáspolitikusok és tanárok számára egyaránt hasznos eseménnyé avattak a konferenciát. Az előadásokat bemutató könyv pedig a gondolkodás fejlesztésével foglalkozók szakemberek fontos információforrásává válhat.

Bán Sándor

Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.

Keraban Kiadó, Budapest, 1993. 540 o.

Az örömdetesen gyarapodó szakirodalom lapozgatásakor napjainkban új szempontokkal bővül az olvasó előzetes várakozása. A „mi újat nyújt?” egy kötet mindenkor érvényes olvasói igénye mellé ma talán joggal párosul a „miben változtatja meg eddigi elképzeléseinket, szemléleti horizontunkat?” kérdése. Indokolt-e azonban ez a felvetés egy kutatómódszertani tárgyú kézikönyvvel kapcsolatban?

A nevelésről, oktatásról vallott nézetek és gyakorlati próbálkozások pluralizálódása természetes és kíváncsú jelenséggé lett rövid idő alatt az egységére korábban ugyancsak vigyázó hazai neveléstudományban. De vajon hasonló egyértelműséggel szemléljük-e a tudományos megismerés pluralizálódásának jelenségeit? A tudományos paradigmaváltások nyitnak-e új fejezetet a neveléstudomány által vizsgált jelenségvilág megismerését, feltárását, értelmezését szolgáló módszerek rendszerében? Egyáltalán, hogyan tükröződnek a kutatás módszertani szférájában egy szakma szemléletei változásai?

Metodológiai megfontolásokon túl persze jóval gyakorlatiasabb szükségletek is készíthetnek szerzőket, munkacsoportokat arra, hogy kutatómódszertani összegzésre vállalkozzanak. A szakma táguló horizontja önmagában is nagy kihívást jelent, de a hiánypótlás igénye, a szakmai utánpótlás sürgető szükséglete mind motiválhatja ilyen jellegű összegzések megírását. A pedagógiai kutatások elvi és gyakorlati kérdéseinek újabb keletű, széles horizontú áttekintése évek óta váratott magára a neveléstudomány művelőinek, alkalmazóinak és a szakma iránt érdeklődőknek a körében.

Úgy gondoljuk, ezek az indítékok egyenként is méltó okot és elegendő alapot jelentenek ahhoz, hogy olyan tekintélyes terjedelmű és széles spektrumú kutatómódszertani kézikönyv szülessen, amilyen a nyolc szerző (*Bábosik István, Csapó Benő, Falus Iván, Nádasi Mária, Nahalka István, Réthy Endréné, Szabolcs Éva, Tóthné Környei Márta*) alkotói és *Falus Iván* szerkesztői munkája nyomán a PSZM Projekt támogatásával létrejött.

A szerzők a kiadványnak a bevezető tanúsága szerint kettős szerepet szánnak: kézikönyvként és tankönyvként egyaránt használható művet ígérnek, amely a neveléstudományi tanulmányok módszertani bevezetőjeként és a kutatásban előrehaladottabbak számára egyaránt vezérfonalul szolgálhat. A hat részre és ezeken belül tizenhat fejezetre tagozódó kötet logikai szerkezetét a kutatás folyamatának lépései adják. A pedagógiai kutatás metodológiai kérdéseitől elindulva a szakirodalom feltárásának és feldolgozásának, illetve a kutatási stratégia megválasztásának kérdésein át vezetik az olvasót a kutatás módszereinek, eszközeinek részletes bemutatásáig. Ezt követik a pedagógiai vizsgálatok leíró és matematikai statisztikai módszerei. A záró rész pedig a kutatási eredmények értelmezése, közlése témakörben jelzi a kutatási ciklus befejező ívének legfontosabb teendőit.

A kötet szerkezete önmagában is mutatja, hogy a szerzők hangsúlyozottan az empirikus társadalomkutatás szemléleti és eszköztárának ismertetésére vállalkoznak, ebben a megközelítésben látják leírhatónak a pedagógiai kutatások logikáját. Ezt a meggyőződést – a kötetet olvasva állíthatjuk – nagy következetességgel viszik végig a kézikönyv egészében. A kutatási felfogások, paradigma szintű megfogalmazások közül a szerzők a valóság megismerésének „pozitivist” irányzata mellett kötelezik el magukat. A pozitivist (vagy talán inkább tényfeltáró, mérés-elvű) ismeretelméleti felfogás jellegzetességeként a létező valóság független változókból, ok-okozati összefüggésekben ragadható meg. A tények és törvényszerűségek feltárásának alapja a vizsgálandó valóságrészhez illeszkedő elméleti struktúra, amely involválja a kutatás hipotéziseit, tervét, az alkalmazott módszereket és mindezek összefüggésében a mennyiségi mutatókat. A jelzett determináltság végigvonul a terjedelmes munkán és kijelöli annak csomópontjait, fejezeit.

A bevezető rész kutatómetodológiai és a kutatás folyamatának egészére vonatkozó kérdéseket vet fel, megkülönböztetve az ún. pozitivist és naturalista irányzat főbb jellemzőit. Fölvázolja a kutatási probléma kiválasztásának, a kutatási stratégia meghatározásának és a vizsgálati minta alkalmazásának alapkérdéseit.

Külön fejezetek foglalkoznak a szakirodalmi tájékozódás módszereinek leírásával, több ponton jelentősen bővítve a korábbi hasonló tárgyú kiadványok tematikáját. Az új információkereső rendszerek leírása jól egészíti ki a hagyományos könyvtári tájékozódás tudnivalóit. Kézelfogható közelségbe hozza a számítógépes rendszerek alkalmazásának előnyeit, lehetőségeit a neveléstudományi kutatásokban, de egyben azt is tudunkra adja, hogy az új technikák továbbra sem mentesítik a kutatót a szakirodalom elmélyült tanulmányozása alól.

Rövid, összesen csupán néhány oldalra kiterjedő, ám igen fontos részei a kötetnek azok, amelyek a kutatás etikai szempontjait tárgyalják. Olyan kérdések ezek, amelyek figyelmeztetnek a vizsgálódás és az alkotómunka egészének fair play szabályaira, és amelyeket valóban a kutatás módszereivel együtt, azok részeként kell minden szakembernek megismernie, kezelnie. Talán nem tűnik aránytévésztsnek, ha itt

tesszük szavá, hogy a kötet alapvetően a magányos kutató képét vetíti elénk, aki ugyan igénybe vesz szolgáltatásokat, épít mások eredményeire, de egyedül tör a célja felé. Valójában ez még a deduktív utat járók esetében sem igazán érvényes, de különösen nem az adatfelvételen, kísérletezésen fáradozók esetében. Érdemes lenne tehát megemlékezni a kutatásban együttműködő, az elemzésre váró tényekhez a kutatót hozzászolgált munkatársairól, a velük való együttműködés módszertani és etikai szabályairól.

Hiányt igyekeznek pótolni azok a fejezetek, amelyek a deduktív, analitikus kutatások eljárásaiból mutatnak be néhányat: a forrás- és dokumentumelemzést, a tartalomelemzés kérdéseit. A szándék már önmagában is elismerést érdemel, a bemutatás azonban jóval vázlatosabb, mint az induktív technikák ismertetése.

A kézikönyv negyedik részében a pedagógiai kutatás különböző vizsgálati eljárásaival ismerkedhet meg az olvasó. A bemutatás egészéről elmondható, hogy alapos részletességgel összegzi az utóbbi egy-másfél évtized fejlődésének eredményeit, és úgy tárja elénk a megfigyelés, kikérdezés, szociometria, a pszichológiai tesztek vagy éppen a tudásszintmérés módszereit, hogy az alkalmazás „mit, mikor, hogyan?” kérdéseiben is eligazítást kapunk. A validitás, reliabilitás jegyében készült eszközfejlesztések bemutatása nagy segítséget jelent a kutatások elméleti és gyakorlati kérdéseiben egyaránt elmélyedni kívánók számára. Szerencsés lett volna viszont az eszközkészítési technikákból is bemutatni néhány praktikus megoldást.

Jelentős terjedelmet szentel a kötet a matematikai statisztikai eljárásoknak, amelyek az empirikus társadalomkutatásnak napjainkra természetes velejáróivá lettek. Igen szerencsés megoldás, hogy az ötödik rész egyetlen szerző munkája, így a különböző eljárások bemutatásának azonos a logikája. A matematikai gondolkodás sajátosságait megőrizve, de a pedagógiai kutatások szempontjai szerint rendezi a szerző a mondanivalóját. Sok példával alátámasztva ismerkedhet az olvasó a statisztikai alapfogalmakkal, az adatok elemi vizsgálatával, a becslésméleti és hipotézis-vizsgálatokkal, valamint az olyan eljárásokkal, amelyek a változók rendszerének struktúráját tárják fel. Ezeknek a fejezeteknek a megértése középfokú matematikai műveltséget feltételez. A matematika mélyebb elméleti ismereteiből csak a feltétlen szükségeseket közli a szerző a pontosabb értelmezés segítése érdekében. Az alapos és szakirodalommal bőségesen adatolt rész használhatóságát néhány apróbb pontatlanság zavarja (pl. a mintaközép többféle jelölése, egy-két képlet szerkezeti hiányossága).

A kötetet az eredmények összefoglalását és közreadását tárgyaló témakör zárja. A szakirodalmi alkotó-munka általános tudnivalóit itt is igen gyakorlatias útmutatások, szempontsorok egészítik ki, amelyek közvetlen segítségére lehetnek a pedagógiai pályázatokban, fejlesztő, újító tevékenységekben az első lépéseiket próbálgató pedagógusoknak és más szakembereknek.

A kötet vázlatosan bemutatott szerkezetéből adódik a mű egészének a tartalmi részleteken túlmutató üzenete. A szerzők fölvállalt következetességgel a tudományos megismerést vezérlő paradigmáknak azt a típusát erősítik, népszerűsítik a munkájukkal, amely az utóbbi évtizedekben utat tört magának a neveléstudományi kutatásokban. Szélesíti azok táborát, akik változókkal, ok-okozati összefüggésekkel látják leírható-nak a neveléstudomány vizsgálódásának érvényességi körét.

Kevésbé oldja, pótolja viszont a kézikönyv azt a hiányt, amit az elmúlt évtizedek az elméleti elemzés, a gondolati megismerés apparátusában létrehoztak, maguk után hagytak a nevelés kérdéseivel foglalkozók körében. Aligha tagadható ugyanis, hogy a nevelési jelenségek megértésében az ok-okozat összefüggésein túl a finalításoknak is megvan a szerepe, vagy hogy a szerzők által is megemlített interpretatív kutatói felfogás is értékes eredményekre vezethet a szakma jelenségvilágának tanulmányozásában. Talán éppen ennek az „elejtett” logikai szálnak legalább elemi szintű ismertetése oldhatná a jelzett hiányt, és tehetné a „bevezetést” a ma érvényes pedagógiai kutatások még teljesebb módszertani tükrévé.

Valamennyi többszerzős munka esetében számolni kell a veszéllyel, hogy a mű stílárís és szemléleti értelemben egyenetlenné válik. Ebben a kutatómódszertani bevezetőben – úgy tűnik – sikerült mérsékelni, következetesen alkalmazott szerkesztői eszközökkel kiegyenlíteni a szerzői és tematikus sajátosságokból adódó eltéréseket. Átfedések, mellőzhető ismétlések csak ritkán adódnak. A szerkesztés koncepcióját dicsérik azok a mű használhatóságát fokozó megoldások, amelyek egy-egy fejezet tematikai vázlatát, fogalomrendszerét és az elsajátítás ellenőrzését segítő példák, kérdések alkalmazását nagy következetességgel biztosítják. A szerkezet világossága és a stílus mellett ezek a megoldások avathatják a kötetet szervezett vagy egyéni tanulás során haszonnal forgatható tankönyvvé. Mindezek mellett sem hisszük azonban, hogy a neveléstudomány kutatási módszereivel ismerkedni kívánók könnyű feladatra vállalkoznak, ha a kötetben foglaltakat birtokba kívánják venni és az ismereteiket az alkalmazás szintjéig akarják fejleszteni. Ehhez minden bizonnyal több időre lesz szükségük egy-két egyetemi szemeszternél. A tananyagként alkalmazó olvasók táborán kívül jó szívvel ajánljuk a kötetet mindazoknak, akik a pedagógiai kutatásokban már bizonyos jártassággal rendelkeznek és eszköztárukat fejleszteni, tájékozottságukat ellenőrizni, módszertani horizontjukat tágítani kívánják.

Brezsnyánszky László és Turjányiné Szász Ágnes

INFORMÁCIÓK

Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának 1993. évi üléseiről

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága 1993. február 15-i ülésén *Farkas László* a II. osztály titkára *Pataki Ferenc*nek véleményét tolmácsolva kutatási témákat javasolt. Ezek között szerepelt többek között a közoktatás aktuális problematikája, valamint kisebbségek oktatásának kérdései.

A publikációk helyzetét elemezve a könyv- és folyóiratkiadás gondjait vitatták meg a jelenlévők. Felmerült egy alapítvány létesítésének gondolata is.

Báthory Zoltán elnök a következő témákat javasolta feldolgozásra az 1993. során:

(1.) A pedagógusképzés és a „tanított pedagógiák” helyzete, jellemzői. (2.) A neveléstudományi kutatások helyzete Ballér Endre kutatási beszámolója alapján. (3.) Innováció és utánpótlás a kutatásban, kutatóképzésben. (4.) A folyamatosság és a megújulás viszonya a neveléstudományban.

A Pedagógiai Bizottság eddigi működését értékelve megállapította, hogy kudarcként könyvelhető el a Bizottság mellőzése az oktatáspolitikai döntések előkészítésekor. Megfontolandó lenne, hogy a jövőben tisztán szakmai kérdésekkel foglalkozzunk-e csupán, vagy kíséreljük meg határozottabban megjeleníteni a szakmai szempontokat az aktuális oktatáspolitikai kérdésekben. A Bizottság jelenlévő tagjai kifejtették véleményüket arról, hogyan kerülhető el az „elefántcsonttoronyba való visszavonulás”, illetve az „aktuálpolitizálás” szélsőségeinek veszélye.

A Bizottság április 26-i ülésén jelen volt *Mádl Ferenc* művelődési miniszter. *Báthory Zoltán* beszámolójában a pedagógia, a neveléstudomány mai helyzetéről szólt. Kifejtette, hogy kedvezőtlen kép alakult ki a pedagógiáról, sokaknak még ma is ideológiai befolyás alatt álló tudománynak tűnik. Az 1990. évi újjászerveződés után célul tűztük ki a kedvezőtlen kép megváltoztatását. Ehhez tisztázni kellett a kontinuitás és diszkontinuitás kérdésének tisztázását. A tartalmi megújulás és a metodológiai áttörés után az oktatáspolitikai és a pedagógusképzés számára egyaránt releváns, használható neveléstudomány kimunkálására van esély. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a neveléstudomány megfelelő státuszáért, elismertségéért folytatott folyamatos küzdelmünket nem segíti az Akadémia és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium tartózkodó magatartása.

A vita során a résztvevők kifejtették véleményüket arról, hogy milyen a korszerű neveléstudomány viszonya a szakminisztériumhoz, mit jelent a kutatás autonómiája, hogyan folyik a kutatás az egyetemi tanterveken, milyen kutatáspolitikát várnánk el a minisztériumtól. *Mádl Ferenc* véleménye szerint a neveléstudomány autonómiája egyben azt is jelenti, hogy ez a diszciplína maga ismeri fel aktuális feladatait, nem vár minisztériumi megrendelésekre. A miniszter felkéri a Pedagógiai Bizottságot, hogy készítsen beszámolót, összegzést a pedagógia tudományának jelenlegi helyzetéről. (Az írásos anyagot a Magyar Pedagógia 1993. évfolyamának 1-2. számában közöltük.)

A Pedagógiai Bizottság május 24-én, hétfőn „Pedagógia a tanárképzésben” címmel felolvasóülést rendezett Szegeden. *Csapó Benő*, *Hunyady Györgyné* és *Nádasiné Mária* előadását a Magyar Pedagógia e lap-

száma teljes terjedelmében közli. A Pedagógiai Bizottság 1993. június 28-i és október 11-i ülésén az újjáválasztással kapcsolatos aktuális kérdések voltak napirenden.

A választásra 1993. november 1-jén került sor a Magyar Tudományos Akadémia dísztermében. A neveléstudomány doktorai és kandidátusai titkos szavazással megválasztották az új Pedagógiai Bizottságot. A tisztségviselőket az újjáalakult bizottság első ülésén választotta meg.

Pukánszky Béla

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának tagjai

Bábosik István, a neveléstudomány doktora — Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék,
Ballér Endre, alelnök, a neveléstudomány doktora — Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem,
Báthory Zoltán, elnök, a neveléstudomány doktora — Országos Köznevelési Intézet,
Benedek András, kandidátus — Munkaügyi Minisztérium,
Csapó Benő, kandidátus — József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék,
Falus Iván, kandidátus — Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék,
Forray R. Katalin, titkár, kandidátus — Oktatáskutató Intézet,
Golnhoffer Erzsébet, kandidátus — Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék,
Gordosné Szabó Anna, kandidátus — Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola,
Halász Gábor, kandidátus — Országos Köznevelési Intézet,
Hunyady Györgyné, kandidátus — Budapesti Tanítóképző Főiskola,
Kádárné Fülöp Judit, kandidátus — Művelődési és Köznevelési Minisztérium,
Kozma Tamás, a neveléstudomány doktora — Oktatáskutató Intézet,
Lukács Péter, kandidátus — Oktatáskutató Intézet,
Mátrai Zsuzsa, kandidátus — Országos Köznevelési Intézet,
Mayerné Nádasiné Mária, kandidátus — Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék,
Medgyes Péter, kandidátus — Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Tanárképző Központ,
Mesterházi Zsuzsa, kandidátus — Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola,
Mészáros István, a neveléstudomány doktora
Mihály Ottó, kandidátus — Országos Köznevelési Intézet,
Nagy József, a neveléstudomány doktora — József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék,
Orosz Sándor, kandidátus — Veszprémi Egyetem Tanárképző Intézet,
Pukánszky Béla, titkár, kandidátus — József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék,
Szabó László Tamás, kandidátus — Oktatáskutató Intézet,
Szebenyi Péter, kandidátus — Fővárosi Pedagógiai Intézet,
Varga Lajos, kandidátus — Budapesti Műszaki Egyetem Tanárképző Intézet,
Vastagh Zoltán, kandidátus — Janus Pannonius Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék,
Vidákovich Tibor, kandidátus — József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék.

Az Országos Tudományos Kutatási Alap 1993-ban támogatást nyert pedagógiai pályázatait:

- Bánréti Zoltán:* Új magyar generatív mondattani és kommunikációs képességfejlesztési tanulási és tanítási program a 14-18 éves korosztály (a középfokú oktatás) számára. (4 év)
- Baracsi Ágnes:* Pedagógusjelöltek értékstrukturájának vizsgálata különös tekintettel a nevelési értékek körére. (3 év)
- Cs. Czachesz Erzsébet:* A multikulturális nevelés lehetősége és esélyei a magyar közoktatásban. (4 év)
- Mann Miklós:* Oktatáspolitikai koncepciók 1919-1945. (4 év)
- Maróti Andor:* Komparatív pedagógia. (4 év)
- Vajda Zsuzsa:* Gyermekkor és nevelés Magyarországon. (3 év)
- Vámos Teodóra:* A felsőoktatás finanszírozásának modellezése finanszírozási mechanizmusok alapján. (3 év)

„Fiatal” kategória:

- Imre Anna:* Iskolaválasztás, nyelvválasztás és kisebbségi azonosságtudat. (3 év)
- Szélesné Ferencz Edit:* Családban, illetve nevelőotthonban élő 14-16 éves gyermekek életstílusának összehasonlító vizsgálata. (2 év)
- Zsolnai Anikó:* A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban. (3 év)

A NEVELÉSTUDOMÁNY KANDIDÁTUSAI

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1991-es újjáalakulását követően kérdőíves megkérdezéssel összegyűjtötte a pedagógia terén tudományos minősítéssel rendelkezők szakmai munkájára vonatkozó fontosabb adatokat. A tudományos fokozattal rendelkező kollégák kutatói, szakirodalmi és tudományos közéleti munkásságának szélesebb körű megismertetése érdekében a Pedagógiai Bizottság felkérte a Magyar Pedagógiát az adatok közzétételére. A Magyar Pedagógia szerkesztősége a rendelkezésre álló adatokat egységes formátumba rendezte, majd kiküldte az érintettekhez javításra, kiegészítésre. A szerkesztőséghez visszaérkezett válaszok alapján e számban a neveléstudomány kandidátusainak adatait adjuk közre.

A neveléstudomány kandidátusaitól az alábbi séma alapján kértük az adatok kiegészítését, amely séma egyben a közölt adatok értelmezését is mutatja. A beérkezett válaszokat tartalmi szempontból nem szerkesztettük, azt közöljük, amit az érintettek az adott rovatokban a kiküldött sémát értelmezve önmagukról közölni kívántak. Kivételt csupán a publikációk esetében tettünk, a bibliográfiai adatokat, amennyire lehetett, egységes formátumúra alakítottuk, illetve, ha a felsorolásokban több szerepelt, csak az első öt tételt vettük figyelembe. Akitől nem kaptunk vissza adatokat, arról csak az évszámokat közöljük a TMB nyilvántartása alapján.

Név (születés éve / kandidátusi fokozat megszerzésének éve)
[Kandidátusi értekezés címe] *Egyetem:* egyetem, diploma (szak),
évszám. *Munkahely:* munkahely. *Kutatási terület:* kutatási
területek kulcsszó-szerű felsorolása. *Publikációk:* az 1985 után
megjelent legfeljebb 5 publikáció a szerző szerinti fontossági sor-
rendbe állítva. *Tudományos közéleti tevékenység:* szervezeti,
bizottsági tagság, tisztség 1985 után. *Nemzetközi tapasztalat:* az
öt legfontosabb, egy hónapnál hosszabb külföldi út, ösztöndíj,
kutatómunka, vendégoktatási munka.

Abrudbányay János (1932/1969) [A napközi
otthoni tanulmányi munka sajátosságai és
hatékonysága emelésének útjai] *Egyetem:*
Pedagógiai Főiskola magyar 1957, ELTE orosz
1960, pedagógia 1967, pszichológia 1974.
Munkahely: Zimándy Ignác Általános Iskola,
2045 Törökbálint, Dózsa György út 15. napközis
nevelő, vezető szaktanácsadó. *Lakcím:* 1112 Bu-
dapest, Törökbálinti út 24. *Kutatási terület:*
tanulósobai nevelőmunka; napközi otthoni
nevelőmunka; a szakmai munkaközösségek
tevékenysége; a szakfelügyelői (szaktanácsadói)
tevékenység. *Publikációk:* (1) A napközis tanul-
mányi munka tartalma, korszerűsítésének didak-

tikai és metodikai lehetőségei, Módszertani
Közlemények 1985. 4. sz. (2) A napközis
nevelőmunka alapkérdései I. Pest Megyei
Pedagógiai Intézet, Budapest, 1985. (3)
Hagyomány és korszerűsítés Pest megye nap-
közis munkaközösségeiben, PMPI, Budapest,
1987. (4) A napközis nevelőmunka alapkérdései
II. Pest Megyei Pedagógiai Intézet, Budapest,
1989 (5) A napközis szaktanács adók elvárásai a
korszerű tanárképzésről, In.: Az egésznapos
nevelés tapasztalatai, Juhász Gyula Tanárképző
Főiskola, Szeged, 1989. *Tudományos közéleti
tevékenység:* Magyar Pedagógiai Társaság;
Tanárképzők szövetsége. *Nemzetközi tapasztalat:*

MTA ösztöndíjas aspiráns, Szentpétervár (Leningrád), Gercen Pedagógiai Intézet (1965-1968).

Arató Ferenc (1918/1968)

Ábent Ferenc (1926/1956)

Ábrahám István (1943/1987) [Az egyéni tanulás és a tankönyvek] *Egyetem:* KLTE, matematikafizika szak, 1966. *Munkahely:* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., vezérigazgató. *Kutatási terület:* magtankönyv-szatelitkönyvek.

Bakonyi István (1939/1980) [Az oktatófilmek felhasználásának módszertani alapjai az orosz nyelvi tananyagok egyetemi oktatásában] *Munkahely:* Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Orosz Nyelvi Tanszék, 1085 Budapest, Horánszky u. 20. Tel.: 1182-806, egyetemi docens, *Lakcím:* 1052 Budapest, Károlyi krt. 20. *Kutatási terület:* oktatásmódszertan, tananyagelmélet, hatékonyságvizsgálat vizualitás, mozgóképi megjelenítés a nyelv órán film-tévé és videoanyagok felhasználása a szaknyelvoktatásban kultúraközi kommunikáció és média pedagógia. *Publikációk:* (1) Vizualitás és kreatív nyelvoktatás. Felsőoktatási Szemle, 1985. 2. sz. (2) Nyelvoktatók, figyelem: a képmagnóé a jövő! (társszerzővel) Felsőoktatási Szemle, 1985. 3. sz. (3) Filmórák és hatékony ságuk. In: Az "idegen nyelvi valóság" szemléltetése, TIT, 1985. (4) Orosz nyelvi tananyagaink kontinuitása. In: A vállalati magatartást motiváló gazdasági és társadalmi tényezők. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, 1985. (5) Motivált orosz óra képmagnetofonnal. In: Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben V. Szerk.: Poór Ferenc. OOK, Veszprém, 1985.

Balla Gábor Tamás (1943/1985) [Az értelmiségnévelés helyzete és feladatai a felsőfokú agrárképzésben] *Egyetem:* ELTE Bölcsészettudományi Kar, magyar-népművelés szak 1968. *Munkahely:* Gödöllői Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézet, 2103 Gödöllő, Péter K. u. 1. Tel.: 10-971 egyetemi docens *Lakcím:* 1172 Budapest, Besenyszög u. 61. *Kutatási terület:* mezőgazdasági szakmunkástanulók jövőképe, oktatáspolitikai. *Publikációk:* (1) A szakmai szocializáció néhány sajátossága a

mezőgazdasági szakképzésben. In: Társadalom - Iskola - Nevelés, Budapest, 1985. (2) Értelmiségnévelés a felsőfokú agrárszakképzésben. Pedagógiai Műhely sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. (3) Nevelésszociológia moduláris feldolgozásban. (Egyetemi jegyzet) Gödöllő, 1989. *Tudományos közéleti tevékenység:* Országgyűlés - Oktatáspolitikai Munkacsoport; Magyar Szociológiai Társaság tagja; 1990-től országgyűlési képviselő, az Országgyűlés Oktatási Ifjúsági és Sport Bizottságának tagja.

Balázs Györgyné (1928/1968) [Korkép kialakítása a történelemoktatásban] *Egyetem:* ELTE BTK történelem szak, 1953. *Munkahely:* Szellemi szabadfoglalkozású. Azt megelőzően: 1966-1989 között ELTE BTK egyetemi docens, valamint BME Tanárképző Intézet egyetemi docens 1965-1971 között. *Lakcím:* 1136 Budapest, Tátra u. 26. Tel.: 149-4340. *Kutatási terület:* Integrált történelemtanítás, interdiszciplinaritás a történelem tanításában és a megismerés folyamatában; értékek a történelemben; tanárképzés és a történelemtanítás társadalmi szerepe; kölcsönös összefüggés a történelem és más tantárgyak között. *Publikációk:* (1) Korkép kialakítása a történelemoktatásban, 3. kiad. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1985. (2) A történelem tanítása. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993. Egyetemi tankönyv; (3) A történelemtanítás ma. In: Filozófia és társadalomtudományok. Szerk.: Lendvai L. Ferenc, Az OKTK támogatásával. 1993. (4) Az ismeretek perszonalizálása a történelemtanításban. ELTE, 1992. (5) Answers to the Open Question with Regard to the Integrated Teaching of History A Ljubljani Interface konferencia kinyomtatott anyaga. 1986. *Tudományos közéleti tevékenység:* Akadémiai Díj, 1971.; OKTK témavezetés; Pro Renovanda Cultura Hungariae alapítvány, témavezetés. *Nemzetközi tapasztalat:* International Society for History Didactics; UCLA: Reserch of the Integrated Teaching.

Balázs Sándor (1942/1989) [A Heves megyei népi kollégiumok nevelőmunkája - különös tekintettel a közösségi nevelésre] *Egyetem:* KLTE, pedagógia, 1980. *Munkahely:* Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszéke, Eger, Eszterházy tér 1. Tel.: 36/410-

466, főiskolai tanár. *Lakcím:* 3300 Eger, Árpád u. 11. Tel.: 36/319-399. *Kutatói terület:* a népi kollégiumi nevelés; népfőiskolák; Comenius sárospataki munkássága; a pedagógiai képességek fejlesztése videotechnika alkalmazásával. *Publikációk:* (1) Nevelőmunka az egri népi kollégiumokban. Szerk.: Vajon Imre. Tanárképző Főiskola Tudományos Füzetek, Eger, 1984. (2) Makarenko közösségkonceptiója és az egri népi kollégiumok nevelőmunkája. Szerk.: Budai László. Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Eger, 1987. (3) A megújuló kollégiumi mozgalom történeti öröksége. Szerk.: Nagy Andor. Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Eger, 1991. (4) A kommunikációs képességfejlesztés videós gyakorlattal. Szerk.: Pócs Tamás. Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, Eger, 1993. (5) Egészséges életre nevelés Heves megye népi kollégiumaiban. Hevesi Szemle, 1985. 5. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* Miskolci Akadémiai Bizottság Neveléstudományi Munkabizottságának elnöke; Magyar Pedagógiai Társaság Heves megyei tagozatának titkára; Új Népi Kollégiumért Kuratórium tagja; Magyarországi Makarenko Munkabizottság vezetőségének tagja.

