

(Tények és vélemények a pedagógiai karon folyó
tudományos munkáról)

Folyóiratunk szerkesztősége úgy döntött, hogy tájékoztatja olvasóit a Kaposvári Egyetem CSVM Pedagógiai Főiskolai Karán folyó tudományos életről, illetve ennek alapját képező tudományos munkáról. E tevékenységnek is azt a területét választottuk ki, amely a tanítóképzéssel van szoros összefüggésben.

Milyen indokok szólnak szándékunk megvalósítása mellett? Ismeretes, hogy a jelenlegi integrált felsőoktatási intézményünkben a tanítóképzéssel foglalkozó részleg a legrégebben alakult (1959-ben), jelenleg az ötödik évtizedét éli. Mint ilyen viszont sajátos fejlődési utat tett meg, melynek fordulópontjai: felsőfokú tanítóképzés – főiskola hároméves képzési idővel – főiskola négyéves képzési idővel – főiskolai pedagógiai kar, továbbra is négyéves képzési idővel. A 45 éves múlt szép reményekre jogosít bennünket a tudományos tevékenység terén is. Igazolhatók-e a szép remények? Okkal gondolhatnánk arra, hogy igen. De vajon az intézmény státuszában bekövetkezett változásokkal párhuzamosan jelentkező növekvő képzési kapacitás, illetve az ezzel együtt járó szervezési és extenzív fejlesztési feladatok, a képzési célokban, funkciókban, a tantervekben folytonosan napirenden lévő változások mennyire segítettek vagy zavarták magának a oktatómunkának a színvonalát, a tudományos tevékenységet?

Egy szakképzést végző felsőoktatási intézménynek és az oktatóinak többféle követelményt kell teljesítenie. Ha bárhol fordulunk meg általános iskolákban szinte obligát témává válik az intézményben végzett és az adott iskolában dolgozó tanítók, rajtuk keresztül pedig az oktatók szakmaisága, kisugárzó hatása. Vagy pl. mindig is volt, ma is van egy ki nem mondott egységes és etikus verseny az azonos funkciót betöltő intézmények (tehát ez esetben a tanítóképzők) között. A 2000. január 1-je után megvalósult „hálózatátalakítás” (azaz integráció) után ez a „versenyszemlélet” egy-egy integrált felsőoktatási egységen belül is érzékelhető, de mihelyt egyetem karaként határozzuk meg önmagunkat, ha akarjuk, ha nem, ha van erre jogi alap, ha nincs, az egyetemi mércével mérnek bennünket. Tegyük hozzá: ha egészséges szemlélettel fogadjuk ezt, hasznunkra is válik. Példa erre egy nem is régen elhangzott vélemény. Pár hónappal ezelőtt egy országos szakmai konferencián az egyik vidéki egyetem professzora hallgatói felkészületlenségéről beszélt. „Mi lesz akkor, ha ez a tanári réteg megjelenik a magyar iskolában? S ha ez van az (x) Tudományegyetemen és az (y) Egyetemen, akkor mi lehet abban a vidéki tanítóképzőben, amelyet ötödik, hatodik helyen jelölnek meg a felvételi jelentkezési lapon. S ha megnézzük, milyen tanári háttér van ezekben a pedagógusképző intézményekben, akkor joggal aggódhatunk az oktatás közeljövőbeli perspektíváin.” (Megjegyzés: kiemelés tőlünk. Az idézet forrását azért nem jelöljük, mert cikkünknek nem témája a professzor értékelésével

való vita. Sőt jóakaratóan figyelmeztető szándékúnak is tarthatjuk a minősítést, bár konkrét viszonyok ismeretében vitatható is.)

Az igazsághoz hozzá tartozik, hogy az előbbi professzor hozzászólásának későbbi részében megjegyzi: a tanítóképzőkben a hetvenes évek óta nagyon sokat romlott a helyzet, mert: „annak idején a tanítóképző főiskolákon kutató-fejlesztő munka folyt” – és utal konkrét témákra.

De a tudományos karrier a felsőfokú intézményekben minden oktató személyes érdeke is. Később utalunk rá, hogy az oktatókkal szemben támasztott tudományos követelményeket néhányan mintha kényszerként élnék meg. Igen, ez a státuszukkal együtt járó „kényszer”, de maga a státusz nem az. Reálisan szemlélve tehát önmagunk kényszerítünk magunkra olyan feladatokat, amelyek önként vállalt szerepünkéből következnek.

Érzékelhető talán bevezető sorainkból, hogy célszerűnek látszik foglalkozni a cikkünkben jelölt témával. Célunk azonban gondolatokat megfogalmazni a tudományos munkáról általában is, funkcióinkból származó adaptív szándékkal is, meg némi történeti távlatból vizsgálva is. Semmiképpen nem szándékunk azonban minősíteni a kar tudományos életének egészét. Ezt nem tartjuk kompetenciánkba tartozó feladatnak.

„Kerekasztal”

Szerkesztőségünk úgy ítélte meg, hogy a kar tudományos életét bemutató írásunkhoz az alapgondolatokat a kar vezetésével folytatandó „kerekasztal-beszélgetésben” elhangzott vélemények alapján fogalmazza meg. A beszélgetésre a kar főigazgatójának, egyik főigazgató-helyettesének, a tudományos bizottság elnökének és szerkesztőségünk képviselőinek a részvételével került sor. Elgondolásunk igen hasznosnak bizonyult, mert a beszélgetés során a kari tudományos élettel, annak legfőbb összetevőivel kapcsolatos minden lényeges kérdés (eredmény és probléma) felmerült. Ezek közül hangsúlyt kaptak a következők:

– Kutatóhelynek kell-e tekinteni a főiskolai kart? (Ezen belül kötelezhető-e arra, hogy „tudományos ismerettermelő műhelyként” dolgozzon vagy nem.)

– Szorosan összefügg az előző problémával, hogy az oktatónak státuszából következően kötelező-e tudományos tevékenységet folytatni, vagy nem. (Kényszeríthető-e erre, vagy nem.) Van-e minősítési kényszer vagy nincs. Ha igen, biztosított-e ehhez minden feltétel.

– Természetesen, ha abból indulunk ki, hogy jogilag, etikailag elvárható a tudományos munka, akkor szabjunk-e valamilyen irányt ennek a munkának, vagy amolyan „hobbiszzerűen” kiválasztott témákon dolgozhatnak az oktatók. E ponton megfogalmazódtak irányt szabó kívánalmak felsőoktatás-didaktikai, módszertani, nevelésmódszertani, az általános iskola kezdő szakaszára irányuló, mind a tanítóképzés, mind a kezdő szakaszban szükségesnek látszó tantárgyi integrációra (ezzel együtt tantárgyfejlesztésre) irányuló kutatásokra. Tehát: a kar szakmai profilját és a kutatási témákat szorosabb összefüggésbe kellene hozni.

