1991

1

pedagógus-képzés

1991

Művelődési és Közoktatási Minisztérium
Felsőoktatási és Kutatási Főosztálya

Felelős szerkesztők

Ballér Endre

Bollókné Panyik Ilona

pedagógus-képzés

1991

Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium
Felsőoktatási és Kutatási Főosztálya

ISSN 0133-2570
Készült: 5oo példányban
a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola
Sokszorosító Részlegében

T A R T A L O M

HAZAI REFORMTÖREKVÉSEK

S. FARAGÓ MAGDOLNA
főmunkatárs
Művelődési és Közoktatási Minisztérium

A TANÁRKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA

A fejlesztés tervezése, menedzselése

Az MKM Képzési és Továbbképzési Osztálya a tanárképzés fejlesztési lehetőségeinek számbavételét és a teendők megtervezését több lépcsőben folytatta illetve folytatja le.

Első lépésként márciusban egy négy alkalomból álló tanácskozássorozatot rendeztünk. Elvünk ugyanis az volt, hogy mielőtt a megújításhoz fetétlenül szükséges fejlesztési koncepció, majd az abból származtatott feladatterv kidolgozását megkezdenénk, fontos volna megismernünk, s egyben a leendő szakértői bizottság számára is támpontot nyújtanunk arról, hogyan gondolkodnak a tanárképzés területén a tényleges gyakorlatban működő szakemberek. Az érdekeltek széles körének ez a rendezvény alkalmat adott arra, hogy rendszerszemléletben együtt lássák a tanárképzéssel összefüggő valamennyi lényeges problémát, s lehetőség nyílt arra, hogy konszenzus alakulhasson ki a fejlesztés fő tendenciát illetően.

A megvitatott témák - melynek részletes programjavaslatát a vitaindító referátumok vázlataival együtt a mintegy 8o részvételre jelentkező tanárképzési szakember számára előzetesen megküldtünk - a következők voltak:

1/ A tanárképzés helye a pedagógusképzés rendszerében.
A közoktatás igénye a tanárképzési rendszer változása iránt.
(Ladányi Andor, Báthory Zoltán, Széchy Éva, Kozma Tamás)

2/ A tanárképzés és a szakági (szakos) képzés intézményközi és intézményen belüli struktúrája.
(Hunyady György, Orosz István, Petrikás Árpád, Csapó Benő)

3/ A tanári szakok rendszerének a rokonszakmákkal való kapcsolódása.
(Vastagh Zoltán, Prokolábné Balogh Katalin, Mesterházi Zsuzsa)

4/ A szakmai tanárképzés ill. a készségtárgyak tanárképzési rendszerének egységes szemlélete, illeszkedése a "hagyományos" szaktanárképzéshez.
(Szlovák Éva, Szenes György, Gaul Emil, Párki István, Kiss Jenő)

5/ A tanárképzés tartalmi követelményei.
(Ballér Endre, Nádasi Mária)

6/ A tanárképzés szervezeti keretei.
(Orosz Gábor, Kardos József, Völgyesy Pál)

7/ Az ágazati irányítás, a tanárképzési és a szakmai szervezetek közötti kooperáció.
(Benedek András, Szilágyi Klára).

A tanácskozáson elhangzott gondolatok "tárháza" tervünk szerint egy témajavaslat alapján elkészített tanulmánykötet lesz (a TS4 Programiroda támogatásával), mely az elhangzott 23 vitaindító előadást tartalmazza. Emellett a tanácskozás teljes hanganyaga, vagyis az előadások mellett a hozzászólások szövege (legépelve is) rendelkezésre áll a téma iránt mélyebben érdeklődők számára.

A második lépés az elhangzottak lényegének megfogalmazása, elemzése volt. A mintegy 14 órás hanganyagból vázlatosan kiemeltem azokat a gondolatokat, amelyekben konszenzust tapasztaltam, s rámutattam azokra az eldöntendő kérdésekre, amelyek a fejlesztési koncepció kialakítása előtt még tisztázásra, továbbgondolásra szorulnak.

Harmadik lépésként - egy szűkebb szakértői bizottság közreműködésével - egy két részből álló állásfoglalás kialakításán dolgozunk jelenleg. Tervünk szerint a hosszútávú fejlesztési koncepció általános elveket fogalmaz meg, míg a rövidtávú cselekvési program ehhez hozzárendeli azokat a konkrét feladatokat és a megvalósítás (alternatív) lehetőségeit, amelyek ma - vagyis még, a felsőoktatási törvény életbelépése előtt, részben annak előkészítését célozva - a különböző szintű fórumok számára (irányítás, intézmények, szakmai kutatói szervezetek) ajánlásként fogalmazhatók meg.

Negyedik lépésként ezt az állásfoglalást kívánjuk újból a széles szakmai közvélemény elé vitára bocsátani, várhatóan ezév őszén. Végezetül ezt a dokumentumot tekintjük mérvadónak további intézkedéseink megtételében.

A tanulmány első részében a tanácskozásról készített összefoglalást teszem közzé, mely munkabizottságunk vitáinak volt a kiindulópontja. Azért érzem fontosnak egy eredetileg munkaanyagnak szánt köztes gondolatsor közrebocsátását, mert a szakértői bizottságban folyó viták megerősítették azt a hitemet, hogy szükség van a sokfajta nézet rendszerezett ütköztetésére a problémák és a teendők tisztábban látása érdekében.

Második fejezetként a tanárképzés fejlesztési koncepciója kimunkálására felkért bizottság által elkészített dokumentumot adjuk közre. Ez a tanácskozás-sorozaton elhangzott szakmai álláspontoknak a beépítésére, eltérő nézetek esetén - amennyire csak lehetséges volt - a közelítésre, összehangolásra törekedett. A bizottság széleskörű szakmai vitára bocsátását kérte ennek az anyagnak.

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS ÉRTÉKELÉS A TANÁRKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK ALAPKÉRDÉSEIRŐL ÉS TEENDŐIRŐL

1. A tanárképzés megújítása szükségességéről

A tanárképzés fejlesztésének fontosságát a résztvevők egyöntetűen hangsúlyozták; aktualitását és szükségességét érvekkel támasztották alá; az MKM részéről a fejlesztés tervezésének a kezdeti formáját (a nyilvános tanácskozást) a feladattal adekvátnak tartották.

2. A szakma és az irányítás együttműködéséről

A résztvevők továbbra is igénylik a művelődési kormányzat irányítói, tervezési, döntési, szervezési teendőinek a gyakorló szakemberekkel konzultatív módon történő ellátását. Javaslataik közvetítésére egy országos pedagógusképzési (esetleg külön tanárképzési) tanácsadó testület létrehozását javasolják, amely az MKM Felsőoktatási és Tudományos Tanácsa részeként működne. Ezzel párhuzamosan a saját kompetenciakörükbe tartozó fejlesztési feladataikat - saját szakmai szerveződéseik (Tanárképzők Szövetsége, Gyakorlóiskolák Szövetsége, Pedagógiai Kutatások szakcsoportja, Független Pedagógus Fórum, MPT Felsőoktatási Szakosztályának Pedagógusképző Alegysége, a Magyar Szakképzési Társaság Pedagógusképzési Szakbizottsága, stb.) útján is - felelősséggel fölvállalják, véleményüket készséggel továbbítják. A

fejlesztés koordinációja azonban minisztériumi feladat.

3/ A fejlesztés alapelveiről

Elvként fogalmazódott meg, hogy a fejlesztési igényeket a tanári professzió tartalmi követelményeiből kell levezetni. E követelményeket a szakembereknek kell kimunkálniuk, de e munka kezdeményezésében, majd a követelmények jogszabályban megjelenítendő egységesítésében - mindenekelőtt a diplomák egyenértékűségének megteremtése céljából - a minisztériumnak a maga eszközeivel közre kell működnie. A tartalom érvényesítése azonban megfelelő strukturális változásokat is igényel. Ennek koncipiálása is közös feladat, a megvalósítás garanciáinak biztosítása ugyancsak állami feladat.

4/ A szabályozás módjáról

A tartalmi követelményeket elsősorban a kimeneti oldalról (képesítési feltételek jogszabályban történő rögzítésével) kell meghatározni, de ehhez egyrészt a minősítési és a mérési kritériumokat, illetve ennek intézményes formáit is hozzá kell rendelni, másrészt - tekintettel a szakmai szocializáció sajátosságaira a pedagógussá válás terén - szükséges a folyamatszabályozás normatíváinak a meghatározása is. Tehát a kurrikulum felépítésének egységes elveit is közösen kell megfogalmazni, illetve mindezek érvényesülésének a garanciáiról is gondoskodni kell.

5/ A tartalmi követelményekről

Messzemenő egyetértés volt a tekintetben, hogy a tanári foglalkozásra való felkészítés tartalmának az alapvető megújítására van szükség. A megújítás főbb tendenciáit illetően is közös álláspont alakult ki: a pedagógiai elméleti képzési tartalom - dezideológizálása és tudományos színvonalának emelése, modernizálása mellett - kibővítésre is szorul (elsősorban az iskola, a pedagógus és ezek társadalmi környezete viszonylatának témakörében).

A tartalmi megújítás fő célja a tanári képességek, a hatni tudás fejlesztése, amely a képesség- illetve a személyiségfejlesztésre orientált képzési formák térnyerésével és a tényleges iskolai gyakorlat szerepének, illetve hatékonyságának a megnövelésével érhető el.

A tanári mesterségre történő eredményes felkészüléshez a korábbinál több és viszonylag elnyújtott képzési idő szükséges, (melyet nem a teljes képzési idő százalékában, hanem abszolút mértékben: óra-, kur-

zus-, kredit-számban szükséges meghatározni). E képzési folyamat során (tehát nem a bemenet egyszeri alkalmával és nem is csak a kimeneti időpontban) szükséges és lehetséges a tanári foglalkozáshoz elengedhetetlenül fontos személyiségbeli és attitűdbeli alkalmasságot mérni, egyben alakítani, s alkalmatlanság esetén más foglalkozásra menetközben átirányítani a hallgatókat (ennek strukturális feltételeit is megteremtve).

A tartalom fő csomópontjainak, diszciplináinak, a képzési formák arányainak a kérdésében teljes egyetértés volt tapasztalható.

6/ A tanári professzióról, mint egységes szakmáról

Teljes egyetértést tapasztaltam abban is, hogy a tanári professzió egy önállóan definiálható külön szakma, ezért a tanári mesterségre (szakra?) való felkészítés követelményeinek és kurrikulumának lényegében mindenütt azonosnak kell lennie, függetlenül attól, hogy a szaktanári diplomát melyik (főiskolai vagy egyetemi) szintű képzés során és milyen szaktudományos képzést nyújtó intézményben (tudományegyetem, szakegyetem, szakmai profilú főiskola, művészképző akadémia, stb.) adják ki. E gondolatnak az "egységes tanárképzés" elnevezés felel meg, mely viszont félreértésekre is okot adott: többen kiterjesztették az értelmezést a képzés szintjének az egységesítésére is, mások a szaktudományos képzés (tehát a tanári és nem tanári szakok) tartalmának az azonosságát is értették e kivánalom alatt.

Ezért célszerű a továbbiakban elsőként a tanári felkészítést, mint egy sajátos szak (másoddiploma?) fogalmát definiálni, majd a fenti problémákat külön-külön elemezni.

7. A szaktudományos és a tanári kiképzés viszonyáról

Mindenki egyetértett azzal, hogy a szaktanári pályán továbbra is alapvető követelmény a szaktárgy tanításához szükséges magasszintű szaktudományos képzettség, de hangsúlyozták, hogy ezzel egyenrangú követelmény a "tanári mesterség" mint pedagógiai szakképzettség megszerzése is. Az a tény, hogy ez utóbbi követelmény az előbbihez képest egyre inkább háttérbe szorult, hogy a tanári foglalkozásra történő felkészítés alacsony színvonalon realizálódott és romló tendenciát mutat, nem elsősorban a pedagógia-tudomány tartalmi problémáiból, hanem sokkal inkább a képzés mai, merev strukturájából eredő következmény. Ez a felismerés a szaktudományos szakok, tanári szak, illetve a

pedagógia szak (és más "para-pedagógus" szakok: gyógypedagógia, szociálpedagógia, pszichológia, közművelődés- felnőttoktatás, stb.) helyének és szerepének az újrafogalmazását igényli. Ennek alapján - a tanári kiképzés minőségének az emelése érdekében - a tanárképzés fejlesztése kapcsán szükséges megfogalmazni a strukturális változási igényeket.

8. A szaktudományos képzés tartalmáról

A hozzászólások csaknem mindegyike érintette, tehát a résztvevők alapvető fontosságúnak ítélték a tanári kurrikulum szaktudományos tartalmának a tisztázását, vagyis hogy ez azonos vagy különböző legyen-e a tanári és a nem tanári szakokon.

Egyik szélső vélemény szerint a jelentkezőnek el kell tudnia dönteni, tanár akar-e lenni, s ha tanárképző fakultásra jelentkezik, úgy a tanárképző kar a szakképzés tartalmát is a tanári pályán szükséges követelmények szerint határozza meg.

Ezzel szemben állt az a nézet (ezt jóval többen - az egyetemekről jöttek szinte egyöntetűen - képviselték), amely szintén a tanári követelményekből kiindulva a tudomány logikája szerint felépített magasszintű, "egységes"szaktudományos képzés mellett érvelt, a tanárképző fakultásra (intézetre, bizottságra stb.) bízva a tanári pályához szükséges kiegészítést. E szerint a tanári mesterségre történő kiképzés - esetleg különálló szakként definiálva - elválik, különválik a szaktudományos képzéstől, pluszként, önként választhatóan, s nem a tanári és a nem tanári szak tananyaga, hanem maga a szak lesz kétféle.

Egyrészt az ELTE TTK ellenkező irányú korábbi elmozdulásával érveltek, ahol ugyanazon szak vált ketté, s később a nem tanári szakot felvettek is képzettségük tanári szakos "kiegészítésére" törekedtek, s ugyanakkor a tanárszakosok szaktudományos képzettségének a színvonala szükségszerűen alatta maradt az előbbiekének.

Legtöbben a választhatóság, önkéntesség minőségjavító hatására hivatkoztak. A többség véleménye tehát az volt, hogy az iskolában tanítható tantárgyak esetében az eleddig többségében egyfajta, a mindenki számára kötelező tanári szak helyett, amelyet eddig külön kérelem alapján egyedileg lehetett "leadni", a jövőben a fordított út a kívánatos: az önállóvá váló tanári szak "felvétele". (Az ELTE BTK ezt a

gondolkodást valósítja meg reformtörekvései során.)

Konzekvens végigvitele e gondolatnak azonban nem történt meg: hogyan alkalmazható ez az elv a mai főiskolákon; mit ér a főiskolai szakos diploma tanári szakképesítés nélkül.

A szakmai tanárképzés e tekintetben példaértékűnek fogható fel, mivel a szakképzés teljesértékű diplomát ad, a tanári szak újabb diplomának számít.

A két szélső álláspont közelítésére kétféle javaslat hangzott el. Az egyik szerint a tanárképző fakultásra, (amely tehát a szakos képzés tananyagát is meghatározza) egy alapozó közös év után lehessen bizonyos alkalmassági kritériumok és/vagy előfakultáció alapján jelentkezni. Ez azonban a tanárképző és nem tanárképző fakultás ugyanazon intézményben történő meglétét igényli, tehát kivitelezhetetlen a mai, más székhelyen működő főiskolák esetében.