Bánfalvi József (1919/1972) [A gimnáziumi gyakorlati képzés helyzete és távlatai.] *Egyetem:* Apponyi Kollégium, magyar-történelem, 1947. *Munkahely:* Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium, Szeged, Tisza Lajos krt. 12. igazgató (nyugdíjas). *Lakcím:* 6720 Szeged, Dózsa út 5. *Kutatói terület:* tehetségnevelés; gimnáziumi struktúraváltás; *Publikációk:* (1) Iskolánk tehetségnevelő munkájának értékelése. Pedagógiai Szemle 1987. 6. sz. (2) Az előrehozott vizsgájú fakultatív osztályok második évi tehetségnevelő és képességfejlesztő munkájának tapasztalata. Pedagógiai Szemle 1988. 11. sz. (3) A Matematika Iskola működése a szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnáziumban. Pedagógiai Szemle. 1989. 4. sz. (4) A szegedi Radnóti Miklós Gimnáziumban szervezett előrehozott vizsgájú osztályok négyéves munkájának értékelése. Pedagógiai Szemle 1990. 3. sz. (5) A Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium speciális biofizika tagozata négyéves munkájának értékelése. Pedagógiai Szemle 1990. 10. sz.

Bánki Horváth János (1922/1982)

Bara János (1927/1965)

Bárdos Jenő (1945/1987) [A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegennyelvek tanításában] *Egyetem:* JATE, magyar-orsz., 1968, angol 1969. *Munkahely:* Veszprémi Egyetem, Tanárképző Kar, Nyelvi Intézet 8201 Veszprém. Egyetem u. 3. Pf.: 158. Tel.: 323-242 Fax: 80/322-845, dékán, intézetigazgató, tanszékvezető egyetemi docens. *Lakcím:* 8200 Veszprém, Lóczy L. u. 30/A. *Kutatói terület:* Összehasonlító módszertan az idegennyelvek tanításában; tantárgyi programok a modern idegennyelvi tanárképzésben; hungarológiai kutatások (1988-1990. USA); idegennyelvi tesztelés és vizsgatechnika. *Publikációk:* (1) State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levers, Requirements and Methods. Bulletin, National Institute of Education, OPI. Budapest. 1986. (2) Nyelvtanítás: múlt és jelen (A nyelvtanítás története). Gyorsuló Idő sorozat Magvető Budapest, 1987. (3) A kreatív tanári személyiség. Pedagógiai Szemle 1985. 7-8. sz. (4) A legismertebb módszerek az idegen nyelvek tanításában. A hungarológia oktatása. 1989. 5-6. sz. (5) Hungarian Literature and Culture. Kinko's Professor Publishing. New Brunswick, N. J. Rutgers University. 1989. 3. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA-VEAB Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság (elnök); Modern Filológiai Társaság (Veszprémi Regionális Bizottság, elnök); IATEFL, Hungary; Fulbright Alumni, New Jersey; Állami Nyelvvizsga Bizottság; Magyar Pedagógiai Társaság; *Nemzetközi tapasztalat:* Anglia 1979-80; Svédország 1986; Egyesült Államok 1988-90; Ausztrália 1994.

Benedek András (1950/1979) [Az általános és a szakmai képzés összefüggései] *Egyetem:* BME, mérnök-tanár, 1974; ELTE, művelődésszociológus, 1985; *Munkahely:* Munkaügyi Minisztérium, 1055 Budapest, Roosevelt tér 7-8. Tel.: 1310-991, helyettes államtitkár. *Lakcím:* 1138 Budapest, Népfürdő u. 21/D. *Kutatói terület:* oktatásmélet; szakképzési modellek; oktatás és gazdaság összefüggései; technológiai transzfer a szakképzésben; adaptív szakképzés; csúcstechnológiák rendszerelvű bevezetése; *Publikációk:* (1) Az általános és szakmai képzés

összefüggései. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986. (2) Adaptív szakképzési modell. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992. (3) Szakképzés Magyarországon 1993. (szerk.) Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 1993. (4) Technológiai fejlődés az oktatásban. (Társszerzőkkel), Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. (5) Adaptív szakképzés. Szerkezet és szemlélet. Tanulmánykötet 3. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest. 1991. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA Pedagógiai Bizottság; MTA Jövő kutatási Bizottság; TMB Szakbizottság tagja.

Bernáth József (1933/1975) [A permanens művelődés iskolai megalapozásának néhány kérdése] *Egyetem*: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, történelem-magyar szak, 1957.; KLTE BTK pedagógia kiegészítő szak, 1965. *Munkahely*: Janus Pannonius Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Fejlesztési és Tanárképzési Intézet Neveléstudományi és Oktatási Innovációk Tanszéke, egyetemi docens, Tel.: (72) 327-622. *Lakcím*: 7622 Pécs, Nagy Lajos király u. 8/b. V./20 Tel.: (72) 320-191 *Kutatási terület*: önálló tanulás, iskolai önállóság, pedagógiai értékelés (az érettségi vizsga standardizálása). *Publikációk*: (1) Áttekintés a megyei pedagógiai kiadványokról. (1979-1984). Pedagógiai Szemle, 1986. 12. sz. (2) Önálló tanulás a gimnáziumi tantervekben (Összehasonlító tartalomelemzés) Neveléstudomány és Iskolakutatás, 1985. 2. sz. (3) Nehéz önállóság. Az iskolák önállóságáról ötven interjú tükrében. Pedagógiai Szemle, 1989. 3. sz. (4) A baranyai-pécsi középiskolák szakmai munkája, különös tekintettel a felsőfokú továbbtanulásra. Pedagógiai Szemle, 1990. 10. sz. (5) A standardizált érettségi vizsga. Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 2. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: A TMB Pedagógiai Szakbizottságának tagja 1985-1991. Pécsi Akadémiai Bizottság tagja 1992-ig; Pedagógiai Szemle szerkesztő bizottságának tagja 1990-ben.

Békly Loránd (1934/1979) [A nyelvi anyag feldolgozása, a jártasságok és készségek kialakítása nyelvi laboratórium segítségével a 10-14 évesek orosznyelv-oktatásában] *Egyetem*: KLTE magyar-orosz szak 1956. *Munkahely*: Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger, Egészség ház u. 4.

Tel.: (36) 412-377/39 tanszékvezető főiskolai tanár, Orosz Tanszék. *Lakcím*: 3300 Eger, Bethlen G. u. 36. Tel.: 313-221. *Kutatási terület*: Az idegennyelv-oktatás módszertana; az oroszoktatás metodikai kérdései a szabad nyelv választás korában. *Publikációk*: (1) Az audiovizuális módszer lehetőségei az általános iskolai orosz nyelv oktatásban. Tankönyvkiadó, Budapest., 1985. (2) Povegyenyije pedagoga i ego rol pedagogicseszkom processze. Lingvisztika, literaturovegyenyije, metodika. Izdanyie Vengerszkjoj asszociacii prepodavatelej russzkogo jazüka i lityeraturü. Budapest, 1986. (3) Az orosznyelv-oktatás nevelélméleti kérdései - ma. Könyv Papp Ferencnek KLTE Debrecen, 1991. (4) Ob analize vengerszkij ucsebnikov po russzkomu jazüku na zanjatijah po metodike prepodavanyija russzkogo jazüka. Voproszü optimizacii vkljucsonnogo obucsenyija russzkomu jazüku vengerszkij sztyugentov-filologov. Vlagyimir, 1987. (5) EVM v obucsenyij russzkomu jazüku. Nacionalnaja orientacija pri izucsenyij russzkogo jazüka vengerszkimi sztyugentami-filologami. Ucssebnoe poszobie dlja sztyugentov-sztazsorov. Pod redakciej V. A. Fedoszova. Vlagyimir 1989. Vlagyimirskij Pedagogicseszkij insztitut im. Lebegyeva-Poljanskogo *Tudományos közéleti tevékenység*: Modern Filológiai Társaság, Orosz tanárok magyarországi szövetségének tagja. *Nemzetközi tapasztalat*: 3 hónapos ösztöndíj a Zágrábi Egyetemen 1975-ben.

Bíró Júlia (1955/1991) [Közgazdasági tudományos cikkek automatizált referálási módszereinek kutatása és kidolgozása (orosz nyelven)] *Munkahely*: Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára 1361 Budapest, Arany János u. 1., főkönyvtáros. *Lakcím*: 1054 Budapest, Akadémia u. 16. *Kutatási terület*: szövegfeldolgozás nyelvészeti módszerei; a teljes szövegű adatbázisok kialakítása; gépi kivonatolást biztosító algoritmusok. *Publikációk*: (1) Információ a társadalomtudományok szolgálatában. A MISZON harmadik tudományos konferenciájáról. Könyvtári Figyelő. 1986. 1. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: MKE Magyar Könyvtárosok Egyesülete Társadalomtudományi Szekció; Magyar Nyelvtudományi Társaság Szlavisztikai Szakosztály.

Bíró Katalin (Bíró Viktorné Gáspár Katalin) (1932/1971) [Az általános iskolai negyedik osztályos tanulók erkölcsi tudatosságának vizsgálata és alakíthatósága az oktató-nevelő munka során] *Egyetem*: ELTE Pedagógiai szak 1955. *Munkahely*: Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete, 1125. Budapest, Kútvolgyi u. 6. Tel.: 201-4533/159 tanszékvezető főiskolai tanár. *Lakcím*: 1145 Budapest, Amerikai u. 90/E. *Kutatási terület*: erkölcsi nevelés; konfliktus szerepe a nevelésben; pedagógiai technológia; konduktív pedagógia; pedagógusképzés; oktatási program fejlesztés *Publikációk*: (1) Oksági kapcsolatok felismerése erkölcsi helyzetekben a kisiskolásoknál. Pedagógiai Szemle XXIV.évf. 6. sz. (2) A gyermek erkölcsi fejlődésének szakaszai. Az erkölcsi nevelés folyamata. Szerk. Majzik Lászlóné Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 1-4. osztálya számára. Tankönyvkiadó, 1985. (3) A nevelés módszeréről sorozat, 10 cikk A Tanító című folyóiratban. 1985-86. (4) A konfliktusok szerepe a nevelő munkában. Szerk. Horváth Lajos, Társadalom, Iskola, Nevelés, Pedagógiai Társaság kiadása 1985. (5) A konduktor-tanító szak képesítési feltételei. Szerk. Hunyady Györgyné és Panyik Ilona. Képesítési követelmények a tanítói és óvópedagógusi szakokon Budapest, 1992. *Tudományos közéleti tevékenység*: Pedagógiai Társaság Neveléstudományi Szakosztály vezetőségi tag; Nemzetközi Pető Társaság tagja.

Bíró Péterné Nagy Edit (1929/1975) [A mozgás oktatási folyamat didaktikai sajátosságai az iskolai testnevelésben] *Egyetem*: TF testnevelő tanár 1951, ELTE BTK pedagógia szakelőadó 1963, bölcsészdoktor 1965. *Munkahely*: Magyar Testnevelési Egyetem, 1125 Budapest, Alkotás u. 44. Tel.: 1564-444/271, tanszékvezető egyetemi tanár. *Lakcím*: 1116 Budapest, Vegyész u. 44. *Kutatási terület*: a testnevelőtanárképzés rendszere; a tanári tevékenységrendszer; tanár-tanuló interakcióvizsgálatok; tanárképzési reform, testnevelő tanárképzési tantervi kutatás; sportpedagógiai kutatás, elméletképzés, tantervprogram és tankönyvírás. *Publikációk*: (1) Sportpedagógia Egyetemi tankönyv és szakkönyv, Medicina Sport K., Budapest, 1985. (2) Some Considerations on the New Model of Physical Education in the Socialist Educational

Schools, the Teacher-Pupil Relationship in Physical Education. A collection of Studies in the International Scientific Cooperation. Volume 1. Prague. 1988. (3) Prognostic in P. E. Teachers Training. A collection of Studies in the International Scientific Cooperation. Volume 3. Prague. 1988. (4) A kutatási eredmények hasznosítása a testnevelő tanárok és szakedzők képzésének tantervi reformjában. /Sokszorosított külön kiadvány az 1989. évi tudományos referálóülés anyagáról. TF. Budapest. (5) The P. E. Teacher's System of activity. Review of the Hungarian University of Physical Education, 1989. *Tudományos közéleti tevékenység*: Kutatási témafelelős a nemzetközi e.m.-ben (Prága, Köln) 1978-1994; MTA Pedagógiai Bizottsága Testnevelési és Sportpedagógiai albizottság elnöke; Magyar Pedagógiai Társaság elnökségi választmányi tagja; MPT Szomatikus szakosztály elnöke; Új Pedagógiai Szemle szerkesztőbizottságának tagja.

Biszterszky Elemér (1940/1981) [A programozott oktatás alkalmazási lehetőségei és kísérleti fejlesztése a műszaki felsőfokú intézményekben] *Egyetem*: Agrártudományi Egyetem, 1963, gépészmérnök, 1963. *Munkahely*: Művelődési és Köznevelési Minisztérium 1055 Budapest, Szalay u. '10-14.' Tel.: 1314-364. tanszékvezető egyetemi tanár, államtitkár. *Kutatási terület*: programozott oktatás, oktatástechnológia; számítógépek szerepe és alkalmazása az oktatásban; oktatástechnológia a pedagógusképzésben; szakmai pedagógusképzés rendszere, tartalmi megújítása; műszaki pedagógia; *Publikációk*: (1) A programozott oktatás tapasztalatai a felsőoktatásban. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1979-1984. Akadémiai Kiadó. Budapest., 1985. (2) A szakiskolák pedagógusainak képzése és továbbképzése. Szakképzési Szemle. 1985. 2. sz. (3) Informatika és pedagógusképzés Magyar Pedagógia. 1988. 3. sz. (4) A műszaki pedagógusképzés tartalmi reformja Magyar Pedagógia. 1989. 4. sz. (5) A nukleáris oktatás Magyarországon, Fizikai Szemle. 1994. 2. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: TMB Plénum (tag); Nemzeti Szakképzési Társaság (t. elnök); Magyar Didacta Szövetség (elnök); Magyar Távoktatási Tanács (elnök); Országos Vezetőképzési Tanács (elnök); Magyar UNESCO Bizottság (tag); TEMPUS (elnök); Fulbright Bi-

zottság (elnök). *Nemzetközi tapasztalat*: Kingston Egyetem (Anglia), vendégprofesszor (1992); USA kormányösztöndíj (1992).

Bogdányné Pach Éva (1951/1988) ["Gazdag szenvedés". Párhuzamos arcélek az erkölcsi és esztétikai nevelés történetéből] *Egyetem*: ELTE, magyar nyelv- és irodalom, angol nyelv- és irodalom, pedagógia, 1974. *Munkahely*: ELTE, BTK, 1052 Budapest, Piarista köz 1. Tel.: 1180-966, tudományos munkatárs. *Lakcím*: 1132 Budapest, Victor Hugo u. 24/a. *Kutatási terület*: Az erkölcsi és az esztétikai nevelés kapcsolata; az értékelés szerepe az irodalom órán; a műalkotás hatása az ízlés alakulására. *Publikációk*: (1) József Attila: Óda. Eszmetörténeti elemzés. In: Műelemzés, műértés. Szerk.: Sipos Lajos, Sport, Budapest, 1990. (2) Ki a ludas? Szabadság, 1989. máj. (3) Szegény Marx... In: Emlékkönyv Zsilka János prof. 60. születésnapjára. ELTE, 1990. (4) Korunk filozófiája. Film- kultúra, 1993. (5) Ancsel Éva arcai. Filmkultúra, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység*: Magyar Pedagógiai Társaság elnökségi tag 1991-ben.

Budai Júlia (1945/1984) [Обүценіе русскіој лексіке в венгерскіој возміленіеј скіоі.] *Munkahely*: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék 6701 Szeged, Boldogasszony sgt. 6. Tel.: 310-122, főiskolai docens. *Lakcím*: 6725 Szeged, Lumumba u. 15. *Kutatási terület*: A nyelvtanítás módszertana; a paronímia; a kiejtés és az intonáció az orosz nyelvtanításban; olvasástanítás. *Publikációk*: (1) Paronymija v lingviszticeszkom i metodiceszkom aszpektah (v szváі sz obүcsenіem русскіој лексіке). (2) Z Aktualnych Studiów rusycystycznych - WSP Olsztyn, 1987. (3) Ycsset szisztlemnosztі jázüká b obүcsenіі русскіој лексіке венгерскіоі ycsásihszjá. V kny.: Szemantika v prepodavanyіі русскіоіо jázüká kák inoszttrannava... - Harkov, 1989. *Tudományos közéleti tevékenység*: Modern Filológiai Társaság Szegedi Tagozat titkára; A főiskolai Oktatási Bizottság elnökhelyettese.

Buday Lajos (1943/1988) [A szaknyelvolvasás módszertani koncepciója] *Egyetem*: József Attila Tudományegyetem BTK, magyar-orosz szak, 1967. *Munkahely*: Pollack Mihály Műszaki Főiskola, Pedagógia Tanszék, 7624 Pécs, Rókus

u. 2. Tel. 72/311-093, főiskolai docens. *Kutatási terület*: Műszaki főiskolai hallgatók felvételének és kibocsátásának mérlege, pályaszocializációjuk kérdései; a tantervkorszerűsítés és a profitváltás problémái a műszaki főiskolákon; a műszaki főiskolai hallgatók és oktatók idegen nyelvvismerete *Publikációk*: (1) Végzett főiskolai hallgatók a nyelvtudás értékéről. 1990. (2) Képzésszervezésünk néhány problémája statisztikai adatok tükrében. 1990. (3) Die Bilanz der Aufnahme und Auslassung an einer technischer Hochschule in Ungarn. 1991. (4) Műszaki főiskolai hallgatók pálya-szocializációjáról. 1991. *Tudományos közéleti tevékenység*: Magyar Pedagógiai Társaság (Budapest); Nemzetközi Mérnökpedagógiai Társaság (Klagenfurt) *Nemzetközi tapasztalat*: Moszkva, MGU, 1975-76, IRJa, 1983-87. Halle/Saale, MLU, 1988., 1991.

Buzás László (1914/1963) [A reformpedagógia kritikai elemzése, különös tekintettel az Új Iskolára] *Munkahely*: ELTE TTK Neveléstudományi tanszék Budapest., VIII. Múzeum krt. 6-8, docens (nyugdíjas). *Lakcím*: 1031 Budapest, III. Kadosa u. 42. II.7. *Kutatási terület*: a csoportmunka; a reformpedagógia. *Publikációk*: (1) A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra, Budapest, 1989. (2) A reformpedagógia kialakulása. Pedagógiai. Szemle, 1985. 11. sz. (3) A nevelés céljának halvány körvonalai a reformpedagógiában. Magyar Pedagógia, 1985. 4. sz. (4) Az "Új Iskola" pedagógiája. Tankönyvkiadó, 1967. (5) A csoportmunka szociálpszichológiai vonatkozásai. Pedagógia Szemle, 1979. 1. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: A hazai pedagógus továbbképzésben való igen intenzív részvétel, főként 1964-74 között; A csoportmunka alkalmazásáról a TV 1971. tavaszán 8 részben (a. 40 perc) adás-sorozatot sugárzott; Hajdanában az Akad. Ped. Bizottsága didaktikai-metodikai csoportjának tagja.

Csapó Benő (1953/1985) [A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése] *Egyetem*: JATE, TTK kémia-fizika szak, 1977. *Munkahely*: József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, 6722 Szeged, Petőfi sgt. 30-34. Tel.: (62) 321-034, egyetemi docens, a Pedagógiai Pszichológiai Tanszékcsoport vezetője. *Lakcím*: 6726

Szeged, Fő fasor 132/B. *Kutatói terület:* oktatásmélet; a képességek fejlesztése, a gondolkodás képességeinek fejlődése, az induktív gondolkodás fejlesztése, az iskolai teljesítményeket befolyásoló tényezők vizsgálata. *Publikációk:* (1) Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992. (2) Improving Operational Abilities in Children. In: A. Demetriou, M. Shayer és A. Efklides. (szerk.): Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development. Routledge and Kegan, London, 1992. (3) Integrating the development of the operational abilities of thinking and the transmission of knowledge. In: Mandl, H., De Corte, E., Bennett, N. és Friederich, H. F. (szerk.): Learning and instruction. European research in an international context. Volume 2.2. Pergamon Press, Oxford, 1989. (4) A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. (5) Educational Testing in Hungary. Educational Measurement: Issues and Practice, 1992 summer. *Tudományos közéleti tevékenység:* A Magyar Pedagógia főszerkesztője; a Learning and Instruction c. folyóirat nemzetközi szerkesztőbizottságának tagja; az Early Development and Parenting c. folyóirat nemzetközi szerkesztőbizottságának tagja; a New York Academy of Sciences tagja; az MTA Pedagógiai Bizottságának tagja; a European Association for Research on Learning and Instruction tagja és a National Correspondent for Hungary; az International Society for the Study of Behavioral Development tagja; a Word Association for Educational Research tagja; a Neveléstudományi Kutatók Országos egyesületének alapító tagja, az MTA SZAB Oktatásméleti munkabizottságának elnöke. *Nemzetközi tapasztalat:* USA, 1988 március—május, két hónap; Humboldt ösztöndíjas kutatómunka, Brémai Egyetemen, NSZK, 1988—89, 16 hónap; USA, 1991 május—július, két hónap.

Cserné Adermann Gizella (1949/1985) [A pedagógiai tapasztalat hatására kialakuló előfeltevések szerepe a tanulás teljesítményének értékelésében] *Egyetem:* ELTE TTK, BTK matematika-pedagógia szak 1972. *Munkahely:* Janus Pannonius Tudományegyetem BTK, Pécs Ifjúság u. 6, egyetemi docens *Kutatói terület:* Teljesítménymérés, értékelés. Pedagógiai konfliktusok; Tanárképzés. *Publikációk:* (1) Ön-

magát beteljesítő jóslat a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Budapest. 1986. (2) A pedocentrizmustól a nondirektivitásig. In Zrinszky László szerk. Összehasonlító Pedagógiai Füzetek, OPKM. Budapest., 1990. (3) Kovács Sándor társszerzővel: Educational policy and environment challenging teacher-training. In O. Sey szerk. Working Papers. Faculty of Education, Janus Pannonius University, Pécs, Faculty of Education, University of Osijek, 1989. (4) Baranya megye és Pécs város óvodáiban és iskoláiban gyűjtött szakmai-pedagógiai konfliktusok elemzése. In Bernáth József szerk. Szakmai-pedagógiai konfliktusgyűjtemény és elemzés. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs, 1989. *Tudományos közéleti tevékenység:* PAB Pedagógiai Munkabizottság titkára *Nemzetközi tapasztalat:* Tanulmányút- Belgium - Liège.

Csörpák Emilné Rozgyn Elvira (1935/1989) [Az anyanyelvű irodalmi ismeretek felhasználása az orosz irodalom oktatásában a magyar pedagógusképző intézményekben (a XIX. század első felében élt magyar és orosz költők polgári lírájának példáján] *Egyetem:* Tartui Állami Egyetem, Nyelv- Irodalom- és Történettudományi Kar, orosz nyelv és irodalom szak, 1959. Ungvári Állami Egyetem, Idegen Nyelvi Kar, német nyelv és irodalom szak, 1968. *Lakcím:* 1221 Budapest, Ady Endre út 129, Tel.: 2263-966.. *Kutatói terület:* az idegennyelvű irodalom oktatásának módszertani kérdései; az idegennyelvű irodalom befogadásának kérdései; a műfordítás elméletének alkalmazása az idegennyelvű irodalom oktatásában; az irodalmak közötti tipológiai azonosság kérdései; *Publikációk:* (1) A műfordítás-elmélet alkalmazása az orosz nyelvi szakkörök munkájában. Idegen nyelvek tanítása. Budapest, 1985. 5. sz. (2) Nyekotorije harakternue csertü voszprijatyija obrazov russzkoj lityeraturü vengerszkimi sztudentami. Studia Russica. VIII. Budapest, 1985. (3) A didaktikai alapelvek hasznosítása a XIX. századi orosz költészet tanításában. Főiskolai Füzetek 9. Zsámbék, 1988. (4) Avtoreperat disz. na ... kand. ped. n. (Prepodavanyije rusz. lityeraturü vo vzanmoszvjázi sz rodnoj v pedvizah BHP) na materiale grazdsanszkoj liriki Puskina i vengerszkij poetov No. pol. XIX. v. M. 1989. (5) Szlovo i tekszt na rodnom i inosztrannom

jázukah. Tantárgypedagógiai Kutatások. A MM Felsőoktatási és kutatási Főosztályának és a bajai Eötvös József Tanítóképző Főiskolának Kiadványa. Baja, 1990.

Csőregh Éva (1932/1980) [A nevelés feltételrendszere a lakótelepi általános iskolás tanulók életkörülményeiben] *Munkahely*: nyugdíjas. *Lakcím*: 1215 Budapest, Árpád u. 8/b. *Kutatási terület*: Rajzoktatás; vizuális-esztétikai nevelés; rajztanárképzés; rajztanár-továbbképzés; a Magyar Képzőművészeti Főiskola története *Publikációk*: (1) Rajzoktatásunk története. 1991. Budapest. MROE K. (2) EIDOS Füzetek, 1-5 szerk. Budapest. 1987-1991. (3) A kéztől a fejig - A rajztanítás hiányosságai. Műhely, 1988. 1. sz. (4) A cselekvő szem. Világosság, 1989. 5. sz. (5) Magister elegantiarum (A magyar rajztanárképzés befejezetlen történetéből). Műhely, 1985. 6. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének főtítkára; TMB Pedagógiai Szakbizottsága tagja.

Cs. Czachesz Erzsébet (1951/1987) [A nyelvi-logikai műveletrendszer struktúrája és fejlettsége 10-17 éves korban] *Egyetem*: JATE, magyar-német szak, 1974. pedagógiai vezetés szakos előadó, 1980. *Munkahely*: JATE, Pedagógiai Tanszék, 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34, Tel.: 62/ 321-034, docens. *Kutatási terület*: A kezdő olvasástanítás módszerei; az olvasásmegértés fejlődése; nyelvi fejlődés; multikulturális nevelés; *Publikációk*: (1) Gondolkodási stratégiák 14 éves tanulók nyelvi-logikai műveleteiben. Magyar Pedagógia, 1986. 1. (2) (társszerzővel) Ujságnyelvi gyakorisági szótár. Pszicholingvisztikai Tanulmányok 4. (1-2. k.) Szeged-Budapest-Debrecen, 1986. (3) Do they understand what they read? Educational policy and reading education in Hungary: International Conference on World Literacy in the year of 2000: Research and Policy Dimensions, Penn University Press, Philadelphia, 1990. (4) (társszerzővel) Hogyan olvasnak gyermekeink? Egy reprezentatív olvasásmegértés vizsgálat eredményeiből. Pedagógiai Szemle, 1990. 10. sz. (5) (társszerzővel) Nyelvvoktatás a Waldorf-iskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 11. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: International Society for the Study of Behavioural

Development, European Association for the Research on Learning and Instruction.

Daróczy Sándor (1935/1970) [A közvélemény vizsgálata és formálásának kérdései] *Egyetem*: ELTE BTK, történelem, 1963. *Munkahely*: Felsőoktatási Koordinációs Iroda, "Professzorok Háza" 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21, Tel.: 251-5228/124, tudományos tanácsadó, főtanácsos. *Lakcím*: 1124 Budapest, XII., Dobsinai u. 18. fsz. 2. *Kutatási terület*: Közép és felsőoktatási intézmények ifjúságának szocializációja és értékorientációja; az értékszocializáció társtudományi jellemzői, kutatásának módszerei; A humán tényezők szerepe a demokratizálódási folyamatban; életvitel, életmód, erkölcs kérdései, a demokratikus érték és érdekvizonyok alakulása; érték, értékvezérlés a szocializáció folyamatában címmel összegező tanulmány készítése. *Publikációk*: (1) Tizenévesek értékeiről, magatartásáról. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó Vállalat, Budapest. 1985. Bibliográfia (2) Öntevékenység, közéletiségre, demokratizmusra nevelés középiskolás korban. [Kiad. a] Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Pedagógiai Füzetek sorozatban. Budapest. 1986. (Szerk.: Füle Sándor). (3) Értéktudatosság az ifjúság hazafias, honvédelmi és katonai felkészítésének alapja. Kiadta a MN Módszertani Központja, Budapest, 1987. (4) A középiskolások értékvilágának jellemzői. Köznevelés, 1985. 11. sz. (5) A közösségi pedagógia és a szocializáció néhány összefüggése. Pedagógiai Szemle, 1986. 7-8. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA Nevelésméleti Albizottság (1970); MPT Nevelésméleti Szakosztály (1970); Kollégiumi Szakosztály (1972); Felsőoktatási Szakosztály (1987). *Nemzetközi tapasztalat*: Erkölcsi neveléssel és felsőoktatással foglalkozó kutató-teamek tagja Berlin és Varsó központokkal (1985-88).

Dálnoki-Fésűs András (1933/1991) [A nyelvvoktatás - nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai - Egy alap-/háttér-/ módszer vázlata] *Egyetem*: JATE, magyar-francia-német 1958; angol. *Munkahely*: Magyar Iparművészeti Főiskola, 1121 Budapest, Zugligeti u. 9-21, Tel.: 176-17-22/83 mellék, idegennyelvi lektorátus vezető, módszertani referens. *Lakcím*: 1123 Budapest, Avar u. 7/A. I/1. *Kutatási terület*: Szuggesztópédia: a szöveg- és funkcióválogatások szerepe a

tananyagokban; nyelvi transzpozíciók; a nyelvi készségterületek kombinációi és hatékonyságmérések. *Publikációk:* (1) A nyelvtanítás - nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai. Akadémia Kiadó, 1988. (2) A közvetítőnyelves nyelvtanítás módszertani alapkérdései, TIT, 1989. (3) A kontraszt (tandem) nyelvtanítás módszertani alapjai, BNYI. 1990. (4) A Nyelvtanítás - nyelvtanulás. Módszertani kézikönyv. Relaxa, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* *Nemzetközi tapasztalat:* Halle/S. 1966; Lille 1970-1974; Cambridge 1976.