– Egységesnek mondható vélemény fogalmazódott meg a tudományos munka szervezeti megoldásait illetően: az egyéni tudományos fokozatszerzés a mai jogi hátteret, továbbá a doktorandusz szabályait figyelembe véve az egyetemekhez kapcsolódást feltételezi. Az intézmény funkcióiból következő témák eredményes kutatása viszont az általános iskolai gyakorlatban felmerülő problémák a team-kutatást igényelnék és helyeznék előtérbe. De

ehhez a pályázati rendszerben tekintélyt „parancsoló” nevekre, ismert és elismert vezető kutatókra lenne szükség. A tanszékvezetők, vagy a PhD-val rendelkező oktatóink megfelelnek-e ezeknek a feltételeknek?

– A mai napig még nincsenek igazán biztató jelek arra, hogy az integráció a tudományos munka terén kölcsönös előnyöket is jelenthet. (Vagy legalábbis még nem fedeztük fel azokat.)

A beszélgetésben felmerült kérdések önmagukban is vaskos kutatási témajegyzéket jelenthetnének, ha mindegyikre reális és hiteles választ szeretnénk kapni.

Visszatekintés

A szűken értelmezett tudományos tevékenység a pedagógiában is olyan problémával való céltudatos, szervezett foglalkozást jelent, aminek következtében az eddig ismert pedagógiai vagy a pedagógiával szoros összefüggésben lévő elmélet valamely elemét, összetevőjét, esetleg komplex rendszerét úgy vizsgáljuk, hogy a vizsgálódás következményeképpen és eredményeként a már ismert elméletet pontosítani lehet, ki lehet egészíteni, fel lehet cserélni az általunk létrehozott újra, és ezáltal javítható, hatékonyabbá tehető, minőségileg átalakítható a pedagógiai gyakorlat, vagy annak a kutatási eredményekkel adekvát része. A tudományelméletben az ilyen jellegű tudományos tevékenységet nevezik ismerettermelésnek.

Konzolidált körülmények között működő és a „tudományos ismeretek termeléséhez” szükséges személyi, szervezeti, tárgyi feltételekkel, valamint tudományelméleti, kutatásmethodikai felkészültségű szakemberekkel rendelkező felsőoktatási intézményektől az őket létrehozó fenntartók elvárják, létfeltételükként szabják az előbbi értelemben vett tudományos tevékenységet. Nem beszélve a piaci viszonyoktól erősen függő magánegyetemekről, magánfőiskolákról.

A magyar tanítóképző főiskolák, főiskolai karok, illetve jogelődjeik a tudományos szerepük meghatározása tekintetében rossz csillagzat alatt születtek.

A tudományos életet ugyanis Magyarországon eléggé megzavarta az 1951. évi 26. sz. törvény, amely az „elavult tudományos címeket” eltörölte. Az egyetemet végzettek csak ún. okleveles orvos, jogász stb. címet használhattak. Majd az 1956. évi 26. sz. törvény visszaállította és visszamenőleg is engedélyezte a tudományos címek használatát. 1959-ben szabályozták az aspiránsképzést, majd 1960-ban a doktorátus megszerzését.

A tanítóképzők tehát a tudományos életben általában bizonytalanságot, bizalmatlanságot tapasztalható légkörben „születtek”. Ugyanakkor 1956 után offenzív támadás indul a „jobboldali opportunistáknak ellen”. A tudomány művelése egyenlővé válik a marxista-kommunista ideológia terjesztésével. Így a felsőfokú óvó- és tanítóképzőket létrehozó 1958-as 26. sz. törvény megszületésével újraéled az az 1955-ben megfogalmazott cél, miszerint az „óvónő- és tanítóképzőknek a kommunista pedagógia műhelyévé kell válniuk.” Az 1958-as 29. sz. törvény rendezi ugyan a tudományos minősítési rendszert, de az óvó- és tanítóképzők lényegében a rendszeren kívül maradnak. A teljes jogú főiskolává válás, majd a négyéves képzés egyértelműbbé tette a helyzetet, de az integráció és az azzal együtt járó „piaci szemlélet” felerősödése tömegesítési akciókhoz, permanens szervezéshez vezetett, miközben – ha nyílt vitákban nem is – látens ellentmondások megjelenését észleljük. Ugyanis egy egyetemi kar és

egy főiskola – érthető okokból – nem azonos kondíciókkal, de csaknem azonos tudományos elvárásokkal integrálódott. Ennek kedvezőtlen – különösen hangulati – következményei a tudományos életben kulmináltak (a mai napig is érezhetően), amikor a tudományos minősítés feltételeit azonos mércével kezdték mérni. A minősítésért küzdő oktatók mintegy belekényszerülnek olyan tudományos problémák kutatásába, amelyek jórészt a doktori iskolák tematikájához igazodnak, nem pedig a tanítóképzés funkcióihoz, a tanítók képzési követelményeihez. Ugyanakkor a fejlesztés és az oktatói létszámnövekedés üteme nincs összhangban, miközben az oktatók a társadalmi rangjukat megillető egzisztenciáért kénytelenek intézményen belül és kívül többletmunkát vállalni, aminek következtében már alig-alig marad idő a kutatásra. Ezt tetézi, hogy újra napirendre kerül a felsőoktatásban mindig is vitatott kötelező óraszám kérdése, ami viszont nincs tekintettel a kutatáshoz szükséges időre.

Mivel azonban a felsőoktatási szinten folyó szakemberképzés elképzelhetetlen adekvát tudományos ismeretek nélkül, a kérdést úgy fogalmazhatjuk meg, hogy létük ötödik évtizedében miként viszonyuljanak a tanítóképzők a tudományhoz, a tudományos tevékenységhez. Ugyanakkor célszerűnek látjuk a tudományos tevékenységről való tájékoztatást, illetve a további fejlődés perspektíváinak a megválasztását az oktatók személyi motivációinak erősítése céljából is. De nem látszik feleslegesnek a tájékoztatás más felsőoktatási intézmények e témában kialakult információinak, netán szemléletének korrigálása céljából sem. (Utalunk a már említett fórumra.)

A továbbiakban főiskolai karunk, a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar tudományos életének bemutatásával feltehetően részben válaszolunk néhány kérdésre.