A másik áthidaló javaslat: a szaktárgyi kiképzés egységes tananyagába a nem tanárnak készülők számára is legyen beépítve az a többletismeret, amely a tanításhoz szükséges ("nem árt" alapon). Ellenérv: lényegében ez a kívánalom szintjén eddig is így volt, a gyakorlatban azonban nem tudott érvényesülni, éppen a szaktudományok más logikája, illetve a szaktanszékek ellenérdekeltsége miatt.

Orientáló, de egyben határozott álláspont kialakítása volna szükséges ebben a kérdésben: élhet-e egymás mellett a kétféle alternatíva (a tanárképző fakultás- tanári mesterségre képző fakultás); lehetséges-e a "közelítés" a fenti vagy más módokon. A szakmódszertan helyét fontos volna külön is meghatározni, mely a javaslattól függően változhat.

9. A szaktudományos és a tanári kiképzés időbeli lefolyásáról

A tanári szakképzettség választhatósága esetén is egyöntetű volt az úgynevezett "konkurens" modell melletti döntés, illetve érvelés, - nem kizárva az arra alkalmasak későbbi (esetleg esti- levelező úton történő) bekapcsolódási lehetőségét sem.

10. A képzési szintekről

A szaktárgyi képzés szintjének a kérdésében az álláspontok eltérőek voltak.

Abban egyetértettek a hozzászólók, hogy a mai kétszintű (főiskolai és egyetemi) szaktanárképzési intézményhálózat kialakulását az a hibás

szemlélet okozta, amely a közoktatás akkori merev szerkezetét képezte le. A közoktatás szerkezetének átalakulása, egy új, mobil szerkezet kialakulása egy olyan tanárképzési szerkezetet igényel, amely az iskoláskorúak életkori szakaszaihoz igazodik.

A közoktatás igényei mellett a felsőoktatásban történő változások is a felsőoktatás-fejlesztés általános elveihez igazodó duális (egyetemi és főiskolai szintű) képzési szisztéma kialakítását igénylik. A pedagógusképzés esetében az óvó- és tanítóképzés jelentené a főiskolai szintet, a szaktanárképzés az egyetemi szintet. Konszenzus alakult ki abban is, hogy kb. a 12. életév fölötti korosztály számára tervezhető a szaktárgyi képzésben is az egységes - egyetemi szintű - képzés.

11. Az egyetemi szint "alatti" szaktanárképzésről

Nem alakult ki viszont semmilyen álláspont abban a kérdésben, hogy a 12 évesnél fiatalabb korosztály számára mely szaktárgyakat szükséges szakos tanári képesítéssel rendelkező szaktanároknak oktatni: ezeket a szaktanárokat milyen szintű intézményben és milyen szakos struktúrában kell képezni; illetve a ma ezt a funkciót ellátó főiskolai szaktanárképzésnek szükséges-e (az egyetemi szint felé törekvés mellett) a tanítóképzés irányába is elmozdulnia.

Néhány vélemény szerint mindez a tanítóképző főiskolák feladata volna, - melyeknek ezzel kapcsolatos további fejlesztési tendenciáiról a tanácskozáson résztvevők nem szóltak. A mai tanárképző főiskolák hozzászólóinak többsége az egyetemi szint elérését tűzte ki célul, tehát a fenti funkciót nem vállalta föl.

12. A tanárképző főiskolák és az egyetemek viszonyáról

A mai tanárképző főiskolák átalakulási lehetőségeit illetően több alternatíva vetődött fel.

Egyes vélemények szerint a főiskola úgy integrálódhat az egyetemhez, hogy - a "pedagógiai mesterség"-modul, illetve a külön szakként definiált tanári szak egységes programjának közös kialakításán túl - a szaktudományos képzés első szintjének tekinti a főiskolai képzést, melyet - a két tananyag első etapjának összehangolása, esetleg közös kurzusokra bontása esetén - nappali tagozaton egyetemi szintűvé lehetne kiegészíteni. (Ilyen együttműködést a JGYTF és a JATE kezdeményezett.)

Mások a főiskola egyes szakjainak - tehát nem a teljes főiskolai

képzésnek - a fokozatos fejlesztésével, esetleg nem is valamennyi hallgatónak adnák meg a lehetőséget egyetemi szintű diploma megszerzésére.

Mások - elsősorban az úgynevezett készségtárgyakat tanító tanárok felkészítésével is foglalkozó Testnevelési Egyetem és az Iparművészeti Főiskola - a "lépcsős" rendszert nem fölfelé, hanem lefelé építenék ki, lehetőséget kínálva az egyetemi végzettség mellett főiskolai szinten végzettek kibocsátására is.

Olyan vélemény is megfogalmazódott, hogy az egyetemi képzésben a "tudomány logikája" nem engedi meg a kurrikulum koncentrikus felépítését, csak a lineárist.

Ugyanakkor viszont a kiegészítő képzés mai rendszerét legtöbben bírálták, megreformálandónak tartották. Követelményként fogalmazódott meg az "átjárhatóság" biztosítása a főiskolák és egyetemek között a mostani feltételek mellett is a deklarált tanszabadság megvalósítása érdekében. A tananyag részekre bontása és kölcsönös elfogadása tekintetében - amely a fenti kívánalmat lehetővé tenné - javaslatok nem születtek.

Az utóbbi kérdésekben olyan álláspontot volna szükséges kialakítani, amely egymással "kompatibilis" megoldásokat vázol fel az alábbi részkérdésekben: milyen rendszerben történjék a 12 évesnél fiatalabb korosztályok szaktárgyat oktató pedagógusainak a képzése, az ő számukra hogyan lehet biztosítani az "átjárhatóságot", vagyis az egyetemi szintű szaktanári diploma megszerzését; a mai főiskolák - elkerülendő az egykarú szakegyetemmé válást, s a regionális szempontokat is mérlegelve - mi felé orientálódjanak; lehetséges-e több alternatíva egyidejű továbbélése.

13. A "hagyományos" szaktanárképzési formák melletti tanárképzés (szakmai tanárképzés, művész-tanárképzés) integrálódásáról

Az úgynevezett szakmai tanárképzésnek, illetve a nem kifejezett tanárképzési profilú művészeti, illetve testnevelési felsőoktatási intézményekben folyó tanárképzés illesztésének a szándékát a tanárképzés hagyományos rendszeréhez a résztvevők helyesnek, kívánatosnak tartották. Az érintett intézmények elfogadták az "egységes tanári kiképzés" gondolatát.

A szakmai tanárképzéssel foglalkozók (műszaki, gazdasági, agrár, e-

gészségügyi) a szakok kétféle szintjének a további fenntartását tartották kívánatosnak, melyben az alapfokú szakképzés iskoláiban (szakmunkásképzők, szakközépiskolák, technikumok) az elméleti szaktárgyakat egyetemi végzettségű, a gyakorlati szaktárgyakat főiskolai végzettségű szaktanárok oktatnák.

A mai gyakorlatban a foglalkoztatás inkább az iskolák típusa, mintsem a szaktárgyak jellege szerint differenciálódik.
További nyitott kérdés a két szint közötti átjárhatóság, egymásra épülés, és ugyancsak ilyen a két szint közötti koordinációja az "egységes tanárképzésnek".

A legsúlyosabb kérdés - a mai felsőoktatási fejlesztési tendenciákhoz sehogysem illeszthető - szakoktató képzés megreformálása, amely ma főiskolai diplomát ad, de sem a szakmai, sem a tanári képzettség nem egyenértékű és nehezen összeépíthető a főiskolai végzettséget adó üzemmérnöki szaktanárok képzettségével.

A zenei, a vizuális és a testnevelés tantárgyak szaktanárainak képzésében az a sajátos probléma, hogy az adott szakot a hagyományos főiskolák is nyújtják, de a szakok tartalma, terjedelme, kurrikuluma, a képesítés szintje nem hangolódott össze kellőképpen. Az érintettek viszont nem jutottak el addig a felismerésig, hogy e képzések egymás közötti ekvivalenciája megoldandó.

A reformoknak egy olyan tendenciája tapasztalható itt, melyben az egyetemi szintű szakképzés egymásra épülő szintekre tagolódik, s az első szintre építhetően a tanárképzési modul felvétele jelentené az egyik lehetőséget az egyetemi szintű diploma megszerzéséhez. Kérdés, hogy ezt a tendenciát modellértékűnek minősíthetjük-e, kiterjeszthető-e a hagyományos egyetemekre is.

14. <u>A felvehető szakok számáról</u>

A szakok számát illetően, ugyancsak kardinálisnak mutatkozó kérdésben - az eddigi kötelezően kétszakos képzési szisztémát felváltandó - egy megengedő közös álláspont alakult ki, vagyis a résztvevők egy rugalmas (szaktól és egyéni teljesítőképességtől függő), egyidejűleg egymás mellett létező (egyszakos, két főszakos, egy fő és egy vagy több mellékszakos) rendszer kialakítását tartották kívánatosnak. Nem érintették viszont azt, hogy a két-szakos képzés esetén a párhuzamosság helyett van-e létjogosultsága a szakok egymást követő felvételé-

nek.

Ugyancsak nem vonták le az egyszakos (többek által ajánlott) változatnak azt a konzekvenciáját, hogy ez a képzési időt, vagy a képzési tartalmat tekintve milyen változásokat (pl. új szakalapítást) igényel. A kredit rendszer bevezetése a képzési idő meghatározásának problémáját eliminálhatná, de erről ebben az összefüggésben nem esett szó.

Nem született álláspont arról sem, hogy amennyiben egy fő- és egy mellékszak lenne az általános és kívánatos, a főszak és a mellékszak viszonya milyen legyen: a főszak a mai szaknál szélesebb, komplexebb, a mellékszak pedig annak specializációja lenne, vagy a főszak azonos lehet a mostani egyik szakkal, s a mellékszak pedig egy másik különálló szak, mely a mostaninál alacsonyabb szintü.
Ugyancsak nem kapott hangsúlyt, hogyan változik a szakok számának a megítélése abban az esetben, ha a tanári szak önállóvá válik.

15. A "para-tanári" szakokról

A tanári szakkal párhuzamosan többen ajánlatosnak tartották egy olyan nem tanári szak felvételét, amely az iskola nem szaktanári feladataira képez szakembert. Ez mind az egyén, mind az intézmények számára hasznos, mert a "több lábon állást" teszi lehetővé, nem beszélve arról, hogy a tanári szerepek és feladatok változása a tanári szakhoz kapcsolódó szakok revideálását igényli.
Egy ilyen megoldás konzekvenciáját azonban nem vonták le, vagyis lehetetlenségét abban az esetben, ha a tanárképzés különálló tanárképző fakultáson történik, illetve ha az egyszakos képzés válik általánossá.

Szükséges volna az iskolai és a gyermekvédelmi, ill. ifjúságvédelmi feladatokra történő mai szakok rendszerét, egymással való kapcsolatait, a szintek egymásra épülését újra átgondolni, különösen a gyógypedagógia, a szociálpedagógia, a közművelődés, a pszichológia, a szociológia, a filozófia és más olyan hasonló szakok esetén, ahol e tárgyakat a közoktatás intézményeiben oktathatják. Tisztázni szükséges az iskolai feladatokkal kapcsolatosan e képzettségek kompetenciakörét.

16. A tanári mesterségre történő kiképzés új struktúráról

Egyöntetű volt az álláspont abban, hogy a tanári professzió minőségének az emelésére a mai, szaktanszékekre bontott belső intézményi struktúra alkalmatlan, és az autonómia sem mindenütt kedvez a

tanárképzésnek.

A hozzászólások szerint a szakemberek kívánatosnak tartják egy olyan nagyobb szervezeti egység közös kialakítását és ezek megvalósításának állami szavatolását, amely a tanári kiképzés valamennyi feladatát egy rendszerben képes reguláni. Legtöbben az úgynevezett tanárképző intézet önálló fakultásként történő létrehozását javasolták. Ennek funkcióit illetően is egyetértés alakult ki: a különböző szakdiszciplinák (pedagógia, pszichológia, szociológia, etika, kultúrfilozófia stb.) oktatása, illetve ezek oktatásának koordinálása mellett a módszertani és a gyakorlati képzés, a kutatás és a továbbképzés egyetlen közös gazdájaként valósítaná meg ez a megfelelő jogosultságokkal rendelkező szervezeti egység a tanári szakképzés és a pedagógia szakos - a tervek szerint posztgraduális szintre emelt - képzés komplex feladatkörét, kezdve a leendő tanárok felvételétől egészen a kibocsátásukig, sőt a pályakezdők beilleszkedésének gondozásáig.

Ez a szervezeti egység a gyakorlóiskolai hagyományok megtartása mellett az ún. "külső szakvezető" tanárok intenzívebb bevonásával eredményesen tudná szolgálni az alapvető célt, a gyakorlati képzés erősítésének a kívánalmát, illetőleg a továbbképzés révén a közoktatás igényeihez történő alkalmazkodást.

17. A tanárképzőkön okatók ki- és továbbképzéséről

A "képzők képzése" (továbbképzése) megoldatlanságára sokan hívták fel a figyelmet, de ennek intézményesült formájára - a régi Apponyi kollégiumra való hivatkozáson kívül - nem tettek javaslatot.

18. A gyakorlati. iskolai képzésről

Abban konszenzus volt, hogy a tanítási gyakorlóidőt meg kellene hosszabbítani, de hogy milyen formában és milyen intézményes keretek között kellene képesítő vizsgát tennie a hosszabb (akár egyéves) iskolai gyakorlatot teljesített tanárjelöltnek, hogy rendes tanári státusban, vagy diákstátusban történjék-e ez, stb., minderről konkrét javaslat nem született.

A TANÁRKÉPZÉS FEJLESZTÉSI KONCEPCIÓJA

A tanárképzés fejlesztésének célja: a képzés színvonalának és hatékonyságának növelése - figyelemmel azokra a közoktatás és a felsőok-

tatás terén bekövetkezett vagy várható alapvető változásokra (az iskolastruktúra, az oktaktás-nevelés tartalma és módja, a tantárgystruktúra, a helyi önállóság, ill. az intézményi autonómia, az irányítás módja, a tulajdonlás stb. átalakítására), amelyek a tanárképzés tartalmi fejlődésében új lehetőségeket, fejlesztésében új szükségleteket teremtenek:

- nemzetközi kulturális integráció, nyitottság;
- a tanárok nagyobb személyi önállósága és felelőssége;
- az értékek sokszínűsége, új értékek megjelenése;
- új nevelési feladatok megjelenése (a társadalmi feszültségek hatásának, a magatartászavaroknak stb. iskolai kezelése).

A tanárképzés fejlesztési koncepciójának kialakítása során általános elveket, majd a tanárképzés sajátos fejlesztési elveit fogalmaztuk meg, hozzárendelve ezekhez a megvalósítás módjára vonatkozó ajánlásainkat is.

Az általános alapelvekből következő teendők részletesebb kifejtését e fejezet után tesszük meg. A tanárképzés fejlesztésének elveihez a megvalósítást leghatékonyabban koordináló fórumokat, szervezeteket rövidítéssel jelöltük: (MKM), ha az ajánlott feladatot a központi irányítók kompetenciájába tartozónak tekintettük: (I), ha ajánlásainkat az intézményi autonómiába tartozónak éreztük, és az intézmények vezetőinek figyelmébe ajánljuk; (SZ), ha a javasolt teendő a meglévő, vagy ezután szerveződő szakmai- tudományos testületek illetve oktatókkutatók által megvalósítható.