Dobos Györgyné (1937/1980) [A serdülőkorú tanulók társadalmi-politikai aktivitása] *Munkahely:* nyugdíjas; *Lakcím:* 4029 Debrecen, Fényesudvar 17. I/4. *Kutatási terület:* Önkormányzat a napközi otthonban; Szabadidős tevékenység a napközi otthonban; Tanulásiirányítás a napközi otthonban; Tehetség-gondozás az általános iskolában. *Tudományos közéleti tevékenység:* DAB tag.

Dovala Márta (1939/1990) [Az önálló munka szerepe az anyanyelvi nevelésben (Egy programozott anyanyelv-tanulási kísérlet és hatékonyságának vizsgálata az általános iskola 3-4. osztályában)] *Egyetem:* ELTE, klinikai pszichológia, pszichológia szak, 1970. *Munkahely:* Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, főiskolai tanár, főigazgató, Tel.: 76/322-078. *Lakcím:* 1067 Budapest, VI. Hunyadi tér 7. *Kutatási terület:* Többlépcsős felsőoktatási képzési modell Kecskeméten; kredit-rendszer és equivalencia a tanító- és óvóképzésben; anyanyelvi nevelés az alsó tagozaton, tantárgypedagógiai programok; kommunikáció elmélet a tanítóképzésben; tantervelmélet; a nyelvelsajátítás pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai kérdései; *Publikációk:* (1) Primary Education in Hungary In: Research into primary education. Ed. By. The Secretariat of the Council of Europe. LISSE, 1985. Wets and Zeitlinger. (2) Nyitogató. Képességfejlesztő feladatgyűjtemény a korrekciós első osztályok számára. Tankönyvkiadó, Budapest. 1986, 1990. (3) Ungarischer Primar bereich im Lichte Neuerer curricularer Entwicklungen In: Bildung und Erziehung, 38. Jg. Heft 3. 1985. (4) Experiment and innovations in the primary level curricula in Hungary Hamburg 1985. Unesco Institute for Education.; *Tudományos közéleti*

tevékenység: Fodor József iskolaegészségügyi Társaság vezetőségi tag; Pszichológiai Társaság; Nyelvtudományi Társaság; Modern Filológiai Társaság vezetőségi tag; Országos Akkreditációs Bizottság Szakbizottsága; Pedagógiai Társaság; *Nemzetközi tapasztalat:* Öt hét Angliában: a többlépcsős képzési modell tanulmányozása, a postsecondary képzés, a community college rendszerének tanulmányozása.

Durkó Mátyás (1926/1967) ["A felnőttnevelés és népművelés pedagógiai alapkérdései és a felnőttek élettapasztalatára épülő ismeretszerzésének problémái"] *Egyetem:* KLTE BTK, magyar-francia szak, 1950. *Munkahely:* nyugdíjas tudományos tanácsadó, Kossuth Lajos Tudományegyetem Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszék, 4010 Debrecen, Egyetem tér 1. Tel: 316-666/2279, nyugdíjas tanszékvezető egyetemi tanár. *Lakcím:* 4032 Debrecen, Pápay József u. 8. *Kutatási terület:* a felnőttnevelés és közművelődés sajátosságai, társadalmi és személyiségi funkciók, és helye a permanens művelődés és nevelés rendszerében; fiatalok és felnőttek kultúra elsajátításának (receptiójának) szintjei, típusai és problémái. (összehasonlító vizsgálat); felnőttkori sajátosságok alkalmazása a felnőttnevelésre; önévelés az iskolában, a felnőttoktatásban és a közművelődésben (kutatási pályázat 1988-1990.). *Publikációk:* (1) Nevelési, művelődési, önművelési folyamatok alapproblémái Karácsony Sándornál. In: Karácsony Sándor öröksége. Debrecen, 1991. (2) A felnőttnevelés és önévelés mint személyi és társadalmi jövőnk záloga. In: Társadalom, Információ, Művelődés. 1992. 2. sz. (3) A szabadművelődés korszaka Debrecenben. In: Acta Andragogiae et Culturae. Debrecen, KLTE 13. sz. 1992. (4) Az önévelés-önművelés a személyiség fejlődésében. In: Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle 1993. 2. sz. (5) Új hangsúlyok a nevelés-felfogásban az önévelés kettős értelmezése kapcsán. In: Acta Andragogiae et Culturae. Debrecen, KLTE, 14. sz. 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Pedagógiai Biz. Felnőttnevelési Munkabizottság elnöke: I. 1977-1980, II. 1981-1985, Tagja: 1977-máig.; TMB Ped. Szakbiz. tagja 1976-1980; TIT Orsz. Elnökség tagja 1972-1987; TIT Hajdú Bihar Szerv. elnöke 1980-1987.

Hassan Elsayed Aly (1942/1984) [A programozott oktatás és az A. V. eszközök alkalmazásai a szakmunkásképzésben] *Munkahely:* Kandó Kálmán Főiskola, 1084 Budapest, Tavaszmező u. 17, Tel.: 113-0641, főiskolai tanár. *Lakcím:* 1133 Budapest, Kárpát u. 52. *IV./19. Kutatási terület:* Az oktatástechnológia; a felnőttoktatás; a fejlődő országok oktatási rendszerei. *Publikációk:* (1) Az interaktív videórendszerek, AV- Kommunikáció, 1990. 5. sz. (2) Számítástechnika az egyiptomi oktatási rendszerben. AV Kommunikáció, Budapest. 1991. 1. sz. (3) A gazdaság és az oktatási rendszerek kapcsolatai a fejlődő országokban. Gazdálkodás Tudományos Folyóirat. Budapest., 1991. 12. sz. (4) Az oktatástechnológia a műszaki tanárképzésben a fejlődő országokban. Előadás, Kandó Jubileumi ea., 1990. *Tudományos közéleti tevékenység:* Magyar Oktatástechnológiai Társaság (alelnök); Magyar Szakképzési Társaság tagja.

Faludi Szilárd (1925/1968) [A tantervi anyag kiválasztásának elméleti alapjai az általános iskolában] *Munkahely:* nyugdíjas. *Lakcím:* 1112 Budapest, XI. Kamaraerdei út 116. A. ép. I./101. *Kutatási terület:* Tantárgyi integráció; Neveléstörténet. *Publikációk:* (1) Műveltség - Iskola - Munka (Válogatott pedagógiai tanulmányok) Tankönyvkiadó, 1988. (2) Tantervi szétforgácsoltság - tantárgyi integráció. Pedagógiai Szemle, 1988. (3) Néhány szó az integrált oktatásról. Módszertani Közlemények. 1988. (4) A tantárgyak összevonásának kérdéséhez. Ma és Holnap. 1989. (5) Az "ősöktől" Németh Lászlóig (integrációstörténet). Pedagógiai Szemle, 1991.

Falus Iván (1943/1986) [Módszerek a pedagógus tevékenységének elemzésére és fejlesztésére] *Egyetem:* ELTE, pedagógia-orsz szak, 1968. *Munkahely:* ELTE, Neveléstudományi Tanszék, egyetemi docens, Oktatásméleti Szakcsoport vezető. *Lakcím:* 1035 Budapest, Szél u. 19. II. 7, Tel.: 1885-494. *Kutatási terület:* pedagógus tevékenység; pedagógusképzés; kutatásmódszertan; oktatásmélet; *Publikációk:* (1) Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest, 1993. (2) A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.

(társszerzőkkel) (3) A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest., 1986. (4) An Analysis of Teaching Behavior and Decision Making, Evaluation in Education, 1985. (5) Training Teachers for Teaching to a Wide Range of Abilities, Interests and Backgrounds in the Classroom (the State of the Art in Hungary) Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, Strasbourg, 1990. *Tudományos közéleti tevékenység:* Teaching and Teacher Education c. folyóirat szerkesztő bizottsági tagság Magyar Pedagógia szerkesztő bizottsági tagság EARLI; MTA TMB Pedagógiai Szakbizottság titkára; MTA Didaktika Albizottság; MTA Tanárképzési Albizottság; MTA Pedagógiai Bizottság; Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Kuratóriuma; Magyar Pedagógiai Társaság.

Farkas Endre (1934/1962) [Egyéniség és szabadság] *Egyetem:* MGY 1958.; *Munkahely:* ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék, Tel.: 1124-010, tudományos főmunkatárs. *Lakcím:* 1124 Budapest, Vércse u. 9. *Kutatási terület:* Pedagógiai etika; Nevelésszociológia; Alternatív pedagógiai törekvések; *Publikációk:* (1) Etika pedagógusoknak. Tankönyvkiadó, 1986. (2) Életünk és az erkölcs. Kossuth K. 1987. (3) Nevelj zsenit. (Társszerző: Polgár László) 1989. (4) És mégis hat. (Társszerző: dr. Volkov) 1991. (5) Nyugodtan tegezz. Leveleki Eszter pedagógiájáról. Budapest, 1992. *Tudományos közéleti tevékenység:* Tanulj magad egészségessé Alapítvány titkára.

Fazekasné Bartha Mária (1940/1991) [A szlovák és a magyar jelzős szerkezetek kontatív leírása] *Munkahely:* Vitéz János Tanítóképző Főiskola, 2500 Esztergom, Majer István u. 1-3, Tel.: (33) 313-699 tanszékvezető. *Lakcím:* 2500 Esztergom, Berényi Zs. u. 9. *Kutatási terület:* Kétnyelvű oktatás (lehetőségei) hazánk szlovák nemzetiségi iskoláiban. *Publikációk:* (1) Kezdők és középfeladók szlovák nyelvkönyve, főiskolai tankönyv (Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom, 1992. (2) Magyarországi szlovák nemzetiségi tanítók kétnyelvűségének problémái. In: Kétnyelvűség a Kárpátmedencében I. Szerk. Győri-Nagy Sándor és Kelemen Janka. Széchenyi Társaság, Budapest., 1991. *Tudományos közéleti tevékenység:* Magyar Pedagógiai Társaság

Nemzetiségi Szakosztálya (tag); Szlovák Nyelvészek Társasága (tag) (Szlovákia)

Fábián Zoltán (1935/1975) [Közvetett irányítású együttes tevékenységformák az alsó tagozati órákon] *Egyetem*: ELTE Budapest, 1957. *Munkahely*: Jászberényi Tanítóképző Főiskola, 5100 Jászberény, Rákóczi u. 53, Tel.: 57/312-155, főiskolai tanár, két ciklusban főigazgató. *Lakcím*: 5100 Jászberény, Szabadság u. 16. *Kutatási terület*: Alsó tagozati módszertan, tantárgypedagógia (anyanyelv); Felsőoktatáspedagógia (főként tanítóképzés); Pedagógiai kutatómódszertan; Pedagógiai pszichológia; *Publikációk*: (1) A tanítóképzés fejlesztési koncepciója. Pedagógusképzés, 1986. 1. sz. (2) Új modellek a pedagógusképzésben. Tankönyvkiadó, 1989. (Szerkesztő és társszerző) (3) Tanítóképzési stratégiák Magyarországon. (Európa Tanács konf. 1988.) (4) A pedagógiai kutatások módszerei és logikája. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993. (5) Olvasókönyv 2. és Olvasási munkafüzet (14. kiad. Tankönyvkiadó) (Társ- szerző). *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA DAB neveléstudományi munkabizottság Vezetőségi tag; MPT (évekig szakoszt. titkár, megyei elnök); 1-1 ciklusban a MTA Pedagógiai Bizottság ill. a TMB pedagógiai szakbizottság tagja; 1973-90. között a Pedagógiai Szemle, 1962-91 között A Tanító szerkesztőbizottság tagja, 1978-89 között a MM Tanítóképzési Szakbizottság elnöke, a PEOSZ tagja.

Fáyné Dombi Alice (1952/1989) [Tanári minták szerepe a pedagógussá válás folyamatában] *Munkahely*: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszék, Szeged, Boldogasszony sgt. 4, Tel.: (62) 310-122, docens. *Lakcím*: 6726 Szeged, Blaha Lujza u. 7. *Kutatási terület*: a pedagógus mesterségre való felkészítés lehetőségei; konfliktusmegoldó stratégiák szerepe a pedagógus hivatásra való felkészítés folyamatában. *Publikációk*: (1) A pedagógiai képességfejlesztés lehetőségei a tanárképzésben. Felsőoktatási Szemle, 1988. 7-8. sz. (2) Tanárjelöltek hivatáshoz való viszonyának néhány jellemzője. Pedagógiai Szemle, 1988. 6. sz. (3) Tanárjelöltek interperszonális kapcsolatainak szerepe a pedagógus hivatáshoz való kötődés folyamatában. Magyar Pedagógia, 1990. 1-2. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA

Pedagógiai Bizottság Pedagógusképzési Albizottság tagja.

Fehér Erzsébet (1941/1989) [Az 1777-1848 közötti alsó és középszintű magyar nyelvű tankönyvek összehasonlító vizsgálata] *Egyetem*: ELTE, pedagógia, 1977. *Munkahely*: Comenius Tanítóképző Főiskola 3950 Sárospatak, Eötvös u. 7, főiskolai tanár. *Lakcím*: 3950 Sárospatak, Esze Tamás u. 2. *Kutatási terület*: tankönyvtörténet; kollégiumtörténet *Publikációk*: (1) Sárospataki tanárok magyar nyelvű tankönyvei a kollégium alsó és középső szintje számára 1793-1848. Miskolc, 1989. (2) Neveléstörténet pedagógusjelölteknek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. (3) Pataki nagyasszonyok. Sárospatak, 1991. (4) Egészségügyi tankönyvek. Magyar Pedagógia, 1987. 4. sz. (5) Comenius magatartás-szabályzatának hazai utóélete ("Praecepta morum" 1653-1791) Comenius és Magyarország. Bibliotheca Comeniana III. Sárospatak, 1990. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA Neveléstörténeti Albizottsága; Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztálya; Magyar Comenius Társaság - vezetőségi tag.

Fehér Irén (1942/1984) [Az úttörőmozgalom szerepe a 10-14 éves tanulók társadalmi aktivitásának fejlesztésében] *Munkahely*: Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, Győr, Liszt. F. u. 42. Tel.: 313-655, főiskolai tanár, tan-székvezető. *Lakcím*: 9024 Győr, Zrínyi u. 36. *Kutatási terület*: A 6-10 éves gyermekek politikai szocializációja. *Publikációk*: (1) A közéleti aktivitás fejlesztésének gyakorlati kérdései. Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó, Budapest. 1985. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA VEAB Neveléstudományi Munkabizottság elnöke.

Fekete István (1929/1988) [Matematika és számítástechnika integrált oktatása] *Munkahely*: Középdunántúli Tankerületi Oktatásügyi Központ (KÖD-TOK) 8200 Veszprém, Óváros tér 21. Tel.: 88/327-725, pedagógus-szervező. *Lakcím*: 1022 Budapest Alvinci út 22, Tel.: 1157-527. *Kutatási terület*: a kandidátusi téma szerinti oktatás lehetőségeinek felderítése a közgazdasági oktatásban; a közoktatási törvénytervezet folyamatos bírálata és módosítási javaslatok tétele; kisközségi keresztény, magyar általános iskola tantervének kifejlesztése; a kis falvak

iskoláinak visszaállítása és a vidék középiskola-hálózatának területileg egyenletes fejlesztése. *Publikációk:* (1) Anweisungen und Daten. (Ingenieurpädagogik '88 nk. Symposion Basel 1988.) (2) Integrierte Ausbildung in Matematik und Rechentechnik an technischen Hochschulen. Der Hochschulwesen, Berlin, 1986. (3) Jelölések és ábrázolások a matematika és a számítástechnika integrált oktatásában. A matematika tanítása 1986. (4) Integrated Education of technology mathematics and computer. Ingpäd. '85 nk. sy. Budapest., 1985. *Tudományos közéleti tevékenység:* Keresztény Pedagóguskamara elnöke 1991, alelnöke 1992.; OKT tagja 1991-től; KÉSZ tagja 1992-től *Nemzetközi tapasztalat:* Egyhetes tanulmányút Hollandiában 1993 szept.: a holland neveléstörténet és tanügyigazgatás tanulmányozása, előadások és értekezletek, intézménylátogatások.

Fercsik János (1932/1973) [Programozott technikai berendezések alkalmazásának kísérleti vizsgálata a műszaki felső- oktatásban] *Egyetem:* Szegedi Tudományegyetem, kémia-fizika szak, 1955; Budapesti Műszaki Egyetem, villamosmérnök, 1965. *Munkahely:* Miskolci Egyetem Dunaújvárosi Főiskolai Kar 2400 Dunaújváros, Táncsics M. út 1/a. Pf.: 152, Tel.: 310-848, főiskolai tanár, főigazgatóhelyettes. *Lakcím:* 2400 Dunaújváros, Vasmű út 45. IV. 4. *Kutatási terület:* a neveléstudomány matematikai eszközei (pedagometria); fizika (relativitáselmélet); a személyi számítógépek alkalmazása a pedagógiában. *Publikációk:* (1) A zsebszámológép és a személyi számítógép mint taneszköz. Tanulmányok a neveléstudomány köréből (2) Pedagometria, VEAB-OKK, Veszprém, 1982. (3) Az IBM személyi számítógép használata, Főiskolai Kiadó, Dunaújváros, 1992. (4) Informatika, Műszaki Könyvkiadó, Budapest., 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* VEAB tagság.

Forray R. Katalin (1942/1983) [Társadalmunk és középiskolája] *Munkahely:* Oktatókutató Intézet, 1132 Budapest, Victor Hugo u. 18-22, Tel.: 1297-639, tudományos főmunkatárs. *Lakcím:* 1025 Budapest, Nagybányai út 56. *Kutatási terület:* Regionalitás; oktatásokológia; falusi iskolahálózat; etnikai kisebbségek; cigányság; nők az oktatásban. *Publikációk:* (1)

Bildungswege der Frauen in Ungarn. Österreichische Osthefte, Jg. 28. 107-125. 1986. (2) Társadalmunk és középiskolája. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1988. (3) Visszakörzetesítés? Aprófalvak harca az iskoláért. Valóság, 1989. 9. sz. (4) (Hegedűs T. Andrással) Differences in the upbringing and behaviour of Romani boys and girls, as seen by teachers. Journal of Multicultural Development (London), 1989. Vol. 10. (5) (Hegedűs T. Andrással) Az újjáépítés gyermekei - a konszolidáció gyermekei. Magvető, Gyorsuló Idő, Budapest, 1989. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Pedagógiai Bizottság titkára; MTA Regionális Bizottság tagja; L'Homme c. folyóirat tudományos tanácsának tagja;

Földi Jenő (1927/1971) [A tananyagválasztás elvei a szakközépiskolában] *Egyetem:* Műszaki Tanárképző Főiskola, anyag- és gyártásismeret szakos technikai tanár, 1954. *Munkahely:* nyugdíjas. *Lakcím:* 1133 Budapest, Thurzó u. 5/d. *Kutatási terület:* tantervmélelet; oktatásmódszertan. *Publikációk:* (1) A fémipari anyag- és gyártásismeret tanításának módszertana II. (BME Kiegészítő olvasókönyv) 1-5. fejezet, Tankönyvkiadó, Budapest. 1989. (2) Tantervek, tankönyvek pedagógiai szemmel. Szakképzési Szemle, 1985. 1. sz. (3) Pedagógiai kutatások. Szakképzési Szemle, 1985. 2. sz. (4) A széles profilú szakmunkásképzés nemzetközi kutatása. Szakképzési Szemle, 1985. 4. sz.

Füle Sándor (1926/1986) [A szülők és a pedagógusok együttműködése] *Egyetem:* pedagógia szak, 1955. *Munkahely:* Budapesti Tanítóképző Főiskola, XII. Kiss János u. 40, Tel.: 201-51-22/141, továbbképzési csoportvezető, főiskolai tanár. *Lakcím:* 1173 Budapest, Egészség ház u. 14. III/7. *Kutatási terület:* a pedagógusok és szülők új kapcsolatrendszere; a pedagógiai programok kidolgozása; a helyi pedagógiai programok kidolgozása. *Publikációk:* (1) A pedagógusok és a szülők együttműködése. Tankönyvkiadó, 1989. (2) A pedagógusok továbbképzéséről. Felsőoktatási Szemle. (3) A BTF Tudományos Közleményeiben (Kutatási témákról). (4) "Pedagógusok a szülőkkel" sorozat: a) A szülői értekezletekről; b) A fogadóórakról; c) A nyílt napokról; d) A családlátogatásokról. Solti Könyvkiadó és Terjesztő,

Mogyoród, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* Magyar Pedagógiai Társaság Családnevelési Szakosztálya; Tudományos Ismeretterjesztő Társulat; Széchenyi Kör. *Nemzetközi tapasztalat:* Német Szövetségi Köztársaságban és az Amerikai Egyesült Államokban UNESCO ösztöndíjas tanulmányút.

Galicza János (1941/1978) *Egyetem:* ELTE, magyar és filozófia szak, 1964. *Munkahely:* Veszprémi Egyetem, egyetemi docens, Tel.: 88/425-411. *Lakcím:* 2071 Páty, Pf.: 46. *Kutatói terület:* pedagógus személyiség; mentálhigiéne; tekintély; csoportmódszerek a képzésben és továbbképzésben. *Publikációk:* (1) Pedagógusok gubancai (Schödl Líviával társszerzőként) (2) A korrekciós iskolák szükségességéről. *Pedagógiai Technológia*, 1989. 3. sz.

Gácsér József (1927/1987) [A szocialista demokrázizmus színvonalának mérési lehetőségei az általános iskolák nevelőtestületeiben] *Egyetem:* pedagógia, 1966. *Munkahely:* Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszék, 6725 Szeged, Hattyas sor 10, Tel.: 310-122/43, főiskolai tanár (1992-ig tanszékvezető). *Lakcím:* 6726 Szeged, Székely sor 15/B, Tel.: 436-550. *Kutatói terület:* nevelélmélet, neveléstörténet, vezetéstudomány -neves pedagógusegyéniségek munkásságának feldolgozása. *Publikációk:* (1) Szülőföldünk a Tiszántúl II. Budapest, Tankönyvkiadó, 1985. (2) A Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző rövid története. In: Fejezetek a pedagógusképzés történetéből III. Szeged, MTA-SZAB, 1990. (társszerzővel) (3) Egy nagy szegedi neveléstudós, Tettamanti Béla élete és pedagógiai munkássága. Békéscsaba, 1992. (társszerzővel) (4) A tanárképzéssel összefüggő fejlesztési igények realizálása a JGYTF-JATE együttműködési tervében. In: Tanárképzésünk megújítása. Tanulmánykötet. Budapest, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, 1993. (5) Gondolatok a nevelésről. *Pedagógiai antológia* I-III. Szeged, JGYTF, 1992-1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA TMB Pedagógiai Szakbizottsága; rendszeres részvétel a JATE Doktori Bíráló Bizottságának munkájában; tíz személyi kandidatúrájának menedzselése; felsőoktatási tantervfejlesztés, posztgraduális képzés (iskolai menedzser és tantervfejlesztő) tanter-

vének kidolgozása, a főiskolai Gyakorlati Képzési Bizottság elnöke (11 éven át); jelenleg pedig a Tanulmányi Bizottság elnöke.

Gál András (1926/1969) [A munkaerőkölcs formálása 11-14 éves gyermekeknel] *Egyetem:* ELTE BTK, történelem szak, 1959. *Munkahely:* Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Tanárképző Tanszék, 1080 Budapest, VIII. Tavaszmező u. 17, Tel.: 2101-432. *Lakcím:* 1115 Budapest, XI. Fraknó u. 16/B. VIII/26. *Kutatói terület:* a nevelélméleti ismeretek alkalmazása a közép-fokú szakképző iskolákban folyó nevelési gyakorlatban; a 15-18 éves fiatalok demokratikus életvitelre nevelése.

Gál Andrásné (1927/1972)

Golnhofer Erzsébet (1946/1992) [Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945 és 1948 között.] *Egyetem:* ELTE történelem szak, pedagógia szakos előadó, 1970; bölcsészdoktor, 1976. *Munkahely:* Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Tanszék, 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19-21, Tel.: 1427-136, egyetemi docens. *Kutatói terület:* differenciált oktatás; naív pedagógiai elméletek; pedagógiai értékelés. *Publikációk:* (1) (társszerzőkkel) A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989. (2) Theoretical attempts at modernizing the internal life of Hungarian schools between 1945 and 1948. Conference Papers for the 10th Sessions of International Standing Conference for History of Education. Joensuu, 1988. (3) A pedagógiai értékelés. Készülünk a vizsgáztatásra. Korona Kiadó, Budapest, 1993. (4) Szervezetelméletek - vezetélméletek. In: Közoktatási menedzser. JATE Szeged, 1993. (5) Személyes készségek fejlesztése. Közoktatási menedzser. JATE Szeged, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete, tag; Iskolairányítók Magyarországi Egyesülete, tag; European Association for Research on Learning and Instruction, tag.; The European Forum on the Educational Administration, tag. *Nemzetközi tapasztalat:* Tanulmányút, Dánia, 1991, Ösztöndíj, Hollandia, 1992.

Gordosné Szabó Anna (1928/1961) [Fejezetek a gyógypedagógia történetéből] *Egyetem:*

Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, gyógypedagógus, 1950. *Munkahely:* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1071 Budapest, Bethlen tér. 2, Tel.: 1421-379, tanszékvezető főiskolai tanár. *Lakcím:* 1148 Budapest, Egressy út 73/c. VI. lh. I/6, Tel.: 2513-833. *Kutatási terület:* gyógypedagógia történet: 20. század (egyetemes és magyar); gyógypedagógus képzés (magyar); összehasonlító gyógypedagógia: a tanítás-tanulás tartalma és szerkezete (tanterv-vizsgálatok), tudományelmélet és rendszertan. *Publikációk:* (1) The present and future of the preparation of special educators in Hungary. In: B. C. Journal of Special Education, 1984. 4. sz. Canada - Vancouver. (2) Wissenschaftsgebiet Pädagogik Geschädligter. In: Vergleichendes Fachwörterbuch, Teil. 58. (Hrsg.: Anna Gordos Szabó - Zsuzsa Mesterházi - Christa Theiner) Humboldt Universität zu Berlin, 1987. Heft 66. (3) Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében. In: Nevelhetőség és általános iskola IV. (Szerk.: Illyés Sándor, Bass László) KKT, Budapest, 1990. (4) Die Struktur des Wissenschaftsgebiet der Heilpädagogik. In: Trends und Perspektiven der gegenwärtigen ungarischen Heilpädagogik. (Hrsg.: Bachmann, W., Mesterházi, Zs.) Justus Liebig - Universität, Giessen. 1990. (5) Historické hodnoty, tendencie a dilemy vzdelávania postih- nutých v Maďarsku. In: Paedagogica specialis. Univerzita Komenského Bratislava, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Pedagógiai Bizottság, aspiráns felvételi és vizsgáztató bizottság tagja, a Gyógypedagógiai Szemle főszerkesztője. *Nemzetközi tapasztalat:* Egy nemzetközi (6 ország) összehasonlító gyógypedagógiai kutatóteam (kutatóközpont: Berlin, Humboldt Egyetem) magyar csoportjának vezetője (1982-1989); az International Journal of Special Education Szerkesztő Bizottságának tagja (1985-től).

Göndöcs Károly (1931/1971) [A szakmai szint alakulásának vizsgálata a gépipari termelés igényei alapján. (A középfokú szakképzés tartalmának, tantervének kidolgozásához)] *Egyetem:* Budapesti Műszaki Egyetem, okl. gépészmérnök, 1954; BME, okl. gazdasági mérnök, 1969. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, dr. techn. agr., 1961. ELTE, dr. phil., 1971. *Munkahely:*

Gödöllői Agrártudományi Egyetem Módszertan Tanszék 2103 Gödöllő, Péter K. u. 1, egyetemi tanár, tanszékvezető. *Lakcím:* 1028 Budapest, Harmatcsepp u. 29. *Kutatási terület:* a mérnöki pályakép társadalmi meghatározottsága; a módszertani oktatás és kutatás helyzete, fejlesztésének feladatai; *Publikációk:* (1) A mérnöki pályakép meghatározottsága. Pedagógiai Szemle, 1986. 10. sz. (2) Az emberi tényezők szerepének növekedése és a szakképzés. Pedagógiai Szemle, 1988. 2. sz. (3) A tudomány, a termelési gyakorlat és a tantárgyi rendszer. Módszertani Tudományos Tanácskozás, Gödöllő, 1988. május (4) A szellemi beruházások és a társadalmi kihívások közötti összefüggések. Gazdálkodás. 1990. 9. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* a Magyar Televízió Felügyelő Bizottságának tagja.