Intézményünk tudományos életét, általában az oktatók tudomány iránti viszonyulását nagymértékben meghatározta az 1959-ben kialakult oktatói testület – mondhatni szerencsés – összetétele. A kezdetek kezdetén nagy tapasztalattal rendelkező – zömmel volt középiskolai tanítóknak dolgozó – intézeti tanárok adták meg az „alaphangot” a tudományosság igényének alakítása és tiszteletben tartása iránt. Célszerűnek tartjuk néhány adaton, példán bemutatni, honnan is indultunk.

Az első olyan fórum, amelyen a működő alsó tagozatos tanítók új szemléletű, magas színvonalú, ugyanakkor a gyakorlatban jól használható ismereteket hallhattak, az ún. Intézeti Napok voltak. 1962 és 1965 között 21 előadás hangzott el ezeken a rendezvényeken. 1967-től szerveződött a Tanítók Nyári Akadémiája. De voltak továbbképzési célú rendszeres találkozók az alsó tagozatos felügyelőkkel, sorozatos előadásokat tartottak kollegáink a területen (járási székhelyeken, nagyobb iskolákban) is.

Rendszeressé váltak a publikációk különféle szakmai folyóiratokban. 1959 és 1969 között (tehát az első évtizedben) a tanító munkájában 16, a Felsőoktatási Szemlében 6, a Módszertani Közleményekben is 6 oktatóunktól olvashattak írásokat az érdeklődők. Több publikáció jelent meg a Népszabadságban, a Köznevelésben, a Somogyi Írásban, a Somogyi Szemlében és más folyóiratokban is. Hatan jelentkeztek tudományos írásaikkal a Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményeiben. Néhány oktatótársunk tankönyvíróként, tankönyvbírálóként vált ismertté a tanítóképzés szakmai köreiben.

A 70-es évektől a publikálók és a publikációk száma fokozatosan nőtt. 1971-ben 37, 1974-ben 38, 1976-ban 35, 1978-ban 91, 1980-ban 98, 1982-ben 150 szócikk jelent meg

intézményünk oktatóinak tollából. 1969-től pedig jelentős kutatások indultak. Pl. anyanyelvi, matematikai, felsőoktatás-didaktikai, a Somogy megyei tankötelezettség végrehajtásának gátló körülményeit vizsgáló témakörökben. A kutatások mindegyike az akkor 6. kutatási főirány keretében folyt, és innen kapott finansiális támogatást is. Szinte mindegyik csoportos (team-) kutatás volt.

Nagy szerepe volt a viszonylag intenzív tudományos tevékenységnek abban, hogy 1971 és 1979 között 12-en, 1980 és 1983 között 9-en tettek egyetemi doktori vizsgát. Ebben az időszakban két kandidátusi fokozattal rendelkező oktató dolgozott az intézményben.

Főiskolánk, illetve jogelődje első huszon-egynéhány évének a tudományos életét a következők jellemzik:

- Mindenekelőtt az a felismerés és törekvés realizálódott, hogy a meglévő monolitikus marxista és legitimnek tekintett tudományos ismereteket terjeszteni kell, és a felsőfokon képzendő tanítókat ezek szellemében kell felkészíteni.

- Az előbbiekből következően az a szemlélet érvényesült, hogy az alsó tagozatos oktatás színvonalát a gyakorlatban használható, valóban alkalmazható (jóllehet kevésbé variálható), inkább receptszerű ismereteknek kell megalapozni.

- Mivel a kutatási téma szabad választásának kevés esélye volt, az országos ajánlott főirányok és a helyi (regionális) problémák determinálták a kutatási programokat. Igaz, hogy költségkihatásait is dotálták.

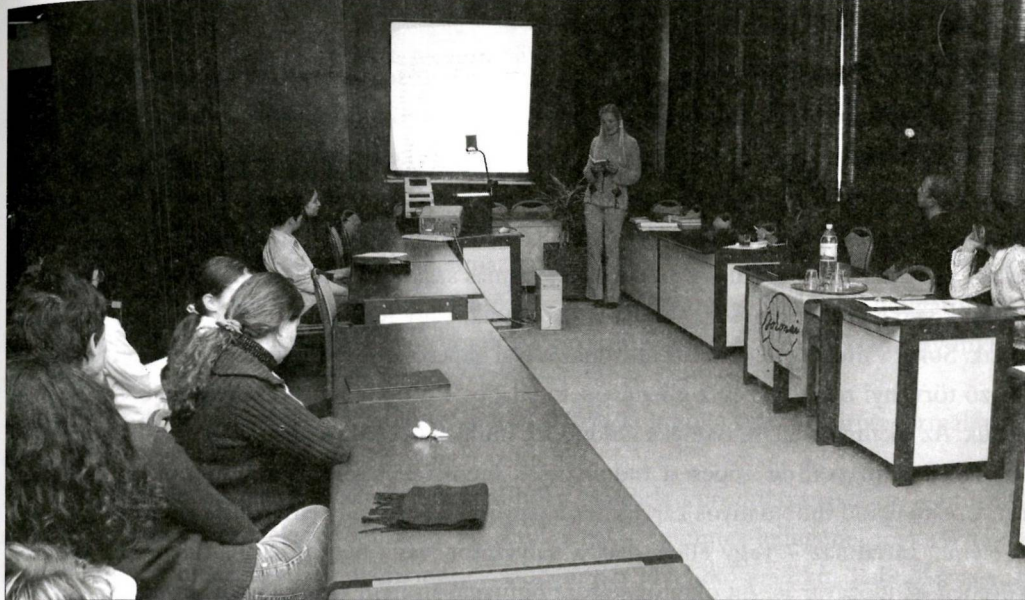
- Főiskolánkon a kezdetektől viszonylag intenzív tudományos élet folyt, bár az intézmény kezdeti státusza (se középiskola, se főiskola) – különösen az egyéni tudományos karrier építése szempontjából – inkább az egyetemekhez, kutató intézetekhez való kapcsolódást sugallta. A doktori dolgozatok révén e kapcsolódás praktikus okokból is szükségszerű volt. (Persze szervezettebb módon ugyan, de ez most is így van.)

- Intézményünk tudományos életének és eredményeinek a múltját illetően megállapíthatjuk, hogy – természetesen az adott társadalmi, tudomány- és oktatáspolitikai viszonyok között – helyt tudott állni. E tekintetben olyan példaértékű előzményeket, szellemiséget tarthatunk számon, amely – a tartalmi jellemzőktől eltekintve – serkentheti, kedvezően motiválhatja az utódokat, a tanítóképzést végző új generációt.