A. Általános alapelvek

1. A fejlesztési elvek meghatározása során a pedagógus szakma tartalmi követelményeiből kell kiindulni, amelyeket a felsőoktatás, ill. a közoktatás és szakoktatás általános fejlődési tendenciái befolyásolnak.
2. A tanárképzést a pedagógusképzés egészének részeként kell szemlélni.
3. A felsőoktatási törvénykoncepció szellemében:
   a/ A pedagógus alapképzés végzettségi szintjeit is a magyar felsőoktatás duális rendszeréhez alkalmazkodva kell meghatározni

vagyis az óvó- és tanítóképzést továbbra is főiskolai szintűnek kell tekinteni, míg a tanárképzést távlatilag egyetemi szintűvé kell fejleszteni.

b/ A pedagógusképzést és a -továbbképzést egymással szorosan összefüggő folyamatnak kell tekinteni, mivel a kettő kölcsönösen gazdagítja egymást. Ezért az alapképzésre szervesen ráépülően a pedagógusképzésben is ki kell alakítani a továbbképzés teljes rendszerét, beleértve a posztgraduális képzést is, mely a felsőoktatás része.

c/ Alkalmazkodva az irányításban bekövetkezett változáshoz a kimenet-szabályozás megvalósítása érdekében a résztanulmányok és a diplomák kölcsönös elismerését a pedagógusképzésben is a jogszabályban rögzített képesítési követelményeknek kell biztosítaniuk.

d/ A végzettséget, a képzettségeket és a képesítési feltételeket a tanárképzésben is szakok szerint kell meghatározni. A tanári pálya a szakképzettséget tekintve sajátosan kettős jellegű, vagyis egyaránt igényel szaktudományos képzettséget és pedagógiai mesterségbeli szakképzettséget. Ezért mindenekelőtt a mai szakok rendszerének e szempontból történő átrendezése válik szükségessé.

4. A pedagógusképzés, ezen belül a tanárképzés fejlesztési koncepciójának a kialakításában és a további fejlesztés, ill. működés jogszabályi alapjainak a kimunkálásában - a szakmaiság elvének érvényesülése érdekében - szakértők közreműködése szükséges.

Az irányításnak meg kell teremtenie ennek intézményes formáit:

a/ önálló országos pedagógusképzési tanácsot, annak részeként tanárképzési bizottságot szakmacsoportok szerinti albizottságokkal, mely a megfelelő testületekben képviseli a szakma szempontjait.

b/ a felsőoktatási törvényhez kapcsolódóan külön pedagógusképzési és továbbképzési jogszabályt kell alkotni.

5. A tanárképzés tartalmi követelményeiben - hasonlóan más felsőfokú szakképzettséget igénylő szakmákhoz - a szakmai követelményekkel szintézisben az értelmiségi habitus kialakításának is meg kell jelennie.

Ajánlások

Az általános alapelvekből következő teendők alapvetően az állami irányítás (MKM) kompetenciakörébe tartoznak. Hangsúlyozottan fontosnak tartjuk, hogy ebben az átmeneti periódusban (az új felsőoktatási törvény előkészítési szakaszában, amely párosul az irányításban a decentralizáció folyamatával, ennek következtében az intézményi autonómia kiszélesedésével, s a helyi kezdeményezések sokféleségével) az állami irányítás koncepciót bocsásson rendelkezésre a tanárképzés továbbfejlesztésének egységes tendenciáját biztosítandó. Konkrét javaslataink:

1. A készülő felsőoktatási, közoktatási és szakoktatási törvény együttes elemzését javasoljuk olyan szempontból, hogy azokban egymással összehangoltan érvényesüljön e hármas kötésű tanárképzési problematika. Ad-hoc bizottság vagy 3-4 szakértő megbízását javasoljuk e feladatra, őszi határidővel.
2. Az A/3/b ponthoz: a közoktatási törvény vagy ahhoz kapcsolódó jogszabály szintjén javasoljuk meghatározni a pedagógusok alkalmazási ill. szakmai előmenetelének a feltételeit, melyben a különböző továbbképzési formákban való részvétel és az újabb diploma megszerzése differenciált módon szerepel.
3. Az A/3/c és d ponthoz: A képesítési feltételeket még a törvény életbelépése előtt szakmacsoportok szerinti bizottságok dolgozzák ki. Ezt megelőzően olyan ad-hoc jellegű szakértői testület létrehozását javasoljuk, amely a szakok rendszerét tekinti át, és azt határozza meg, mely szakok szerint kell a képesítési feltételeket kidolgozni.
4. Az A/4/a ponthoz: Az Országos Pedagógusképzési és Továbbképzési Tanács a javasolt albizottságaival mind a felsőoktaktás, mind a közoktatás, mind a szakoktatás országos tanácsaiban kapjon képviseletet.
5. Az A/4/b ponthoz: A pedagógusképzési és továbbképzési együttes jogszabály megalkotását a pedagógusképzés hármas kötődése (felsőoktatás, közoktatás, szakoktatás) indokolja. Megalkotását a három törvényt követően javasoljuk.
6. Az A/4. és 5. ponthoz: A tanári szakok képesítési feltételeinek a pedagógus szakképesítésre és az értelmiségi habitus kialakítására

vonatkozó követelményeit egy erre a feladatra felkért ad-hoc bizottság dolgozza ki, melyet valamennyi tanári szak képesítési feltételeinek a meghatározása során tekintetbe kell venni.

7. Szükségesnek tartjuk, hogy az MKM-ben önálló, megfelelő súlyú, döntési kompetenciával rendelkező külön szervezeti egység képviselje a felsőoktatáson belül a legnagyobb létszámú szakembergárda, a pedagógus társadalom képzését és továbbképzését.

B. A tanárképzés fejlesztésének elvei

1. A pedagógus professzió, mint önnállóan definiálható külön szakma követelményeiből kiindulva a tanári pálya eredményes műveléséhez kettős követelmény teljesítése szükséges:
   a/ az adott műveltségterület tanításához szükséges magasszintű szaktudományos képzettség;
   b/ ezzel egyenrangú követelményként a pedagógusi tevékenység végzéséhez szükséges magasszintű pedagógiai szaktudás és képzettség;

E kettős követelményű alapképzettség megszerzéséhez egy intézményen belül dominánsan párhuzamosan, egymással szintézisbe hozott struktúrával, a jelenlegi kétszakos képzés helyett rugalmasabb rendszerben kell megteremteni a feltételeket. (I)

2. a/ A tanárképzésben a szaktudományos képzés curriculumát a tanári professzió szempontjainak érvényesítésével kell meghatározni; a tudományterület alapvető ismereteit közvetítő közös stúdiumokon túl a tanárszakosok számára a tudományt széles (kultúrtörténeti) összefüggéseiben láttató, a mélyebb megértést, értelmezést, közvetítést szolgáló kurzusokat szükséges biztosítani. (I) (SZ).
   b/ A szaktudományos képzés egységes (egyetemi) szintje - a tanulók pszichikus fejlődési szakaszaihoz alkalmazkodóan, összhangban a közoktatási törvénnyel - az alsó- középfokú és a felső- középiskolai szinteken folyó szakrendszerű oktatáshoz nyújt magasszintű szaktudást. (MKM).
   c/ A mai főiskolák tanárképzését a feltételek megléte esetén fokozatosan az egyetemi szintű tanárképzés részévé kell tenni. Ennek érdekében úgy kell strukturálni mind a főiskolai, mind az

egyetemi tananyagot, hogy a főiskolai végzettség követelményeire ráépíthetők legyenek az egyetemi végzettség követelményei. Az egyén számára biztosítani szükséges valamennyi szakterületen az egyetemi végzettség megszerzésének a lehetőségét. (MKM), (I), (SZ).

d/ A szakmai tanárképzésben a főiskolai szintű szakmai végzettség az alap- és középfokú szakképzést folytató középiskolákban a gyakorlati orientáltságú praxisra felkészítő szaktárgyak és gyakorlatok oktatásához, míg az egyetemi végzettség az elméletigényes szakmai alapozó és szaktárgyak oktaktására jogosít. (MKM, (SZ).

3. A tanári szakmára (mesterségre) való képesítés és felkészítés törzsanyagának a követelményeit - tanárképzés valamennyi ágára és szintjére kiterjedően - egységesen kell meghatározni (MKM, (SZ).

a/ A szakértők által kidolgozott és jogszabályban rögzített képesítési feltételek szerinti képzésnek tehát egységesen kell érvényesülni mind a mai egyetemi és főiskolai szintű hagyományos tanárképzésben, mind pedig a fenti korosztály számára tanárokat képző képzőművészeti és testnevelési egyetemeken - a tanári diplomák közötti ekvivalenciát biztosítva ezzel (I), (SZ).

b/ Ennek érdekében a tanári tevékenységre jogosító képzést olyan külön képzettségnek kell tekinteni, amely a szaktudományos képzettséget tanusító diplomával együtt érvényes. (MKM).

c/ Ezzel összefüggésben a mai pedagógiai szakot, illetve annak speciális ágazatait posztgraduális szintűvé kell tenni.
Ehhez és az oktatásra jogosító pedagógus szakok rendszeréhez is illeszkedően a felsőoktatás képzési rendjébe be kell illeszteni a speciális ill. az oktatáson kívüli, de pedagógiai felkészültséget igénylő foglalkozásokra történő képzéseket.

d/ Lehetővé kell tenni a tanári diploma megszerzését az oktatásban szükséges olyan műveltségterületeken is, amelyeken a képzettséget ma nem tanári szakokon lehet megszerezni. (I).

4. A tanári hivatásra való felkészítés tartalmának alapvető megújítására van szükség, hogy a pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés összhangba kerüljön az európai normákkal. Ennek eszköze:

a/ a pedagógiai elméleti és gyakorlati képzési tartalom olyan

átalakítása, amely a tanári képességek, a hatni tudás kifejlesztését célozza, képesség- ill. személyiségfejlesztésre orientált képzési formák bevezetésével, valamint a tényleges iskolai gyakorlat szerepének a megnövelésével; (I), (SZ);

b/ a tanári képzettség megszerzésének választhatóvá tétele, rugalmas, vagyis a hallgatói jogviszony megszerzése után (is) biztosított választási lehetőséggel és feltételekkel (MKM), (I), (SZ);

c/ olyan integráló funkciót ellátó intézményi szervezeti forma kialakítása, amely önállóan képes a tanári felkészítés valamennyi feladatát megvalósítani, ill. koordinálni (I);

d/ a tanárképzés országos szakmai testületének létrehozása, melynek feladata a képesítési feltételek kidolgozása, ezt követően a curriculum kidolgozásában és folyamatos fejlesztésében koordináló- értékelő tevékenység biztosítása (MKM), (I), (SZ);

e/ kutatói- módszertani központ felállítása, melynek feladata a pedagógusképzés tudományos kutatása, a képzés tartalmi innovációinak felkarolása, a közoktatás igényeinek a képzésben történő megjelenítése, információs bázis biztosítása (MKM);

f/ a tanárképzés oktatóinak alkalmazási kritériumait és továbbképzését meghatározó jogszabály ill. a "képzők képzésének" és továbbképzésének biztosítása (MKM) (I).

SZÉKELY GÁBOR
főigazgató
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

LEHETŐSÉGEK ÉS FELADATOK A BESSENYEI GYÖRGY TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN

I.

Most is, mint tettem ezt már korábban (Megjegyzések az "Irányelvek"-hez, Pedagógusképzés, 1989/1.: 152-169, 153) hangsúlyozni szeretném, hogy véleményemet az érintett kérdésekről elsősorban nem a társadalom-, iskola- és kultúrpolitikai elméletek vagy pedagógiai- és iskolatörténeti elemzések, hanem gyakorlati tapasztalatok alakították. Úgy érzem, alaposan ismerem a Bessenyei György Tanárképző Főiskola történetét, eredményeit, hibáit és erényeit. 1969 óta részese vagyok a mindennapok gyakorlatának, és talán képes vagyok a szubjektív szempontok mellett objektív módon is szemlélni Észak-Kelet-Magyarország oktatásügyének helyzetét.

II.

A főiskolák történetével kapcsolatos néhány előadás meghallgatása, egy-két erre vonatkozó dolgozat elolvasása után bennem a következő kép kristályosodott ki:
A főiskolák a középkori hagyományokkal rendelkező egyetemek (universitasok) fiatalabb testvérei, amelyek - némileg az egyetemek szabadabb, sok-sok spontán elemet is hordozó szellemiségével szemben - az állam (illetve annak mindenkori képviselői) által diktált célszerűség jegyében születtek meg. Feladatuk tehát - ugyancsak némileg ellentétben az egyetemekkel - sohasem volt "a szabad művészetek önmagáért való ápolása", hanem nagyon is racionális céllal felsőfokú végzettségű szakembereket kellett képezniük az állam, az államhatalom képviselői számára. E logikából következően elfogadom, hogy az államhatalom olyan megszállott és markáns egyéniségeinek a neve, mint Bonaparte Napoleon vagy Joszif Viszarionovics Sztalin a kérdés történelmének tanulmányozása

szempontjából összefüggésbe hozható a főiskolák rendszerének kialakításával. (Más kérdés persze, hogy a totalitarius államrend az egyetemek feladatait is módosította, vagy megkísérelte módosítani!) Számomra a magyarországi tanárképző főiskolák alapításának az utalásszerűen említett okokon kívül mégis van egy sokkal egyszerűbb, közvetlenebb és gyakorlatiasabb indíttatású magyarázata is.

A magyar kultúrpolitika irányítói már a második világháború előtt felismerték, hogy a négy - később hatosztályos - elemi iskola lehetőségeit túlhaladták a kor igényei. A "polgári" iskolák, sőt talán a "reál" gimnáziumok létrehozása is arra mutat, hogy már a harmincas években megvolt az igény - akár a klasszikus nyolcosztályos, "humán" gimnázium alternatívájaként is - a szélesebb köröket felölelő, gyakorlatiasabb oktatást megvalósító "általános" iskolák iránt. Hogy aztán ezt az igényt egy egészen más ideológia jegyében egy egészen más kultúrpolitikai vezetés valósította meg saját céljait és elképzeléseit szem előtt tartva, az már - eltekintve a nagy történelmi kényszerítő eseményektől - szinte a véletlen műve! Kialakult a nyolcosztályos általános iskola, amelyhez hasonló típusú intézményrendszernek a történelem eseményeinek másfajta alakulása esetén is létre kellett volna jönnie - akkor is, ha más eszméket, más elveket közvetített volna, más pedagógiai eszményeket követett volna. Az alsó- és felső tagozatra osztott általános iskola tanítókat és szaktanárokat igényelt. Nagy hagyományú tanítóképző intézetek működtek az országban. Az egyetemek viszont nem voltak felkészülve - nem is tarthatták azt feladatuknak - a tömeges méretű általános iskolai tanárképzésre. A tanárképző főiskolák alapítására tehát egyszerűen a közoktatás igényelte indokok miatt volt szükség. Magyarországon a hármas tagolódású tanító-, általános iskolai és középiskolai tanárképzés, az ezt biztosító felsőoktatási rendszer a közoktatás követelményeinek kielégítése céljából alakult ki.

A nyíregyházi tanárképző főiskola alapításában valószínűleg "szerencsés" szubjektív és ideológiai együtthatók, valamint valós társadalmi igények játszottak szerepet: céltudatos városi-megyei vezetés; jól kiválasztott alapító-igazgató; az ország észak-keleti régiójában a legnagyobb a természetes népszaporulat, ugyanakkor itt alkalmazták a legtöbb képesítés nélküli pedagógust.