Gyaraki F. Frigyes (1922/1976) [Algoritmusok és algoritmikus előírások didaktikai felhasználásának és optimalizálásának lehetőségei] *Munkahely:* Nyugdíjasként szerződéssel: Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola, 2500 Esztergom, Májor István u. 1-3, Tel.: 33/313-699, mb. főigazgatóhelyettes. *Lakcím:* 2626 Nagymaros, Zöldfa u. 1. *Kutatási terület:* az oktatástechnika helyzetének hazai /megyei bázison/ történő országos ismételt /1976-80/ és 1985 felmérése; a tananyag struktúrális elemzésénél használható egzakt (mátrix- transzformációs) eljárás kidolgozása; moduláris képzés a felsőoktatásban (egy hároméves kísérlet) 1986-89. *Publikációk:* (1) A moduláris képzés a felsőoktatási didaktika rendszerében. Magyar Pedagógia 1985. 3. sz. (2) A moduláris képzés előzményei és jelenlegi helyzete a felsőoktatásban (saját kiadvány, Oktatókutató Intézet kiadásában). (3) A moduláris és lépcsős képzés a hazai felsőoktatásban (Csáky Csabával, Lévy Zoltánnal, Völgyessy Pállal közösen) Oktatókutató Intézet. (4) The model of modules in engineering studies Bratislava, Internat. Conf. 1987. (5) Tantárgyi- és tananyagmodulokkal folyó oktatás, tanulás során szerzett tapasztalatok. Felsőoktatási Szemle, 1989. 12. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* TMB Pedagógiai Szakbizottság tag. *Nemzetközi tapasztalat:* B. R. D. (UNESCO ösztöndíj); Svédország (UNESCO ösztöndíj); Anglia (British Council kutatómunka); Mongólia (UNESCO konzulens); Kanada (kutatómunka).

Gyóni Lajosné (1937/1987) [Néhány európai szocialista ország tanítóképzésének összehasonlító vizsgálata] *Egyetem*: külföldi ösztöndíjas pedagógia-pszichológia szakos tanár, 1958. *Munkahely*: Budapesti Tanítóképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, főiskolai tanár, Tel.: 2015-122. *Kutatási terület*: Az összehasonlító pedagógia; a tanítóképzés tantervmélete; a tanítói gyakorlat szükségleteire orientált pedagógia-pszichológiai tananyag programszintű kimunkálása; A hazai pedagógusképzés hatékonyságának vizsgálata. *Publikációk*: (1) Az alsó tagozat funkcióinak változása és a tanítóképzés. Pedagógusképzés és iskolai innováció, Pécs, 1986. (Nemzetközi Konferencia Pécs, 1985.) (2) A lengyelországi tanítóképzésről Pedagógusképzés, 1986. 1. sz. (3) A tanítóképzés helye hat szocialista ország pedagógusképzésének rendszerében Felsőoktatási Szemle 1987. 7-8. sz. (4) A Comparative Study of Teacher-training in Higher Education in the Socialist Countries. Pedagogical Review A selection from the 1985 issues of "Pedagógiai Szemle" Hungary 1987. (5) Neveléstudományi Tanszék részvétele a gyakorlati képzésben (Társszerző: Bódi Andrásné) In: Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei XIV. Budapest, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység*: Magyar Pedagógiai Társaság; Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály; Tanárképzők Szövetsége; Pedagógiai Szakmatikai; The Janusz Korczak International Society.

Gyöngyössi Istvánné (1931/1976)

Hadházy Tibor (1943/1992) [A hallgatók önálló munkájának eredményes formái és módszerei a főiskolai tanárképzésben] *Egyetem*: KLTE, matematika-fizika szak 1966. *Munkahely*: Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Fizika Tanszék, Nyíregyháza, Sóstói út 31/b, Tel.: 42/341-222, főiskolai tanár. *Lakcím*: 4400 Nyíregyháza, Kond u. 7. *Kutatási terület*: a fizika tanítás módszertana; a fizika felsőfokú oktatásban alkalmazott módszerek és eredményesség-vizsgálatuk; matematikai statisztikai eljárások alkalmazási lehetőségei a pedagógiai kutatásokban. *Publikációk*: (1) Szemináriumi módszerek elemzése faktoranalízis segítségével.

Magyar Pedagógia, Budapest, 1985. 1. sz. (2) Az előadás és előadó a főiskolai oktatásban. Magyar Pedagógia, Budapest, 1986. 2. sz. (3) Az előadás mint módszer hallgatói értékelésének kvantitatív elemzése. Acta Nyíregyháziensis, Tom 12/A. 1990. (4) A hallgatók objektívebb megismerésének fontossága és lehetősége. Acta Nyíregyháziensis 1992. (5) Differenciált foglalkoztatást biztosító csoportbontás. Pedagógusképzés. 1993. 2. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: Országos Köznevelési Tanács (pótag); Országos Akkreditációs Bizottság (tag); MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tudományos Testülete Fizika (titkár) és Neveléstudományi albizottság (tag); Eötvös Lóránd Fizikai Társulat (tag); TIT Fizikai Szakosztály (elnök).

Hajdu Péter (1938/1988) [Főiskolai tanárképzésünk objektív és szubjektív feltételei] *Munkahely*: ELTE TFK, 1075 Budapest. Kazinczy u. 23-27, Tel.: 1124-010/18, tanár, tanárképző, főiskolai tanár. *Lakcím*: 1133 Budapest, Pozsonyi út 61. VII. 25. *Kutatási terület*: Pedagógiai etika; Tanárképzés. *Publikációk*: (1) A pedagógiai etika alapkérdései. Etika - pedagógusoknak Az ELTE TFK jegyzetsorozata C. füzet 1986. (2) Etika - pedagógusoknak. A, B, D kötetek, ELTE 1986-87. - szerkesztő (3) Ethische Probleme der Pädagogischen Tätigkeit. Hallei Pedagógiai Főiskola tanári kézikönyve. Megjelent az Ethik und Erziehungswissenschaften 3. füzeteként, Halle 1990. (4) Ethisches problem der podgotovki pedagogov. Konferenciafórlás. In: Obnovlenie morali i perspektiva etiki Moszkvai Állami (Lomonoszov) Egyetem 1990. (5) Professzionálnaja nasztroennosz prepodovatelej i pedagogicseskaja etika. Konferencia-fórlás. In: Filozofija, sociologija i etika Voszpitaniya. Vlagyimir 1988. *Tudományos közéleti tevékenység*: Magyar Filozófiai Társaság tagja.

Halász Gábor (1952/1988) [Oktatásirányítás] *Egyetem*: ELTE, francia szak, pedagógia szak 1978. *Munkahely*: Országos Köznevelési Intézet 1051 Budapest., V. Dorottya u. 8, Tel.: 118-5145, tudományos főmunkatárs, központigazgató. *Lakcím*: 2143 Kerepestarcsa, Eperjesi u. 5. *Kutatási terület*: oktatáspolitikai; oktatásirányítás; összehasonlító pedagógia. neveléstörténet;

Publikációk: (1) Radikális ideológia és kompromisszumos gyakorlat: oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején. Medvetánc, 1988. 4. sz. 1989. 1. sz. (2) Az elszabadult gépezet. Café Babel, 1991. 1. sz. (3) A közoktatás és a felsőoktatás kapcsolódása: problémák és perspektívák. In: Tanterv vagy vizsga. Budapest, Edukáció, 1990. (4) Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitikai. Kutatás közben, Oktatókutató Intézet, Budapest, 1991. (5) Iskola, helyi társadalom, iskolatanács. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1990. **Tudományos közéleti tevékenység:** MTA Pedagógiai Bizottság - tag; TMB Pedagógiai Szakbizottság, tag; Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete, tag; Network Educational Science Amsterdam (NESA) Steering committee, tag. **Nemzetközi tapasztalat:** Holland-magyar iskolai vezetőképzés-fejlesztési program koordinálása, 1991-; OECD magyar országtanulmány közoktatási vizsgálat koordinálása, 1992-94; Európa Tanács Secondary Education for Europe szakértői bizottság tagság, 1991-93.

Hámori Miklós (1924/1984) [Tanulás és tanítás számítógéppel] **Munkahely:** Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Tel.: 1170-233, nyugdíjas, részfoglalkozású adj. **Lakcím:** 1184 Budapest Keszöce E. út 14/B. **Kutatási terület:** a kreativitás-fejlesztés kérdései; felsőoktatási szakdidaktika. **Publikációk:** (1) Kreativitás és számítógép. Pedagógiai Technológia, 1986. 1-2. sz. (2) Számítógép az oktatásban. OMIKK, M. G. T. 1986 aug.

Hegedűs Gyuláné (1929/1974) [Az oktatási segédeszközök komplex alkalmazása és a programozás szerepe az orosz nyelvoktatásban] **Munkahely:** nyugdíjas. **Lakcím:** 1121 Budapest, Rácz Aladár u. 115. **Kutatási terület:** Politikai szakszótárminimum összeállítása; lexikon terület egyes kérdéseinek taglalása: frazeológia, paronymia. **Publikációk:** (1) Sind russische Paronyme für Ausländer schwer? Zielsprache Russisch 1992. 2. sz. (2) Merre tart a Német Akadémia? Magyar Tudomány, 1991. 10. sz. (3) A berlini Magyar Kultúra Háza. Könyvtári Figyelő, Új folyam 1991. 4. sz.

Horváth Attila (1953/1986)

Horváth H. Attila (1955/1989) [A 13-16 éves tanulók iskolai és iskolán kívüli gazdasági ismereteinek vizsgálata] **Egyetem:** ELTE, BTK magyar nyelv és irodalom - történelem, 1979. **Munkahely:** OKI Iskolafejlesztési Központ, 1051 Budapest, Dorottya u. 8, Tel.: 118-6584, tudományos főmunkatárs. **Lakcím:** 1108 Tavas u. 4. VIII. 51. **Kutatási terület:** Célestin Freinet pedagógiája és hazai adaptációjának lehetőségei; az iskola humanizációja. **Publikációk:** (1) Öröm az iskolában. Freinet pedagógiájáról, egy szeminárium és egy tanulmányút kapcsán. Nevelélmélet és Iskolakutatás, 1987. 2. sz. (2) A Freinet-módszer és alkalmazási lehetősége Magyarországon. Ifjúsági Szemle, 1989. 2. sz. (3) Ballangó-Galambo-Horváth-Staudinger (szerk.): Freinet-vel könnyebb... Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom, 1990. (4) Dialektik der Universalität und Lokalität. In: Achs et al. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft. (3. Glöckel-Symposion) Jugend und Volk. Wien, München, 1990. (5) A nemzetközi Freinet mozgalom és magyarországi lehetőségei. In: Lukács Péter (szerk.): Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon. Oktatókutató, 1991. **Tudományos közéleti tevékenység:** European Forum for Freedom in Education (alapító tag); Magyarországi Sonnenberg Kör (alapító tag); Magyar Freinet Alapítvány; Iskola az Esélyegyenlőségért Egyesület; Iskolafejlesztési Alapítvány. **Nemzetközi tapasztalat:** németországi tanulmányút (1987).

Horváth Lajos (1915/1971) [Erkölcsi nevelés a közösségi tevékenység gyakorlatában] **Munkahely:** nyugdíjas **Lakcím:** 1117 Budapest, XI. Baranyai u. 10. **Kutatási terület:** Az iskolai önkormányzat elméleti és gyakorlati kérdései; Közéleti tevékenység az iskolaközösségben. **Publikációk:** A változás küszöbén. Embernevelés, 1990. 2-3. sz. **Tudományos közéleti tevékenység:** A Magyar Pedagógiai Társaság Nevelélméleti szakosztályának tagja.

Horváth Tibor (1935/1987) [Ismeretszervezés és szintaxis] **Egyetem:** ELTE, magyar nyelv és irodalom-könyvtár szak, 1959. **Munkahely:** Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, főigazgató, Tel.: 1126-862, E-mail: H6049@HORELLA.HU. **Kutatási terület:** információkereső nyelvek. **Publikációk:** (1)

(társszerzővel) PRECIS. Tudományos és Műszaki tájékoztatás, 1987. 7. sz. (2) A pedagógiai információs rendszer. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum évkönyve, 1988. (3) Az iskolai könyvtárak útjai. Könyvtáros, 1992. 2. sz. (4) Az általános tárgyszójegyzék munkálatairól. Könyvtári Figyelő, 1992. 4. sz. (5) The state of automation in public libraries. The Role of Libraries Today, Tomorrow and Beyond. Amsterdam, Hogeschool van Amsterdam Faculty of Economic and Information School, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* Magyar Könyvtárosok Egyesülete elnöke; IIFP Alkalmazói Tanács Elnökségének tagja; Kossuth- és Széchenyi-díj Bizottság albizottsági tag; Tudománypolitikai Tanács tagja; OTKA Bizottság tagja. *Nemzetközi tapasztalat:* 3 hónap USA 1972-ben.

Hunyady Györgyné (1942/1974) [Az osztályközösség szerkezete és a közösségi beállítódás összefüggése] *Munkahely:* Budapesti Tanítóképző Főiskola, 1126 Budapest., XII. Kiss János altb. u. 40, Tel.: 1563-482, főiskolai tanár. *Lakcím:* 1021 Budapest, II. Labanc u. 39/c. *Kutatási terület:* nevelésszociológiai vizsgálatok ifjúsági csoportokban; tanulás iránti beállítódás empirikus kutatása; társas-közösségi viszonyok és személyiségfejlődés; a tanítóképzés tartalmi és szervezeti megújítása, különös tekintettel a neveléstudományi tanulmányok és gyakorlatok szerepére. *Publikációk:* (1) Az "egyeniség" pedagógiánkban: 1945-1985. Magyar Pedagógia, 1986. 1. sz. (2) A pedagógia elméleti és gyakorlati oktatása az ELTE-n. In: A pedagógiai tárgyak oktatásáról az ELTE TTK-n. Szerk. Poszler György. Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanárképző Bizottsága kiadványa, Budapest, 1986. (3) A tanítóképzés tantervi irányelvei (társszerzőkkel). Művelődési Minisztérium, Budapest. 1987. (4) Egységesítési törekvések a pedagógusképzésben: (1980-as évek, Egyesült Államok) Pedagógusképzés. 1989. 1. sz. (5) A négyéves tanítóképzés előzményeinek a koncepciójának vázlata. (A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások). Szerk. Hunyady Györgyné, Magyarfalvi Lajos. - Budapest, 1990. 1-9. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* MKM Felsőoktatási és Tudományos Tanácsa; MKM Közoktatási Tanácsa; MTA Pedagógiai Bizottsága; TMB Pedagógiai Szakbizottsága;

MPT alelnöke; Tanítóképzés Tantervfejlesztő Bizottság elnöke.

Illés Lajosné (1929/1974) [A szovjet pedagógia története 1917-1972] *Egyetem:* ELTE BTK Orosz Intézete, 1953. *Munkahely:* Nemzeti Szakképzési Intézet 1087 Budapest, Berzsenyi Dániel u. 6, Tel.: 210-1065/122, "Szakképzés-2000" Alapítvány ügyvivője. *Lakcím:* 1132 Budapest, Visegrádi utca 14. *Kutatási terület:* a hazai és a külföldi összehasonlító pedagógiai kutatások helyzete, eredményei, tendenciái; a külföldi összehasonlító pedagógiai intézmények, egyesületek tevékenysége; felnőttnevelés, andragógia; ifjúságkutatás; szakképzés tendenciáinak összehasonlító elemzése. *Publikációk:* (1) Nemzetközi kongresszus Párizsban az összehasonlító pedagógiáról. Pedagógiai Szemle, 1985. 1. sz. (2) Veszélyben egy nemzet. Andragógia, 1985. 1. sz. (3) Külföldi neveléstudományi kutatóintézetek. in: Köznevelésünk Évkönyve 10. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. (4) A felnőttnevelés rendszere a 80-as évek elején és tendenciái nemzetközi összehasonlításban. Andragógia, 1985. 2. sz. (5) A modern technológia hatása a nevelésre. Pedagógiai Szemle, 1985. 12. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Felnőttnevelési Albizottság tagja; Magyar Pedagógiai Társaság Választmányának tagja; MPT Összehasonlító Pedagógiai Szakosztályának alelnöke; Comparative Education Society in Europe (CESE) tagja; Végrehajtó Bizottságának tiszteletbeli tagja. *Nemzetközi tapasztalat:* A két-évenként rendezendő CESE-kongresszusokon angol, német és francia nyelven előadások tartása.

Kacsur István (1928/1976) [Tudás és gondolkodásszinteket befolyásoló tényezők a középiskolai biológiaoktatásban] *Egyetem:* Debreceni Tudományegyetem, biológia-földrajz szak, 1953. *Munkahely:* nyugalmazott egyetemi docens. Veszprémi Egyetem - megbízott előadó. *Lakcím:* 8200 Veszprém, Zrínyi u. 15/A. II/6. *Kutatási terület:* a biológiatanítás történetisége; a biológiatanítás logikája, ismeretrendszerei; általános és középiskolás tanulók összehasonlító természet és környezetvédelmi attitűdvizsgálata. *Publikációk:* (1) Ismeretrendszerek és módszerek az ökológia-környezetvédelem tanításában. II. kiad. Tankönyvkiadó, 1987. (2) A biológia

tanítása. (társszerzővel) Tankönyvkiadó, 1989. (Egyetemi tankönyv II. kiad.) (3) Methoden des Biologieunterrichts. Aulis Vg. Köln, 1990. (4) Zum Inhalt der Biologielehrpläne. Biologie in der Schule, 1986. 9. sz. (5) Factors Influencing the Pupils Environmental Education. (társszerzővel) Acta Biol. Debrecen, 21. 1989. *Tudományos közéleti tevékenység:* DAB Környezettudományi Szakbizottság; Környezetvédelmi Nevelés Munkabizottsága. *Nemzetközi tapasztalat:* Rostocki Egyetem, Güstrowi Tanárképző Főiskola - kutatómunka, vendégoktatási munka, 1981.

Kádárné Fülöp Judit (1943/1986) [Elméleti modellek alkalmazása a szövegmegértés tényezőinek értelmezésében az olvasás képességének 10 és 14 éves tanulók körében vizsgált eredményei alapján] *Egyetem:* ELTE, angol-orsz szakos középiskolai tanár, 1968. *Munkahely:* Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Tel.: 111-4431. *Kutatási terület:* tantervmélet; értékelés, anyanyelv pedagógia (olvasás, fogalmazás); az angol mint idegen nyelv pedagógiája. *Publikációk:* (1) Olvasás és kommunikáció. Tantervméleti Füzetek 16, OPI, Budapest, 1985. (2) Culture, Writing and Curriculum. In: Purves, A. C. (ed.), Contrastive Rhetoric Written Communication Annual, Volum 2, Newbury Park, CA. Sage Publications, 1988. (3) Hogyan fogalmaznak a tizenévesek? IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon. Akadémia Kiadó, Budapest, 1990. (4) A svéd tanügyi igazgatás mai képe. Magyar Pedagógia, 1991. 3-4. sz. (5) (társszerzők: Káldi Tamás és Lukács Gábor) Tantervfejlesztés. Kompéndium, Mentor Informatika, Budapest, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Pedagógiai Bizottságának tagja; a Magyar Olvasástársaság Alelnöke; az International Reading Association Európai Fejlesztési Bizottság tagja. *Nemzetközi tapasztalat:* UNESCO ösztöndíj 1976; IEA nyelvi vizsgálatok magyar kutatásszervezője; IEA Fogalmazásvizsgálat nemzetközi irányítóbizottságának tagja.

Kárpáti Andrea (1955/1987) [A műelemző képesség szerkezete és fejlődése az általános iskola felső tagozatán] *Munkahely:* ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 16-21, Tel.: 1425-190, Fax:

1214-454. *Lakcím:* 1122 Budapest, Városmajor u. 72. III/3. *Kutatási terület:* vizuális képességek fejlődése, értékelés az esztétikai nevelésben, tantervfejlesztés (Leonardo program a vizuális nevelés korszerűsítéséért 1988-1992); a vizuális nevelés története Magyarországon és Európában; tanárképzési modellek, vizsgarendszerek (nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban való részvétel); a helyi és központi tantervek kialakítása és összehangolása az esztétikai nevelés tantárgycsoportjában (OPI/OKI tiszakécskei iskolakísérelt, "Fifty-fifty program"). *Publikációk:* (1) Leonardo Program. (tanulmánykötet szerk. és 6 tanulmány szerzője) Akadémiai Kiadó, 1992. (2) Látni tanulunk. A műelemzés tanítása az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, Köznevelési Kutatások, 1991. (3) Tantárgyintegráció az esztétikai nevelésben. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. *Tudományos közéleti tevékenység:* INSEA Executive Board Member vezetőségi tag; World Council of Talent, National Representative of Board vezetőségi tag; Journal of Art Education (Pergamon Press) szerkesztőbizottsági tag; Journal of Aesthetic Education szerkesztőbizottsági tag. *Nemzetközi tapasztalat:* Pennsylvania State University, 1983; Leicester Polytechnic, 1984; Hochschule der Künste Berlin, 1991, 1992.

Kelsánszky György (1933/1985) [Integrált technikai ismeretrendszer az általános iskola nevelési folyamatában] *Egyetem:* Műszaki Egyetem, okl. gépészmérnök, 1958. Műszaki Egyetem, okl. mérnök-tanár, 1973. *Munkahely:* Bessenyei György Tanárképző Főiskola, főiskolai tanár, Tel.: 42/341-222. *Lakcím:* 3950 Sárospatak, Comenius u. 10. *Kutatási terület:* Az egységes pedagógusképzés keretében az általános iskola felsőtagozata, a hatosztályos gimnázium első két osztálya és a nyolc osztályos gimnázium alsó négy osztálya; valamint a középiskola technikával és környezetvédelemmel összefüggő részterületének tartalmi kialakítása. *Publikációk:* (1) Technika I. (főiskolai jegyzet) (2) Bevezetés a technológia tudományok alapkérdéseibe. (főiskolai jegyzet) (3) Az általános iskolai technika-szakos tanárképzés fejlesztésének egy lehetséges megközelítési módja. Felsőoktatási Szemle, 1987. 12. sz. (4) Integrált természettudományos tantárgyak komponensei és megtanítási stratégiái,

MMTKA tárcakutatás, zárótanulmány, 1989. (5) Az általános és szakműveltség összefüggésének néhány kérdése a NAT-tervezetben. MTA Szabolcs megyei Tud. Testületének kiadványa, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* A Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tudományos Bizottságának tagja; az MTA Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tudományos Testületének tagja.

Keresztesi Katalin (1944/1988) [Vizsgálatok és kísérletek a szomatikus nevelés fejlesztésére] *Munkahely:* Magyar Testnevelési Egyetem, 1123 Budapest XII. Alkotás u. 44., egyetemi docens *Lakcím:* 1111 Budapest, Vak Botyán u. 3. *Kutatási terület:* vendégprofesszor USA Boulder Colorado Egyetem OTSH tárcaszintű kutatási téma pályázat útján elnyerve; a magyar ifjúság és felnőtt lakosság prevenciója, különös tekintettel a szív és vérkeringési, valamint egyes pszichés megbetegedésekre. *Publikációk:* (1) (Mihály Ottóval) Lakóterületi sportegyesületi tagok életmódja és sport iránti érdeklődése. Sok mozgással az egészségért. Szerk.: Győri Pál, VEAP 1986. Veszprém. (2) (Mihály Ottóval és Anatolij P.-vel) 3-8 éves korosztály intenzív testnevelési programja az Apáczai Nevelési Központ óvodaiskolájában. Óvodások szomatikus nevelése. Szerk.: Győri Pál. VEAP. Veszprém, 1988. (3) Önképzés és önnévelés Olimpiai Bulletin. 1986. XX/26. (4) (Mihály Ottóval, Lévai M.-mel, Váradi I.-vel) Adatok egy lakótelepi sportegyesület tagjainak életmódjáról és sport iránti érdeklődéséről. Testnevelés és Sporttudomány. 1986. 2. sz. (5) (Mihály Ottóval és Habermann G.-vel) Everyday Physical Training in Elementary Schools: A Measurement of Affective Relations of Pupils to Physical Education and Sports Review of Hungarian University of Physical Education. Budapest, 1986. *Tudományos közéleti tevékenység:* International Council Sport Sciences and Physical Education "Sport and Mass Media" magyarországi képviselője; Magyar Biológiai Társaság Mozsásbiológiai Szakosztály alelnöke; MTA Tudományos Minősítő Bizottságának tagja.

Kékes Szabó Mihály (1946/1986) [Középiskolai tanulók társas kapcsolatainak színterei] *Egyetem:* JATE, BTK, magyar-pedagógia szak, 1971. *Munkahely:* József Attila Tudományegyetem

BTK Pedagógiai Tanszék, 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34., Tel.: (62) 321-611/3237, egyetemi docens. *Lakcím:* 6724 Szeged, Nyitra u. 7/A. II/6. *Kutatási terület:* OTKA keretében: "A tanárképzés, a pedagógiai, pszichológiai és módszertani oktatás története a József Attila Tudományegyetemen és jogelődjein" c. téma; elsődlegesen: az egyetem kolozsvári működése (1872-1918) időszakában folyt tevékenység szervezeti és tartalmi jellemzői. *Publikációk:* (1) A hazai tanárképzés kialakulása és fejlődésének jellemzői a dualizmus korában. Acta Paedagogica, Szeged, 1989. 31. sz. (2) Schneller István az egyetemi tanszabadságról és a tanárképzésről. (3) Az idő sodrában. Ágoston György 70 éves. (Személyiséglejlesztés sorozat.) Akadémiai Kiadó, Budapest. 1990. Hagyományok a Kolozsvári Tudományegyetem életéből (1872-1918). Erdélyi Tükör. 1991. 3. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Szegedi Akadémiai Bizottság Pedagógiai-Pszichológiai Szakbizottság Neveléstörténeti Munkacsoportja elnöke; Országos Tudományos Diákköri Tanács tagja; az OTDT pedagógiai, pszichológiai, közművelődési és könyvtár-tudományi szakmai bizottsága elnöke.

Király Gyula (1930/1983) [A Magyar Úttörők Szövetsége felnőtt vezetőképzésének rendszere] *Egyetem:* Tanárképző Főiskola, magyar-ének szak, Eger, 1953; XLTE, pedagógia-pszichológia szak, 1966. *Munkahely:* Tanárképző Főiskola, Eger, nyugdíjas. *Lakcím:* 3300 Eger, Remenyik Zs. u. 16. *Kutatási terület:* az iskolai önkormányzat; az osztályfőnöki munka.

Kiss Elemér (1937/1978) [Középiskolai nevelőközösségek jellemzése és hatékonyságának növelési módszerei. (Struktúra, szervezet, rendszer - hatás, hatékonyság, optimalizálás szempontjából.)] *Egyetem:* KLTE matematika-ábrázoló geometria szak, 1961. *Munkahely:* Pollack Mihály Műszaki Főiskola, 7624 Pécs, Boszorkány u. 2., Tel.: (72)324-277 v. 311-093, főiskolai tanár. *Lakcím:* 7624 Pécs, Székely B. u. 36/1. *Kutatási terület:* a közoktatási rendszer és az agglomeráció; az iskola irányítása, vezetése; az emberi erőforrások fejlesztésének kritikus szakaszai; pedagógus civilszervezetek. *Publikációk:* (1) A Magyar Pedagógus Kamara megalakulása - célja, feladata, szervezete. Pedagógiai Szemle,

1989. A MPK Alapszabálya, filozófiája és más tartalmi, szervezeti rendszerének létrehozása, kialakítása. (2) Az emberi erőforrások fejlesztésének kritikus szakaszai a szaküzem-mérnök és a vezetőképzésben. PMMF tudományos kiadvány. 1988. (3) A FEB szervezetének, működésének, fejlesztésének lehetőségei. PMMF tudományos közlemény külön kiadása 1985, 1987-ben tudományos ülések anyagai. (4) Bevezetés a vezetés emberi tényezőinek ismereteibe. Jegyzet PMMF 85. sz. (5) Megyei Pedagógiai Intézetek fejlesztési modellje, 1989. A modell országos szintű megvitatása. Dokumentáció: MPK. *Tudományos közéleti tevékenység*: A Pécsi Akadémiai Bizottság tagja (1978-ban); Nevelési-Technikai Munkabizottság elnöke (1985-1990); Országos Köznevelési Tanács tagja (1991-1993); Oktáspolitikai Egyeztető Fórum tagja (1991-1993); Felsőoktatási Érdekegyeztető Fórum tagja (1991-1992); MKM kitüntetési Kuratórium tagja (1991-1992); JPTE-POTE Műszaki Főiskola Koordinációs Bizottság Pedagógiai Szakbizottságának tagja (1985-1992); PMMF Tudományos Bizottságának tagja (1980-tól); PMMF Oktatási Bizottságának tagja; PMMF Jegyzetellátó Bizottságának tagja; PMMF FEB elnöke (1980-1990.); A Magyar Pedagógus Kamara alapító elnöke 1989-től.

Kiss Gyula (1915/1987) [A szocialista iskolavezetés megalapozása] *Munkahely*: nyugdíjas. *Lakcím*: 1036 Budapest, Lajos u. 144. II/11. *Tudományos közéleti tevékenység*: Pedagógiai Társaság (alapító tag, elnökségi tag); Vezetési Szakosztály elnöke.