Tudományos élet a karon az utóbbi években

Vannak merész jóslatok, melyek szerint a XXI. században a földgolyón élő embereknek legalább a fele részt fog venni valamilyen tudományos kutatásban. Akár reális prognózisok ezek, akár nem, az bizonyosnak látszik, hogy a tudományos gondolkodás szerepe nőni fog. És ehhez az alapot az iskolában kell megadni. Következésképpen a pedagógusokat (tanítókat, tanárokat) fel kell készíteni arra, hogy ők maguk is tudjanak így gondolkodni, tanítványaikat is képesek legyenek erre tanítani. Felkészültségünk előfeltétele a tudományos tevékenységben való jártasság.

Az egyetemi, főiskolai pedagógusképző intézmény lényegében a következő szerepekben vehet részt a tudományos tevékenységben: mint a meglévő tudományos ismeretek „fogyasztója” és terjesztője (a gyakorlatban való alkalmaztatója), valamint új ismeretek „termelője”. A különféle szerepek egyszerre, azonos súllyal is jellemezhetik az intézményt (ez



• TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA, 2003.

jelentené a legteljesebb tudományos életet), de egyik vagy másik funkció (szerep) túlsúlyba is kerülhet. A funkcionális egyensúly hivatalosan úgy formalizálható, ha egy intézményről deklarálják, hogy az oktató- és kutatóhely is egyben. Ilyen deklarációnak értelmezhető a magyar Országgyűlés 1996. július 3-án módosított 1993. évi LXXX. törvénye, amely a 7.§ 1/d pontjában kimondja, hogy „a felsőoktatási intézmények feladata a tudományok, a művészetek és a kultúra művelése és fejlesztése”. Természetesen az intézmények mindenféle kondícióját a deklarált döntésnek megfelelően kell biztosítani. Tegyük hozzá nyomban, hogy az oktatás minősége, illetve a képzett szakemberek (mi esetünkben a tanítók) képzettségének minősége szempontjából a legoptimálisabb az oktató-kutatóhely státusz, mert így lehet rövidebb úton (valószínű olcsóbban is) megoldani az aktuális minőséget jelentő oktatást, az új tudományos ismeretek termelését, majd visszajuttatását az oktatásba és azon át a gyakorlatba. A vonatkozó törvényi rendelkezések arra is kitérnek, hogy az egyetemeken, főiskolákon a feladat megvalósítására alkalmas oktatókat lehet kinevezni. Ha törvény írja elő, hogy a tudományt művelni kell, akkor nyilván törekednie kell a főiskola vezetésének ehhez megteremtienie a feltételeket, mivel mind intézményi, mind az oktatók egyéni érdekévé válik a tudományos tevékenység úgy is, mint intézményi létérdek, úgy is, mint az oktatók alkalmazásának feltétele. Ebben a kérdésben nincs teljes egyetértés (vagy talán egységes értelmezés) a kar illetékes vezetői között sem, mert úgy ítélik meg, hogy a kutatóhelyként való működéshez nem lehet megteremtteni az optimális tárgyi, személyi feltételeket, de a személyes motivációkat sem. Jogilag azonban – úgy tűnik –, a helyzet nem vitatható.

Az előbbiekből kiindulva célszerűnek látszik pontosan értelmezni a tudományos tevékenységet. Itt térünk vissza alapgondolatunkhoz: mivel az oktatók fogyasztói, terjesztői és tudománytermelői szerepéről, illetve ezek lehetséges és szükséges arányairól kialakított kép alapján lehet ítéletet mondani főiskolai karunk tudományos életéről, a továbbiakban az idevágó információkat fogjuk közre adni.

Napjainkra a korábbi évtizedekhez viszonyítva jelentősen megváltoztak azok a feltételek, amelyek között ma a tanítóképzést és az ezzel összefüggő tudományos tevékenységet végezni kell. A kilencvenes években megindult létszámnövekedés után az integráció, és az ezzel együtt járó képzési profil kiszélesedésének következtében a tanítók képzésének volumene fokozatosan csökken, ugyanakkor szakmai irányultságát tekintve kiszélesedik (komplexebbé válik). (L. a tanítói szakkal összekapcsolódott más szakirányokat.) Ennek következtében az oktatók szakmai tevékenységi skálája is szélesedik, vagy legalábbis több szakiránnyal érintkezik. Sokat változtak az oktatók alkalmazásával kapcsolatos feltételek, de az egyértelműnek látszó törvényi rendelkezések ellenére sem világos a tudományos tevékenységben való szerepük. Az alkalmazásuk feltételei a különböző munkaköri leírásokban ugyan szabatosan meg vannak fogalmazva, de éppen a tudományos munka feltételei tisztázatlanok. A pályázati rendszerre épülő tudományos karrierhez a pályázat sikere vagy elutasítása jelentős kockázati elemet tartalmaz – vagy elfogadják a pályázatot, vagy nem. De állandósult az oktatók körében az időzavar is. Az oktatói státusz önmagában nem nyújtja a kívánt egzisztenciális színvonalat. A felfokozott élettempó, a stabilitás hiánya, a több helyen való helytállási kényszer a szakmai életteret megnyirbálja (alig van lehetőség alapos – a tevékenységet elemző – szakmai vitákra, egymás szakmai tevékenysége, problémái utáni érdeklődésre). Mi tagadás: ma sokkal nehezebb szisztematikus életvitelt kialakítani, elmélyülten problémákba merülni. Ezen az sem sokat segít, hogy az információáramlás nyomán követését segítő technika ott van a szobánkban. Egyszóval: nehéz ma oktatónak és kutatónak lenni egyszerre. A főiskolai karunk az utóbbi években mindennek ellenére „dicsekedhet” több olyan rendezvényel, konferenciával, tudományos akcióval, amelyek azt mutatják, hogy a tudományos igény (esetenként kényszer) oktatótársaink jelentős hányadában felül kerekedik a feltételek hiányain. Ezért gondoltunk arra, hogy saját folyóiratunkban más olvasók számára is elérhetővé tesszük a tapasztalatokat, és megkísérlünk megfogalmazni néhány továbbfejlesztést ösztönző tanulságot, különös tekintettel a tanítóképzésre.

Pedagógiai karunkon a 2003. november 20-i statisztikai adatok szerint 179 oktató dolgozik. A 179-ből 116 fő teljes munkaidőben, a többi részmunkaidőben áll alkalmazásban. A 116 főnek 22,4 %-a minősített oktató (MTA-doktor, kandidátus, PhD-s, DLA és habilitált), 19 %-a pedig 1984 előtt szerzett egyetemi „dr.”, ill. 1984 után „dr. univ.” címet. Az összes teljes munkaidős oktató 41,6 %-ának van tehát valamilyen tudományos fokozata. Úgy ítéltethető meg, hogy a karon egy felkészült, optimális adottságokkal rendelkező oktatói kar áll rendelkezésre, ami a tudományos tevékenység szempontjából is jelentős szellemi kapacitásnak tekinthető.