E tényezők bírták rá lényegében véve az ország akkori vezetőit ar-

ra, hogy a hatvanas években jelentős pénzösszeget fordítsanak az ország egyetlen olyan tanárképző főiskolájának a megalapítására, amely egységes elképzelések szerint e céllal létesült és épült fel.

1970-ben egyesült a főiskola és az ekkor már felsőfokú nyíregyházi tanítóképző intézet. A "fúzió" előnyei és hátrányai napjainkig terjedő vitákra adnak okot. Itt elégedjünk meg az egyesülés tényének megemlítésével.

Milyen feladatokat oldott meg a nyíregyházi tanárképző főiskola létezésének 30 tanéve során? Vitathatatlan tény, hogy működésének eredményeként Észak-Kelet-Magyarország falvaiban a hetvenes években még nyomasztóan érzékelhető pedagógushiány megszűnt. Igaz, a képzés színvonala - különösen a levelező tagozaton - nem mindig kielégítő. E téren azonban csak akkor lenne reális az értékelés, ha körültekintően elemeznénk az igények és a feltételek összefüggéseit. E dolgozatban azonban ez aligha szükséges és lehetséges. Meg kell viszont említenem a nyíregyházi tanárképző főiskola (és a többi tanárképző főiskola) működésének egy másik - valljuk be nem nagyon emlegetett - érdemét is. Tudjuk jól, mennyi bírálat érte és éri az egyre inkább liberalizálódó, de még mindig nagyon rigorózus felvételi rendszerünket. Ebben az összefüggésben a tanárképző főiskolák az utóbbi 40 év során két szempontból is igen pozitív szerepet játszottak. Egyrészt puszta létezésükkel nyitottabbá tették a pedagógusképzést. Kis túlzással majdnem azt mondhatnánk, hogy az, aki nem tudott bekerülni a tanárképző főiskolákra, talán nem is volt alkalmas a felsőfokú szakképesítés megszerzésére. Ugyanakkor a tanárképző főiskolák utat nyitottak (még akkor is, ha ez az út egy kicsit "kerülőút" volt!) az egyetemek felé. Hiszen az ambiciózus, törekvő és tehetséges, fiatal általános iskolai tanárok előtt általában megnyíltak az egyetemek kapui. Másrészt viszont a tanárképző főiskolák furcsa módon segítettek megőrizni az egyetemeken a viszonylagosan magas oktatási színvonalat. Ha ugyanis az ötvenes, hatvanas, hetvenes években a bölcsészettudományi és természettudományi karoknak kellett volna biztosítani az akkori politikai, ideológiai és (a természetes módon megnövekedett) társadalmi igények mellett a hatványozottan nagyobb létszámú tanárállomány kiképzését - a felsőoktatás egészének (egyetemek és főiskolák együtt!) biztosított anyagi feltételek mellett, ha vállalniuk kellett volna a tömeges méretű ének-ze-

ne, rajz és testnevelés szakos tanárképzést, vagy az erre alkalmas intézmények létesítésének terheit, akkor egyetemeinken minden valószínűség szerint olyan mértékű színvonalcsökkenés következett volna be, amit ma ugyancsak nehéz lenne korrigálni.

Összegezve e rövid történeti áttekintést, talán nem tévedek túlságosan sokat, ha azt állítom, hogy a tanárképző főiskolák Magyarországon, a Bessenyei György Tanárképző Főiskola pedig az észak-kelet-magyarországi régióban alapvetően pozitív szerepet játszott és fontos jelentőséggel bír napjainkban is. A jövő tennivalóinak mérlegelésekor ebből kell kiindulnunk, ha nem akarunk értékeket rombolni, és jóváthetetlen hibákat elkövetni.

III.

A jelenlegi helyzet értékelésekor, illetve egy esetleges jövőkép kialakításakor feltételezésekből, de meglehetősen valószínűsíthető feltételezésekből kell kiindulnunk. A politikai rendszerváltás békés úton, fegyveres konfliktustól mentesen zajlott le. A meghatározó társadalmi-politikai erők - a viszonylag határozottan kirajzolódó különbségek ellenére - az európai típusú demokratikus berendezkedést tartják követendő példának. Nem várható tehát - ellentétben az 1949-50-es években bekövetkezett fordulattal - a közoktatási rendszernek diktatorikus eszközökkel történő "megreformálása" sem. A fejlődés remélhetőleg a társadalom valódi igényeit kielégítő, minden érdekelt fél véleményének mérlegelését lehetővé tevő folyamat lesz. Erre utalnak az oktatási (és felsőoktatási) törvényt előkészítő viták, tárgyalások. A már meglévőből való kiindulást, az erre történő építkezést valószínűsítik a gazdasági realitások is: gyökeresen új közoktatási intézményrendszer kiépítéséhez nincs anyagi fedezet. Valószínű tehát, hogy évekig, akár egy-két évtizedig együtt fognak élni a négy-, a hat- és a nyolcosztályos középiskolák, a szakmunkásképző intézetek, a nyolcosztályos általános iskolák, és a minden bizonnyal kialakuló kilenc vagy akár tizenkét osztályos polgári igényeket kielégítő képzést, nevelést biztosító közoktatási intézmények.

A tanár-, tanító-, óvóképzésnek várhatóan nem iskolatípusra, hanem a tanulók életkori sajátosságait és a pedagógusképzés szakmai jellem-

zőit figyelembe véve kell pedagógusokat képeznie. A felsőoktatás ezen területének átalakításakor tehát egyrészt a gyermekek tanításának, nevelésének kérdését, másrészt a közoktatás tantárgyi struktúrájának kérdéseit kell szemügyre vennünk.

Az elmúlt évek során (és napjainkban is!) mind a pedagógiai elméletben, mind annak gyakorlati megvalósításakor lényegében véve két irányzat harcát figyelhettük meg. Az egyik irányzat képviselői szerint korán, már a kisgyermekkorban el kell kezdeni az emberben rejlő képességek kibontakoztatását. Közvetlenül, vagy áttételesen, de mégiscsak ehhez a szemléletmódhoz kapcsolódva került sor az óvodákban iskolaelőkészítő tevékenység folytatására, a matematika bizonyos elemeinek bevitelére a "nagy" csoportokba, az óvodai idegennyelv-tanításra, illetve a bizonyos fokú szakosodásra (pl. ének-zene, testnevelés, idegen nyev) olykor már az általános iskola első osztályában is. Az általános iskola felső tagozatában, a középiskolákban e felfogás vezetett olykor-olykor némelyik tantárgy túlértékeléséhez, a tantárgyak közötti diszharmóniához, aminek következtében sok esetben csorbát szenvedett az egységes világkép kialakításának az igénye. Ugyanakkor az is tény, hogy e felfogás átgondoltabb gyakorlati megvalósítása kiemelkedő szakmai sikereket (lsd. középiskolásaink eredményei nemzetközi összehasonlításban a természettudományok területén) is hozott. A másik felfogás a harmonikus személyiségfejlődést tartja a pedagógiai tevékenység legfontosabb céljának. Eszerint meg kell hagyni a gyermekeknek a gyermekkor gondtalanságát. Az ingerekben gazdag környezet biztosítása mellett lehetővé kell tenni a gyermek (az ember) számára, hogy maga válassza meg érdeklődési köreit. E felfogás hívei a bölcsődét a legjobb esetben is csak szükséges rossznak tekintik. Eszményképünk a családi körben folyó (kis)gyermeknevelés. Tehát az óvodában is családias, érzelmekben gazdag légkört kell teremteni. Az általános iskola alsó osztályaiban a pedagógusnak mintegy a szülőket is pótolniuk kell. Ajánlatos tehát, hogy az alsó tagozatos osztályokban egy nevelő foglalkozzék egy gyermekcsoporttal. Olyan, akihez érzelmileg kötődhetnek. Általában e felfogás képviselői hangsúlyozzák az érzelmi-erkölcsi nevelés fontosságát, és sok esetben kárhoztatják a teljesítmény- és versenycentrikus oktatásfelfogást.

Valószínűnek látszik, hogy a közeljövő sokszínű iskolarendszeré-

ben a képességfejlesztő és versenycentrikus felfogás továbbra is együtt fog élni a személycentrikus felfogással. A fentiekben igen röviden összefoglalt helyzetképből számomra logikusan az következik, hogy a jövőben nem három típusú (óvodapegógus és tanító, általános iskolai tanár és középiskolai tanár), hanem két típusú pedagógust, mégpedig "nevelőt" és "szaktanárt" kell képeznünk.

A "nevelő" típusú pedagógus képzésekor a központi kérdés a gyermek és annak személyiségjegyei. E köré kell "felfűzni" az olvasás-írás, az elemi matematika, a természetismeret, az ének-zene, a testnevelés, stb. stb. tanításának módszereit, illetve az ehhez szükséges tudományos és szakismereteket. A "szaktanár" típusú pedagógus képzésekor először és alapvetően az adott szaktárgy(ak)at és az ahhoz, azokhoz nélkülözhetetlenül kapcsolódó tudományos ismereteket kell magas szinten elsajátíttatni. Ehhez kell aztán - ha valaki végül pedagógus kíván lenni - a gyermekek neveléséhez, tanításához szükséges ismereteket hozzákapcsolni.

Ideális esetben a nevelő típusú pedagógusokat (nevezzük őket a magyar hagyománynak megfelelően tanítóknak!) pedagógiai főiskolákon, a szaktanárokat egyetemeken kellene képezni, ötéves képzés keretében, de ehhez az óhajhoz néhány kiegészítő megjegyzést kell tenni.

Az utóbbi három év során a nyolcosztályos gimnáziumok (újbóli) szervezéséről igen sok szó esett. Megdöbbentő, milyen könnyedén következtetett e vitákból a közvélemény széles rétege arra, hogy a magyar iskolarendszer jövőképe: négy(!)-osztályos elemi iskola és nyolcosztályos gimnázium. E felfogást sem a nyugat-európai iskolarendszer, mint példakép, sem a társadalmi-politikai jövőkép-ideál - privát gazdaságokon alapuló társadalmi berendezkedés - nem támasztja alá. A magyar köztudatban ideálisként elfogadott nyolcosztályos gimnázium ugyanis kitűnő bázisa lehet (és jó lenne, ha valóban azzá is válna) a jövendő értelmiségképzésnek azonban nem igazán alkalmas és célszerű a néhány hektáron dolgozó farmer, vagy a magántulajdonban lévő vendéglőjét vezető kispolgár számára. A négyosztályos elemi iskola viszont e rétegek számára természetesen nem lesz elégséges. Ezért jöttek létre Nyugat-Európa országaiban is a kitűnő gimnáziumokkal párhuzamosan (tehát nem egymásra épülve!) működő kilenc-, tízosztályos iskolák. A fejlődés útja várhatóan nálunk is az lesz, hogy a mai átlagos színvonal-

nál igényesebben dolgozó és követelő hat-, vagy nyolcosztályos gimnáziumokkal párhuzamosan fog működni a kilenc vagy tízosztályos általános iskola. A gimnáziumokban a matematikát vagy a történelemt úgy kell tanítani, hogy innen majd "profi" történészek és matematiusok kerüljenek ki. Az általános (polgári?) iskolákban viszont olyan oktatási elvnek kell uralkodóvá válnia, amely alapján gyakorlatias szemléletű, de művelt (tehát pl. nyelveket beszélő, vagy akár zenét értő és szerető) vendéglősök, mezőgazdászok vagy éppen gyári munkások nevelődnek. Meg kell persze oldani az egyik intézménytípusból a másikba való átlépés kérdését különbözeti vizsgák, esetleg a váltást segítő, átképző nulladik évfolyamok bevezetésével.

Ezzel együtt sem lehet azonban elkerülni a két- (illetve középfokú szakiskolák rendszerét is figyelembe véve) a több típusú középfokú oktatási intézmények működtetését. Persze célként tűzhetnénk ki a Japánban végbement fejlődés követését is. Célként tűzhetjük ki tehát természetesen azt is, hogy belátható időn belül társadalmunk tagjainak 70-80 %-a egyetemi végzettséget szerezzen. Sajnos - véleményem szerint - ez Magyarországon még nem valósítható meg. És ehhez - valljuk be - nem nyolcosztályos "elit" gimnáziumokra, hanem tizenkétosztályos népiskolákra lenne szükség! Még akkor is, ha - reméljük - sok gimnáziumban érettségizett kitűnő vállalkozónk, földművelőnk, szakmunkásunk lesz is!

Az itt vázolt gondolatmenetből az következik, hogy a jövendő tanítóképzést én úgy képzelem el, ahogyan az Ausztria, de különösen Dánia kitűnő tanárképző főiskoláin történik, természetesen felhasználva a hazai tapoasztalatokat is. Olyan tanítókat (sőt óvónőket és bácsikat) kellene tehát képeznünk, akik egy nagyon gyermekközpontú képzéssel párhuzamosan legalább egy, de akár két tantárgy tanítására képesek, és alkalmasak arra, hogy az általánosnak (vagy polgárinak) nevezett iskolában a gyerekeket az elsőtől a nyolcadik (kilencedik, tizedik) osztályig tanítani tudják. A szaktanár (típusú) képzésben továbbra is olyan tanárokat kellene képezni, akik szükség esetén az általános iskolában is eredményesen tudják hasznosítani képzettségüket, de egyetemi tanárokká, kiemelkedő tudósokká is válhatnak.

Hogyan "alkalmazkodhatnak" felsőoktatási (pedagógusképző) intézményeink a változásokhoz? A viszonylagos legkönnyebb helyzetben termé-

szetesen az egyetemi szintűek vannak. Az universitasok előnyeit, kialakulásuk indokait nem kívánom elemezni, nem is vagyok hivatott erre. Egy megjegyzést mégis kell fűznöm, nem is annyira az universitasok kialakításához, hanem inkább a felsőoktatási törvénytervezet közkézen forgó vitaanyagának ezzel kapcsolatos részéhez. A pedagógusképzés területén nagyon szerencsétlennek tartanám, ha az egyetem (universitas) alternatívájaként a felsőfokú szakiskola megjelölés válna hivatalossá. Ennek a "terminus technicus"-nak a magyar köztudatban semmiféle hagyománya nincs, míg például a "tanárképző főiskola", a "tanítóképző főiskola" kifejezések és általában a főiskola szó minden szempontból tökéletesen elfogadott. Megítélésem szerint a pedagógusokat továbbra is egyetemeken és főiskolákon kellene képezni. A mai óvodapedagógus-, tanító- és tanárképző főiskoláknak időt és lehetőséget kellene adni ahhoz, hogy - miközben folyamatosan figyelemmel kísérik a magyar közoktatási rendszer tényleges fejlődését - a valós társadalmi igényeket figyelembe véve, és valódi (többé-kevésbé esélyegyenlőséget biztosító) versenyhelyzetben alakíthassák képzési struktúrájukat és a képzés tartalmi oldalát. A változtatás egy lehetséges útját hadd mutassam be a Bessenyei György Tanárképző Főiskola mintáján.