Komlósi Sándor (1920/1968) [A 10-14 éves tanulók munkára nevelése a családban] *Egyetem*: Debreceni Tudományegyetem, BTK, pedagógia-filozófia-esztétika, 1947; magyar-latin szak, 1947. *Munkahely*: nyugdíjas főiskolai tanár. *Lakcím*: 7625 Pécs, Mikszáth Kálmán u. 16/a, Tel.: (72)320-659. *Kutatási terület*: családi nevelés; magyar neveléstörténet. *Publikációk*: (1) A nevelésügy az 1848-49. évi polgári forradalom és szabadságharc időszakában. In: A magyar nevelés története. I. Szerk.: Horváth Márton, Köte Sándor, Tankönyvkiadó, Budapest., 1988. (2) Social Conditions and Prestige of Elementary School Teachers in 19th Century Hungary. In:

Social Conditions and Prestige of Teachers in Different Periods and in Different Countries. Vol. II. Ed. Simo Seppo. University of Joensuu. 1988., 10th Session of the International Standing Conference for the History of Education. (3) Schule und Erziehung in Ungarn (1750-1825). Zwischen Systemerhalt und Modernisierung. In: Revolution des Wissens? Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825). Hrsg. Wolfgang Schmale, Nan L. Dodde. Winkler Verlag, Bochum, 1991. (4) Schulreformen in der Geschichte des ungarischen Schulsystems (18. bis 20. Jahrhundert). In: Bildungsgeschichte und europäische Identität. Hrsg. Elmar Lechner. Band I. Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Hrsg. W. Böttcher, E. Lechner, W. Schöler.-Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. 1992. (5) Major themes of the pedagogical philosophy of Karácsony with special respect to the developmental and educational aspects of childhood. In: 10th Meeting of International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education within the XV. Conference of ISCHE. Vol. I. Sopron, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység*: Early Child Development and Care c. folyóirat Editorial Board tagja, International Board tagja; MTA Neveléstörténeti folyóirat Albizottság tagja; a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályának tagja, majd elnöke; a Pécsi Akadémiai Bizottság Filozófiai, Pedagógiai, Pszichológiai, Szociológiai Szakbizottságának titkára, majd elnöke. *Nemzetközi tapasztalat*: közös kutatás az USA Cornell Egyetemének Human Development and Family Studies intézetében U. Bronfenbrenner professzorral 1969-ben 3 hónap; közös kutatás az International Study Group on Early Child Care kutatócsoportban 1969-72-ben, 4X8-9 napos team-munka külföldön.

Komlóssy Ákos (1945/1991) [A közös alapú középiskolai kísérlet tapasztalatai] *Egyetem*: JATE, magyar-történelem szak, 1969; ELTE, filozófia szak, 1973. *Munkahely*: JATE Pedagógiai Tanszék, 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34. Tel.: (62)321-611, adjunktus. *Lakcím*: 6723 Szeged, Gát u. 8/B. *Kutatási terület*: iskolarendszer reformja; a szakképzés kérdései; neveléstörténet: a JATE pedagógusképzése; az egyházak nevelése a XX. században.

Publikációk: (1) A közös alapú középiskolai kísérlet tapasztalatai. JATE-kiadó, Szeged, 1991. (2) A történelmi egyházak nevelése a két világháború között hazánkban. 1991. (megjelenés előtt) **Tudományos közéleti tevékenység:** MTA Szegedi Akadémiai Bizottság Neveléstörténeti Munkacsoport titkára; Magyar Pedagógiai Társaság Csongrád megyei tagozat elnökségi tagja; Csongrád megyei TIT Pedagógiai Szakosztály elnöke.

Koncz István (1951/1990) [A video felhasználási lehetőségei a 14-18 éves tanulók önismeretre nevelésében] **Egyetem:** KLTE, középiskolai tanár, 1974; I. U. C. humán képességfejlesztő 1988. **Munkahely:** MTA Pszichológiai Intézete 1061 Budapest, Teréz krt. 13, Tel.: 1420-514, ügyvezető igazgató. **Lakcím:** 2000 Szentendre, Martos F. 19, Tel.: 26/317-953. **Kutatási terület:** videós önismeret- és "imidzs"-fejlesztés; a vállalkozó(i) személyiség kialakítása; énerősítő videotűkör a komplex személyiség-fejlesztésben; az önkifejezés gazdagításának lehetőségei pedagógiai közegben; a humán erőforrások feltárása és fejlesztése iskolai közegben. **Publikációk:** (1) Videós önismeretfejlesztés (monográfia) 1991. (2) Az önkifejezés gazdagítása (jegyzet, BGGYFF) 1990. (3) Önismeret - énismeret, az önismeret szociokulturális háttere. MTA, 1990. (4) A vállalkozó(i) személyiség. Külkereskedelmi Főiskola 1991. (5) Az egyéni arculat formálásának lehetőségei és a személyiségsiker alapjai. MTA, 1993. **Tudományos közéleti tevékenység:** Világbanki Tudományos Tanács tagja (1991-); Európa Tanács pedagógiai képviselő (1992-1993); UNICEF elnökségi tagja (1990-); "Tanuld Magad Egészségessé" és "Érted" Alapítványok elnöke; Az Országos Gyermekegészségügyi Liga ügyvezető alelnöke (1990-1993) **Nemzetközi tapasztalat:** Ohio State University (1992), Oxford, U. E. C. 1990.

Koncz János (1938/1977) [A pedagógushivatás vizsgálata - a fejlett szocialista társadalom követelményeinek szemszögéből] **Egyetem:** Szegedi Tudományegyetem BTK, történelem-német szak, 1961. **Munkahely:** SZOTE Főiskolai Kar, 6726 Szeged, Temesvári krt. 31, Tel.: 353-211, főiskolai nyelvtanár. **Lakcím:** 6720 Szeged, Arany János u. 1, Tel.: 312-035. **Kutatási**

terület: Az osztrák művelődésügy; a hazai pedagógusképzés rendszerének alakulása **Publikációk:** (1) Jegyzetek az osztrák művelődésről és kapcsolatainkról. In: Az idő vonzásában. Ágoston György 70 éves. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990. (2) Az oktatásügy és a pedagógusképzés Svédországban az 1960-as évek végéig. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae. Sectio Pedagogica 27. sz. (3) A XVIII-XIX. századi német osztrák és orosz pedagógusképzésről. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae. Sectio Pedagogica 27. sz. **Tudományos közéleti tevékenység:** TMB Pedagógiai Szakbizottság (1978-1991); Szegedi Akadémiai Bizottság elnökségi tag (1985-1991) **Nemzetközi tapasztalat:** Ausztria (1984, 1987, 1989, 1993) ösztöndíj, kutatómunka, vendégoktatói előadások.

Kornidesz Mihály (1930/1988) [Középiskolai reformok 1945-1965.] **Egyetem:** ELTE, történelem 1953; pedagógia 1965. **Munkahely:** nyugdíjas **Lakcím:** 1125 Budapest, Zalai út 3/A. **Kutatási terület:** Középiskola a XIX. században, különös tekintettel a gimnázium óra- és tantervi változásaira. **Publikációk:** (Kardos Józseffel) Oktatáspolitikai dokumentumok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.

Kovácsné Német Mária (1947/1990) [Kultúra és politika Kornis Gyula közoktatáspolitikai tevékenységében] **Egyetem:** ELTE, pedagógia, 1982. **Munkahely:** Erdészeti és Faipari Egyetem 9401 Sopron, Bajcsy-Zs. u. 4. Pf.: 132, Tel.: (99)311-100, tanszékvezető egyetemi docens. **Kutatási terület:** iskolatörténet; közoktatáspolitikai; regionális iskolaszervezés. **Publikációk:** (1) Kultúra és politika Kornis Gyula közoktatáspolitikai tevékenységében. Győr, 1989. (2) Kornis Gyula az 1920-as évek iskolarendszerének megújítója. Pedagógiai Szemle, 1990. 10. sz. (3) A középiskolák, mint szellemi erőforrások fő szinterei. MTA RKK. 1990. (4) Győr város iskolatörténetének 40 éve. Győri Tanulmányok, 1992. (5) EFE Neveléstani szemelvénygyűjtemény, EFE, Sopron, 1993. **Tudományos közéleti tevékenység:** VEAB Neveléstudományi Szakbizottság; Hogyan Tovább társszerkesztő.

Kovács György (1928/1981) [A szerepjáték ill-rányításának pedagógiai vizsgálata] **Egyetem:**

KLTE, bölcsészdoktor, 1958; *Munkahely:* Hajdúböszörményi Óvónőképző Főiskola, főigazgatóhelyettes intézeti igazgató. Tel.: 52/371-433. *Kutatási terület:* óvodáskorú gyermekek erkölcsi nevelése, munkára nevelése; óvodapedagógusok gyakorlati képzése; óvodapedagógia; játékpedagógia. *Publikációk:* (1) Die Verantwortung der Kindergartnerin für die Motivierung der Kinder zur Nutzung des Spielzeugs Spiel und Spielzeug als Mittel der Bildung und Erziehung Wissenschaftliche Konferenz. Gotha, 6. Mai. 1987. Gotha. (2) A játék elmélete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. (3) Az óvodai nevelés programja (társszerző), OPI, Budapest, 1971., 1989. (4) Hajdúböszörményi modell. In: Új modellek a pedagógusképzésben. Szerk. Fábián Zoltánné. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. (5) Óvodapedagógia. (Daróczi Erzsébet - Kovács György - Krajcsovsky József) Tankönyvkiadó, Budapest, 1991. *Tudományos közéleti tevékenység:* pedagógiai Egyesület tag 1991-; Kiss Áron Játéktársaság Játékpedagógiai Szakosztály Vezetője 1987-1991; Debreceni Akadémiai Bizottság neveléstudományi munkacsoport tagja 1985-; Óvónőképző Intézetek Tudományos ülései, szaktanácsadó; Óvónők Modern Kiskönyvtára sorozat szerkesztője, elindítója 1971-től; Játékpedagógiai Fórum rendezvénytársaság elindítója 1985-től; A Magyar Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei szerkesztője 1963-tól. *Nemzetközi tapasztalat:* külföldi előadások: Szófia, Moszkva, Tallin, Gotha.

Kovács József (1938/1991) [A 10-14 éves korú gyermekek önismeretének fejlődése pedagógiai nézőpontból] *Egyetem:* Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, gyógypedagógus, 1962; KLTE, pedagógia szakos előadó és pszichológia szakos középiskolai tanár, 1967; bölcsész doktor, 1975; ELTE szakpszichológus, 1984. *Munkahely:* Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely, Károlyi G. tér 4. Tel.: (94)313-892, főiskolai tanár. *Kutatási terület:* az ön és társismeret 18-24 év közötti életkorban; az önismeret 10-14 éves korban. *Publikációk:* (1) Elsőéves hallgatók erkölcsi arculata a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán. 1985. (2) Személyiség és szocializáció. 1986. (3) A hallgatók beilleszkedése főiskolánk életébe. 1987. (4)

A személyiség megismerése. 1988. (5) Főiskolánk oktatói és hallgatói vélemények tükrében. 1989. *Tudományos közéleti tevékenység:* Magyar Pszichológiai Társaság tagja; VEAB Neveléstudományi Munkabizottság elnöke 1985-1990-ig; Magyar Pszichológus Kamara tagja; 1976-tól a Vas megyei Áthelyező Bizottság illetve Tanulási Képességeket Vizsgáló Szakértői Bizottság tagja; BDTF Nevelési Bizottságának vezetője 1978-1986-ig.

Kovács Sándor (1936/1979) [A gyermekvezetői tevékenység pedagógiai funkciója] *Egyetem:* ELTE, pedagógia, 1968. *Munkahely:* Janus Pannonius Tudományegyetem, Humán Fejlesztési és Tanárképző Intézet, Neveléstudományi Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság u. 6. Tel.: (72)327-622, egyetemi docens, intézeti igazgatóhelyettes. *Lakcím:* 7633 Pécs, Hajnóczy u. 9/a. *Kutatási terület:* a nevelésügyi innováció; az újító iskola vezetése; az iskolaműködés elemzése és értékelése. *Publikációk:* (1) Innováció az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. (2) Educational innovation in South-Transdanubia. In.: Working Papers, University of Osijek, Faculty of Education, J. P. University, Pécs. 1988. (3) Az iskola működésének elemzése, az intézményi produkciók értékelése az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 9. sz. (4) Az iskolaimage. Magyar Pedagógia, 1991. 3-4. sz. (5) Audit (átvilágítás) az iskolában. Iskolakultúra, 1992. 20. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* UNESCO-Nomura csoportban közreműködés; Európai Összehasonlító Pedagógiai Társasági tagság; Európai Iskolavezetői Fórum tagság; PAB Pedagógiai- Pszichológiai- Szociológiai Szakbizottság tagság; NESA Iskolamenedzserképző-projekt Felügyelő Bizottsági tagság. *Nemzetközi tapasztalat:* 1986 (egy hónap): ösztöndíjas kutatómunka a Caen-i és a Lyon II Egyetemen; 1990 (két hónap): ösztöndíjas kutatómunka a Caen-i, a Grenoble II és Páris VIII Egyetemen és az INRP (Paris)-ben.

Köllő Márta (1927/1975) [A fordítás methodikai elméletének néhány kérdése] *Egyetem:* Leningrádi Állami Egyetem; *Munkahely:* nyugdíjas tudományos főmunkatárs. *Kutatási terület:* motivációs kutatások (a nyelvoktatás terén); eredménymérés a nyelvtanulásban; a tankönyvírás elmélete és gyakorlata

(nyelvkönyvek). *Publikációk:* (1) A fordítás methodikai elméletének néhány kérdése. (3 kiadás) Budapest (2) Tankönyv a Gimnázium II. osztálya számára (nyelvkönyv) (3) Nyelvkönyv az egyetemek orosz szakos hallgatói számára (I. évfolyam) (4) A narancsszínű bolygó. Nyelvkönyv az általános iskola 3. osztálya számára (5) Erről, arról. Nyelvkönyv az általános iskola 8. osztálya számára.

Körtvélyessy László (1916/1976) [A biológia oktatás hatásfokának emelése a gimnázium I. és II. osztályában] *Egyetem:* Ferencz József Tudományegyetem, természettudományi szak, 1939. *Munkahely:* nyugdíjas egyetemi docens. *Lakcím:* 6720 Szeged, Dózsa György 2, Tel.: 322-492. *Publikációk:* (1) A biológia tanítása (egyetemi tankönyv, társszerzőkkel). 1987, 1989. (2) Hódmezővásárhely gazdasági földrajza a századfordulón. 1985.

Kunhegyi József (1939/1990) [Környezeti ártalmak következménye a személyiség alakulására] *Munkahely:* Csorna Város Polgármesteri Hivatal 9301 Csorna, Szent István tér 22, Tel.: (96) 311-455, Oktatási és Művelődési Osztály vezetője. *Lakcím:* 9400 Sopron, Kőszegi u. 2/C. *Kutatási terület:* Ausztria (Burgerland) oktatásügyének alakulása 1960-1985. *Publikációk:* (1) A kollégiumi életforma hatása a középiskolai tanulók nézeteire. (2) Az ifjúság helye, szerepe a társadalomban. A tanulói ifjúság néhány jellemző vonása. (3) A pedagógus tekintélye és személyes példaadása. (4) A középiskolai tanulók történelmi tudatáról. (5) Tanár-diák viszony a kollégiumban. *Tudományos közéleti tevékenység:* Veszprém MTA; VEAB Munkabizottságának tagja; TIT Pedagógiai Bizottságának tagja.

Kurtán Lajos (1946/1979) [A politikai gazdaságtan oktatása tudományegyetemen a programozott oktatás és a kiscsoportos foglalkozás összekapcsolásával (oktatási kísérlet)] *Munkahely:* ELTE TTK Társadalomtudományi Kabinet, 1088 Rákóczi út 5. II. 218. Budapest Tel.: 1374-954, kabinetvezető egyetemi docens. *Lakcím:* 1148 Budapest, Örs vezér tere 20. *Kutatási terület:* A közgazdaságtan oktatástechnológiája; rendszerszemléletű, szintetizáló tanulmányok; a videotechnika alkalmazása; a számítástechnika alkalmazása; a moduláris

képzés alkalmazásának lehetőségei; új, korszerű tankönyvek kialakítása. *Publikációk:* (1) Kézikönyv a politikai gazdaságtan oktatásához. (Luca Mártával közösen) Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1989. (2) Videoszemlénygyűjtemény alkalmazása a politikai gazdaságtan oktatásában. Reflektor Kiadó, Budapest, 1986. (3) A moduláris képzés lehetőségei a politikai gazdaságtan egyetemi oktatásában. A "Tanulásiirányítás és önálló tanulás" c. kötetben. (Szerk. Gyarak F. Frigyes.) Képzés-korszerűsítési Módszertani Füzetek 2. Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest. (4) Személyi számítógép felhasználása a politikai gazdaságtan egyetemi-főiskolai oktatásában. Nehézipari Műszaki Egyetem, Miskolc. (5) A közgazdaságtan alapjai. Egyetemi jegyzet. ELTE TTK Társadalomtudományi Kabinet, Budapest, 1990. Hozzá tematika, program és irodalom.

Lachata István (1940/1987) [Az általános iskola felsőtagozatos tanulóinak családi életre nevelése a családi, iskolai és iskolán kívüli nevelő tényezők kölcsönhatásában] *Munkahely:* Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, 3300 Eger, Eszterházy tér 1. főiskolai tanár. *Lakcím:* 3300 Eger, Kallómalom u. 34. II/6. *Kutatási terület:* Családi életre nevelés; alsótagozatos tanulók technikai attitűdjé; kommunikációs képességek fejlesztése. *Publikációk:* (1) Kutatási konzekvenciák a családi életre neveléssel kapcsolatban. Főiskolai Tudományos Közlemények, Eger, 1987. (2) A családi életre nevelés néhány tapasztalata. Egészségnevelés, 1988. 3. sz. (3) Alsótagozatos tanulók technikai attitűdjének vizsgálata. A technika tanítása. 1989. 2. sz. (4) Tanárjelöltek felkészítése a családi életre nevelésre. Főiskolai Tudományos Közlemények. (5) A pedagógiai képességek fejlesztéséről a hallgatók véleményének tükrében. Főiskolai Tudományos Közlemények (megjelenés alatt). *Tudományos közéleti tevékenység:* Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szekciójának vezetőségi tagja.

Lantos István (1927/1969) [Die Beziehungen der deutschen fortschrittlichen bürgerlichen Pädagogik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und der ungarischen Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung F. A. W.

Diesterwegs.] *Egyetem:* ELTE, BTK, pedagógia szak, 1953. *Munkahely:* nyugdíjas. *Lakcím:* 1111 Budapest, Stoczek u. 13. *Kutatási terület:* iskolai reformkezdeményezések 1945 után; német-magyar pedagógiai kapcsolatok (K. F. W. Wander, F. A. Fröbel); az állami tanfelügyelet, igazgatás és irányítás törvényes rendezése 1867 után; a magyarországi román pedagógiai sajtó /1868-1890./ *Publikációk:* (1) Függelék (időrendi áttekintés, név és helynévmutató) A magyar neveléstörténet I. kötetéhez. Budapest, 1988. (2) Adalékok a magyar óvodatörténetből a Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung, hetedik átdolgozott kiadásához. Berlin, 1986. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Neveléstörténeti Albizottság 1985-1990; MPT Neveléstörténeti Szekció.

Ligetiné Verebély Anna (1922/1970) [Vizsgálatok az esztétikai nevelés folyamatáról az általános iskola felső tagozatában] *Egyetem:* Pázmány Péter Tudományegyetem, 1949. *Munkahely:* nyugdíjas tudományos főosztályvezető, tanár. *Kutatási terület:* közoktatásrendszer; az iskola működése, távlati fejlesztése, nevelési tartalma; a közoktatás irányítása, kutatása; az esztétikai nevelés; a művészetben, a magatartásban, a környezetben lévő esztétikum felfedezése, vizsgálat; a felnőttoktatás, felnőttképzés; tanulás-művelődés, tanulmányi munka értékelése, irányított önképzés; a hazai felnőttoktatási kutatások irányai 1985-1990 között; nevelési-oktatási helyzetek; az iskola és a család kapcsolata (szülői munkaközösségek, kulturáltság). *Publikációk:* (1) Nézzünk szembe nevelési gondjainkkal! Tankönyvkiadó, 1986. (2) A magatartás esztétikumáról. Pedagógiai Szemle, 1987. 4. sz. (3) Az életben elfoglalt helyünk felismerése esztétikai nézőpontból. Budapesti Nevelő, 1989. 2. sz. (4) Esztétikum a pedagógiai gyakorlatban. Pedagógiai Szemle, 1989. 10. sz. (5) Környezet és esztétikum. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 4. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Pedagógiai Bizottsága felnőttnevelési albizottságának tagja; Magyar Pedagógiai Társaság nevelésméleti szakosztályának tagja

Loránd Ferenc (1930/1981) *Egyetem:* ELTE, történelem szak, 1955. *Munkahely:* Miskolci Egyetem Neveléstudományi Tanszék, docens,

tanszékvezetőhelyettes. Tel.: 46/365-111. *Lakcím:* Budapest, II. Ady Endre u. 14. Tel.: 1150-873. *Kutatási terület:* iskolai autonómia; innováció; az iskola rendszerelemzése; tanárképzés; *Publikációk:* (1) Az iskola mint a nevelés helyi rendszere I. és II., Pedagógiai Szemle, 1988. 7-8. és 9. sz. (2) Az iskolai autonómia értelmezése, Új Pedagógiai Szemle, 1991. 5. sz. (3) Az iskola belső világa, Pedagógiai Szemle, 1985. 10. sz. (4) A családi nevelés alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest., 1988. (5) A kezdőszakasz funkcióiról. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 7-8. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* Az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület, elnök; Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, társelnök; Iskolafejlesztési Alapítvány, alelnök.

Lükő István (1948/1991) [Fejezetek a magyar középfokú szakképzés műszaki pedagógiájának oktatásméltéteéből] *Egyetem:* BME, mérnök-tanár, 1977; ELTE, nevelésszociológia, 1984. *Munkahely:* Erdészeti és Faipari Egyetem Tanárképző Intézet, 9400 Sopron, Bajcsy Zs. u. 4. Tel.: (99) 311-100/309, intézetigazgató egyetemi docens. *Lakcím:* 9400 Sopron Határőr u. 7. fsz. 4. *Kutatási terület:* a szakképzés strukturális kérdései, a szakmaszerkezet fejlesztése; környezeti szocializáció. *Publikációk:* (1) Műszaki Oktatás (Didaktika műszaki pedagógusok számára) Edutech Kiadó, Sopron, 1993. (2) Bevezetés a pszichológiába és a szociológiába (mérnökök számára). EFE Jegyzet 1992. (3) A műszaki szakképzés tartalmi fejlesztésének új modellje. Szakképzési Szemle, 1991. 2. sz. (4) A szakmaszerkezet fejlesztésének néhány időszerű kérdése. Szakképzési Szemle, 1992. 4. sz. (5) A szakmai képesítési rendszerek nemzetközi összehasonlító vizsgálata. Módszertani segédlet I. Nemzeti Szakképzési Intézet 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* Magyar Szociológiai Társaság; Magyar Szakképzési Társaság; MTA Veszprémi Akadémiai Bizottság; Tudományos Tanácsadó NSZI-MÜM (Szakképzési Törvény Előkészítő Bizottság Szakmaszerkezeti Fejlesztő Team); International Sociological Association Environment and Society Thematic Groups; Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.

Magyar György (1939/1986) [Esztergom város testnevelés és sporttörténete a felszabadulástól a

tanácsrendszer kialakulásáig (1945-1950)] *Egyetem*: Magyar Testnevelési Főiskola, labdarúgó szakedző, 1974; tanári szak, 1978; röplabda szakedző, 1983. *Munkahely*: Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola 2500 Esztergom, Majer I. u. 1-3, Tel.: (33) 313-699/118, főiskolai tanár. *Lakcím*: 2500 Esztergom, Aranyhegyi u. 6. *Kutatási terület*: testnevelés és sporttörténet, sportpedagógia, testnevelésmélett. *Publikációk*: (1) Testi nevelés a magyar tanítóképzésben. (V.J. T.K. Kiskönyvtár 12.) Esztergom, 1990. (2) A magyarországi Tornatanítók Egyletének dualizmuskori története (1881-1918) (Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete Elnöksége) Budapest, 1992. (3) Az esztergomi óvónőképzés története a testi nevelés tükrében. Esztergomi TK. Tanulmányok 25. kötet. Esztergom, 1988. (4) A katolikus paptanárok szerepe a testnevelés kibontakoztatásáért a XIX. században Egyházak a változó világban. (Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat, Prímási Levéltár) Esztergom, 1991. (5) Az ókori versenyjátékok örök érvényű pedagógiai értékei a bibliai példákban. Sport és életmód (Országos Testnevelési és Sporthivatal) Budapest, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA Pedagógiai Bizottság Testnevelési és sportpedagógiai albizottság tagja; A Magyar Testnevelés és Sporttudományos Tanács sportpedagógiai szakbizottság tagja; A Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete elnökségi tagja; Országos Köznevelési Tanács póttagja.

Mankó Mária (1950/1987) [A szórakozó ifjúság magatartástípusai] *Egyetem*: KLTE, magyar-országi népművelés, 1979. *Munkahely*: Bessenyei György Tanárképző Főiskola Művelődéstudományi és Felnőttképzési Tanszék 4400 Nyíregyháza, Sóstói út 31/b, Tel.: (42) 341-222/256, tanszékvezető, főiskolai tanár. *Lakcím*: 4551 Nyíregyháza-Oros, Csengő u. 29. *Kutatási terület*: Szórakoztató intézmények vizsgálata; Szenvedélybetegség megelőző programsor megvalósítása, általános iskolában osztályfőnöki órákon; Munkanélküliség, szegénység, felnőttoktatás-átképzés. *Publikációk*: (1) Mit keresnek a fiatalok a szórakozásban? *Mozgó Világ* 1985. 12. sz. (2) Ifjúság és szórakozás In: *Látélet a szórakozásról* Szerk.: Mankó Mária, Budapest, Vita Kiadó 1990. 1-90. (3) Beregi életképek In:

Beregi életképek Szerk.: Mankó Mária Budapest, Vita Kiadó 1991. (4) Vezetés-és szervezésmélett - távoktatási munkatankönyv kulturális menedzseri szakosító képzésben résztvevőknek Bessenyei Kiadó, Nyíregyháza, 1993. (5) A legújabb magyar szórakoztató intézmények egyike a játéktér In: *Szórakozás, te Janus-arcú!* Szerk.: Aszalós Éva Debrecen, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység*: MKM Felnőttképzési szakbizottság; MTA Krinológiai Társasága Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei elnöke; Kultúrákövetők Kamarája; Szociológiai Társaság; Vezetési és szervezési Tudományos Társaság.

Mayer Miklósné Nádasi Mária (1939/1983) [Az egységesség és differenciáltság együttes érvényesítésének lehetőségei és sajátosságai az oktatási folyamat szervezésében] *Egyetem*: ELTE, magyar-pedagógia-pszichológia, 1962. *Munkahely*: Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék; *Kutatási terület*: differenciálás az oktatásban; alternatív pedagógiák; pedagógusképzés. *Publikációk*: (1) Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. (2) A pedagógia és a pedagógusok. (társszerzőkkel) (Egy empirikus vizsgálat eredményei) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989. (3) A kikérdezés. Dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest, 1993. (4) Reformiskolák - életközben. Magyar Pedagógia, 1989. 2. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: egy ciklusban a Magyar Pedagógiai szerk. biz. tagja; 1989-től az MTA Pedagógiai Bizottság tagja. *Nemzetközi tapasztalat*: 1987 - Tübingen, Heidelberg - DAAD ösztöndíj.

Mátrai Zsuzsa (1946/1989) [Az amerikai társadalomtudományi nevelés története] *Egyetem*: ELTE, BTK, történelem-országi nyelv és irodalom szak, 1969. *Munkahely*: Országos Köznevelési Intézet, Értékelési Központ. 1051 Budapest, Dorottya u. 8, Tel.: 118-6143. *Kutatási terület*: A társadalomtudományi nevelés történeti és összehasonlító pedagógiai vizsgálata; Modellkísérlet a helyi és a központi tantervtervezés összehangolására (Fifti-Fifti Program); Összehasonlító pedagógiai elemzések az iskolastruktúra és a vizsgarendszer tárgykörében;

Középisikolai tantárgyi feladatbankok kiépitése holland-magyar együttműködésben az érettségi vizsga megújtásához; Az állampolgári nevelés összehasonlító pedagógiai vizsgálata a Sasakawa Citizenship Education Project keretében. *Publikációk:* (1) Az amerikai társadalomtudományi nevelés története. Budapest. Akadémiai Kiadó, 1990. (2) Tanterv és vizsga külföldön (szerk.). Budapest. Akadémiai Kiadó, 1991. (3) Decision Making in Social Science Curriculum Planning. In: Perspectives on Change in History Education. Ed. by Alarick Dickinson. Institute of Education. University of London. London, 1992. (4) Egy döntéshátér és ami a háttérben van. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 2. sz. (5) Fifti-Fifti Program (fő-szerk.) Calibra Kiadó, Budapest, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Didaktikai Albizottság; OTKA Pedagógiai zsűri; HÉRA; MTA Pedagógiai Bizottság. *Nemzetközi tapasztalat:* kutatómunka az Indiana, a Georgia, a Columbia és a Harvard Egyetemen (USA) 1988-ban az amerikai társadalomtudományi nevelés története tárgykörében.

Medgyes Péter (1945/1986) [A kommunikatív nyelvpedagógiai irányzat alapkérdései] *Egyetem:* ELTE, BTK, angol-orosz, 1968. *Munkahely:* ELTE, BTK, Angol Tanárképző Központ, 1146 Budapest, Ajtosi Dürer sor 19, Tel.: 1215-947, tanszékvezető egyetemi docens. *Lakcím:* 1121 Budapest, Barackos köz 6. *Kutatási terület:* Nyelvpedagógiai, alkalmazott nyelvészeti kutatások, különös tekintettel a tanár szerepére az idegennyelv-oktatás folyamatában; Az anyanyelvű és nem-anyanyelvű idegennyelv-tanár összehasonlító vizsgálata; Idegennyelvi tanárképzési rendszerek, modellek, tantervek. *Publikációk:* (1) Nonnatives in ELT. Macmillan Publishers, Houndsmills, 1994. (2) A magyar kutatók idegennyelv-tudása. (R.B. Kaplannal), Magyar Tudomány, 1990. 10. sz. (3) Angol - a kommunikáció pótnyelve: körkép az angol nyelv magyarországi oktatásáról és terjedéséről. Magyar Pedagógia, 1992. 4. sz. (4) When in Britain (R. Nolascoval). Oxford University Press, Oxford, 1990. (5) The national L2 curriculum in Hungary. Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge University Press, 1993. 13. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* Modern Filológiai Társaság főtítkár, 1987-88; Angoltanárok Nemzetközi Szövetsége (IATEFL

Hungary) alapító elnök, 1991-92.; MTA Pedagógiai Bizottsága tag, 1991-. *Nemzetközi tapasztalat:* University of Southern California, USA, Soros kutatói ösztöndíj, 1987; University of Southern California, USA, Fulbright vendégoktatói ösztöndíj, 1988-89; University of Lancaster, Nagy-Britannia, kutatómunka, 1992-93.