A továbbiakban a tanítóképzéssel összefüggő tevékenységet vizsgáljuk néhány szempontból. Ehhez tudni kell, hogy a tanítók felkészítésében a teljes munkaidős oktatók 77,6 %-a (90 fő) dolgozik. Ez az összes oktató 50,3 %-át teszi ki. Az oktatás tárgyi, szervezeti feltételeinek elemzésére most nem térünk ki. Becslés alapján is megállapíthatjuk, hogy a kar infrastruktúrája (könyvtár, technika, munkahely stb.) jó feltételegyüttest jelent mind az oktatás, mind a tudományos tevékenység számára. A tudományos információs ellátottsághoz kitűnőek a könyvtári feltételek, az információszolgáltatáshoz szükséges műszaki bázis is jól

képzett, bármelyik tanszéken, bármelyik oktató által elérhető. Ha mindehhez hozzávesszük a szellemi kapacitást, azt mondhatjuk, hogy a karon a tudományos potenciál összességében jó. A legtöbb gondot az időtényező jelenti.

Az oktatók mint a meglévő tudományos ismeretek felhasználói

Hogy lehet értékelni az oktatók tudományhasználói tevékenységét?

Erre alapvetően három mód látszik alkalmazhatónak:

1. A tantárgyi programokban hogyan érhető tetten a tudományosság mint a hallgatók felkészítésének egyik kritériuma. Ezt a tantárgyi programokat tartalmazó kiadványunkból tudhatjuk meg a leghitelesebben.

2. A hallgatók teljesítményének jellemzőin keresztül a különféle számonkérési formákban, de különösen az output (tehát a kimeneti) szinten.

3. A hallgatók pedagógiai tudásának jellemzőiből a gyakorlati produktumaikban, leginkább az iskolai gyakorlati tevékenységükben. Ez a folyamat – komplex jellegénél fogva – tájékozthat bennünket legteljesebben, legreálisabban. Bár jó lehetőséget kínál ebből a szempontból a karunkon folyó tudományos diákköri tevékenység, vagy az időnként (sajnos egyre ritkábban) megrendezett tanítási verseny is.

Az előbbiekből kiemelhetjük azt a legfontosabb terminus technicust, amely mint rendező kategória igen fontos szerepet játszhat az érvek megfogalmazásában. Ez pedig a *pedagógiai tudás*. Arról van szó ugyanis, hogy a tudományos alapokon folyó oktatómunka fő célját a hallgatók pedagógiai tudásának a kialakításában, illetve a tudás lehető legmagasabb szintre fejlesztésében jelölhetjük meg. A pedagógiai tudást ugyanis két csoportba sorolható részelemek alkotják: az egyik a különféle szaktudományos ismeretek, amelyeket nevezünk szokásos terminológiával tantervi ismereteknek. Ezeknek igen stabilnak, korszerűeknek és bármikor

• ETIKAI KONFERENCIA, 2003



felidézhetőeknek kell lenniük, mert a gyakorlati pedagógiai tevékenység *báttérismeret-bázisát* alkotják. Azonban önmagukban nem jelentik a pedagógiai tudást. Következésképpen a pedagógiai tudás másik – mondhatjuk fontosabb – része azoknak a készségeknek és képességeknek az összessége, amelyekkel az ismereteket pedagógiai interaktív, interperszonális szituációkban aktualizálni tud a hallgató (ill. tanító), és ennek következtében speciális tanítási cselekvéseket képes végrehajtani, pl.: tudja irányítani a tanulók tanulását, tudja motiválni a tanulókat, meg tudja szervezni a tanulók egyéni és közös tanulását, meg tud értetni a tanulókkal fogalmakat, összefüggéseket, logikai (tartalmi és formai) kapcsolatokat, szituatív döntéseket tud hozni, célirányos feladatokat tud kijelölni, tudja értékelni a tanulók teljesítményeit, tud tervezni, órát vezetni stb. Vagyis: a pedagógiai szakirodalomban gyakran találkozunk egy gondolatnak ilyen vagy olyan megfogalmazásával. Ezt így lehet összegezni: *a pedagógia specifikuma az ember alakításában van.* Ezt úgy kell értelmeznünk, hogy a tantervi ismeretek tanítását céltudatos fejlesztésnek, nevezetesen a hallgatók tanítóvá fejlesztésének kell alávetni. Ha hiszünk abban, hogy a tudományos ismeretek tanításának a célja nem más, mint az ismeretekkel adekvát gyakorlat (esetünkben a pedagógiai, tanítói gyakorlat) minőségének javítása, akkor azt is mondhatnánk, hogy a mai oktatási tevékenységünknek a fő célja a tanítófejlesztés, a tanítóvá alakítás. Ez lenne az a bizonyos „gyakorlatra orientált oktatás”, amit mint lözungot nagyon jól ismerünk. Oktatóink tervező, tudományos ismereteket felhasználó és a tanítói szerepkörre adaptáló munkáját ebből a szempontból célszerű elemezni és értékelni. Ezt az elemzést, értékelést nyilvánvaló a különböző szakmai egységeknek – mindegyelőtt a tudatosan kiválasztott tananyag elemzését – ajánlatos elvégezni olymódon, hogy értékeli az oktatói, tantárgyi programok – egy négyéves tanítói szak programja, CSVMTF, Kaposvár, 1996. 477 p. c. kiadvány – tantárgyi leírásait abból a szempontból, hogy a funkció, a cél, a tartalom, a követelmények, az igen gazdag szakirodalmi forrásmegjelölés mennyiben felelnek meg a korszerű tudományosság és a képesítési követelmények kritériumainak.

De célszerű lenne tüzetes elemzés tárgyává tenni a *szigorlatok*, különösen a *záróvizsgák*, a *szakdolgozatok* írásával – védésével – kapcsolatos dokumentációt, tapasztalatokat is. Egy ilyen elemzés, kritikai értékelés révén juthatnánk hiteles(ebb) megállapításokhoz a tekintetben, hogy milyen is oktatóink – a becslések, benyomások, szóránymérések alapján – tudományosan korszerűnek, megalapozottnak értékelt oktatói tevékenysége.