A Bessenyei György Tanárképző Főiskola Szabolcs-Szatmár-Bereg megyének, az ország egyik legszegényebb területének egyik, de kétségkívül legnagyobb és legsokoldalúbb felsőoktatási intézménye. Hogy az ország egyik legszegényebb területe, azt aligha kell bizonyítani, gondoljunk csak a munkanélküliség arányainak alakulására! Hiányát ma és a belátható jövőben sem a debreceni, sem a miskolci regionális központok felsőoktatási intézményei nem tudnák pótolni. Kikapcsolása Észak-Kelet-Magyarország kulturális életéből e területen olyan hanyatlást jelentene, amely hosszabb távon negatív hatást gyakorolna a térség amúgy sem gondoktól mentes gazdasági életére is. Az intézmény nem rendelkezik olyan szellemi kapacitással és felszereltséggel, amely alkalmassá tenné arra, hogy egyik napról a másikra teljes egészében átálljon az egyetemi szintű szaktanár-képzésre. Tény viszont, hogy több tanszéken kialakult a megfelelő szellemi bázis ahhoz, hogy - vendégtanárok segítségével - beindítsuk az egyetemi szintű tanárképzést. Ez a lehetőség húzóerőt jelentene az egész intézmény számára. Távlatokban - ha a főiskola él egy ilyen lehetőséggel - meg-

nyílna az út a debreceni universitashoz történő csatlakozás felé, és tulajdonképpen a legkisebb anyagi befektetéssel létrejöhetne az európai méreteket megközelítő nagyságú kelet-magyarországi egyetem. Másrészt a főiskola már meglévő adottságai és feltételei révén ma is alkalmassá tehető (nevezzük így!) polgári iskolai tanárképzésre, és ezt a feladatot - a társadalmi igényeknek megfelelően az universitas keretein belül a távolabbi jövőben is el tudja látni. A mainál rugalmasabb törvényi szabályozás esetén bővíteni tudná tandíjhoz kötött képzési formáinak skáláját. Az így szerzett többletjövedelmet a minőségi szint emelésére lehetne, kellene fordítani.

IV.

A felsőoktatási törvény előkészítésének időszakában talán megengedhető, ha az összefoglalást "kívánságlistával" helyettesítem: Az lenne a célravezető, ha a felsőoktatási törvény biztosítaná a jelenlegi felsőoktatási intézmények számára

- a működés alapvető anyagi feltételeit;
- a vállalkozás szabadságát és a jelenleginél magasabb szintű képzés reális feltételhez kötött lehetőségét;
- a felvétel feltételeinek intézményi szintű meghatározását;
- az intézmény munkájának országosan egységes követelményrendszer, illetve a társadalmi presztizs szerinti értékelését;
- Lehetővé tenné, hogy fiataljaink szabadon választhassanak a felsőoktatási intézmények között. Iskoláink pedig versenyezhetnének egyetemeken, főiskolákon végzett fiatal tanárokért.

E kívánságok teljesítése minden intézmény számára lehetőséget nyújtana a fennmaradáshoz, a fejlődéshez, az előrelépéshez. Lehetőséget biztosítana ahhoz, hogy a pedagógusképző intézmények törés nélkül, a mai bázisról indulva vállalhassák a jövendő új követelményeinek kielégítését, az új feladatok teljesítését.

OROSZ GÁBOR
egyetemi docens
Kossuth Lajos Tudományegyetem

A NYÍREGYHÁZI PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLŐDÉSTÖRTÉNETÉHEZ

"Történelmi" előzmények - a pedagógusképzés "nyíregyházi modell"-jének kritikájához:

1. Az 1959-ben Nyíregyházán is felsőfokúvá szerveződött tanítóképzés - a Felsőfokú Tanítóképző Intézet - a városunkban működő és több mint száz éves hagyományokkal rendelkező középfokú tanítóképzésből nőtt ki. 1847-ben az evangélikusok egyházkerületi tanítói szemináriumban, 1913-ben a bár állami, de a görögkatolikus egyház érdekeit is felvállaló és képviselő fiú-tanítóképzőben, míg 1928-ban a református tanítóképzőben indult el a tanítás. Ezek voltak azok az intézmények, amelyekből évtizedek alatt kialakult és megszilárdult az a képzés, ami elhivatottságában, céljaiban, tartalmi-módszertani sajátosságaiban mindig a hazai tanítóképzés szerves és teljesértékű gyakorlatához kötődött. Volt köztük olyan, amely szüneteltette majd megszüntette működését, volt, ahol megváltozott az iskola fenntartója, voltak szervezeti átalakítások és jelentős - a tananyagot érintő - tartalmi változások, reformok és újabb reformok, de a "magyar tanítóképzés eszméje" mindig, minden körülmények között élő valóság volt és maradt ezekben a középfokú iskolákban, majd a felsőfokúvá szerveződő Tanítóképző Intézetben. A tanítóképzés eszméjének tartalmát - a tanítói hivatásra való iskolai felkészítés jellemzőiként - a következő sajátosságok adták akkor és adják vagy adhatnák talán ma is:
   a/ A tanítóság széles értelmezésű - falvak és városok lakóinak egészére ható és nemcsak a gyerekek tanítását vállaló - értelmiségi és nevelői elhivatottságára készített fel.
   b/ Az elemi szintű iskolai oktatás minden ismeretköréhez, tudásanyagához - tantárgyhoz - a gyermekeket fejlesztő tanítási készségeket és képességeket művelt ki.
   c/ A képzési folyamat központjában a gyermek szeretéből és a gyermek ismeretéből kinövő, megértésén alapuló tanítói képességek

minél teljesebb kiművelése állt. Így a tanítóképzés, mint szakmai képzés, tartalmában és szerveződésében a gyakorlati képzés köré épült.

d/ A képzést megvalósító intézményi struktúrán belül az egész képzést alapjaiban és a működés sikerességét elsődleges feltételként meghatározta a gyakorlóiskola. A tanítóképzők gyakorlóiskolái nemcsak a mindenkori elemi iskolai tanítás "mintaiskolái", de olyan tanítási műhelyek voltak, amelyeknek tartalmi gondozása és fejlesztése a tanítóképző egészének - minden tanárának és diákjának - alapvető és teljes szívvel végzett kötelessége volt. A tanítóképzők mindegyike féltően büszke volt gyakorlóiskolájára. Igazán a gyakorlóiskola hírneve adta meg az egész képzőintézmény rangját.

e/ A tartalmi struktúrában az általános műveltséget alakító tudástartalmakkal párhuzamosan, de a képzés időbeni előrehaladtával arányaiban is egyre nagyobb súllyal jelentkeztek és voltak jelen a tanítói munkának, a "tanítóságnak" mint szakmának a tantárgyai: a lélektan és a pedagógia tárgyainak rendszere. Ezen tárgyak oktatása azonban éppen a gyakorlattal való kapcsolatukban és a módszertanokhoz való erős kötődésükkel nem jelentették az elméletieskedés "üres malom járását".

f/ Az egyes módszertanok ismeretanyagai hármas kötéssel kerültek a képzés tartalmi rendszerébe: az általános műveltséget fejlesztő úgynevezett közismereti tárgyak, a pedagógia és lélektan, valamint a gyakorlati képzés foglalkozási anyagainak metszetében. A gyakorlati képzés, a pedagógia és a lélektan összefogó és rendszert képező determinációjában alakultak az oktatási és képzési feladatok és keretek. A tanítóképzés sohasem atomizálódott a módszertanok bizonytalanul szétfolyó jellegtelen halmazává. A módszertan sohasem cimkéződött át látszattudománnyá.

A tanítóképzés eszméjének gyakorlatban élő valósága eredményezte azt a kohéziót, amely összefogta a tanítóképzők minden pedagógusát - gyakorlóiskolai tanítót, közismereti tárgyat vagy a tanítói szakmához szükséges szakmai tárgyat oktató intézeti tanárt. Ezekkel az eszmékkel azonosult a diákság, minél teljesebb érvényesítésük volt mindannapjaik értelme. A tanítóképzők sajátos - nemcsak meg-

megtartó és megőrző, de valóban alakító és feltételeivel önmagát is újrateremtő - légköre hitben és áldozatvállalásban erős tanítókat nevevelt egy századon át.

2/ A Tanárképző Főiskola 1962-ben a tanítóképzés élő gyakorlatától függetlenül, új és akkor az 1961-es oktatási törvényben is megfogalmazott országos, illetve regionális igények kielégítésére szerveződött Nyíregyházán. Élete első időszaka, közel 8 éves működése alatt kevés kapcsolata volt a tanítóképzővel. Még akkor is így van, ha a főiskola első tanári karában a tanítóképzőből "átkerült" tanárok voltak. A főiskola nem a tanítóképzés hagyományain kívánt tovább építkezni, hanem az abban az időben ismételten megerősödni látszó főiskolai szervezettségű tanárképzési gyakorlatot akarta megvalósítani. Ez a gyakorlat azonban nemcsak a képzés céljaiban és tartalmi kereteiben különbözött a tanítóképzéstől, hanem a képzési hagyományok stabilitásában, kiforrottságában is messze elmaradt attól. Hiszen az 1947-48-ban, már az egyeduralkodó nyolcosztályos állami általános iskola időszakában szerveződött Pedagógiai Főiskolák 1962-ig, de napjainkig sem tudták igazán karekterisztikusan és eredményesen kidolgozni képzési sajátosságaikat. Ennek a jelenségnek közoktatáspolitikai és felsőoktatáspedagógiai okai egyaránt feltáratlanok. Annyi azonban megfigyelhető, hogy 1962-ben a nyíregyházi tanárképző főiskola olyan intézménytípusként szerveződött, amelynek legalább is hivatalosan "megvallható" és "elfogadható" hagyományai pedagógiai szempontból kevésbé értékesek. Viszonyítási alapja az egyetemi tanárképzésnek abban az időben ugyancsak korlátozottan működő gyakorlata. Az "egyetlen és igaz" tudományos megismerés társadalmi igényként tételezése, majd annak a minden szintű iskolai nevelés lényegévé transzformálása, a gyermekből induló és a gyermeki különbözőséget elfogadó, a képzést erre építő pedagogusképzési gyakorlat elutasítását szükségszerűen eredményezte. A főiskola életének első éveiben az egyetem mint képzési ideál mellett az intézmény működésében, módszeres eljárásaiban jelentősebb szerephez jutott az általánosan képző középiskolai (gimnáziumi) gyakorlat tapasztalata, mint akár az egyetemi tanárképzés, akár a városban száz éve működő középfokú tanítóképzés gyakorlata.

3/ A város két, fejlődésében egymással nem kapcsolódó intézményében

1970-ben sajátos esemény történik. Központi akaratra létrejön e két intézmény - a nyíregyházi Felsőfokú Tanítóképző Intézet és a nyíregyházi Tanárképző Főiskola - fúziója.

Az intézményi fúziót "segítő" és indokló sajátosságok:

a./ Az egységesnek deklarált nyolcosztályos általános iskola léte, amely szinte kizárólagos kezdő alapiskolája volt a tanköteles korú gyerekeknek. Az egységes (és egyetlen) alapiskola vagy alsófokú iskola megvalósításának törekvéséhez szorosan kapcsolódott az egységes általános iskolai pedagógusképzés eszméje: a tanító- és az általános iskolai tanárképzés közelítésének gondolata. A két intézmény egyesítése ezen eszme idealizált megvalósulása.

b./ Az 1961-es törvény az általános iskolák fejlesztését a szaktárgyi fejlesztésben látta (szaktanárok; körzetesítés; szakosodás alsóban; tagozatos osztályok stb.). Szükség volt a szaktanárképzés mennyiségi fejlesztésére.

c./ A tanítóképzés felsőfokúvá tétele - az 1920-as évek második felének első terveitől 1956 őszének ilyen irányú törekvésein át - 1959-ben történt meg. A középfokú képzési gyakorlat felsőfokúvá fejlesztésének menete azonban lassú és zavaros. A képzés tartalmából az ún. "szaktudományos" képzési összetevő valósul meg nehezen a gyakorlatban. Úgy tűnt, hogy a tanító- és tanárképzés "egyesítése" e probléma megoldását is segíti majd.

d./ A régió és a város kulturális igényei (pedagógushiány enyhítése; kulturális centrum-szerep) a tanárképző főiskola kiépítését éppen úgy indokolták, mint a nagyhagyományú tanítóképzés tovább éltetését.

A két pedagógusképző intézmény önálló intézményi működését az akkori döntésthozók - elsősorban gazdasági szempontokra hivatkozva - nem fogadhatták (volna) el, így a fúzió a tanítóképzés továbbélésének talán valóban egyetlen reális lehetősége maradt. A fúzió valóságos és mélyebb oktatáspolitikai-pedagógiai okainak feltárását a nyíregyházi intézményi egyesülés idején a tanítóképzésben országosan elinduló vagy inkább meggyorsuló változások elemző értékelésével együtt lehetséges megtenni.

4. Az intézményi fúzió tehát két nagyon különböző történeti identitás-

tudattal, képzési attitüdökkel, tartalmi keretekkel és gyakorlattal rendelkező iskola jogi, de csak jogi egyesülése volt. A fúzió után a tanítóképző intézményi struktúrája megszűnt, a tartalmat hordozó szerkezet széttöredezett és a Felsőfokú Tanítóképző Intézetből előbb Tanítóképző Intézet majd Tanítói Tanszék megnevezéssel, régi formájához képest egy önállóan vagy autonóm módon működni képtelen, lecsonkolt torzó alakult. A Tanárképző Főiskola szervezete ugyanakkor változatlan maradt. Egy ideig a Tanitói Tanszéket, a tanítóképzős hagyományokat a Neveléstudományi Intézet segítette, védeni tudta, de az intézet erőszakos megszüntetésével a tanítképzés csak a tanárképzésnek alárendelten létezhetett. "Önállósodása", minden erősítő törekvés és vágy ellenére, - például a "Tanítóképző Intézet" megnevezés ismételt bevezetésével - a tanítóképzős hagyományok feladásának irányába mutattak és mutatnak. A szervezeti változáshoz hasonlóan a képzés tartalmi struktúrája is felismerhetetlenül mássá lett. Az egységes pedagógusképzés illúziója kiszorította a tanítói szakképzésből a szakmai profilt integráló-összefogó lélektant és pedagógiát. Helyette a tantárgypedagógiává "emelt" módszertanok (pontosabban annak töredékei) a szakmai meghatározók. Az az erodálódás , ahogy a tantárgypedagógiák (hangzatos nevük ellenére) a megfelelő tantárgyak ismeretanyagát "leképező" tudományok "alárendelt" és "megtűrt szolgálólányai" lettek, döntően megváltoztatta a tanítóképzés képzési attitüdjeit: a gyerek ismerete és megértése helyett a tanításra kerülő tantárgyak tartalmainak - a hozzá kapcsolódó tudományoknak - az ismerete és megértése hangsúlyozódik. "Elégtelennek bizonyul" a hallgatóknál a tantárgypedagógiákat "alapozó" tudományos ismeret. A képességfejlesztés gyakorlatainak finoman kimunkált rendszere eldurvult vagy bagatelizálódott. A gyakorlóiskolától eltávolodott az elméleti oktatás tanára és ott együttműködés helyett a "nem értem, mit csinálsz" idegensége uralkodik. A képzési-közösség kohéziója elgyengült, a tanítói hit és önbecsülés (oktatónál és hallgatónál) eltűnt.

A 70-es évek elején még voltak olyan törekvések és remények, amelyek a tanítóképzés tovább éltetésével, a tanárképzés születő gyakorlatára kívántak hatni. Az ilyen tervek és azok megvalósítására tett kísérletek azonban csak konfliktusokat szültek, illúziók

maradtak. A tanítóképző "elfogyása", "elerőtlenedése" nem járt együtt a főiskolai tanárképzés tartalmi fejlődésével. A főiskolai tanárképzés negyedszázados működése alatt sem stabilizálódott.