Meskö Sándor (1921/1976) [Az egynyelvű szemantizáció lehetőségei az orosznyelv-oktatásban] *Egyetem:* Szegedi Polgári Iskola Tanárképző Főiskola, magyar nyelv, irodalom és történelem szak, 1944; Budapesti Tudományegyetem, orosz nyelv és irodalom szak, 1953. *Munkahely:* nyugdíjas (azelőtt: BME Nyelvi Intézet 1111 Budapest., Egry József u. 3, Tel.: 1664-011/20-13), nyugdíjas egyetemi docens. *Lakcím:* 1061 Budapest, Andrassy út 13. II.1. *Kutatási terület:* lingvodidaktika; terminológia-kutatás és szótárkészítés; nyelvészeti országismeret. *Publikációk:* (1) (N. A. Zsuravljova-val) Teoreticesszkoe obosznovanyije kommunyikativno orientirovannogo poszobija po obucsennyiju professzionalnomu obcsennyiju dlja sztugentov technycseszkih) - Studia Russica VIII. Budapest. 1985. (2) Orosz nyelvű szakszöveg-gyűjtemény a BME SZET-es hallgatói részére. BME Nyelvi Intézet, Budapest. 1986. (3) /Á. Éltel-sel/ Terminologicseszkie isszeledovanyija i napravlenyija v szosztavlenyij szpecialnyüh szlovarej in: Folia Practico-Linguistica XV. Budapest. 1985. (4) Roly i meszto isszeledovanyija szpecterminologii i szosztavlenyije szlovarnüh minimumov. In: Lingvistica - Literaurovegyenyieje - Metodika Baprrjal, Budapest. 1986. (5) Tájékoztató a Maprrjal VI. Nemzetközi Kongresszusáról Folia Practico-Linguistica XVI. Budapest. 1986. *Tudományos közéleti tevékenység:* Magyar Nyelvstudományi Társaság; Modern Filológiai Társaság; Népművészeti Baráti Kör, alelnök; Néprajzi Múzeum Baráti Kör Egyesület, elnökségi tag; Budapesti Honismereti Társaság, elnökségi tag.

Mezei Gyula (1926/1975) [A felügyelet szerepe az iskolai munka korszerűsítésében] *Munkahely:* nyugdíjas főosztályvezető, mellette: Budapesti Műszaki Egyetem TPI. műszaki pedagógia tanszék, Budapest XI. Egry J. u. 1, Tel.: 1664-011/2655, egyetemi docens. *Lakcím:* 1112

Budapest, Menyecske u. 5.sz. IV.22. *Kutatási terület:* közoktatásirányítás; iskolavezetés; műszaki pedagógusképzés; iskolai. menedzserképzés; *Publikációk:* (1) Tettem, amit tettem... Szabad Tér Kiadó, 1991. (2) A művelődés önkormányzati irányítása. Állam és Igazgatás, 1990. 7. sz. (3) A hatékony iskoláért. Budapesti Nevelő, 1988. 3. sz. (4) Az iskolák belső élete. Pedagógiai Szemle, 1988. 9. sz. (5) Közoktatásrendszer, Nemzeti Tankönyvkiadó Vállalkozás, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység:* Magyar Pedagógiai Társaság Ellenőrző Bizottságának elnöke; A Magyar Tornaszövetség elnöke.

Mészáros Judit (1947/1988) [Az egészség, mint magatartásforma kialakítása az általános iskolában] *Egyetem:* ELTE TTK, 1982. *Munkahely:* HIETE Egészségügyi Főiskolai Kar 1046 Budapest, IV. Erkel Gyula u. 26, Tel.: 1691-241, főiskolai tanár, főigazgató. *Lakcím:* 1052 Budapest V. Semmelweis u. 10. *Kutatási terület:* Cardiovascularis rizikótényezők kutatása főiskolások körében; Diplomás ápolók helye az egészségügy rendszerében. *Publikációk:* (1) Egészségnevelés (Egységes jegyzet tanárképző főiskolák számára) Tankönyvkiadó, Budapest 1986. (II. kiadás 1993) (2) Orvosok elvárásainak figyelembe vétele a diplomás ápolók képzésének tervezése során. Egészségügyi Munka, 1991. 3. sz. (3) Mit vár az egészségügy a diplomás ápolóképzésről?, Népegészségügy, 1991. 4-5.sz. (4) Cardiovascularis prevenció főiskolai hallgatók körében. Egészségnevelés, 1994. (közlés alatt)

Micheller Magdolna (1945/1981) [Kollégista egyetemi hallgatók közösségi kapcsolatrendszere] *Munkahely:* Kőrösi Csoma Sándor Főiskola, 5600 Békéscsaba, Bajza u. 33, Tel.: 66/447-447, továbbképzési referens. *Lakcím:* 6723 Szeged, Építő út 11/A. II.4. *Kutatási terület:* XX. századi magyar ifjúsági szervezetek, mozgalmak; Szelekció és kontraszelekció a XX. századi Magyarországon; Történelmi traumák szociálpszichológiai értelmezése. *Publikációk:* (1) Fejezetek a XX. századi magyar ifjúsági mozgalom történetéből. JATE Jegyzet, Szeged, 1985. (2) Egyetemisták és a hatalom viszonya 1945-1957. JATE Press, Szeged, 1992. (3) Adherence to Different Youth Movements and Organizations

as a Stigma in the Present Hungarian Society. 8 p. in: IPSA, 1988. Budapest. (4) A MEFESZ szervezeti élete és politikai tevékenysége (1945-1950) Múltunk, 1990. 4. sz. Budapest., 1991. (5) A népi kollégiumi mozgalom történetének mai tanulságai In: Kollégium-szakkollégium Szerk.: Sándor László, a kötet szerkesztője: Majzik Katalin OFKB Füzetek 2. Budapest, 1991. *Tudományos közéleti tevékenység:* SZAB Pedagógiai-pszichológiai szakbizottságának tagja; SZAB Politikai Pszichológiai Munkabizottság vezetője.

Mihály Ottó (1939/1973) [Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet] *Egyetem:* Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 1963.; ELTE BTK filozófia szak, 1966. *Munkahely:* Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési Központ, Budapest, Dorottya u. 8, Tel.: 118-6531, igazgató. *Lakcím* 1148 Budapest, Örs vezér tere 14. III.14. *Kutatási terület:* A polgári pedagógia radikális alternatívái; A nyitott, komplex funkciójú iskola (iskolaelméleti kutatás és kísérleti fejlesztés); Az alkura és együttműködésre épülő iskola koncepciója; Alternativitás és pluralizmus a pedagógiában; A "szocialista pedagógia" összehasonlító-történeti elemzése; A gyermeki jogok és az oktatásügy; Az iskola humanizálása. *Publikációk:* (1) Fordulat és pedagógia I-X. Köznevelés, 1988. 89. sz. (2) Alkura és együttműködésre alapozott iskola. In: Iskola és pluralizmus. Edukáció, 1990. (3) Új kihívások - az iskola és a pedagógusok: kísérlet a problémák értelmezésére. Pedagógiai Szemle, 1987. 4. sz. Angolul: New challenges and teacher education. Swets and Zeitlingen, Ca Lisse, 1988. (4) Changes paradigms of socialist education. In: Philosophy of education, 1988. (5) Az iskola humanizálása - gyermeki jogok - oktatási törvény. In: Törvény és iskola, 1992. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Pedagógiai Bizottság; Országos Közoktatáspolitikai Tanács; Neveléstudományi Kutatók Egyesülete elnöksége; Magyar Pedagógiai Társaság országos választmányja; Gyermeki Jogok Magyar Nemzeti Bizottsága. *Nemzetközi tapasztalat:* ösztöndíjas aspiránusként Moszkva, akkor Leningrád (1970, 6 hónap); vendégkutatóként 18 hónap a hamburgi Unesco Pedagógiai Intézetben (1975-76, ill. 1977); 1987 Olaszország (2 hónap,

kutatómunka); Egyesült Államok, 1989 (kutatómunka, előadások).

Mikes Zdenkóné (1932/1988) [A pályaválasztás előkészítése a tanórán kívül] *Egyetem*: ELTE BTK, magyar-pedagógia szak, 1968. *Munkahely*: ELTE Tanárképző Főiskola Budapest, Kazinczy u. 23-27, Tel.: 1124-010, ny. tanszékvezető főiskolai tanár. *Lakcím*: 1026 Budapest Lupény u. 14. *Kutatási terület*: Tanárképzés elméleti és gyakorlati összefüggései; A gyakorlatra orientált tanárképzés; A pályaválasztás pedagógiai előkészítése; Életpályára nevelés; Tanárjelöltek felkészítése az osztályfőnöki munkára. *Publikációk*: (1) Új vonások a tanárképzésben. Köznevelés, 1986. febr. 14. (2) A tanárképzés új megoldásai. Felsőoktatási Szemle, 1986. jún. 6. (3) Pályapedagógia és életpályára nevelés. ELTE TFK. Tudományos Évkönyv. 1991. máj. (4) A pályaválasztás előkészítése a tanórán kívül. Pedagógiai Szemle, 1989. (5) Schulsystem und Wertorientierung in Ungarn nach 1990. (Társ szerző:) Heinz Heller. Europa Zentrum Rostock, Bildung in Europa (1) 1993. Heft 3. *Tudományos közéleti tevékenység*: TIT Pedagógiai-Közművelődési Szakosztály vezetőségi tag; Magyar Ped. Társaság Neveléstudományi Szakosztály vezetőségi tag.

Misky György (1934/1979) [Orosz nyelv-tanárok továbbképzési rendszerének fejlesztési lehetőségei Magyarországon] *Egyetem*: Pécsi Pedagógiai Főiskola, magyar-orosz szak, 1957; JATE orosz nyelv-és irodalom szak, 1967. *Munkahely*: JPTE BTK Szláv Filológiai Tanszék 7625 Pécs, Ifjúság u. 6. IV.e, Tel.: 327-622/4662, egyetemi docens. *Lakcím*: 7625 Pécs, György u. 23. *Kutatási terület*: Az idegennyelv-tanári továbbképzés és önképzés tartalmi és szervezeti korszerűsítése; Az orosz publicisztikai nyelv feldolgozásának metodikai kérdései; Az orosz zsargonlexika: diák-és ifjúsági zsargon; Nyelvmetodikai kutatások. *Publikációk*: (1) Az orosz nyelv-tanárok önképzésének helyzete, a korszerűsítés módjai. In: Idegen nyelvtanítási stratégiák és taktikák. Budapest, TIT. 1985. (2) /Misky-Tiszóczky-Sáfárné/: Orosz-magyar metodikai szakszótár. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. (3) Az orosz nyelv-tanári továbbképzés korszerűsítése. Felsőoktatási Szemle, 1986. 4. sz. (4) Nyelvi országismeret az idegen nyelvek

oktatásában. In: Az idegen nyelvi nevelésoktatás néhány iránya és lehetősége (Klaudy Kinga), Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1986. (5) Az orosz újságnyelv tanulmányozásának kérdéséhez. In: A nyelvtanítás korszerűsítéséért (Tanulmánygyűjtemény orosz nyelv-tanárok intenzív-komplex továbbképzéséhez (Szerk.: Lengyel Zs.-Misky Gy.)) Művelődési Minisztérium, 1987. *Tudományos közéleti tevékenység*: 1985-1990 PAB szakbiz.tag.; 1985-1988 Művelődési Minisztérium Továbbképzési Önálló Osztály: elnökségi tag; Állami megbízás TUSZI kutatás team vezetője 1982-1985 és 1986-1989. *Nemzetközi tapasztalat*: 1975 MM ösztöndíjjal 3 hónapra Szentpétervár (Leningrád) tankönyvírás. 1976-1979 nappali aspirantúra a fenti városban a Felneveléstudományi Kutatóintézetben.

Molnár Károly (1933/1988) [A szombathelyi tankerület közoktatásügye 1935-45 között] *Egyetem*: KLTE matematika-fizika-pedagógia-filozófia szak, 1955, 1967, 1973. *Munkahely*: Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 9701 Szombathely, Károlyi G. tér 4, Tel.: (94) 313-892, tanszékvezető főiskolai tanár. *Lakcím*: 9700 Szombathely, Rohonci út 15, Tel.: (94) 317-223. *Kutatási terület*: A 20. századi magyar művelődéspolitikai. *Publikációk*: (1) Közoktatáspolitikai. SZTF, 1982. (2) A magyar demokratikus tanügy 40 éve. VEAB, 1985. (3) Közoktatáspolitikai a trianoni revízió jegyében. VEAB, 1987. (Akadémiai pályázat); (4) A tanügyigazgatás tartalmi, szervezeti és területi változásai a két világháború között. In: BDTF. Tud. Közl. VII. Társad. tud. 2. Szombathely, 1990. (Szerk.: Dr. Gutter József) (5) A 30-as évek közoktatáspolitikai tendenciái a szombathelyi tankerületi igazgatás tükrében. In: BDTF Tud. Közl. tud. Közlemény 3. Szombathely, 1990. (Szerk.: Dr. Gutter József) *Tudományos közéleti tevékenység*: BDTF Tudományos Tanácsának titkára/tagja; A VEAB Nyelv- és Neveléstudományi Szakbizottságának munkacsoport vezetője/tagja; A Magunknak-magunkért című füzet, illetve a BDTF Tudományos Közleményeinek szerkesztője. *Nemzetközi tapasztalat*: Kutatómunka - Csehszlovákia (Kassa, Pozsony, Prága); NDK (Magdeburg).

Nagy Andor (1932/1979) [Az iskolatelevízió adásainak módszeres felhasználása az általános

iskola felsőtagozatos humán tárgyainak oktatásában] *Egyetem*: KLTE magyar szak 1956; történelem szak 1959. *Munkahely*: Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola 3300 Eger, Eszterházy tér 1, Tel.: 36/410-466, tanszékvezető főiskolai tanár. *Lakcím*: 3300 Eger Érsek u. 14. I.6, Tel.: 36/318-357. *Kutatási terület*: Televízió-pedagógia; felsőoktatáspedagógia; családi nevelés; nevelési értékek; egészségnevelés. *Publikációk*: (1) Televízió és a pedagógia, Tankönyvkiadó, 1977. (2) Iskolatelevíziós pedagógia, Tankönyvkiadó, 1981. (3) Médiapedagógia, Seneca Kiadó, 1993.; (4) Egészséges életre nevelés és a televízió. Budapest. MTV. (magyar, angol, német és orosz nyelven) 1988. (5) A Turning of Educational Policy in Hungary - Which Task for School Television? In.: Aspects of School Television in Europe München, London, New York, Paris 1992. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA TMB Pedagógiai Szakbizottság; MTA MAB Neveléstudományi Munkabizottság; Magyar Pedagógia Társaság Tagozati elnöke és országos választmányi tagja; a TIT Heves megyei Pedagógiai Szakosztály elnöke; a Magyar Iskolatelevízió szaktanácsadója.

Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (1940/1989) [A munkára nevelés lehetőségei és eredményei 10-14 éves korban] *Egyetem*: KLTE BTK, pedagógia szak 1976. *Munkahely*: KFRTKF Neveléstudományi Tanszék, tanszékvezető főiskolai tanár, Tel.: 52/418-166. *Lakcím*: 4029 Debrecen, Fényes udvar 2. V/31, Tel.: 52/319-217. *Kutatási terület*: nevelélmélet; munkára nevelés; pedagógusközösség. diákönkormányzat; *Publikációk*: (1) A munkatevékenység szerepe a 10-14 éves tanulók közösségeinek alakításában, KLTE Fórum közlemények. 1986. (2) A munkatevékenység normaalkotó, értékorientáló hatása a felsőtagozatban. Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei, 1990. (3) A munkatevékenység nevelőhatása a 10-14 éves tanulók körében. Kinizsi Kiadó, Debrecen, 1991. (4) A hallgatók önálló munkája. Ungvár Állami Egyetem. (Ukrán nyelven) 1992. (5) Alternatív pedagógiák. Nevelésért Szövetség. Debrecen, 1993. *Tudományos közéleti tevékenység*: DAB Neveléstudományi Munkabizottság titkára; APIM vezetője tag; Módszertani Közlemények és a Világító Ceruza Szerkesztőbizottsági tag; a

Gyermek Liga területi elnöke; a Keletmagyarországi Területi Kollégiumi Munkaközösség elnöke; a Tanítóképző Szövetség területi elnöke. *Nemzetközi tapasztalat*: Párizs, ösztöndíj (ifjúsági szervezetek nevelőmunkája); Nyitra, Tanítóképző Főiskola (kutatási ösztöndíj); Pozsony, Pedagógiai Intézet (kutatási ösztöndíj); Ungvár, vendégoktató; Kassa, vendégoktató;

Nádudvari Imréné (1934/1979)

Náhlik Zoltán (1926/1974)

Németh András (1950/1989) [Weszely Ödön pedagógiai munkássága, rendszerének elméleti forrásai] *Egyetem*: ELTE BTK pedagógia, 1982. *Munkahely*: ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Budapest, Kazinczy u. 23-27, Tel.: 1124-010/19, tanszékvezető főiskolai tanár. *Lakcím*: 6000 Kecskemét, Tinódi u. 21, Tel.: 76/ 320-662. *Kutatási terület*: nevelélmélet-történet; a magyar neveléstudomány fejlődésének főbb szakaszai, tudománytörténeti előzményei, nemzetközi kapcsolata; reformpedagógia: történeti, antropológiai, didaktikaimetodikai kérdései, főbb iskolakoncepció; iskolai pluralizmus Európában: nemzeti sajátosságok, főbb iskolai alakzatok; a pedagógusképzés szervezeti és tartalmi korszerűsítése. *Publikációk*: (1) Weszely Ödön. Magyar Pedagógusok OPKM. Budapest., 1990. (2) Lubrich Ágost Magyar Pedagógusok. OPKM. Budapest, 1992. (3) Neveléstörténet III. (Társszerzővel) Szeged, 1992. (4) Die Vergangenheit und die Gegenwart der Reformpädagogik in Ungarn. In: (Ed.) D.Rajtmajer: Collection of Scientific Papers. (International Conference on Alternative Educational Concepts) University of Maribor, 1992. (5) A reformpedagógia múltja és jelene (1889-1989) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest., 1993. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottság; Tanárképzők Szövetsége. *Nemzetközi tapasztalat*: 1992 óta részvétel az EuroSeminar Schulpluralismus nemzetközi kutatócsoport munkájában.

Oláh János (1943/1989) [A szegedi tankerület működésének legfőbb jellemzői 1919-1950-ig] *Egyetem*: JATE BTK magyar-orosz szak, 1968.; ELTE BTK pedagógia szak, 1982. *Munkahely*:

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Neveléstudományi Tanszék 6725 Szeged, Szent
Ferenc u. 25, Tel.: 310-122/42, főiskolai docens.
Lakcím: 6722 Szeged, Moszkvai krt. 20/A.
III.11. *Kutatási terület:* A tanügyigazgatás
története; az egészségnevelés története; Szeged
kiemelkedő pedagógusainak munkássága.
Publikációk: (1) Kosztolányi korának iskolájáról.
Módszertani Közlemények 1985. 3. sz. (2)
Péterfy Jenő a fegyelemre nevelésről. Módszer-
tani Közlemények, 1987. 2. sz. (3) Az 1935 VI.
tc. végrehajtása a szegedi tankerületben. Magyar
Pedagógia, 1988. 4. sz. (4) A tejfogyasztás
népszerűsítése 1929-ben. Egészségnevelés, 1989.
4. sz. (5) Berzsenyi Dániel a nevelésről.
Módszertani Közlemények, 1989. 4. sz.
Tudományos közéleti tevékenység: Comenius
Társaság tagja; Tanárképzők Szövetségének
tagja; SZAB Neveléstörténeti Albizottság tagja.
Nemzetközi tapasztalat: nemzetközi kon-
ferenciákon való részvétel: fiatal kutatók
konferenciája 1979 Csekké Budejovice;
Makarenko konferencia Odessza 1987; felsőokt.
ped. konferencia Krakó 1988; tapasztalatok
cseréje: Nyitra 1990, Ungvár 1991.

Orosz Gábor (1939/1983)

Orosz Lajos (1921/1969) [Nőnevelési re-
formtörekvések Magyarországon. Az in-
tézményes nőnevelés 1777-1867] *Egyetem:*
Pázmány Péter Tudományegyetem, BTK, görög-
latin-pedagógia szak, 1946 ill. 1949. *Munkahely:*
Budapesti Műszaki Egyetem 1111 Budapest,
Egry József u. 1. E ép. IV.5, Tel.: 1812-567,
nyugdíjas egyetemi docens. *Lakcím:* 1029
Budapest II., Géza fejedelem útja 43. *Kutatási
terület:* Apáczai Csere János pedagógiai örök-
sége; Comenius sárospataki iskolaszervezete; A
magyarországi iparoktatás és az ipari szak-
tanárképzés története; Társzervezője A magyar
nevelés története c. kézikönyv (Tankönyvkiadó,
Budapest., 1988) I.kötetének, és szerkeszti
ugyanezen kézikönyv II. és III. kötetét.
Publikációk: (1) Nevelésügy a reformkorban.
(Alapfokú oktatás, középiskolák és felsőoktatási
intézmények, a szakoktatás helyzete.) In: A
magyar nevelés története, I. kötet,
Tankönyvkiadó, Budapest. 1988. (2) A műszaki
pedagógusok képzésének története. In: A szak-
mai pedagógusok képzésének története

Magyarországon. Oktatókutató Intézet,
Budapest., 1991. (3) Fejezetek a magyarországi
iparoktatás történetéből. In: Neveléstörténeti
olvasókönyv mérnök-tanár szakos hallgatók
számára. Összeáll.: Orosz Lajos. Műegyetemi
Tankönyvkiadó, Budapest. 1993. *Tudományos
közéleti tevékenység:* Tagja voltam 1969-83
között több műegyetemi nevelési bizottságnak; az
akadémiai neveléstörténeti albizottságnak 1964-
89 között.

Ördög Erzsébet (1934/1973) ["A hipnopediás
ismeretközlés és ismeretelsajátítás alapkérdései az
idegennyelvi szókincs-tanítás vonatkozásában"]
Egyetem: ELTE BTK, magyar-orsz. szak, 1957.
Publikációk: (1) "Újreál - a sikerközpontú
középiskola". Újreál Egyesület, Budapest, 1990.
(2) "Innovációs bizottság az iskolában". In:
Ördög E. (szerk.): "A változás perspektívái az
iskolaszervezetben". Oktatókutató Intézet, 1986.
(3) "Középiskolák megújítása - vagy más
középiskolát?". Tervgazdasági Fórum, 1988. I.
sz. (4) "Egy új típusú középiskola körvonalai".
Szakképzési Szemle, 1988. 4. sz. (5) "Egy in-
terjúorozat tanulmányai". Oktatásügyi Kutatások,
3. kötet, 1987.

Papp János (1921/1977) [A felelős tanulói
magatartás megalapozása az általános iskola alsó
tagozatában] *Egyetem:* Szegedi Tudomány-
egyetem, filozófia-pedagógia szak, 1948.
Munkahely: Görög Katolikus Gimnázium,
Hajdúdorog, Tel.: (52) 389-830, igazgató
(nyugdíjas int. vezető főiskolai tanár). *Lakcím:*
4400 Nyíregyháza, Rigó u. 20. *Kutatási terület:*
Nevelélméleti problémák; iskola megújítási
folyamat; oktatás és nevelés integrációja; isko-
latörténet; a magyar nyelvű bizánci rítus; *Publi-
kációk:* (1) Hajdúdorog iskolatörténete. Haj-
dúdorog, 1988. (2) Az iskolai megújítási
folyamat pedagógiai stratégiája. Szakoktatás,
1987. 10. sz. (3) A pedagógiai tudományok
szerepe az általános iskolai tanító és tanárképzés-
ben. Bessenyei Gy. Tanárképző Főiskola
Évkönyve, 1982. *Tudományos közéleti te-
vékenység:* DAB Neveléstudományi Szakcso-
portjának tagja, majd elnöke; Tudományos
Minősítő Bizottsági tag (1978-84.) Pedagógiai
Szakbizottsága tagja (1978-84.).

Pál László (1926/1970) [Nevelés a büntetésvégrehajtásban] *Egyetem*: ELTE BTK, történelem szak, 1957; ELTE BTK, szociológia, 1974. *Munkahely*: nyugdíjas, de 1985 óta a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán óradíjas tanárként kriminálpedagógiát oktat. *Lakcím*: 1023 Budapest, Harcsa u. 2. *Kutatási terület*: Társadalmi erők részvétele a büntetésvégrehajtási nevelésben. (kutatás 1975-1982 között) zárótanulmány: 1982. IX. 1. A munkásszállókra kihelyezett állami gondozottak társadalmi beilleszkedése. (kutatás 1985-1987 között) zárótanulmány: 1988.; Az 1956-1963 között a bíróságok által elítélt személyek büntetésének hatása - a börtönből szabadulásuk utáni - egzisztenciájukra. (Különös tekintettel a fiatalokúakra.) zárótanulmány 1992. december. 1. *Publikációk*: (1) Kriminálandragógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. (2) Jag är inte som andra (Nem olyan mint a többi.). "Att Undervisa; 1983. év 1.számában (svéd speciálpedagógiai havi folyóirat). (3) Öntevékeny szervezetek a büntetésvégrehajtásban Magyar Jog, 1980. év 11. sz. (4) A kriminálpedagógia időszertű kérdései. Pedagógiai Szemle, 1978. 11. sz. (5) Hippizmus. Élet és Tudomány, 1981. év 11. 12 és 14. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA Ped. Biz. Felnőttnevelési Albizottságának tagja; Humanitás Bűnmegelőzést és Társadalmi Beilleszkedést Segítő Társaság Üv. elnöke; Magyar Humanista Társaság elnöke; Humanista Világszövetség Tudományos Szekciójának elnöke. *Nemzetközi tapasztalat*: 1976-ban 6 hetes tanulmányút Svédországban a svéd büntetésvégrehajtás tanulmányozására; 1981-ben 1 hónapos állami ösztöndíj Hollandiába a holland büntetésvégrehajtás és az egyetemi kriminológiaoktatás tanulmányozására.

Páldi János (1923/1978) [A szolnoki Varga Katalin Gimnázium iskolakísérletének tevékenységi rendszere] *Egyetem*: ELTE, magyar nyelv és irodalom szak, 1958. *Munkahely*: nyugdíjas, Miskolci Egyetem, Neveléstudományi Tanszék. *Lakcím*: 5000 Szolnok, Bajcsy-Zsilinszky u. 2. *Kutatási terület*: a helyi nevelési rendszer; az önálló tanulás; a tehetséggondozás; a tehetséges tanár jellemzői; a standardizált érettségi vizsga; az osztatlan és részben osztott iskolák munkája; a látens hatásrendszer. *Publikációk*: (1) Az önálló tanulás a gimnáziumi

tankönyvekben. Nevelélmélet és iskolakutatás OPI 1985. IV. évf. 2. sz. (2) A szolnoki Varga Katalin Gimnázium nevelési rendszere. Szegedi Nyári Egyetem, 1989. (3) Vélemények a tehetséges tanár jellemzőiről. Pedagógiai Szemle, 1990. 5. sz. (4) Gondolatok az osztatlan és részben osztott iskolák életéről és munkájáról (Történeti visszatekintés) In: Sánta Attiláné (szerk.): A kisiskolák szervezése és működése - ma. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs, 1992.

Petőcz Jánosné (1946/1988) [Charakterisierung des Lehrbuchs "Methodik des Unterrichts Deutsch als Muttersprache" nach einigen Aspekten der Schulbuchgestaltung in der DDR] *Munkahely*: Eötvös József Tanítóképző Főiskola, 6500 Baja, Szegedi út 2, Tel.: (79)321-655, főiskolai tanár, tanszékvezető. *Lakcím*: 6500 Baja, Jácint u. 11. *Kutatási terület*: oktatásfejlesztés; tantervfejlesztés (a nemzetiségi pedagógusképzés, német idegennyelv-oktató tanítói képzés; kisgyermekkori idegennyelvoktatás módszertani kérdései (német); a nemzetiségi (német és szerbhorvát) összevont tanító- és óvodapedagógusképzés c. kutatási téma vezetője (1988-1990); a NAT szerinti elemi szint egy lehetséges programja a 6+6-os iskolarendszerben; TEMPUS-program keretében a nyelvi projekt magyar összekötője; a kisgyermekkori idegennyelvoktatás módszertani kérdései címmel tankönyvkészítés (német nyelvre). *Publikációk*: (1) A német nemzetiségi tantárgypedagógia tananyagának kiválasztása és elrendezése. Felsőoktatási Szemle 1985. 3. sz. (2) Untersuchungen der Verständlichkeit von zweisprachigen Texten in den Grundschulen VR Ungarn, Informationen zu den Schulbuchfragen. Heft 54. Berlin, 1986. (3) Doktori disszertáció: A német nemzetiségi tantárgypedagógia tanításának elméleti és gyakorlati tapasztalatai. JATE, BTK, Szeged, 1987. (4) Charakterisierung des Lehrbuchs "Methodik Deutsch für die Unterstufe" nach einigen Aspekten der Schulbuchforschung in der DDR. Informationen zu den Schulbuchfragen 55. 1987. (5) Neue Ausbildungsinhalte für künftige Unterstufenlehrer, Deutscher Kalender 1990.