Különös figyelmet érdemelne a hallgatók *gyakorlati képzésének* folyamata, amelyből közvetlen visszajelzéseket kaphatnánk az alkalmazási készségeik, képességeik fejlesztéséről, fejlődéséről. Különbéféle összegző jelentésekből ugyan kiszűrhetőek lennének megalapozott következtetések, de ezek tudományos értéke (érvényessége és az általánosíthatóság köre) problematikus. Rétegspecifikus (szakirányokat is követő) differenciált minősítésre lenne szükség. Hol helyezhető el egy értékskálán (minőségskálán) pl. egy tanító szakos + francia műveltségterületet végzett pedagógus, aki a képzés nyolc féléve alatt a tanító szakon 50, a műveltségterületi szakon 18 diszciplínát (?) (tantárgyat, stúdiumot, kurzust?) tanult, összesen 135 vizsgaértékelést kapott, és a nyolc félév alatt 47 oktató tanította – ebből mindössze ketten 7, ill. 8 félévig, 14-en pedig csupán 1 félévig? Miként szintetizálódnak egy hallgatóban a meglepően szétagprózott – különösen a nem tanítói alapképzéshez, hanem a „szakos” képzéshez tartozó – műveltségterületek? Hiszen egyes műveltségterületek 16, 12, 11, 10

részterületekre és ezekhez rendelt vizsgákra bomlanak. Igen alapos és igényes oktatói magartást tükröz a szakirodalmi források megjelölése. De hogy tud használható ismeretekre szert tenni a hallgató, ha pl. egyes műveltségterületeken 171, 111, 105, 88 szakirodalmi forrást jelölnek meg számára – igaz, nem mindig derül ki, hogy kötelezően feldolgozandó, vagy ajánlott forrásokról van-e szó.

Igen nehéz helyzetbe kerülnek tehát a hallgatók, amikor gyakorlati munkájukhoz szükséges – ebből a szempontból normatív – ismereteiket fel kell idézniük és alkalmazniuk kell. Pedig a képzett, tudományosan felkészített tanítónak éppen abban kellene különböznie a naiv, vagy ösztönös pedagógiára támaszkodó nevelőtől, tanítótól, hogy tudatosan cselekszik, azaz tanult ismereteivel indokolni tudja a tanórákon és más szituációkban véghez vitt cselekedeteit. Az iskolai gyakorlatot tehát azért lenne időnként (esetleg rendszeresen) elemzés, értékelés tárgyává tenni, mert hisszük, hogy az elméleti oktatás és a hallgatók gyakorlati munkája között figyelmen kívül nem hagyható szoros kölcsönhatás van. Ennek a kölcsönhatásnak a tartalma a tudományosság másik fokmérője. Már abból az általános tapasztalattól kiindulva is érdemes lenne az ismeretalkalmazás minőségi kritériumait elemezni, hogy a záróvizsgákon ritkán találkozunk a gyakorlati tapasztalatokra való hivatkozással.

A tudományfejlesztő munka

Főiskolai karunkon az utóbbi években a tudományos élet több fóruma alakult ki, amelyen oktatóink számot adnak kutatói tevékenységükről, tehát tudományfejlesztő próbálkozásairól, eredményeikről.

Alapul az utóbbi négy évet vettük (1999-2002), vagyis azt az időszakot, amelyet az integráció és az extenzív fejlesztés, új intézményszerkezet kialakításával járó intenzív szervezés és létszámnövekedés időszakaként jellemezhetünk. De ebben az időszakban váltak egyértelműbbé az egyéni szakmai és tudományos karrier feltételeit előíró követelmények az intézmény oktatóival szemben mind a közvetett (l. akkreditációs eljárások), mind a közvetlen (l. oktatói követelményrendszer) követelményrendszerekben, vagyis: arról is hitelesebb képet kellene kapnunk, hogy az oktatás- és az oktatói minőségfejlesztéssel együtt járó követelményrendszer vajon megfelelő motivációs bázist is jelent-e a meglévő szellemi kapacitás tudományos kapacitásba való átmeneteléhez, átváltozásához?

Néhány adat az utóbbi négy évből

Az utóbbi négy évben (1999-2002) a tanítóképzésben érintett 90 oktató összesen 935 dokumentált munkát hozott létre, ami a megjelölt években évenként 230-nál több produktumot jelent. Mindenképpen figyelemreméltó, hogy a 90 főből 83-nak (92,22%) született valamilyen munkája. Ebből 11-en (13,25%) tanári, 30-an (36,14%) docensi, 33-an (39,76%) adjunktusi és 9-en (10,84%) tanársegédi munkakörben dolgoznak. Az érintettek 15,7 %-a PhD és DLA, 21,7 % dr., ill. dr. univ. tudományos fokozattal, 1 fő habilitációval rendelkezik. Az adatok azt látszanak igazolni, hogy a kedvezőtlen feltételek ellenére a tudományos tevékenység (több oktatónál a rendszeres kutatói munka) iránti igény (nem tudni pontosan milyen motivációk hatására) megvan. (Hiszen valamilyen produktum majdnem minden oktató mögött áll.)

A tudományos munkák műfaji megoszlása azt mutatja, hogy a legnagyobb arányt a különböző tanulmányok (323), majd pedig a tudományos fórumokon elhangzott előadások (280) képezik, amelyeknek aztán jelentős része (kb. 100) részben vagy egészben megjelenik dokumentumokban is. (Ilyenformán előfordulhat ún. „kettős könyvelés” is.) Szép számmal jelentettek meg szakkönyveket, vagy részesei voltak valamely szakkönyvi részlet megírásának (77). Az említett időszakban 27 főiskolai tantárgyi jegyzet jelent meg oktatóink tollából. Közöttük vannak országosan ismert és elismert kutatók, akik a szakmában tekintélyre tettek szert (pl. gyermek- és ifjúsági irodalom, technikatánítás ill. technikatörténet, idegen nyelv-oktatás, világirodalom), és jelentős mennyiségű produktumot mondhatnak magukénak. Ezek tematikai irányultságát leginkább a tanszéki szakmai profilok határozzák meg. Következésképpen az összkép eléggé sokszínű, amit lehet pozitívan is értékelni, mert az általános iskola kezdő szakaszának ismerettartalmi sokszínűségét tükrözi vissza. Megfontolás tárgyát e tekintetben mégis az képezheti, hogy a kutatásoknak nem azt a komplexitásra, tantárgyi integrációra való törekvést kellene-e inkább segíteni, amely a kezdő szakaszban már megindult. Nem kellene-e tehát az integratív szemléletnek nagyobb teret biztosítani? Nem idézzük, de utalunk egy tanulmányra, amely már 1980-ban bő teret szentelt a tanítóképzés oktatás és kutatás színvonalát fenyegető diszciplináris szűkítésnek. (L. Deli István: A tanítóképzés tartalmi (tantervi) továbbfejlesztésének kérdései. In: Tanulmányok a felsőoktatás köréből. A tananyag kiválasztása és elrendezése a felsőoktatásban. Szerk.: Baracs Ágnes, Török Sándor. FPK 1980. 191-217. p.)