5. A történeti áttekintés tanulsága a pedagógusképzés ún. "nyiregyházi modelljének" elméleti és gyakorlati tarthatatlanságát valószínűsíti. Ez az elméleti modell csupán a tanár- és tanítóképzés két intézményének jogi egyesítéséhez kötődik. A részleteiben soha ki nem dolgozott, soha ki nem fejtett "homályos tézisek" mögötti oktatáspolitikai szándék elemző feltárása elmélyült történeti kutatást igényel. Az intézményi fúzió következményeként valószínűsíthető a következő tendencia megvalósulása: a képzési tartalomban és gyakorlatban a tanítóképzés hagyományainak elsorvadásával annak teljes megszűnése következik be az intézményben. Ugyanakkor valószínűsíthető a tanárképzés (igaz, hogy bizonytalan célú és tartalmú) egyedülisége. A nyiregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola keretében és a Tanítóképző Intézet szervezésében folyó képzés - annak ellenére, hogy óvónői- vagy tanítói diplomát ad végzett hallgatóinak - attitűdjeiben, a képzés tartalmaiban és eljárásaiban közelebb áll (ha nem azonos) a főiskolán folyó tanárképzéshez, mint az intézményesült magyar tanítóképzés 15o éves hagyományaihoz. Ha a főiskolán nem kerül kidolgozásra olyan képzési koncepció, amely a tanító- illetve a tanárképzést - mint különböző szakmai képzést - elválasztja, úgy a felsőoktatási intézmények autonómiájának valósága a tanítóképzés tartalmi megszűnését eredményezi. Indokolt tehát a főiskola keretében vagy azon kívül a régióban a tanítóképzés hagyományokra épülő újjászervezése.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MÚLTJÁBÓL

BERKI ÉVA
egyetemi adjunktus
Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS KIALAKULÁSA, DIFFERENCIÁLÓDÁSA*

A magyarországi iskoláztatás helyzetét kezdetektől fogva meghatározta az országnak, a magyarságnak mint nemzetnek a helyzete Európában.

Az iskoláztatás intézményi rendszere a nyugat-eruópai hatások, az ország függőségét befolyásoló érdekek és az önállósodási törekvések "összjátékaként" formálódott olyanná, amilyenné a körülményektől függően a XIX. század elejére strukturálódott.

A tanárképzés intézményi kerete és tartalma jóval az állami iskoláztatás és állami tanárképzés előtt kezdett már formálódni; határozottabb formája és tartalma az államilag szervezett tanárképzés folyamatában alakult ki és változott az adott történelmi időszakoknak megfelelően.

Írásunkban vázlatosan felidézzük azokat a lényegi változásokat, amelyek a magyarországi tanárképzés intézményrendszerének kialakulásához vezettek, amelyek "hagyományaiból" még a mai napig őrzünk elemeket.

Jóval az álami iskoláztatás és tanárképzés kialakulása előtt kezdett formálódni a "tanító" tevékenység - a jezsuita szerzetes rend** életében a rendtagok tanító tevékenységével. A Jézus Társaság nevelése és oktatása. A rendszeres tanítás, mint megkülönböztető rendi tevékenység funkcionált kezdetben.

A rendtagokat egyre több helyre hívták, rájuk bízva a különböző iskolák vezetését. (Európában 1547-ben nyílt meg az első rendi iskola, amely a nem rendtagok előtt is megnyitotta kapuit.)

A Jézus Társaság 1539-ben, rendszervező tanácskozása alkalmával rendelkezett először arról, amit később nevelő és tanító módszerét "sűrítő" szabályzatában, a Ratio Studiorumban rögzített is, hogy "...a

---

*Ez a tanulmány "A közgazdász tanárképzés lehetséges intézményi rendszere" című BKE pályázatának egy része, módosításokkal. Bp. 1991

legjobb erkölcsű és a tanulásban legkiválóbb növendékek a tanfolyam negyedik évében szemeltessenek ki avval a czéllal, hogy tanárokká (magistori) képezzék magukat és esetleg tudori fokozatot nyerjenek; további két évi ismétlő hittudományi tanfolyamra bocsáttassanak."

A rendszeres tanítást folytató rendtagok tanító mesterségre való felkészítésével kb. negyedszázad multán kezdtek foglalkozni.

Az 1565-ben Rómában ülésező rendgyűlés kötelezte a rendtartományokat egy-egy tanárképző intézet*** (már akkor másként: szeminárium) felállítására.

A rendtartományok a lehetőségek szerint előbb vagy utóbb eleget tettek a Társaság rendeletének és tanárképző intézetet (azaz szemináriumot) nyitottak.

A tanárokká "kiszemeltek" külön kollégiumban, a collégium repentiumban (az ismétlők kollégiuma) tanultak és szigorú felügyelet alatt részesültek tanárképzésben.

A tanárjelöltek képzésének módját külön szabályban határozták meg,

---

** A jezsuita szerzetes rend megalapítója Loyola Ignác (1491-1556) volt, aki hat társával együtt a protestantizmus ellenében szervezte meg a rendet. A rend tagjaitól katonás fegyelmet és engedelmességet követelt. Ő maga is katonáskodott a protestánsok elleni harcokban, ott megsebesült és elhatározta, hogy a későbbiekben "másként" vívja küzdelmeit. Az ellenreformációban fontos szerepet szánt az ifjúságnak, - ezért új szellemű iskolákat szervezett. Törekvéseit az állami-egyházi vezetés is támogatta. Már életében kialakult Európa-szerte az iskoláztatás általa kialakított intézményrendszere, - iskolatípusai "modellként" szolgáltak a későbbiekben. Kétféle iskolatipust honosított meg: 1.: a hat év alatt elvégezhető gimnáziumot, 2.: a főiskolát, amely tulajdonképpen a 2-3 évig tartó filozófiai iskola volt és a gimnáziumhoz kapcsolódott. Ebből a filozófiai tanfolyamból "nőtt ki" az 1770-es évek egyetemi képzésének "szakirányú" és egyben magasabb szintű tanulmányait (teológiai, jogi, orvosi) előkészítő bölcseleti tanfolyam.

*** V.Ő.: Csákányi Imre: S. J. tanárképző oktatásai 1695-ből különlenyomat a Jezsuita Történeti Évkönyv 1940-ből c. kötetből. Bp. 1942.

hangsúlyozva a gyakorlás útján történő bevezetést a "tanárkodás művészetébe".

A gyakorlatokat a "rektor" által kijelölt, arra alkalmas rendtag vezette - az ő felügyelete alatt "gyakorolták magukat az előadásban, tollbamondásban, dolgozatírásban, javításban és hasonlókban"* a tanárjelöltek.

Az ausztriai rendtartományok előljárói 1632-ben szervezték meg a leobeni rendházban a két tagozatú (akkor ez két évfolyam) tanárképzőt: a Collégium Repetentiumot.

Pázmány Péter a papok tudományos képzésére 1635-ben alapította érseki intézetét bölcsészeti és hittudományi karral Pozsonyban, ezt 1644-ben helyezték át Nagyszombatra.

Magyarországi területen még jóideig nem került sor ilyen gyakorlati tanárképző intézet felállítására.

A magyar tanárképző szervezése lassú tempóban kezdődött - az állandó háboruskodás miatt aztán gyakran vándorolt vagy szünetelt, mígnem 1701-ben állandó otthonra talált Szakolczán**. A magyar tanárképző intézet (az örökösödési háborúk miatt) 1742-ben a győri kollégiumba*** költözött.

A Jézus Társaság feloszlatásáig (1773.) e három magyar tanárképző intézet (Nagyszombat, Szakolcza, Győr) működött.

A tanárképzés intézményi keretei ezidőtől kezdtek formálódni és nemcsak "szervezeti formájukkal" (tanárképző intézet, szeminárium), hanem a képzés tartalmával, módszereivel is nagy hatással voltak a később formálódó állami iskoláztatás és tanárképzés egészére.

A tanárképzés államhatalmilag szervezett formái igen "változatos" szervezeti megoldásokon keresztül vezettek a mai működő intézményi rendszer kialakulásához.

---

* Lásd: P. Csákány Imre i.m. 6. l.

** V.Ö.: Lukavszky Alajos: A szakolczai gimnázium története
A szakolczai kir. kath. algimn. értesítője az 1894/95. tanévről - a jezsuiták vezetése alatt.

*** V.ö.: A győri kath. főgimnázium története - 1895/96. évi Értesítő - Jezsuita korszak.

Időközben a tanárképzés és tanári képesítés "intézményeiben" és követelményeiben lényeges változások mentek végbe. Tanulmányunkban a középiskolai tanárképzés "szervezeti" megoldásait követjük nyomon a felső- és középfokú oktatás intézményi formáinak változásait követve a kezdetektől az 1930-as évek közepéig.
A történelmi visszapillantás során feltárható, már megélt tapasztalatok hozzásegíthetnek ahhoz, hogy a tanárképzés mai problémái között az az intézményi keretek, a képzési követelmények és azok teljesítésének meghatározásakor a jelen helyzetünknek és jövőnek jobban megfelelő szakképzési-szakképesítési feltételeket, ill. szervezeti formákat alakítsuk ki.

A Pázmány Péter által alapított nagyszombati főiskola a hit-, és bölcsészettudományi kar mellett 1667-ben jogi karral bővült és Mária Terézia "pártfogásában" az orvosi karral kiegészülve vált négykarú (immár a kor nyugat-európai egyetemeinek hagyományai szerint), teljes egyetemi képzést nyújtó egyetemmé.

Az 1770/71 tanévtől mint királyi magyar tudományegyetem kezdte meg működését - a magyarországi egyetemi képzés alapintézményeként.

Az egyetemi képzésen belül a bölcsész kari képzés biztosította az előkészítést (a középkori egyetemi hagyományoknak megfelelően) a másik három kar számára. A bölcsész kari képzés keretében folyó "bölcseleti tanfolyam" után lehetett folytatni a szatudományi tanulmányokat a különböző "felsőbb" karokon (jogi, teológiai, vagy orvosi). A bölcsész kari képzés ekkor még a gimnáziumi tanulmányokat befejező, illetve aki gimnáziumba nem járt (ún. egyéni tanulmányokat folytatott), annak a gimnáziumot helyettesítő iskola volt.

Az alsóbb iskolák (elemi és reáltanodák, gimnáziumok) működését hazánkban az 1790. évi tanszabályzat kezdte "rendezni", - nem túlzott sikerrel.

A kir. magyar tudományegyetemen folyó képzés az 1850-es évektől kezdődően a bécsi egyetemi reform mintájára módosult, a bécsi reform magyarországi folytatásaként. Ezidőtől növekedett a hallgató és oktatólétszám, a korábbiakhoz képest megváltozott a tanítás módja és tartalma.

Az 1850-es bécsi reform kiterjedt a gimnáziumokra és reáltanodák-

ra* (a poroszországi hasonnevű intézetek mintái szerint) is.

A magyarországi középfokú tanintézetek helyzetét, jogosultságait, tananyagát is alapvonalaiban a bécsi tanrendszerterv határozta meg.
Az 1850-es reform megváltoztatta a gimnáziumi képzést, más-más feladatot határozott meg az al- és felgimnáziumnak; deklarálta, hogy: a felgimnázium az "egyetem előcsarnoka".
Az alsóbb iskoláztatásban résztvevő tanulók létszámának növekedésével, a középfokú képzés intézményi rendszerének strukturálódásával, az ismeretanyag bővülésével egyre sürgetőbbé vált a tanárképzés állami szervezése.

Az 1850-es reformmal a bölcsész kari képzés addigi alárendelt-előkészítő szerepe megváltozott - képzési feladatai bővültek, ezzel egyenrangúvá vált a másik három egyetemi karral.

A természettudományi ismeretek bővülésével a bölcsész kar feladatává vált a természettudományok "különös részeinek", mint a kor "közműveltségét kiegészítő" tényezőknek a "művelése" és a "szellemi vezetés": a tanárok tudományos képzése is.

A pesti egyetem bölcsészeti karának 1850-es átszervezésekor a mérnöki intézet - amely addig az egyetem "fiókosított" intézeteként működött - átkerült a József Ipartanodáshoz.
A mérnöki intézet és a József Ipartanoda "együtteseként" jött létre 1857/58-tól a József-Műegyetem, ahol később a reáliskolai tanárokat is képezték.

A pesti egyetem bölcsészeti karán a tudománymővelésnek és a tanárképzésnek való megfelelés igen lassan bontakozott ki - részben: mert a szerzetes rendek és protestáns felekezetek a középiskolai tanáraikat továbbra is a maguk intézetében nevelték; részben: mert a középiskolai képzés nem szolgált kellő alapként az egyetemi tanulmányok megkezdéséhez. Dacára annak, hogy az 1850-es reformot követően az addig hatosztályos gimnáziumhoz "illesztették" a kétéves filozófiai tanfolyamot, leválasztva azt az addig bölcsészkari képzésről. Ezzel a változtatással létrejött a nyolcosztályos gimnázium.

---

* Lásd: Tanrendszerterv a gymnáziumokat és reáliskolákat illetőleg közzétéve a bécsi cultus- és oktatásministérium által tömött kivonatban fogalmazva Budán 1850.

A pesti egyetem bölcsészeti karán a gimnáziumi és a reáliskolai tanárképzés folyt.

A hazai tanárjelöltek hároméves bölcsész kari tanulmányok után kötelesek voltak szigorúan meghatározott feltételek szerint működő tanárvizsgáló bizottság előtt képesítést szerezni.

Tanárvizsgáló bizottság osztrák területen és csak néhány városban működött, - így a hallgatók jórészt bécsi bizottságok előtt tettek vizsgálatot.

A társadalmi-politikai helyzet és a finanszirozás miatt ez egyre nehezebben volt biztosítható.

A Helytartótanács 1861-ben felszólította a pesti kir. tud. egyetem tanácsát, hogy a pesti egyetemen állítson fel tanárképző intézetet. E felszólítás nyomán alakult meg - nem a tanárképző intézet, hanem - a hazai tanárvizsgáló bizottság.
A gimnáziumi tanárok számára 1862-ben, a reáliskolai tanárok számára 1863-ban jött létre a tanárvizsgáló bizottság külön-külön.

A tanárvizsgálati szabályokat udvari rendelet határozta meg, az udvar nevezte ki a vizsgáló tagokat és intézkedett a működés azonnali megkezdéséről, "Hogy a magyarországi tanárjelölteknek alkalom nyújtassék tanári képességöket az ország határain belül létesítendő vizsgáló bizottság előtt kimutatni s így nagyobb költség és idő kímélésével maguknak azon kellékeket megszerezni, melyek a tanári pályán leendő alkalmaztatásuk s a jövőre való előmenetelükhöz szükségkép megkívántatik; hogy továbbá az országos hatóságoknak is módjuk legyen maguknak meggyőződést szerezni a felől, vajjon az alkalmazandó tanárok mindazon kellékekkel birnak-e, melyeket az általános szakismereten felül az ország sajátlagos és különös viszonyai megkívánnak."*

A tanárképző intézet** megszervezésére csak 1870-ben került sor a pesti egyetem bölcsészeti kara mellett.
A tanárképző intézet létrehozására azért volt szükség, mert az egyetemi előadások nem voltak tekintettel a középiskolai tanárok sajátos feladataira, - ez indokolta az intézet egyetemi kar melletti működtetését.

A tanárképző intézetet ekkor még csak a gimnáziumi tanárjelöltek számára szervezték, igazodva az egyes tudományszakokhoz és a középiskolában tanított ismeretekhez.