Petrikás Árpád (1928/1963) [A személyiség és közösség nevelésének egysége középiskolás

tanulók osztályaiban. (Leningrád)] *Egyetem*: KLTE, orosz szak, 1953. *Munkahely*: Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék 4010 Debrecen, Pf. 17, Tel.: (52)316-666/233, egyetemi tanár. *Lakcím*: 4030 Debrecen, Gizella u. 11, Tel.: 52/340-228. *Kutatási terület*: a tanulókörösségek sajátosságai a tevékenységrendszer aspektusából (MTA-PKC); iskolafejlesztés és a nevelőmunka rendszerének megalapozása; a pedagógusképzés tartalmának korszerűsítése (1978-1990); a pedagóguskörösség kialakítása és szerepe az iskolai nevelés rendszerének fejlesztésében; autonómia, önkormányzás, társadalompedagógia a nevelési intézményekben (OTKA). *Publikációk*: (1) A tanulói önkormányzat értelmezése, helye az iskola nevelési rendszerében. Fórum Közlemények. N. 4. KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 1986. (2) Körösség és személyiség az iskola nevelési folyamatában. In: (Brezsnyánszky Lászlóval) Körösség, személyiség, alternatívitás, döntés az iskolai nevelésben. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. (3) Handbook of World Education: Hungary. American Collegiate Service, Houston, Texas, 1991. (4) Az intézményi autonómia és a pedagógiai tárgyak oktatásának alternatívái. In.: S. Faragó Magdolna (szerk.): Tanárképzésünk megújítása. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1993. (5) A nevelés társadalmi szerepe, társadalmi céljaink iskolai megjelenése, nevelési rendszerünk kívánatos alakulása. In: Embernevelés, 1993. 1-2. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: A Debreceni Akadémiai Bizottság Neveléstudományi Munkabizottság elnöke; A Magyar Pedagógiai Társaság választmányának tagja (a Nevelélméleti Szakosztály képviselőjében); a VI. Nevelésügyi Kongresszus Tudományos és Szakmai Bizottságának tagja; Korczák J. Nemzetközi Társaság tagja; Makarenko A.Sz. Nemzetközi Társaság vezetője, illetve a hazai Munkabizottság ügyvezető tagja; *Nemzetközi tapasztalat*: Párizs, 1984 (1,5 hónap ösztöndíj); Zürich, 1989 (2 hónap ösztöndíj); kapcsolatok Marburg, Varsó, Jéna egyetemeivel, kutatási részlegeivel.

Pék András (1926/1978) [A 14-18 éves] *Munkahely*: ELTE Tanárképző Főiskolai Kar 1071 Budapest VII., Kazinczy 4-23, főiskolai tanár. *Lakcím*: 1025 Budapest II., Csejte u. 10.

Kutatási terület: tanulói önkormányzóképesség; összehasonlító pedagógiai kérdések; a számítógépes oktatás pedagógiai kérdései. *Publikációk*: (1) Pedagógia a számítógépek körében. (Társszerző: Varga Lajos) (2) Abschied von kommandopädagogik. (Búcsú a kommandopädagógiától) Ausburg Universitát. (3) A kelet-európai és közép-kelet-európai országok iskolarendszere a 90-es évek elején. (Ausborg Universitát). *Tudományos közéleti tevékenység*: MPT Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály; World Association of Educational Research.

Pogány Béla (1942/1980) [A globális szövegértés és az orosznyelv-oktatás eredményességének összefüggése] *Egyetem*: KLTE, magyar-orosz szak, 1965. *Munkahely*: Kossuth Lajos Tudományegyetem, Szláv Filológiai Intézet, egyetemi docens. 4010 Debrecen, Egyetem tér 1. *Lakcím*: 4026 Debrecen, Bethlen u. 42-44. *Kutatási terület*: negyedéves orosz szakos hallgatók módszertani képzésének elmélete és gyakorlata; középiskolai idegennyelvoktatás főbb kérdései a NAT tükrében; orosznyelvoktatás jövője a 90-es években. *Publikációk*: (1) Metodika obucsenyija russzkomu jazüku kák inosztrannomu v vengerszkoj auditorii. (jegyzet) 1990-91. Tankönyvkiadó, Budapest (2) Metodika obucsenyija russzkomu jazüku kak inosztrannomu v skola. Vengerszkoj Reszpubliki (jegyzet) KLTE, Debrecen, 1992. (3) (Társsz.: Liebermé-Haranti): Metodikai olvasókönyv. Tanulmányok az orosz nyelv tanításának elméletéről és gyakorlatáról. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. (4) Orosz nyelvi feladatgyűjtemény a felvételi előkészítő tanfolyamok számára. Debrecen, KLTE, 1988. (5) Változások az iskolai idegennyelv-oktatásban a készülő nemzeti alaptanterv tükrében. In: Első magyar alkalmazott nyelvészeti konferencia. Nyíregyháza, 1991.

Pócs Ilona (1943/1986) [Az intenzív nyelvtanfolyamok módszertani kérdései] *Munkahely*: Leöwey Klára Gimnázium, Budapest IX. Vendel u. 1, tanár. *Lakcím*: 1132 Budapest, Kresz Géza u. 11. I./1. *Kutatási terület*: az intenzív nyelvvoktatás módszertani kérdései; a kisgyermekek idegennyelv oktatásának kérdései. *Publikációk*: (1) Külső és belső Moszkva, 1990. (2) A kisgyermekek idegennyelv oktatásának pszi-

chológiai és metodikai kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. (3) Feladatgyűjtemény felsőfokú tanintézetek számára. Budapest, 1991. *Tudományos közéleti tevékenység*: Modern Filológiai Társaság Orosz Nyelv és Irodalomtanárok Magyarországi Egyesülete főtítkár.

Pukánszky Béla (1954/1989) [Személyiségpedagógia és tanárképzés - Schneller István rendszere] *Egyetem*: ELTE BTK, pedagógia, 1980. *Munkahely*: JATE Neveléstudományi Tan-szék, Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34. Tel.: 321-611, docens. *Lakcím*: 6723 Szeged, Tabán u. 6. Tel.: (62) 330-280. *Kutatási terület*: a tanárképzés története a kolozsvári-szegedi egyetemen; magyar pedagógiatörténet a XIX-XX. században. *Publikációk*: (1) A Magyar Pedagógia első száz évének repertórium (társszerkesztő). Szeged, 1993. (2) Schneller István. Kismonográfia, OPKM, Budapest. (3) Makkai Sándor pedagógiája. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 5. sz. (4) A középiskolai tanárképzés 1924-es reformja Magyarországon. Pedagógiai Szemle, 1989. 11. sz. (5) Tanárképző vagy egyetem? Magyar Pedagógia, 1987. 4. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA Pedagógiai Bizottságának titkára; MPT Nevelés-történeti Szakosztálya titkára. *Nemzetközi tapasztalat*: Universitát Regensburg, 1991.

Ránki Júlianna (1949/1980)

Réthy Endréné (1943/1981) [A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése] *Munkahely*: ELTE BTK, 1146 Budapest, Ajtósi D. sor 19-21, egyetemi docens. *Lakcím*: 1012 Budapest, Attila u. 109. *Kutatási terület*: a tanulási motiváció struktúrája; teljesítményértékelés és tanulási motiváció; teljesítmény és attribúció kapcsolatösszefüggése; integrációs nevelés; neveléstörténeti irány: Diesterweg és Comenius. *Publikációk*: (1) A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. (2) Teljesítményértékelés és tanulási motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. (3) Gyógypedagógiai alapismeretek (társszerzőkkel) Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. (4) A tanulói személyiségtényezők és a pedagógiai eljárások összeegyeztethetőségének lehetősége egy szerte-foszló álom? Magyar Pedagógia, 1985. 4. sz. (5)

A pedagógiai munka önértékelése mint a közbülső értékelés fontos láncszeme. *Tantervelméleti Füzetek* 17. Szerk.: Demeter Katalin, OPI 1985. *Tudományos közéleti tevékenység*: Gyógypedagógia szerkesztő bizottsági tag; EARLI tag; Magyar Fonetikai és Foniátriai Társaság tagja; FICE tag; Gyermekvédő Liga tagja. *Nemzetközi tapasztalat*: Wien Universitát (ösztöndíj).

Rozsnyai Istvánné (1923/1971)

Salamon Zoltán (1934/1973)

Setényi János (1961/1991) *Egyetem*: ELTE BTK, magyar-történelem-finn, 1986. *Munkahely*: Oktatókutató Intézet, 1134 Budapest, Victor Hugo u. 18-22, Tel.: 1297-639, osztályvezető. *Lakcím*: 1132 Budapest, Kárpát u. 16, Tel.: 1206-708. *Kutatási terület*: felsőoktatáspolitikai; minőségbiztosítási rendszerek az oktatásban; *Publikációk*: (1) OECD National Backround Report on Hungarian Education, 1994. Budapest (Halász G., Semjén A. és Setényi J.); (2) Harc a középiskoláért. Educatio, Budapest, 1992. (3) Intézményi Önértékelési Kézikönyv, Országos Akkreditációs Bizottság, Budapest, 1994. (4) The Modernization of the Hungarian Non-University Sector. European Journal of Education, 1994. 1. sz. (5) Privatizáció, Educatio, 1992. 2. sz. *Tudományos közéleti tevékenység*: Magyar Pedagógiai Társaság Felsőoktatási Szakosztály titkára; 1992 European Association of Institutional Research (EAIR) tag; Consortium of Higher Education Researchers (CHER) tag. *Nemzetközi tapasztalat*: 1989 USIA tanulmányút az Egyesült Államokban; 1992 Helyi önkormányzatok tanulmányozása Angliában; 1993 Felsőoktatási tanulmányút és előadáskörút Angliában.

Singer Lászlóné Heksch Ágnes (1908/1969) [Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere.] *Munkahely*: nyugdíjas. *Lakcím*: 6720 Szeged, Oskola u. 14. *Kutatási terület*: Kazinczy Ferenc művelődéspolitikai tevékenysége; Prohászka Lajos pedagógiai elmélete. *Publikációk*: (1) Kazinczy Ferenc és II. József művelődéspolitikája. Pedagógiai Szemle, 1956 1-2. sz. (2) Kazinczy Ferenc vélekedése az alsóbb iskolák Organisationsjában. Magyar Pedagógia 1964.

3-4. sz. (3) Emlékezésedem Kazinczyról mint pedagógusról. Pedagógiai Szemle, 1981. 9. sz. (4) Prohászka Lajos tantervelmélete. Pedagógia 1984. 2. sz. (5) Előadásom Prohászkaról. 1987 ápr. 8. Sárospatak Kézirat. *Tudományos közéleti tevékenység:* Pedagógus Szakszervezet 1945-ben; Magyar Pedagógiai Társaság tagja; MTA Neveléstörténeti Albizottság tagja.

Soósné Faragó Magdolna (1945/1987) [Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban] *Egyetem:* ELTE BTK, pedagógia-magyar szak, 1968; ELTE BTK, pszichológia szak, 1974; ELTE BTK, pedagógiai szakpszichológus, 1983. *Munkahely:* Művelődési és Közoktatási Minisztérium Pedagógus- és Művészképzési Főosztály, 1054 Budapest, Szalay u. 10-14., Tel.: 1530-600, főtanácsos. *Lakcím:* 1082 Budapest, Baross u. 59. II.7. *Kutatási terület:* értelmiségivé válás pályacsoportok szerinti összehasonlítása; pályaidentitás hatékonyságát befolyásoló tényezők; felsőfokú képzés hatótényezői; pedagógusképzés; tanári pálya, pedagógiai, pszichológiai, szociálpedagógiai képzés követelményei. *Publikációk:* (1) Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban. (A pedagógia időszzerű kérdései sorozat) Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. (2) A pályaidentitás és értelmiségivé válás a felsőoktatásban. Oktatókutató Intézet, 1987. (3) Egységes tanárképzés differenciált humán képzés. Felsőoktatási Szemle, 1989. 11. sz. (4) Pedagógusképzési rendszerünk jelenlegi szerkezete. A tanárképzés fejlesztésének lehetőségeiről rendezett tanácskozás összefoglalása és értékelése, In: (szerk. S. Faragó Magdolna) Tanárképzésünk megújítása. Felsőoktatási és Koordinációs Iroda, 1992. (5) A szociális képzésekről - oktatáspolitikai megközelítésben. Esély, 1992. 5. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Pedagógiai Bizottság Tanárképzési Albizottság; MPT Felsőoktatási Szakosztálya; Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakbizottság; Szociálpedagógiai Szakbizottság; Háztartások Szövetsége Tanárképzési Albizottság.

Steinerné Molnár Judit (1949/1991) [A képes orosz szókapcsolatok tanítása a magyar tanítóképzős hallgatóknak] *Egyetem:* KLTE, magyar-orosz szak, 1972. *Munkahely:* Eötvös

József Tanítóképző Főiskola, 6500 Baja, Szegedi út 2., Tel.: 79/ 321-655, főiskolai tanár. *Lakcím:* 6500 Baja, Árpád tér 6. *Kutatási terület:* képes orosz szókapcsolatok szótárának összeállítása; idegennyelvi (orosz-német) módszertani terminológiai szótár anyagának gyűjtése. *Publikációk:* (1) (Társsz.: Zsuravljova N. A.) O formirovanii navika pravilnovo proiznosenija bezudarnih glasznih. Moszkva, Izd. UDN. 1989. (2) Napjaink szavai az orosz nyelvben. Idegen nyelvek tanítása. 1988. 4. sz. (3) A motiváció növelésének lehetősége az orosz számnevek tanulmányozása során. Módszertani Közlemények, 1986. 5. sz. (4) Hibák, amelyek valóban kiküszöbölhetők. Módszertani Közlemények, 1987. 2. sz. (5) A "természetes nyelvi anyag" felhasználása az orosz nyelv oktatásában. Módszertani Közlemények, 1988. 4. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* TIT; MAPRIAL; Modern Filológiai Társaság tagja; Nyelvtanárok Országos Egyesületének tagja. *Nemzetközi tapasztalat:* Tempus ösztöndíj 1993. január, Ludwigsburghban Pedagógiai Főiskolán.

Sükösd János (1925/1956)

Süveges Mihály (1940/1986) [Az emberformálás eszmei-politikai és módszertani kérdései] *Egyetem:* Állami Lomonoszov, Egyetem, Moszkva. *Munkahely:* Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom, Majer I. u. 1-3, Tel.: (33)313-699, tanszékezet vezető főiskolai tanár. *Lakcím:* 2800 Tatabánya, Mártírok u. 45. *Kutatási terület:* politikai tudat, politikai kultúra; erkölcs. *Publikációk:* (1) Erkölcsi viszonyok - erkölcsi tudatosság. Évkönyv, MSZMP Komárom megyei Bizottság Okt. Ig. (2) Eszmei politikai nevelés szerepe. MTA VEAB, 1987. (3) A tanítói értelmiségi létről. Esztergomi Tanítóképző, 1988. (4) Gondolatok a tanítóképzésről. Felsőoktatási Szemle, 1989. 7-8. sz. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA VEAB Gazdaság-, Jog- és Társadalomtudományi Szakbizottság. *Nemzetközi tapasztalat:* Jagello Egyetem, Kraków; Pedagógiai Főiskola, Rzeszów; Pedagógiai Egyetem, Vilnius.

Szabados Lajos (1939/1986) [A gerontológia jelentősége a nyugdíjas korosztály társadalmi szerepének, funkciójának értelmezésében és fejlesztésében. Az egri és a miskolci nyugdíjasok

főiskolája tapasztalatai alapján.] *Munkahely:* Békéscsaba Tanítóképző Főiskola, 5600 Békéscsaba, Bajza u. 33, Tel.: 326-621, főigazgató-helyettes. *Lakcím:* 3300 Eger, Vörösmarty u. 26. *Kutatási terület:* a főiskolát befejezett nyugdíjasok továbbképzésének lehetőségei; az oktatási folyamat struktúrája; az oktatás módszerei és munkaformái.

Szabó Béla (1939/1984) [A testi nevelés szerepe a középiskolás diákok személyiségformálásában] *Munkahely:* Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Testnevelési Tanészék, 3301 Eger, Eszterházy tér 1, Tel.: (36)412-399/104, főiskolai tanár. *Kutatási terület:* az iskolai testnevelés tanítás kialakulása és fejlődése, valamint a hozzá kapcsolódó sporttörténet. *Publikációk:* (1) A testnevelés tantárgy tanítása Eger városi fiú középiskoláiban (1856-1944) - MTA, MTT pályázatán II. díj - 1986. (2) A középiskolai testnevelés tanítás Egerben a két világháború között (1919-1944) - TF, TSTT tárcaszintű kutatási program - 1987. (3) A testnevelés tanítás és sport nevelési kérdései az egri fiú középiskolákban (1920-1944). (4) A testi nevelés szerepe a gyermeknevelésben Felméri Lajos és Szvorényi József munkássága tükrében. 1989. (5) A testnevelés tantárgy szerepe a középiskolai oktatásban. Nógrád megye olimpiai kronológiája (1896-1990). 1992. *Tudományos közéleti tevékenység:* MPT Neveléstörténeti Szakosztály tag; Magyar Olimpiai Akadémia, tanácsstag 1993; MTA Miskolci AB Neveléstudományi. Munkabizottsági tag; MTSTT Sportpedagógiai Szakbizottsági tag; MTA Testnevelési és Sportpedagógiai Albizottsági tag; MTT Sporttörténeti Szakosztály elnöke.

Szabó László Tamás (1942/1988) [A "rejtett tanterv"] *Munkahely:* Oktatókutató Intézet Pf. 427. 1395 Budapest, Tel.: 1297-652, főmunkatárs. *Lakcím:* 1036 Budapest Lajos u. 113. II. 11. *Kutatási terület:* migráció és iskolai beilleszkedés; a tartalmi fejlesztés lehetőségei a tanárképzésben és továbbképzésben. *Publikációk:* (1) A "rejtett tanterv". Budapest, Magvető, 1988. (Gyorsuló Idő). (2) Minőség és minősítés az iskolában. Alkuk - Szabályok - Viselkedések. Kísérleti jegyzet. Keraban Kiadó, Budapest, 1993. (3) Vissza az alapokhoz. Körkép az európai alapképzésről. vál., szerk. és bev. OI.

Budapest, 1991. (4) "Ki vagyok én?" - Identitástudat és kisebbségi lét. Educatio, 1993. 2. sz. (5) Migráció és oktatás: Kultúráközi és modernizációs szempontok a bevándorlás jelenségének értelmezésében. (Szerk.) Kutatás közben Budapest, 1993. Oktatókutató Intézet. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Pedagógiai Bizottsága; Neveléstudományi Kutatók Egyesülete; Tanárképzők Szövetségének Pedagógiai Szekciója; Magyar Politikatudományi Társaság Politikai Szocializáció Szakosztály; Magyar Menekültügyi Társaság; International Association for Intercultural Education (regionális koordinátor). *Nemzetközi tapasztalat:* Hogeschool Gelderland (Nijmegen - Hollandia), vendégoktató (1993. tavasz).

Szabó Miklós (1912/1992) [A pedagógus Tolsztojj] *Egyetem:* Pázmány Péter Tudományegyetem BTK, francia nyelv 1934; magyar és német nyelv 1936; József Nádor Műegyetem, közgazdasági kar, gazdasági szaktanár, 1938. *Munkahely:* nyugdíjas; *Lakcím:* Budapest, Kanizsai u. 3/a, Tel.: 1613-594. *Kutatási terület:* neveléstörténet; nevelésfilozófia. *Publikációk:* (1) Orosz-magyar, magyar-orosz szótár iskolák számára. (16. kiadás) Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. (2) Lev Tolsztojjról. Filológiai Közöny, 1989. 3. sz. *Nemzetközi tapasztalat:* 1946-1948 Leningrád, Herzen Pedagógiai Főiskola, aspirantúra; 1964-1968 Európa országai, USA, Délamerika (nyelvi, gyakorlati és tanulmányút).

Szacski Jánosné (Szacski Tamara) (1938/1985) [Az orosz "mozgást jelentő igék" magyar anyanyelvűek számára történő tanításának módszerei (orosz-magyar kontrasztív elemzés alapján)] *Egyetem:* Moszkvai Közgazdasági Egyetem, kereskedelmi közgazdász szak, 1962; ELTE BTK, 1970. *Munkahely:* Rendőrtiszt Főiskola, 1121 Budapest XII., Farkasvölgyi út 12, főiskolai tanár *Lakcím:* 1113 Budapest XI. Bocskai út 34/A. III.2, Tel.: 1811-513. *Kutatási terület:* az orosz esetek, mozgást jelentő igék és igeszemlélet tanításának módszertani kérdései; szaknyelv oktatásának módszertani kérdései. *Publikációk:* (1) (Társszerzővel) Kiegészítő orosz nyelvkönyv vendéglátóipari szakközépiskola III-

IV. osztály. Tankönyvkiadó, 1988. (2) (Társszerzővel) Kiegészítő orosz nyelvkönyv a kereskedelmi szakközépiskola III-IV. osztály. Tankönyvkiadó, 1990. (Társszerzővel)); (3) (Társszerzővel) Az orosz igeszemlélet használata. Tankönyv. Tankönyvkiadó, 1989. (4) (Társszerzővel) Orosz társalgás iskolásoknak. Tansegédlet. Tankönyvkiadó, 1988. (5) A mozgást jelentő "pri" és "pod" igeikötős igeik oktatása magyar ajkúak számára. MAPRJAL Nemzetközi Kongresszus. Budapest, 1986. aug. 11-16. *Tudományos közéleti tevékenység*: Modern Filológiai Társaság tagja; Miniszteri felkérésre a középiskolai versenybizottság elnöke; Állami Nyelvvizsga Bizottság tagja.

Szebenyi Péter (1933/1978) [A 10-14 éves tanulók történelmi fogalmainak fejlődése] *Egyetem*: ELTE, történelem szak, 1960. *Munkahely*: Fővárosi Pedagógiai Intézet, igazgató, Tel.: 1141-877; *Lakcím*: 1125 Budapest, György A. u. 22/a. *Kutatási terület*: a társadalomtudományok tanításának pedagógiája; tanterv és tantervelmélet; Irányításelmélet (iskolafelügyelet, szaktanácsadás). *Publikációk*: (1) Válaszúton a szakfelügyelet. Akadémiai Kiadó, 1993. (2) Research on Social Studies in Eastern Europe. In: Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. (Ed. J. Shaver) Macmillan Publishing Company. New York, 1991. (3) Mihály Ottó, Szebenyi Péter és Vajó Péter: Several Questions of Development of Public Education. OPI, 1986. (4). Történelemtanítás Angliában. Akadémiai Kiadó, 1989. (5) Tantervi szabályozás Európában. In: Tanterv és vizsga külföldön. (Szerk.: Mátrai Zsuzsa) Akadémiai Kiadó, 1991. *Tudományos közéleti tevékenység*: TMB Pedagógiai Szakbizottság elnöke; a nemzetközi Yearbook of History Education (London) szerkesztőbizottság tagja. *Nemzetközi tapasztalat*: Az angol Standing Conference on Studies in Education ösztöndíjával egy hónapos kutatómunka 1991-ben a Durham Egyetemen.

Szekeres János (1938/1988) [Az iskolai demokrácia pedagógiai tartalma és a pedagógus irányító szerepe] *Munkahely*: JPTE BTK Neveléstudományi Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság

u. 6, Tel.: 327-622/113, egyetemi docens. *Lakcím*: 7623 Pécs, Madách u. 5. *Kutatási terület*: a pedagógia rendszerlemei; nevelés-filozófiai irányzatok; a Biblia emberképe; a Gordon-módszer. *Publikációk*: (1) Egy keresztény pedagógiai gondolkodás körvonalai. Vigilia Kiadó, Budapest, Pécs, 1990. (2) Az iskola demokratikus irányítása. OKI Budapest, 1991. (3) Kommunikációs tréning a felvételi előkészítésben. FEB 8., Esztergom, 1988. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA PAB munkabizottsága; Keresztény Értelmiségi Műhely; ÖKIT.

Szekeres Tamás (1943/1990)

Szende Ottó (1923/1966) [A hegedű pedagógia időszzerű kérdései és az ezzel kapcsolatos kísérleti kutatások] *Munkahely*: nyugdíjas szakfelügyelő. *Lakcím*: 1132 Budapest, Visegrádi u. 67/a. *Kutatási terület*: a hangszeres játék hallápszichológiai vonatkozásai (kísérletek); a hangszeres játék egészségügyi vonatkozásai; az óvodáskori hangszeroktatás didaktikája és metodikája (8 éves gyakorlat, 2 éves kísérleti oktatás magyar óvodában); a hegedűoktatás metodikájának részterületei. *Publikációk*: (1) Mazas, J. F.: Op. 36 Etüden I-II. Universal Edition, Wien 1986. (2) Mazas, J. F.: Duos op. 38 II. Universal Edition, Wien, 1987. (3) Mazas, J. F.: Duos op. 39. I. Universal Edition, Wien, 1987. (4) F. Priorillo: Etüden op. 3. Universal Editio, Wien 1988. (5) Mazas, J. F.: Duos op. 60. Universal Edition, Wien 1990. (6) G.B. Viotti: Ausgewählte Duos Bd. I-II. Edition HUG, Zürich 1991. *Tudományos közéleti tevékenység*: Feloszlatai (1971) a didaktikai-metodikai albizottság tagja volt.

Szentiványi (Ivanné) Ágnes (1938/1989) [A nyelvtudás értékelése - egy lehetséges nyelvvizsga modell] *Munkahely*: ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központ Budapest, VIII., Rigó u. 16, Tel.: 1342-703, 141-230/25, az angol szekció vezetője, az Állami Nyelvvizsga Bizottság alelnöke. *Lakcím*: 1029 Budapest, Feketerigó u. 36. *Kutatási terület*: a külföldi angol nyelvvizsgák honosítása; a négy nyelvi készség értékelésének összehasonlító tanulmányozása a hazai és a külföldi nyelvvizsgák rendszerében. *Publikációk*: (1) Angol nyelv

haladóknak. IKVA Budapest, 1989. Kiadó. (2) (társ szerzővel) Videoval Nyelvvizsgáló. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990. (3) Angol nyelv középfokon. Tankönyvkiadó; Budapest, 1990. (4) A nyelvvizsga: a vizsgázó, a vizsgáztató, a vizsga. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1990. (5) (társ szerzővel) Segédkönyv az alapfokú "B" típusú nyelvvizsgálóhoz. TÉKA Budapest, 1991. Könyvkiadó. *Tudományos közéleti tevékenység*: A Tudományos Ismeretterjesztő Társaság Budapest Idegennyelv Oktatási Szakosztályának az elnöke; a Modern Filológiai Társaság és a Nyelvtudományi Társaság tagja.

Széchy Éva (1931/1965) [A közösségi nevelés útjai a középiskolában] *Egyetem*: ELTE, 1957. Moszkvai Pedagógiai Intézet, a neveléstudomány kandidátusa, 1965. *Munkahely*: Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Tanszék 1146 Budapest, Ajtósi Dürer sor 19/21, Tel.: 1214-454, egyetemi docens. *Lakcím*: 1098 Budapest, Egresdör u. 38. II/1. *Kutatási terület*: felsőoktatáspedagógia (különös tekintettel a felsőoktatási intézményekben folyó nevelőtevékenységre, a felsőoktatási intézmények oktatóinak speciális pedagógiai felkészítésére); összehasonlító pedagógiai kutatások (különös tekintettel az oktatásügy és a felsőoktatás stratégiai fejlődési tendenciáira). *Publikációk*: (1) The Problems of Female Education in Hungary. Comparative Education, Vol. 23. No. 1. 1987. (2) Az oktatás fejlesztésének mai nemzetközi tendenciáiról. Pedagógiai Szemle, 1985. 5. sz. és 1985. 6. sz. (3) Die Wissenschaftlichen Prognose der Bildung und Erziehung. Vergleichende Pädagogik, 1990. 2. sz. (4) Nemzetközi eszmecsere az új pedagógiai jelenségekről. Pedagógiai Szemle, 1990. 6. sz. (5) Interrelationship of National Needs and European Integration: Experiences and Solutions for Hungarian Higher Education. In: Cross-cultural Dialogue and Development in Higher Education. Berlin, 1991. *Tudományos közéleti tevékenység*: a Magyar Pedagógiai Társaság főtitkára. *Nemzetközi tapasztalat*: 1974/75. tanulmányút és előadások tartása az USA vezető egyetemein (Columbia, Harvard, Szent John New York, Colorado, California-Berkeley); az UNESCO európai felsőoktatási központja magyarországi információs titkárságának vezetése

1983-1993.; 1985 óta is számos nemzetközi konferencián előadás tartása felsőoktatás és összehasonlító pedagógiai témákban.