Tartalmi szempontból nem vállalhatjuk az értékelő észrevételek, benyomások megfogalmazását sem, mert csupán publikációs jegyzék alapján tudunk informálódni a megjelent produktumokról. A tartalmat jelölő címek arra utalnak, hogy jelentős teret kapnak azok az írások, amelyek az alsó tagozatos oktatás-nevelés aktuális problémáit tárgyalják. (Mint pl. a problémamegoldó és kritikai gondolkodás, a kreativitás fejlesztése, a tanulás tanítása; vagy a korszerűbb módszerek alkalmazására való ösztönzés – projekt módszer helyesírás tanításában, mérés alkalmazása a gyermekirodalom, a mese szerepe, a matematikaoktatás korszerűsítése, idegen nyelv tanítása kisiskolás korban, az idegen nyelv és az erkölcsi nevelés összefüggései, az agresszivitás. Többen foglalkoznak a drogpreevenció, a romaszocializáció, az értő olvasás kérdéseivel. Említésre méltó a felsőoktatási problémákat tárgyaló írások tartalmi irányultsága: pl. önálló tanulás, a hallgatók olvasmányai, a multikulturális nevelés. Bizonyára érdeklődésre tarthatnak számot az EU-csatlakozással, az aktuális egyházpolitikai problémákkal, az értelmiség szocializációjával, a funkcionális analfabétizmussal, valamint a tantárgyfejlesztés témakörébe tartozó problémákkal foglalkozó írások, előadások.

2003. november 3–4-én rendezte meg a tudományos bizottság a kari Tudományos Napokat. Ezt a rendezvényt úgy is tekinthetjük, mint az előző négy év reprezentáns szeletét. Folytatódik-e vajon az a tendencia, amely az előző négy évről szerzett információkból kiolvasható?

A rendezvényen 76 előadás hangzott el. A tanítóképzésben közvetlenül érintett 18 tanszékről 45 oktató – az összlétszám fele – tartott előadást. A tanári munkakörben dolgozók 100 %-a, a docensek 38 %-a, az adjunktusok 39 %-a, a tanársegédek 52 %-a adott elő. Öröndetes a tanárok 100 %-os példamutató kiállása, és valószínű nem választható el ettől a

tanársegédek jelentős aránya. Három tanszékről ezen a rendezvényen nem volt előadó. Említésre méltó viszont, hogy előadóként szerepelt több TDK-s hallgató és néhány gyakorlóiskolai tanító.

Az előadások tematikai és tartalmi jellemzőiben az előző négy évhez képest jelentős változás nem történt. Ami új színt jelentett, az a hallgatók osztályfőnöki tevékenységet megcélzó előadásai és a gyakorlóiskolai mentorok sajátos alsó tagozati problémákat taglaló előadásai (játék a matematikaoktatásban, a megértés fejlesztése az idegen nyelvtanulásban, táborozás, kulcskompetenciák a testnevelésben, gyermekinformatika).

A 76 előadásból mintegy 18 foglalkozott az alsó tagozatos oktatás problémáival. Jelentősebb hányada vizsgált – elsősorban – tanítóképzési tantárgyfejlesztési kérdéseket (kb. 24–25). Sajnálatos, hogy az empirikus bázisra támaszkodó előadások száma elég kevés volt (kb. 8–10), és csak néhány téma bemutatásánál volt érzékelhető a team-kutatás egy-két eleme.

Összefoglalás, ajánlások

- Írásunk tartalmából következően – lehet, hogy némi elfogultsággal – megfogalmazhatjuk, hogy főiskolai karunk a tanítóképzéssel összefüggően a kezdetektől tudományos igényvel viszonyult a képzés tartalmi és szakképzési problémáihoz. Az igényes viszonyulás hagyományozódott, aminek következtében az intézményben a tudományos tevékenység terén – ha nem is minden összetevőjében – egyenletes (vagy legalábbis nagy hullámvölgyek nélküli) ütemű fejlődés tapasztalható.

- Az is megállapítható, hogy az intézményben folyó tudományos tevékenység (persze az óhatatlan extenzív fejlesztés mellett) jelentős szerepet játszott sok oktató személyes tudományos karrierjében. Következésképpen állíthatjuk, hogy az oktatói karban állandóan érzékelhető szellemi energia fokozatosan az intézmény arculatát, szellemiségét meghatározó tudományos kapacitássá váló folyamattá alakult-alakul. Ennek vitathatatlan bizonyítékai azok a kollégák, akiknek a tudományos hírneve, országos és nemzetközi elismertsége szorosán összefonódik az intézményben megtett szakmai, tudományos életútjukkal. (Korábban utaltunk már azokra a területekre, amelyeknek művelőiről van szó.)

- Ha a többször említett igényességünk most sem hagy cserben bennünket, akkor a sikerreket jelző mérföldkövek mellé oda kell írunk kritikai (önkritikai) észrevételeinket is. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy ezek az észrevételek a szerkesztőség által hozzáférhető információk alapján fogalmazódnak meg. Ezért nevezzük őket inkább megfontolásra szánt ajánlásoknak. Az egyik tézisünk az, hogy a tudományos összetevékenység, a kutatás egyenetlenül, nem a kívánatos és lehetséges ütemben és intenzitással fejlődött. Fel kell tételoznünk, hogy intézményünk jó oktató/képző hírneve mellett azért is maradt el az a hírnév, amelyet a műhelyfunkcióból vívhattunk volna ki, mert nehezen találtuk/találjuk meg az általános iskola kezdő szakaszára orientált, illetve elsősorban ott „piacképes” ismeretek termelésének a szükségességét. Ma már dömpingszerűen áradnak felénk azok a tudományelméleti „normatívák”, amelyek szerint kísérletezéssel, vizsgálatok lefolytatásával, modellalkotással és az ezekkel párosuló matematikai, számítástechnikai módszerek alkalmazásával, és nem utolsó sorban az így született eredmények (azaz új ismeretek) hasznosításával lehet tudományos rangot kivívni. Erre nekünk jobban oda kellene figyelniük, mert valamilyen

módon és lehetőleg minél előbb meg kellene szüntetni rangunk és tekintélyünk ellentmondásosságát. Jól képezünk, jól oktatunk, de a fejlesztő szándékú programokban csak mérsékelt teljesítményt nyújtó partnerek vagyunk. Általános iskolákban járva többen megfogalmaztak a főiskolával szemben olyan elvárásokat, amelyek ezt az igényt tükrözik.