A tanárképző intézet működésének kiegészítésére, a tanárjelöltek gyakorlati képzésére hozták létre 1872-ben a tanárképző intézeti gyakorló főgyimnáziumot.***

A tanárjelöltek gyakorló iskolai képzésében a következő szabályok érvényesültek:

"A gyakorló iskolába a tanárjelöltek csak a kötelező négy egyetemi év befejeztével léphetnek be gyakorlókul.

A felvételnél elsőségük van azoknak, kik vagy a tanárképző intézet tagjai voltak és legalább a szakvizsgálatot sikeresen letették, vagy már tanári oklevelet szereztek.

---

* I.m. A felső oktatásügy Magyarországon Bp. 1896. 238. 1. A "sajátlagos és különös viszony" pedig azt jelentette, hogy Magyarországon, mint többnemzetiségű országban kellett tudni több nyelven tanítani. A tanárjelölteknek több nyelvet tanítottak, az adott "nyelvországok" irodalmát és történelmét is. Az 1844. évi nyelvrendelettel (amelyet követően általánossá vált a magyar nyelv használata az oktatásban is), megváltozott a magyarországi területen élő nemzetiségiek helyzete, egymáshoz és a magyarokhoz fűződő viszonyuk. Ezidőtől kezdődően, a nemzetté válás folyamatában, a nemzeti önállósodás alakulásával vált "nemzeti üggyé" a magyar nyelvű iskoláztatás és kezdett erőteljesebben kiépülni éppen a nemzeti törekvések szolgálatában a középiskolai, majd a népoktatás.

** A pesti magyar kir. tud. egyetem bölcsészeti kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított állami tanárképezdének története. Középtanodai Tanárképezde Értesítője, 1870/71-1872/73 (1-21.) és (3o-4o.)
Lásd még: Lublich Ágost: A középtanodai tanárok paedagogiai kiképzéséről, Pest. 1871.

*** L.: A m. kir. középtanodai tanárképző-intézet mellett fennálló gyakorló iskola története. A kir. tanárképző főgymnáziumának Értesítője, 1872/3-79/80.

A gyakorlók háromfélék:

1. rendes tagok, kik állami ösztöndíjban részesülnek és valamely osztályban tanítanak;
2. rendkívüli tagok, kik ösztöndíj nélkül gyakorolják a tanítást;
3. hospitáló tagok, kik csupán látogatás útján ismerkednek meg a tanítás módszerével.

Minden gyakorló csak akkor kezdheti meg az igazgató és szaktanár felügyelete alatt a tanítást, miután bevezető theoreticumokban és vezető szaktanára óráiban a módszerről elegendő tájékozódást szerzett.

A tanításra hétről-hétre és óráról-órára írásban kell előkészülniük.

A vezető tanárok az órákon jelen vannak és a jelölteket előbb is utóbb is felvilágosítják és útbaigazítják.

Hetenkint váltakozva a gyakorlók az egész tanári kar és az összes tanárjelöltek jelenlétében próbatanítást tartanak.

E próbatanítás megbeszélése egyik tárgya a heti közös értekezletnek.

A tervszerű vezetés és felügyelet mellett gondolkozva végzett készület és kivitel elejét veszi a kezdők sok botlásának és a jelölteket önálló, tudatos munkásságra képesíti."*

A reáliskolai tanárok képzésére a reáliskolai tanárképző intézetet 1871/72-ben hozták létre a József-Műegyetemen belül.

A gimnáziumi és a reáliskolai tanárképző intézetet aztán egyesítették 1873-ban - ez az egységes szervezet 1896-ig volt érvényben.

A tanárképző intézet hallgatói a József-Műegyetemen és a pesti egyetem bölcsészeti karán hallgattak szakelőadásokat. Egyetemi tanulmányaikról csak távozási bizonyítványt kaptak, egyetemi szakirányú végzettséget nem szerezhettek.

A tanárképző intézeti hallgatók sajátos tanrend szerint tanultak, a szaktárgyi szigorlatokat és az államvizsgát egyetemi tanulmányaikban ekkor még nem tehették le. A tanári szakvégzettséget igazoló oklevelet a tanárképző intézetben kapták meg, ha ott a tanári képesítési feltételeknek megfelelő ismereteket elsajátították.

A tanári szakvégzettséget igazoló oklevél kiadására a tanárvizsgáló bizottság volt jogosult.

---

* I.m.: A felső oktatásügy Magyarországon, Bp. 1896. (245-246. 1.)

A tanárképző intézet mellett gimnáziumi és reáliskolai tanárvizsgáló bizottság működött.

A gimnáziumi és reáliskolai tanárvizsgáló bizottságot 1875-ben ujjászervezve összevonták, mert: "a gymnáziumok és raáliskolák czélját és feladatát tekintve egyforma lévén a mérték, mely a tanárok ismeretkörére nézve mind a két intézetnél kivántatik, egyenlő mérték alkalmazására a vizsgálást is egy bizottság végezze".

Ezidőben a középoktatás már igen sokféle intézményben, más-más módon és eltérő felügyelet (bizonyos részében állami, de többségében még a különböző felekezeti hatóságok irányitása) alatt folyt.

Az 1850-es bécsi reformmal megkezdett, középiskolákat érintő változások sok vitát és elégedetlenséget* váltottak ki.

---

* Lásd erre bizonyságul a következőket:
- Középtanodai tanügyünk. Felolvastatott a Bp-i Tanári Egylet 1866. május 19-n tartott közgyülésen. Kézirat. Pesten, 1866.
- Nézetek a középtanodások újjászervezése tárgyában kiadott miniszteri javaslat fölött - tekintettel az európai mivelt államoknak középtanodai intézményeire, Pest, 1868.
- Lengyel Géza Dezső: Néhány nyilt szó tan- és nevelésügyünk jelen állapotáról, tekintettel napjaink társadalmi és vallási kérdéseire. Pest, 1871.
- Kun Pál: Néhány őszinte szó a középoktatás szervezéséről. Bp. 1873.
- Bokor József: A középiskola eszménye. Bp. 1874.
- Asbóth János: Uj Magyarország. Magyar jelenről, magyar jövőről. Bp. 1880
- Győri József: Középiskolai oktatásunk. Debreczen, 1880.
- Jeszenszky István: A magyarhoni protestáns középiskolák és a főfelügyelet kérdése. Bp. 1880.
- Dr. Klamarik János: A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása. Bp. 1881.
- Az országos közoktaktási tanács által készitett törvényjavaslat a középtanodai oktatásról. Bp. 1881.
- Köpesdy Sándor: Tanügyünk és a középiskolai törvényjavaslat. Bp. 1882.
- A magyarországi tanitó szerzetesrendek főnökeinek észrevételei és óhajai a középtanodai törvényjavaslat azon szakaszait illetőleg, melyek őket közelebbről érintik. Bp. 1882.

Szükségessé vált a középfokú oktatás állami irányításának megteremtése - a középtanodai oktaktásról szóló törvényjavaslat* 1883-ban lépett életbe.

Az 1883: XXX.tc. azokat a kormányintézkedéseket tartalmazta, amelyek a miniszter közvetlen vezetése és rendelkezése, illetve a különböző hitfelekezeti főhatóságok felügyelete alatt álló középiskolákra egyaránt érvényesek, kötelezőek voltak. Így: az érettségi vizsgálatokra vonatkozó utasítások, amelyeket a felekezeti középiskolák érettségi vizsgálataira kiküldött kormányképviselőknek is be kellett tartaniuk; a középiskolai tanárképzés és képesítés általános törvényi előrásai.

Az 1883: XXX.tc. kétféle középiskolát ismert el: a gimnáziumot és a reáliskolát.

A gimnázium és a reáliskola közötti különbség az idegen nyelvek tanításában, a természettudományi tárgyak óraszámában és a továbbtanulásra való "jogosításban" állt.

A gyakorlatban ténylegesen négyféle középiskola jött létre az alapvető különbözőségek variációjaként: a humanisztikus gimnázium, a reáliskola latinnal, a reáliskola latinnal és göröggel.

Az 1883: XXX. tc. szabályozta először a középiskolák általános szervezete mellett a középiskolai tanárok képesítésének tanulmányi feltételeit (a gimnáziumokban és reáliskolákban tanítóknál egyaránt), a képesítés megszerzésének vizsgálati követelményeit (a középiskolai tanárvizsgálati szabályzatban: a gimnáziumi és reáliskolai tanárokra egyaránt vonatkozóan).

A középiskolai tanári képesítés megszerzését a tanárvizsgálati bizottság által ellenőrzött és érvényesített vizsgálati követelmények teljesítése biztosította.

---

* B.Pongrácz Emil beszéde ..."a középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről" szóló törvényjavaslat tárgyában. Bp. 1883.
A hazai középiskolák reformja. A középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről szóló 1883. évi XXX. törvény-czikk magyarázatokkal, jegyzetekkel és az arra vonatkozó szabályzatokkal, utasításokkal és miniszteri rendeletekkel. Bp. 1885.

A tanárvizsgálat általános követelménye volt a három fokon érvényesített, részleteiben is szabályozott vizsgálat, így:

1. alapvizsgálat (két évi egyetemi tanulmány elvégzése után; írásbeli és szóbeli vizsgálat; több tárgyból)
2. szakvizsgálat (az egyetemen töltött további két év után; három fokozatú vizsgálat, 1.: házi dolgozat, 2.: zárthelyi dolgozat, 3.: szóbeli; több tárgyból)
3. pedagógiai vizsgálat (a sikeres szakvizsgálat után még egy évi középiskolai gyakorlat után letett vizsgálat; csak szóbeli)

A tanárképzés segítésére a VKM az 1883/84-es tanévtől kezdődően szemináriumok szervezését rendelte el.

Ez a rendelet összefüggésben volt az 1883. évi középiskolai törvénnyel és azzal az egyetemi tanulmányi és vizsgaszabályzattal is, amely az egyes karokon kötelezővé tette a szemináriumok szervezését.

1875-től az egyetemi képzés egészét tekintve lett volna kötelező az addig pusztán elméleti képzés mellett a gyakorlati képzést is biztosítani, de a karok mindaddig vonakodtak a szemináriumok megszervezésétől, míg az a tanárképzésben kötelezővé nem vált.

Az első szemináriumok csak 1887/88-ban, majd 1889/90-ben és 1894/95-ben indultak - a tanárképzés segítésére azzal a céllal, hogy "tagjaikat folytonos érintkezés, útmutatás és gyakorlás által a tudományba és a tudomány módszerébe annyira beavassák, hogy idővel képesek legyenek, akár mint a tudomány vívmányait közlő középiskolai tanárok, akár mint a tudományt saját kutatásaikkal gazdagító buvárok, sikeresen működni".*

A szemináriumok létrejöttükkel a szaktudományok szolgálatába álltak és az a tudományművelő munkásság, ami céljuk volt, kezdetektől az egyes karokon folyó szaktanítást segítette.

Így a szemináriumok, bár a tanárképzés ügyét voltak hivatottak szolgálni, nem oldották meg a tanárképzés problémáit.

---

* I.m.: A felső oktatásügy Magyarországon. 198.1.

A tanárképzés problémáinak rendezésére ezideig így valójában sem a hazai tanárvizsgáló bizottság, sem az állami tanárképző intézet, sem a kir.tud.egyetem egyes karain szervezett szemináriumok nem jelentettek megoldást.

Mindezen időszak alatt:

- a középiskolák "tipusainak" differenciálódása mellett az ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakiskolák* iránti társadalmi igény egyre fokozódott,
- az egyetemi szintű képzésben** is kezdett kiszélesedni a szaktudományi képzés az egyes tudományterületek fejlődését követve.

Ezek hatással voltak a tanárképzésre is.

---

* Lásd:

- A felső kereskedelmi iskolák szervezete. Bp. 1895.
- Jelentés a gazdasági szakképzés állásáról ...Pest, 1868.
- Sponzor Pál: Emlékirat a hazai gazdasági tanügy tárgyában. Keszthely, 1874.
- Az iparos tanulók iskolai szervezete. Bp. 1877.
- Keleti Károly: Magyarország közgazdasági és miveltségi állapotai kiállítási tanulmánytérképen. Bp. 1879..
- Csengery Antal: A magyar közoktatás és közművelődés némely főbb kérdéseiről. Buda-Pest, 188o.
- Marbeau Ede: A közoktatás Magyarországon. Bp. 1881.

**

Lásd:

- Dr. Stockinger Tamás: Beszéd a közmivelődésről és az egyetemekről. Bp. 1871.
- Dr. Pulszky Ágost: Egyetemi kérdések Magyarországon. Bp. 1889.
- Kőnig Gyula: Az egyetemi kérdések Magyarországon vitacikkéhez. Budapesti Szemle, 1889. 59-6o. sz.
- Kármán Mór: A magyar egyetemek kérdése. Budapesti Szemle, 19o7. Bp.(161-189.1.)

A valójában négyféle középiskola "sokszínűsége" - úgy tűnt - veszélyezteti az egységes nemzeti képzést. Szükségessé vált az 1883. évi középiskolai törvény módosítása.
A változásokat kezdeményezők törekedtek az egységes középiskola megteremtésére.

Az 189o: XXX.tc. a középiskolai oktatásban hangsúlyozottabbá tette a "nemzeti jellegű" tárgyakat, így: a magyar nyelv és irodalom tanítását, a görög-pótló tárgyak bevezetésével szűkebbre fogta a görög nyelv és irodalom tanításának körét. Az egységes középiskola a humnasztikus gimnázium eszméjét örökítette volna tovább.

A középiskolákat, más szakiskolákat és a felsőoktatást érintő változások a tanárképzés ügyének rendezésében is sürgetően jelentkeztek.

A tanárképzés újjászervezése 1895-ben kezdődött ismét*:

- új szabályzat jelölte ki az állami tanárképző intézet célját és eszközeit (közte a kollégiumot, amely már igen régen megfogalmazott óhaj volt a tanárjelöltek képzésére),
- utasítások születtek a tanárképző intézet előadásainak megtartására, a tanárképző intézet tagjaira, a tanárjelöltek ösztöndíjaira;
- ügyvivő tanácsot létesítettek, amely a tanárképzést érintő kérdésekben intézkedési joggal rendelkezett.

A felső kereskedelmi iskolai tanárok képesítését első ízben külön szabályozták - az 1895. évi felső kereskedelmi iskolai szervezetet szabályozó rendeletben.

E rendelet szerint a következő képesítéssel rendelkező tanárok voltak alkalmazhatók a felső kereskedelmi iskolákban:

"1. A magyar nyelv és irodalom, a történelem, a német és a franczia nyelv, továbbá a mennyiségtan és természettan tanítására, kik ezen tárgyakból középiskolai tanárságra vannak képesítve.

2. A jogi ismeretek és a közgazdasági ismeretek előadására pedig a jog- és államtudományi tudorok.

3. A földrajz, a vegytan és áruismeret, kereskedelmi és politikai számtan, a könyvvitel, kereskedelmi levelezés és kereskedelmi ismeretek tanítására szakvizsgálattal kell megszerezni a képesítést, melyet

---

* 1895. évi 72.o38. sz. VKM r. és lásd még: Kármán Mór: A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Bp. 1895.

megelőz olyan alapvizsgálat, milyen a középiskolai tanárokra nézve kötelező. Íly alapvizsgálatra oly tanárjelöltek bocsáthatók, kik tudomány- vagy műegyetemen az alapvizsgálat tárgyát képező tudományok köréből négy féléven át mint rendes vagy rendkivüli tanulók előadásokat hallgattak.

4. A szakvizsgálat a felső kereskedelmi iskolai tanárvizsgáló bizottság előtt történik. Ezen bizottság tagjait a vallás- és közoktatásügyi m.kir.minister nevezi ki s abban a kereskedelemügyi m. kir.minister egy biztos által van képviselve.