Székácsné Vida Mária (1916/1952) [A gyermek alkotó folyamatainak grafikai fixációja. A művészeti nevelés kérdései] *Munkahely*: nyugdíjas. *Lakcím*: 1022 Budapest, Eszter u. 7/b. *Kutatási terület*: a művészeti nevelés: kisgyermekkorban, óvodában, iskolában, családban.; a zenei nevelés vizsgálata a vizuális neveléssel és más területekkel kapcsolatban. a komplex esztétikai nevelés, a régi tanterv keretein belül; a művészet, az esztétikum az újtípusú iskolákban; Fejlődéslélektani kutatások a gyermekrajz területén. *Publikációk*: (1) Az óvodáskorú gyermek ábrázolásának jellegzetességei (rajzfejlődés) In: Bakkay Tiborné, (szerk.) Az óvodai ábrázolás (szerk.) Óvónőképző intézetek, Tankönyvkiadó, Budapest, 1974. (2) Nővő cserepek és növények. Idő és tér vonatkozások az 5-8 éves gyerekek sorozat rajzaiban. In: A nevelőközösség kultúra átadásának fejlesztő hatása a gyermekek társadalmi beilleszkedésének folyamatára. 1985. (3) Az első osztályosok rajzfejlődése 1988/89-es tanév. Munkaközi kutatási dokumentáció. Soros Alapítvány, Budapest, 1989. (4) Az 1990/91-es tanévben induló elsősök rajzfejlődése a következő tanév első negyedéig. MKM, MTA-Soros Alapítvány, Kincskereső Iskola (5) A vizuális tehetség fejlődése alkotó nevelőközösségben. 1990.

Székely Tibor (1927/1972) [A személyiség és a közösség formálásának pedagógiai kérdései] *Munkahely*: nyugdíjas. *Lakcím*: 1119, Budapest, Szakasits Á. u. 32/c. VII. 69. *Kutatási terület*: "Bokányi Dezső" kísérleti iskola szerkezeti, szervezeti és tartalmi kérdéseinek kimunkálása - egy újtípusú iskola átfogó pedagógiai rendszerének kimunkálása - egy valóságos pedagógiai folyamatban, egy reális társadalmi (iskolai) közegben.

Széphalmi Ágnes (1945/1989)

Szűcs Pál (1946/1981)

Tóth Béláné Köröspataki-Kiss Ágnes (1944/1981) [Az ábrák szerepe a tanulásban] *Egyetem*: Budapesti Műszaki Egyetem,

gépészmérnök, mérnök-tanár, 1967. *Munkahely:* Bánki Donát Műszaki Főiskola, 1081 Budapest, Népszínház u. 8, Tel.: 1341-337, főiskolai tanár. *Lakcím:* 1115 Budapest, Fraknó u. 46. *Kutatási terület:* szakképzési rendszerek összehasonlító pedagógiai vizsgálata; műszaki tanárképzési struktúrák; oktatástechnológia; műszaki ábrák megértésének vizsgálata. *Publikációk:* (1) A tehetségfejlesztés néhány kérdése. Pedagógiai Szemle, 1985. 7-8. sz. (2) A gépészeti ismeretek tantárgycsoport vizsgálata. In: Szakképzés és nevelés. (A pedagógiai időszéri kérdései.) Tankönyvkiadó, 1986. (3) Oktatástechnológia. Műszaki Könyvkiadó, 1989. (4) Gondolatok az iskolastruktúráról. Pedagógiai Szemle, 1990. 7-8. sz. (5) The Role of Pictorial Representation in Curriculum Development In: World Conference on Engineering Education. Innovation, Teaching and Management. Vol.2. Computational Mechanics Publications Southhamptom Boston, 1992. *Tudományos közéleti tevékenység:* MTA Pedagógiai Bizottság Tanárképzési Albizottság; Association for Teacher Education in Europe (ATEE): Working Group for Technical and Vocational Teacher Training; Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik (IGIP). *Nemzetközi tapasztalat:* 1993-ban 7 hónapig: Nagy-Britannia, Coventry Egyetem, TEMPUS ösztöndíj.

Tóth Gábor (1920/1966) [Egyetemi (kollégiumi) hallgatók munkaerőlcének vizsgálata és nevelésének néhány kérdése] *Egyetem:* Tudományegyetem, Szeged, történelem-magyar nyelv és irodalom, 1945. *Munkahely:* nyugdíjas *Lakcím:* 1221 Budapest, Városház tér 6. *Kutatási terület:* az egyetemi (kollégiumi) hallgatók életmódjának kutatása; a felsőoktatási kollégiumi oktatás és nevelés kérdései; helytörténeti művelődéstörténeti kutatás; a magyarországi tanítóképző-intézeti tanárképzés története (1887-1949). *Publikációk:* (1) Egyetemi és főiskolai kollégisták életmódja. Budapest, (szerk. és több tanulmány) 1991. (2) Szakmai-tanulmányi tevékenység a kollégiumokban. Szakkollégium. In: A nevelőmunka időszéri kérdései a felsőoktatási intézmények kollégiumaiban. Budapest, 1986. (szerk. és tanulmány) (3) Az Eötvös Kollégium 1957-1984-ig. In: Tanulmányok az Eötvös Kollégium történetéből. Budapest, 1989. (4) Az Eötvös József Kollégium történetének

bibliográfiája és levéltári anyaga. Budapest, 1987. (5) Tétény-Promontor. Budapest XXII. ker. története, (szerk. és több tanulmány) Budapest, 1988.

Trencsényi László (1947/1984) [Pedagógusszerepek az általános iskolában] *Egyetem:* ELTE, magyar-pedagógia, 1970. *Munkahely:* OKI Iskolafejlesztési Központ Budapest V., Dorottya u. 8, Tel.: 1118-6531, tudományos főmunkatárs, igazgatóhelyettes. *Lakcím:* 1204 Budapest, XX. Tátra tér 5-8. *Kutatási terület:* az iskolai érdekcsoportok dialógusa, tanulói részvétel; "környezetfüggőség" a pedagógiában; általános művelődési központok, kisiskolák; iskola és nem-iskola határán: gyerek kultúra; gyermekmozgalmak. *Publikációk:* (1) Pedagógusszerepek az általános iskolában. Akadémiai Kiadó, 1988. (2) (társszerzővel) Ókori görögök, mai gyerekek. Tankönyvkiadó, 1987. (3) A gyerek kultúra helyzete, szerepe a 80-as évek magyar (gyerek) társadalmában. In: Gyerekek a társadalomban II. Magyar Uttörök Szövetsége 1986. (4) (társszerzővel) Intézmény a rendszerváltás sodrában. KKT, 1990. (5) Az iskola szervezete, belső világa. In: Iskola és pluralizmus, 1990. *Tudományos közéleti tevékenység:* Magyar Pedagógiai Társaság titkára; több szakmai szervezet vezetőségi tagja.

Vajó Péter (1934/1968) [Az ifjúsági szervezet és az iskola viszonya] *Egyetem:* KLTE, matematika-fizika szak, 1957. *Munkahely:* nyugdíjas főigazgató. *Lakcím:* 1114 Budapest, Kosztolányi D. u. 11. *Kutatási terület:* pedagógustovábbképzés; közoktatásfejlesztés; nemzetközi összehasonlító pedagógiai kutatás; az EGK országok közoktatása; vezetőképzés. *Publikációk:* (1) Oktatási integráció az EGK országokban. Az EGK országok közoktatásának összehasonlító vizsgálata. 1990. (2) Kötelező oktatás az EGK országokban. 1989. (3) Pedagógusképzés, továbbképzés, pedagógiai kutatás Nyugat-Európában. Háttér Kiadó. Budapest, 1988. (4) A tanártovábbképzés összehasonlító vizsgálata 5 országban. OPI., Budapest, 1987. (5) Új kihívások a tanárok, a tanárképzés, a továbbképzés számára. I-III. OPI, Budapest, 1988. *Tudományos közéleti tevékenység:* TMB Pedagógiai Szakbizottság; MTA Pedagógiai Bizottság; a Magyar Pedagógia

Szerkesztő-bizottságának tagja; Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat c. sorozat szerkesztője.

Vanyek Béla (1923/1978) [A kémiai tanulókísérletek korszerűsítése] *Munkahely:* nyugdíjas. *Lakcím:* 1046 Budapest, Klapka u. 22.

Varga István (1939/1990) [A családi környezet hatása a fiatalok családképének alakulására] *Munkahely:* Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 6701 Szeged, Boldogasszony sgt. 6, Tel.: (62) 310-244/83, (62) 310-484, (62) 310-122, tan-
székvezető főiskolai tanár főigazgató helyettes. *Lakcím:* 6800 Hódmezővásárhely, Oldalkosár u. 8. D/7. *Kutatási terület:* családpedagógiai, családi életre felkészítő témák; a család nevelő és szocializáló szerepe; a családigazgatás *Publikációk:* (1) A család általános funkciói, a család státusza a mai magyar társadalomban. MTA-SZAB Regionális Kutatások: Bács-Kiskun megyei kutatások. I. II. Szeged, 1988. (2) Sexualerichtung der Studenten der pädagogischen Hochschule Jugend-sexualität-Gesundheit, Halle und Dresden 1989. (3) A családi környezet hatása a fiatalok családképének alakulására. Kandidátusi disszertáció, 1990. *Tudományos közéleti tevékenység:* Szegedi Akadémiai Bizottság Pedagógiai-Pszichológiai Szakbizottsága alelnöke; MPT Családi Nevelés Szakosztály; Magyar Pszichiátriai Társaság Szexológiai Csoport.

Varga Lajos (1932/1968) [Tanulói kísérletezés a fizikaoktatásban] *Egyetem:* ELTE, fizika-matematika szak, 1955. *Munkahely:* Budapesti Műszaki Egyetem Tanárképző és Pszichológiai Intézet Műszaki Pedagógiai Tanszék, egyetemi docens, intézeti igazgató. *Kutatási terület:* műszaki szakképzés; műszaki szakmai tanárképzés. *Publikációk:* (1) Pedagógia a számítógépek korában. LSI-ATSZ, Budapest, 1988. (2) A közismereti és a szakmai tantervek összehasonlító elemzése. Magyar Pedagógia, 1988. 2. sz. (3) Tantervfejlesztés a szakképzési adaptív modellkísérletekben. In: Benedek A. (szerk.): Rugalmas oktatási szervezetek. OPI, Budapest, 1989. (4) A szakképzési adaptív modellkísérletek és a tanárképzés. In: Benedek A. (szerk.): Adaptív szakképzési modellértékek. OPI. Budapest, 1990. (5) Curriculumentwicklung in den adaptiven Modellversuchen für

Technikerausbildung in Ungarn. In: N. Derker - C.-D. Heinze etc. (Hrsg.): Technik und humane Daseinsgestaltung. Referate des 18. internationalen Symposiums "Ingenieurpädagogik 1989". Leuchtturm Vlg., S. *Tudományos közéleti tevékenység:* TMB Pedagógiai Szakbizottság, tag. *Nemzetközi tapasztalat:* NDK, 1964-65, a természettudományok alap- és középfokú oktatása; NSZK, 1971. DAAD, a természettudományok oktatása; Svédország, 1970, curriculumelmélet; Kanada, 1992, a community college-ok szakképző tevékenysége.

Vaskó László (1931/1977) [A közoktatásügy fejlődésének főbb sajátosságai a tiszántúli tankerületben (1944-1950)] *Egyetem:* KLTE BTK, történelem szak, 1956. *Munkahely:* Kossuth Lajos Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék 4010 Debrecen, Egyetem tér 1, Tel.: 316-666, egyetemi docens. *Lakcím:* 4024 Debrecen, Kossuth u. 36. II/6, Tel.: 322-070. *Kutatási terület:* a régióra vonatkozó közoktatásügyi kutatások; a demokratikus ifjúsági mozgalom történetének feltárása; a pedagógusképzés; a dolgozók iskoláinak és a felsőoktatás történetének áttekintése; az utópista szocialisták pedagógiai nézeteinek összefoglalása; hazai vándoriskolák történeti alakulása; nemzetiségi oktatásügy kérdései (1945-1961). *Publikációk:* (1) A közoktatásügy és az általános iskolai pedagógusképzés alakulása a felszabadulás után. In: A magyar demokratikus tanügy negyven éve. VEAB, Veszprém, 1985. (2) Debrecen közoktatásügyének áttekintése a koalíciós időszakban (1944-1948). In: Vaskó László (szerk.) Hét tanulmány, Acta Paedagogica Debrecina 93. sz. Debrecen, KLTE 1992. (3) A pedagógia elméleti és történeti alapjai. (társszerzőkkel) Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. (4) Kiss Árpád és Debrecen. In: Gerencsér Attila (szerk.) Kiss Árpád Debrecenben. Debrecen, 1985. (5) A felsőoktatás történetének áttekintése Debrecenben 1945-1980 között. In: Gazdag I. (szerk.) H-B. megyei Lev. Évkönyve XIII. Debrecen, 1986. *Tudományos közéleti tevékenység:* az MTA Pedagógiai Bizottság tagja (1990-1993); az ACTA Paedagogica Debrecina egy. tanszéki kiadvány felelős szerkesztője (1990-); az MTA Neveléstörténeti Albizottság; a MPT Neveléstörténeti Szakosztály; ill. a DAB Neveléstudományi Munkabizottság és a KLTE

Tanárképzési Bizottság tagja. *Nemzetközi tapasztalat*: 1988 májusban a rostocki, ill. októberben a jénai egyetem pedagógiai tanszékein tanulmányút.

Vass Miklós (1946/1988) [A testnevelőtanárképzés rendszeralkotó elemei, különös tekintettel a tanári tevékenység szerkezetére] *Munkahely*: Janus Pannonius Tudományegyetem Természettudományi Kar Testnevelési és Sporttudományi Intézet, 7601 Pécs, Ifjúság u. 6, Tel. (72) 315-441 és (72) 327-622/148, intézetigazgató helyettes. *Kutatási terület*: a testkultúra szerepe az emberi erőforrások fejlesztésében; európai ekvivalens testnevelési- és sportszakember képzési rendszer kidolgozása. *Publikációk*: (1) (Társszerzőkkel) A motoros képességek és a mozgásos cselekvéstanulás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. (2) (Társszerzőkkel) Az új felvételi rendszer tapasztalatai. Felsőoktatási Szemle, 1986. 4. sz. (3) A pedagógiai tevékenység, mint a szubjektum tevékenységének értelmezése. Pedagógusképzés és iskolai innováció. I. kötet. Pécs, 1986. (4) A testnevelő tanárképzés rendszeralkotó elemei, különös tekintettel a tanári tevékenység szerkezetére. (Kandidátusi értekezés) Pécs, 1987. (5) A testnevelési óra interakciói. I. Országos Sporttudományos Kongresszus I. köt. Budapest, 1989. *Tudományos közéleti tevékenység*: OTSH Testnevelési és Sport Tudományos Tanács tagja; MTA Sportpedagógiai Albizottság tagja; OTSH-TSTT Sportpedagógiai Szakbizottság elnöke; Sporttudományos Világtanács (SIEPS) tagja; PAB Sportbiológiai Munkabizottság elnöke; Pécsi Önkormányzat Sportbizottság tagja.

Vastagh Zoltán (1937/1975) [Mikrocsoportok az iskolai osztályokban] *Egyetem*: Pedagógiai Főiskola, magyar-ének, 1958; ELTE, pedagógia, 1965. *Munkahely*: JPTE, BTK Pedagógia Tanszék, 7644 Pécs, Ifjúság u. 6, Tel.: (72) 327-622, tanszékvezető egyetemi docens. *Lakcím*: 7632 Pécs, Maléter Pál u. 118. *Kutatási terület*: mikrocsoportok kísérleti vizsgálata iskolai osztályokban és helyi nevelési rendszerekben; a pedagógusképzés fejlesztését megalapozó kutatások (tanszéki team-munka); a személyközpontú és gyakorlatközelű elmélet. *Publikációk*: (1) (társszerzőkkel) Pedagógiai szituációk a tanárképzésben. Pedagógiai Közlemények.

Tankönyvkiadó, 1987. (2) Kisgyermekes családok nevelő tevékenységének támogatása az intézményes nevelést megelőző időszakban. In: Gáspár László (szerk.) Az emberi erőforrások fejlesztése Print-Pack KFT, Pécs, 1990. (3) Mit lehet tenni a hátrányos helyzetű gyermekekért? Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1990. (4) Communication problems in the process of teaching. W. P. Osiek, 1987. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA Pedagógiai Bizottsága tag; MTA Pécsi Akadémiai Bizottság Pedagógiai Munkacsoport vezetője; Tanárképzők Szövetsége, elnök; European Society for Research on Learning and Instruction; Stress and Anxiety Research (STAR).

Várnagy Elemér (1930/1978) [A cigány gyerekek személyiségfejlesztésének problémái] *Egyetem*: JATE BTK, pedagógia szak, 1969. *Munkahely*: JPTE BTK 7604 Pécs, Ifjúság u. 6, egyetemi docens. *Lakcím*: 7624 Pécs, Ferenciek u. 42, Tel.: (72)329-888. *Kutatási terület*: a hátrányos helyzet problémája; gyermek- és ifjúságvédelem; a cigány gyerekek interkulturális nevelése. *Publikációk*: (1) Cigány fiatalok a nagyvilágban. Lámpás Kiadó, Abaliget, 1993. (2) Le probleme de l'education des enfants tsiganes dans quelques pays européens. Conference Papers for the 9th Session of the International Steding Conference for the History of Education. History of International Relations in Education. The Comites of Fundation MTA-Soros. Volume 3. Pécs, 1987. (3) La culture dans l'education des enfants tsiganes. Exposé des participants de la 13ème Conference de la CESE. National Educational Library and Museum. Budapest, 1988. (4) The Ceasing of Anxiety by the Native Language in a Gypsy Nursery School. Ninth International Conference of the Society for Test Anxiety Research, 1988. (5) Le destin des enfants tsiganes pendant les nazis. Conference papers for the 10th Session if the International Steding Conference for the History of Education. Volume I. University of Joensuu, Bullentins of the Faculty of Education. Joensuu, Finland, 1988. *Tudományos közéleti tevékenység*: WAER tagság; STAR tagság; Magyar Pedagógiai Társaság Összehasonlító Pedagógiai Szakosztályának vezetőségi tagja.

Várnagy Marianne (Szokolszky Istvánné) (1925/1970) [A tanulás-tanítás hatékonyabbá tétele a Dolgozók iskoláiban] *Egyetem*: Közgazdasági Egyetem, közg. tanár, 1949; ELTE, magyar-politikai gazdaságtan, 1953. *Munkahely*: nyugdíjas. *Lakcím*: 1015 Budapest, Csalogány u. 6-10, Tel.: 2010-139. *Kutatási terület*: andragógia; távoktatás; vezetéselemélet; munkahelyi képzés. *Publikációk*: (1) Áttekintés a nyolcvanas évek hazai távoktatásáról. (szerk. és bevezető tanulmány) Felsőoktatási Koordinációs Iroda 1992. (2) Andragógia. Távoktatási jegyzet vállalati oktatásvezetők részére. 1989. (3) A munkahelyi szakmai képzés mesterségbeli alapjai. Jegyzet. (4) Az emberi tényezőkkel kapcsolatos vezetési-andragógiai problémák a képzés tükrében. 1990. (5) Távoktatás Magyarországon a 80-as években. A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1992. *Tudományos közéleti tevékenység*: MTA Felnőttoktatási munkabizottságának tagja; Pedagógiai Társaság vezetőségi tagja; Távoktatási Szakértői Kollégium tagja.

Veczkó József (1926/1993) [A gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai alapjai] *Egyetem*: ELTE, pedagógiai szak, 1956. *Munkahely*: nyugalmazott egyetemi docens; *Lakcím*: 6726 Szeged, Blaha L. u. 7. *Kutatási terület*: a tanulók iskolához való viszonyának alakulása; a gyermekvédelem alapkérdései. *Publikációk*: (1) Gyerekek, tanárok, iskolák. Tankönyvkiadó, 1986. (2) A gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai alapjai. Tankönyvkiadó, 1990. (3) A pszichés trauma és a testi-szociális érintés. In: Gácsér József (szerk.): A gyermekvédelem szolgáltatásban. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 1992. (4) A gyermek- és ifjúságvédelem alapjai. In: Orbán István (szerk.): Gondolatok a család, a gyermek és az ifjúságvédelem és a szociálpolitikáról. Jogar Kiadó, 1991. (5) A gyermekvédelem szemléletét meghatározó néhány tényező értelmezése. Acta Universitatis Sectio Paedagogica et Psychologica, 29. sz. 1987.

Vendégh Sándor (1927/1971) [Az általános és szakmai művelődési anyag korszerű tartalma, aránya, kapcsolata a szakközépiskola tantervében] *Egyetem*: Pedagógiai Főiskola, magyar-történelem szak, Budapest, 1952; ELTE Lenin

Intézet, történelem szak, 1956. *Munkahely*: Gödöllői Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézet, 2103 Gödöllő, Péter K. u. 1, tan-
székvezető egyetemi tanár. *Kutatási terület*: az iskolarendszerű szakképzés átalakulásának és fejlődésének fő vonulatai; a munkaműveletek és gyakorlati cselekvések tanulásának pedagógiai kérdései; szakképzés és nevelés; a mezőgazdasági szakmunkássá válás pedagógiai tényezői. *Publikációk*: (1) Általános képzés és szakosodás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. (2) A didaktika alapjai szakmai képzést nyújtó iskolák oktatói számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. (3) Gyakorlati oktatási kézikönyv szakoktatók számára. MŰM SZTI, 1980. (4) A szakképzés a közoktatás rendszerében. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. (5) A szakképzési rendszer fejlődésének történeti tendenciái. In: Szakképzés és nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. Didaktika agrárpedagógusok számára. GATE, 1990. *Tudományos közéleti tevékenység*: Magyar Pedagógiai Társaság tagja, 1991-ig a Szakképzési Szakosztály elnöke. *Nemzetközi tapasztalat*: Anglia, Belgium, Németország, Olaszország, Szovjetunió. Ösztöndíj, kutatómunka, meghívott előadó.

Venter György (1951/1991) [Formirovanije obsesztvennoj aktivnoszti sztudentov pedvuzov. (Pedagógusjelöltek társadalmi aktivitásának formálása)] *Egyetem*: KLTE, pedagógia szak, 1978. *Munkahely*: Bessenyei György Tanárképző Főiskola Pedagógiai Tanszéke 4400 Nyíregyháza, Sóstói út 31/b, Tel.: (42) 41-222/115, főiskolai tanár. *Lakcím*: 4400 Nyíregyháza, Rózsa u. 40. *Kutatási terület*: felsőoktatáspedagógiai kutatások; a tanárképzés tartalmi és strukturális átalakítása *Publikációk*: (1) Főiskolai hallgatók közéleti tevékenységének motívumai. Felsőoktatási Szemle, 1985. 7-8. sz. (2) Tanárképző főiskolai hallgatók tevékenységrendszerének elemzése egy empirikus vizsgálat tükrében. In: A nevelőmunka időszzerű kérdései a felsőoktatási intézmények kollégiumaiban. MM. Budapest, 1986. (3) Főiskolai hallgatók közéletiségének vizsgálata főiskolánkon. Acta Academiae Pedagogicae Nyíregyháziensis TOM II/C Nyíregyháza, 1987. (4) A pedagógusképzés és az intézményi struktúra néhány összefüggése Nyíregyházán In: Egyféle elképzelés a pedagógusképzésről. Nyíregyháza, 1991. *Tudományos*

közéleti tevékenység: Magyar Pedagógiai Társaság tag; a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tagozat elnöke. **Nemzetközi tapasztalat:** aspirantúra 1986-1990 Moszkva.

Veszprémi László (1929/1977) [Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései] *Munkahely:* Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorló Általános Iskola, 6701 Szeged, Boldogasszony sgt. 8, Tel.: 310-244/32, gyakorlóiskolai igazgató. *Lakcím:* 6720 Szeged, Dózsa u. 4. *Kutatási terület:* az oktatási folyamat tervezésének kérdései; a gyakorlóiskola funkciói a tanárképzésben; a gyakorló polgári iskola korszerűsítési törekvései a 30-as években; a tanítási órák elemzésének elmélete, gyakorlata. *Publikációk:* (1) Várkonyi és a Cselekvés Iskolája. Várkonyi Dezső Emlékkötet. Szeged, 1988. (2) In: Találkozásaink. Az idő vonzásában. Akadémiai Kiadó, 1990. (3) A tanárképzés gondjai a gyakorlóiskolából nézve. Pedagógiai Szemle, 1990. 7-8.sz. (4) Dr. Kratofil Dezső, az alkotó pedagógus. (többszerzős kiadvány), 1992. **Tudományos közéleti tevékenység:** A Módszertani Közlemények szerkesztője. (pedagógia, pszichológia); a TMB Pedagógiai Szakbizottságának tagja (1985-1991); a Magyar Pedagógiai Társaság tagozati elnöke; a Művelődési Minisztérium Gyakorlati Képzési Szakbizottságának elnöke.

Vidakovich Tibor (1956/1991) [Diagnosztikus pedagógiai értékelés] *Egyetem:* JATE, matematikus, 1980; pedagógia szakos előadó, 1988. *Munkahely:* JATE Pedagógiai Tanszék 6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30-34, Tel.: (62)321-034, egyetemi docens. *Lakcím:* 6721 Szeged, Szent Miklós u. 5/B. *Kutatási terület:* diagnosztikus értékelés, tesztelés, tesztbank; vizsgák, vizsgarendszerek; logikai képességek, deduktív gondolkodás. *Publikációk:* (1) Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990. (2) Diagnosztikus tesztbankok. In: Pedagógiai Diagnosztika 2. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged, 1993. (3) (szerk., társszerzővel) Tanterv vagy vizsga? Edukáció, Budapest, 1990. (4) (társszerzőkkel) A nyelvi-logikai műveltségrendszer fejlettsége 14 éves korban. Pszichológia, 1987. 4. sz. (szerk., társszerkesztővel) A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze. Akadémiai Kiadó,

Budapest, 1989. **Tudományos közéleti tevékenység:** International Society for the Study of Behavioral Development, European Association for the Research on Learning and Instruction, MTA Pedagógiai Bizottsága.

Vujovits Vladimírné Petrovszkaja Inessza (1932/1979) [Az orosz nyelv kulcsszavai lexikai jelentésének dinamikája és a nyelvi országismeret tanítása a magyar iskolában] *Egyetem:* ELTE, 1961. *Munkahely:* ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Iskolája 1146 Budapest, Cházár András u. 10, Tel.: 1227-257, vezető tanár. *Lakcím:* 1068 Budapest, Dózsa György u. 100. fsz. 2. *Kutatási terület:* modern orosz tankönyvek elmélete és annak gyakorlati megvalósítása; a kultúra helye az orosz nyelv tanításában; országismereti tanulmányok. *Publikációk:* (1) Az orosz művelődéstörténet rövid áttekintése. Egyetemi tankönyv. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. (Társszerző: Verescsagin J.M.) (2) Országismeret az orosz nyelvi órákon. (Tankönyvkiadó-Russzkij Jazyk, 1986.) (3) Szovjetunióról és Magyarországról - oroszul. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. (Társszerző: Köllő M.) (4) Orosz nyelvkönyv általános iskola orosz tantervű 6.osztály részére. Tankönyvkiadó, 1986. (Társszerzők: Jeges V., Köllő M., Szilágyi E.) (5) Zdravstvujte I. Orosz nyelvkönyv IHB kiadásában, 1987. (Társszerzők: Köllő M., Oszipova I.). **Tudományos közéleti tevékenység:** Orosz Nyelvtanárok Szövetsége vezetőségi tag. **Nemzetközi tapasztalat:** Moszkvai Puskin Intézet (Tankönyvírás); Ausztria, Nyári Egyetem (orosz nyelv-tanítás).

ÖSSZEFOGLALÓ A MAGYAR PEDAGÓGIA 1991–1993 ÉVI MŰKÖDÉSÉRŐL

A Magyar Pedagógia 1991-ben megbízott szerkesztőbizottságának mandátuma idején a folyóiratban 29 tanulmány jelent meg. Az elutasított kéziratok száma 18 (38%). A megjelent tanulmányok közül hatnak volt külföldi szerzője, ezek közül ötöt angol, egyet német nyelven nyújtottak be. Az elutasított kéziratok szerzői között öt külföldi volt.

A Szemle rovatban 7 írás jelent meg, a Könyvekről rovatban 12 recenzió.

A beérkezett kéziratokon túl a szerkesztőség megjelentette a Magyar Pedagógia alapításának századik évfordulójáról megemlékező számot, a folyóirat száz évének repertóriumát, a neveléstudomány doktorainak és kandidátusainak életrajzi adatait, valamint beszámolt a Pedagógiai Bizottság működéséről és közölte a pedagógia terén elfogadott OTKA pályázatok listáját.

Az 1991–1993-as évfolyamokhoz benyújtott tanulmányok bírálatában a szerkesztőbizottság tagjain kívül a következő kollégák vettek részt:

Ballér Endre, Bernáth Árpád, Czachesz Erzsébet, Csoma Gyula, Erős Ferenc, Lukács Péter, Medgyes Péter, Mészáros István, Nagy József, Nagy Péter Tibor, Pukánszky Béla, Sáska Géza, Szebenyi Péter, Vajda Zsuzsa és Vidákovich Tibor.

A szerkesztőbizottság ezúton is köszöni közreműködésüket.

E szám megjelentetését támogatta a Magyar Tudományos Akadémia és a Művelődési és Köznevelési Minisztérium.

A kiadásért felel a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának elnöke.

A szerkesztés a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.

Nyomták az Alfaprint Nyomdaipari Kiszervezetben. Felelős vezető: Barabás Gábor

Megjelent 6,1 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

1. A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakkikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

2. A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozás-ként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás, stb.).

3. A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven, stb.) újra közzéadják.

4. A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

5. A kéziratokat 3 gépelt példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni.

6. A kéziratok optimális terjedelme 15–35 gépelt oldal (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) között lehet.

7. A kézirathoz az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összefoglalást kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

8. A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

9. A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

A *Magyar Pedagógia* publikációs stílusával kapcsolatos részletes ajánlások az 1993. 1–2. számban találhatók.