• Ha az oktatóink által végzett tudományos produktumok, kutatások tartalmi – strukturális – jellemzőit alaposabban szemügyre vesszük, egy másik aktuális tudományelméleti (és egyben a tanítók-tanulók világszemléletét erősen meghatározó) megfontolás juthat eszünkbe. Nevezetesen az interdiszciplináris, az integrációs szemlélet érvényesítésének a gondolata mind az oktatásban, mind a kutatásban. A kar oktatói tudományos tevékenységének (akár a felhasználói, akár az ismerettermelői aspektusból nézzük) tematikus skálája lényegében szemben áll mind az ismeretbirtoklás integratív szemléletével, mind a jelenlegi (mondjuk ki: több éve kívánatosnak, a tanulók szempontjából szükségszerűnek látszó) tantervkészítési alapelvekkel. A műveltségterület mint integráló pedagógiai elv mindaddig üres lózung marad, amíg a különböző diszciplínák, illetve tantárgyak logikai összekapcsolódásának módjait, tartalmi és formai eszközeit „fel nem találjuk”. Tehát egy műveltségterület (mondjuk: a természetismeret) nem attól lesz tekintélyt parancsoló integrált diszciplináris egység, hogy egy átfogó cím alá rendezzük, hanem attól, hogy e területet lefedő ismeretek közötti kapcsolódási pontokat, tartalmi és szemléleti összefüggéseket fel tudjuk fedtetni a tanulókkal, és mindezt még meg is tudjuk értetni. Feltehetően az ilyen szemléletű oktatásban, tanítóképzésben legalább akkora (ha nem nagyobb) szerepe van a módszertanoktatásnak, mint az ismeretek mennyiségének. Tehát: feltételezésünk, hogy a kutatások intenzitását, gyakorlati értékét és hasznosíthatóságát jelentősen növelhetné, ha a kutatók teamekbe tömörülnének, egyesítve szakértelmüket, kognitív képességeiket, szakmai érveiket, mert ez már a kutatás folyamatában lehetőséget adna a gondolatok cseréjére, a kutatási célok és eszközök integrációjára. (Figyelmébe ajánljuk olvasóinknak a problémával kapcsolatban Vass Vilmos A tantárgyköziség pedagógiai megközelítései c. munkáját. Önkonet 2000) Úgy tűnik, hogy újra kell gondolni – intézményi és egyéni szempontból is – a kutatási stratégiánkat. A képzési profilunkat (az általános iskola kezdő szakát) megcélzó kutatásoknak kellene prioritást biztosítani, az ezzel összefüggő tantárgyi, módszertani, fejlesztési és nevelési modellértékű programok kidolgozása és kipróbálása növelhetné a kar szaktudományos műhely jellegét és tekintélyét. Ugyanakkor erősítené az EU-ba tagozódási és a piaci szemlélet érvényesülését. Összességében egy ilyen elemeket tartalmazó oktatási-kutatási stratégia segítené elő leginkább mind a leendő tanítók egyéni, mind az intézmény egészének a piaci viszonyok közötti versenyképességét.

• Ismeretes, hogy a kutatási volument és az eredményeket jelentősen befolyásolja a pályázati rendszer. Ezt a kari vezetés a saját eszközeivel csak úgy befolyásolhatja, ha egyrészt ösztönzi a tanszékeket, az oktatást szervező adminisztratív egységeket az idővel való jobb gazdálkodásra, azaz a jobban szervezett oktatásra. Másrészt mind a kari szakmai vezetésnek, mind a tudományos bizottságnak ajánlatos lenne az oktatók kutató vagy általában a tudományos tevékenységének a motiválását erősíteni. Szorosabb összefüggést lehetne pl. érvényesíteni a munkaköri besorolás és a tudományos fokozatok között (jelenleg vannak következetlenségek e téren), gondolkodni lehetne a hatékonyabb menedzselés módjain és

eszközein. Pl. racionálisabb, finansiális, technikai-műszaki támogatást, információszolgáltatást nyújtani, vagy a produktumok objektívebb – esetleg pontrendszert alkalmazva – értékelésével elismerni munkájukat.

• Valamilyen fórumot, adekvát formát lehetne találni a tudományos tevékenység rendszeres elemzéséhez és értékeléséhez.

Végezetül újból hangsúlyozzuk, hogy írásunk semmiképpen nem akar semmiféle minősítő funkciót betölteni. Egyrészt informálni szerettük volna olvasóinkat és a tanítóképzős szakmát a karon folyó tudományos élet főbb formáiról, de ezzel együtt szeretnénk felkelteni az érdeklődést oktatóink tudományos munkái iránt is. Sajnáljuk, hogy a művészeti produktumokat terjedelmi okokból nem tudtuk számba venni. Reméljük, erre hivatott kollégáink ezt pótolni fogják. Folyóiratunk várja a cikket. Inkább az értekezés műfaji jellemzőit szem előtt tartva a kari tudományos élet problémáit (legalábbis az általunk felismerhetőeket) szeretnénk volna felvetni, a rendelkezésünkre álló adatok alapján ajánlásokat megfogalmazni azok számára, akik kompetensek döntéseket is hozni.

Felhasznált források:

1. A Kaposvári Tanítóképző Intézet Jubileumi Évkönyve 1959-1969. Szerk: Szerk. Biz.
2. A Kaposvári Tanítóképző Főiskola Jubileumi Évkönyve 1959-1984. Kaposvári Tanítóképző Főiskola, Kaposvár, 1984. Szerk.: Paál László
3. A Kaposvári Egyetem oktatóinak és kutatóinak publikációs jegyzéke 1999-2000 és 2001-2002. Kaposvári Egyetem 2000 és 2002. Szerk: dr. Csapó János
4. Kerekasztal-beszélgetés 2004. 01. 15-én dr. Rosta István főigazgatóval, Schleinerné dr. Szányel Erzsébet főigazgató-helyetttel, Dávid Jánossal, a Tudományos Bizottság elnökével
5. A Magyar Felsőoktatás Évszázadai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2000. Szerk: Kardos József. 169., 171., 175., 176., 180-181. p. – releváns részeket a témánkkal kapcsolatban

• ETIKAI KONFERENCIA, 2003