5. A felső kereskedelmi iskola szaktárgyai három csoportra osztatnak:

a/ a könyvvitel, kereskedelmi ismeretek és levelezés; ezt megelőzi az alapvizsgálat a magyar és német nyelvből;

b/ a kereskedelmi és politikai számtan; ezt megelőzi az alapvizsgálat a mennyiségtan és természettanból;

c/ földrajz, vegytan és áruismeret; ezt megelőzi az alapvizsgálat földrajzból és vegytanból.

Akik e szaktárgyakból akarnak vizsgálatot tenni, a vizsgálatra jelentkezésnél kötelesek kimutatni, hogy a felső kereskedelmi iskolai tanári alapvizsgálatot sikerrel letették, s azon felül, hogy az általános nevelés-oktatás, valamint az illető csoporthoz tartozó szaktárgyakat további négy féléven át hallgatták az egyetemek valamelyikén, illetőleg az e végre szervezett tanfolyamon.

Az ilyképen képesített tanárok közül előnyben részesítendők azok, kik valamely nyilvános felső kereskedelmi iskolánál egy próbaévet jó eredménnyel töltöttek el."*

A felső kereskedelmi iskolai tanári állásokra való felkészítésre jött létre 1898-ban a Magyar Kir. Állami Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet.

Ez az intézet eredeti terve szerint csak átmeneti megoldásként született, - végleges alakjában eleve egy megalapítandó kereskedelmi főtanoda szerves részeként volt tervezve. Az átmeneti megoldás majd negyedszázadig tartott.

---

* I.m. A felső kereskedelmi iskolák szervezete, 1895. évi 44.ooi. sz.r. (61-62.)

A tanárképzés újjászervezését célzó 1895. évi rendeletek - a középiskolai és a kereskedelmi iskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szólóan - az 1924. évi XXVII.tc. életbelépéséig érvényben maradtak.

Az addig eltelt idő alatt tovább differenciálódott a szakiskolai képzés, annak olyan felsőbb iskolafokozatai alakultak ki, amelyek "közelítettek" a középiskolai képzéshez.

A középiskolákban is lényeges módosulások kezdődtek meg.

Az egyetemi (műegyetemi) képzés mellett kezdett érlelődni a társadalmi-gazdasági igényekhez jobban igazodó rövidebb képzési idejű és tartalmú felsőbb iskolai képzés.

Az egyetemeken belül is megváltozott a képzés tartalma, a közgazdasági egyetemi szintű képzés gondolata is gyökeret vert.

A tanárképzésben is egyre inkább gondot jelentett az immár "szétváló" középiskolai és kereskedelmi iskolai tanárok képzése.

A kereskedelmi iskolai tanárképzésre létrehozott Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet 1914-től a József-Műegyetemhez tartozott.

A József-Műegyetemen belül létrehozott Közgazdasági kar* kereskedelmi osztályához tartozóként folytatta működését a Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet.

Ezidőtől e kar látta el a kereskedelmi tanárképzést az egyetemi kari szervezet részeként.

A középiskolákat érintő újabb törvény - 1924. évi - a korábbiaktól eltérően a középiskolák differenciálásának álláspontját képviselte: a gimnázium, a reálgimnázium és a reáliskola középiskolaként való elfogadásával. Mindegyik típusra nézve egységesen érvényesnek fogadta el, hogy "a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé" tehet.

---

* A József-Műegyetemen belül létrejött közgazdasági fakultás a közgazdasági mérnökök és közgazdászok képzésére szolgált; két szemeszterrel és külön felvételivel.

A Közgazdasági Kar eredeti terve szerint egyetem alapításként fogalmazódott meg; működését 192o-ban egyetemi karként kezdte meg négy szakosztállyal: 1.: mezőgazdasági, 2.: kereskedelmi és felsőkereskedelmi tanárképző; 3.: közigazgatási, 4.: külképviseleti és konzuli

A gyakorlatban e háromféle középiskola tovább differenciálódott, így: humnaisztikus gimnázium, humanisztikus gimnázium görög nyelv nélkül, reálgimnázium, reáliskola rendkivüli latinnal, reáliskola.

A <u>középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről újabb törvény 1924-ben rendelkezett</u>.

Az 1924.: XXVII.tv. "a középiskolai elméleti tanárképzést" a tudományegyetem bölcsészkari képzési feladataként határozta meg, csak kiegészítő képzésnek szánta a középiskolai tanárképző intézetet.*

E törvény rendelkezett arról is, hogy:

- a tudományegyetemek (a pesti egyetem és a József-Müegyetem) mellett szervezzenek középiskolai tanárképző intézetet az egyetemi képzésnek megfelelő szakmai és azzal párhuzamosan folyó négy éves intézeti képzéssel;
- a középiskolai tanárságra képesítést csak az nyerhet, aki igazolja, hogy: a szabályszerű egyetemi (pesti vagy József-müegyetemi) tanulmányai során a középiskolai tanárképző intézetnek négy éven át tagja volt, ezen idő alatt az egyes szakcsoportokra nézve kijelölt egyetemi és tanárképző intézeti előadásokon és gyakorlatokon eredményesen részt vett. (A korábbi időszakhoz képest változást jelentett, hogy a tanárképző intézeti tagság kötelező lett.)

A József-Müegyetem közgazdasági karának működését öt éves fennállása után felülvizsgálták**, módosították tanulmányi rendjét, és átszervezték az egyes szakosztályokat.

A kereskedelmi szakosztályból kivált a Felső Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet, de ez az elkülönülés csak szervezetileg jött létre, a kereskedelmi szaktudományi képzés és a szaktanításra való képesítés továbbra is a közgazdasági kar képzéséhez kötődött.

---

* I.m.: Szabályzat a középiskolai tanárvizsgálat tárgyában Bp. 1928. (85-96.1.)

**A Közgazdasági Kar 1925-ös átszervezésekor az addigi négy szakosztályt háromra csökkentették, 1.: mezőgazdasági, 2.: kereskedelmi, 3.: közigazgatási és külképviseleti.

Az elméleti tanárképzéshez kapcsolódó gyakorlati tanárképzés problémái is egyre inkább szembetűnővé váltak, sürgető intézkedéseket követelve*. Ezek részleteit, különböző megoldási javaslatait külön tanulmány hivatott bemutatni.

A középiskolák túlzott differenciálódása a 3o-as években már "fenyegette a nemzeti korszellemet", - ismét előtérbe került a középiskola reformja, immár megint az egységesítési törekvés hordozójaként.

Az 1934.: XI. tc. a középiskolák egységes neveként a gimnáziumot fogadta el és feladatukként: "a nemzeti életben vezető szerepre hívatott értelmiség" nevelését határozta meg.

A 3o-as években a kormányprogram segíteni kívánta az ún. "őrségváltást"- így vált hangsúlyosabbá a "gyakorlatiasabb" és a "kereskedelmi-üzleti életben is helytálló ifjúság nevelése".

Az 1938.: XIII. tc.-kel érettségit adó középiskolává minősítették a mezőgazdasági, az ipari és a kereskedelmi felsőbb szakiskolákat** is.

Időközben létrejött a M.Kir.József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem mellett az Országos Magyar Királyi Gazdasági Szaktanárvizsgáló Bizottság és a Gazdasági Szaktanárképző Intézet.

A Gazdasági Szaktanárvizsgáló Bizottság nyújtott képesítést:

- a felsőkereskedelmi iskolákban,
- a felsőipariskolákban,
- az ipari szakiskolákban,
- a felső-mezőgazdaásgi iskolákban,
- a közép-, és alsófoku gazdasági szakoktaktási intézetekben és
- a tanító/nő/képző intézetekben meghatározott tanári szakcsoportok körébe tartozó, meghatározott tárgyak tanítására.

---

* V.ö.: Dr. Barankay Lajos: A gyakorlati tanárképzés megszervezése. Bp. 1928.
Szabályzat és utasítás a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati képzéséről. Bp. 1929., u.a. Bp. 1933.

** Lásd Jelentés az Országos Gazdasági Szakoktatási Tanács Tanulmányi Bizottságának működéséről. Bp. 1928.
Szabályzat a gazdasági szaktanárok képesítéséről. Bp. 1936..

A Gazdasági Szaktanárvizsgáló Bizottság képesítő vizsgálatára csak azok bocsátattak, akik a Gazdasági Szaktanárképző Intézet tagjai voltak, ill. az intézet tagjaként tanulmányaikat már befejezték.

A Gazdasági Szaktanárvizsgáló Bizottság a következő szakcsoportokra adott képesítést:

I. Kereskedelemtudományi szakcsoport
II. Műszaki tárgycsoport
III. Mezőgazdaságtudományi tárgycsoportok

A kereskedelemtudományi szakcsoporton belül a következő tárgycsoportokra:

A szakcsoport: könyvviteltan, magyar kereskedelmi levelezés, jogi ismeretek, közgazdaságtani ismeretek, gyorsírás
B szakcsoport: mennyiségtan és politikai számtan, kereskedelmi számtan, természettan
C szakcsoport: földrajz, vegytan és áruismeret
D szakcsoport: (kiegészítő képzés) egy vagy két modern (német, francia, angol vagy olasz) kereskedelmi nyelv és levelezés
E szakcsoport: (kiegészítő képzés) gazdaságtörténet és/vagy gazdasági földrajz

A felsőkereskedelmi iskolákban csak kereskedelemtudományi szakcsoportra, az ipari szakoktatási intézményekben csak műszaki tárgycsoportokra, a mezőgazdasági intézetekben pedig csak megzőgazdaságtudományi tárgycsoportokra képesített tanárt lehetett alkalmazni.

A gazdasági szaktanárvizsgálat* három fokozatból állt:

1. alapvizsgálat
2. szakvizsgálat
3. pedagógiai vizsgálat

A vizsgálat mindhárom fokát csak a kereskedelemtudományi A-, B-, és C szakcsoport tanárjelöltjei voltak kötelesek letenni.

---

* Hasonlóan az 1883: XXX. tc.-ben meghatározott általános (középiskolai) tanárvizsgálat követelményeihez.
V.ö.: Szabályzat a gazdasági szaktanárok képesítéséről. Bp. 1936.

Akit, középiskolai (másik egyetemi) tanári oklevéllel vettek fel a Gazdasági Szaktanárképző Intézetbe kereskedelemtudományi D-, és E szakcsoportra szóló tanári képesítés megszerzése végett, az külön szabályozott, kiegészítő szakvizsgálatot és kiegészítő pedagógiai vizsgálatot volt köteles tenni.

Akit a Közgazdaságtudományi Kar Közgazdasági és Kereskedelmi Osztályának oklevelével vettek fel a Gazdasági Szaktanárképző Intézetbe a keresedelemtudományi A- szakcsoportra szóló tanári képesítés megszerzése végett, az összevont alap- és szakvizsgálatot, illetve pedagógiai vizsgálatot volt köteles tenni.

Aki müegyetemi mérnöki, építészmérnöki, gépészmérnöki, vegyészmérnöki, bányamérnöki, kohómérnöki, erdőmérnöki illetve mezőgazdaságtudományi oklevél alapján tett felvételi vizsgálat után folytatta tanulmányait a Gazdasági Szaktanárképző Intézetben a műszaki, illetve mezőgazdaságtudományi tárgyakra szóló tanári képesítés megszerzése végett, az csak a pedagógiai vizsgálatot volt köteles letenni.

Így kezdődött a "<u>középiskolai elméleti tanárképzés</u>" <u>és a</u> "<u>szakmai tanárképzés</u>" <u>különválása</u>.

A "szakmaiságnak" megfelelő további differenciálódás, a szaktudományi egyetemi képzés önálló egyetemi intézményeinek kialakulásával pedig a <u>középiskolai tanárképzés intézményi formáinak sokfélesége</u> vette kezdetét - az egyetemi képzési profiltól függően, - más-más módon kialakított szervezeti formákban.

Dr. TÓTH GÁBOR
ny. egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem

A MAGYARORSZÁGI TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁRKÉPZÉS KEZDETEI*

A magyar polgári közoktatás a dualizmus korában bontakozott ki. A mintegy ötven esztendőt a népiskolai törvény nyitja meg 1868-ban. A törvény a népoktatás (elemi népiskola, felső népiskola, polgári iskola) mellett külön fejezetben intézkedett az elemi oktatással összefüggő tanítóképzésről. Intézkedései közül a legnevezetesebbek: az állami tanítóképzők felállításáról szóló intézkedés, a tanítási idő három évre emelése, a gyakorló iskola létesítése, az oktatás tartalmának módosítása, a gyakorló év bevezetése és az azt követő képesítő vizsga letételének előírása. Nem történt azonban intézkedés a tanítóképző intézeti tanárképzésről.(1)

A törvény megalkotása után egy évvel, az 1869-es adatok szerint 5 állami és 41 felekezeti képző volt Magyarországon és a 46 tanítóképzőben (39 férfi, 7 nő) összesen 271 tanár tanított. 1887-ig az állami képzők száma 25-re, a felekezeti képzőké 46-ra emelkedett (a 71 képző közül 53 férfi, 17 nő, 1 vegyes összetételű). Az állami képzők esetében a növekedés 420 %-os,az egyházi képzők esetében 17 %-os. A tanárok száma 685. Az eltelt időszak alatt a növekedés 152 %-os.(2) (A 685 tanár közül 332 rendes tanár, 83 segéd tanár, 141 óraadó és 127 hitoktató).

A tanítóképzők fejlődésében az 1881. év hozott változást. Ekkor négy évre emelik a tanítási időt. A négy évfolyamra való áttérés lassan történt. 1887-ben még 24 tanítóképzőben nem volt meg a négy évfolyam. (Elsősorban az egyházi képzőkben).

A tanítóképzők tanárainak képzettsége

A tanítóképzők tanárai különböző végzettség és előtanulmány alapján kerültek az intézetekhez. Általában négy nagyobb csoportot különböztethetünk meg közöttük.

---

* Nagyobb tanulmány rövidített változata

A népiskolai törvény megjelenése után szép számmal kerültek a tanítóképzőkhöz okleveles középiskolai tanárok. A kormányzat ebben az időben elsősorban középiskolai tanárok, vagy a bölcsészeti tanfolyamot végzett tanárjelöltek sorából választhatott. Egy részük jól megállta a helyét a képzőkben, nagyobb részük azonban nem rendelkezett a tanítóképzés szempontjából megfelelő pedagógiai műveltséggel, és hiányzott náluk a népiskola megfelelő ismerete is. A hetvenes évek közepére ez a forrás kezdett elapadni, mert a középiskolai tanárok a középiskolákban magasabb fizetést tudtak elérni, és ezért nem mentek a tanítóképzőkbe.

A másik csoport azokból a bölcsészeti fakultást, vagy teológiai fakultást végzettekből került ki, akik állami ösztöndíjjal külföldön, elsősorban Németországban és Svájcban, a tanítóképző-intézetekben tanulmányozták a tanítóképzés kérdéseit. 1868-ban nyilvános pályázat útján 5-en, 1869-ben 24-en, 187o-ben 22-en vettek részt a külföldi tanulmányúton. Az 187o-71-es tanévben közülük már 15-en a tanítóképzőkben működtek mint tanárok, illetve igazgatók.(3) Az egy éves tanulmányútról a praktikus ismeretek mellett, lelkesedést is hoztak magukkal a tanítóképzés felvirágoztatására. Szinte azt mondhatjuk, hogy életüket a tanítóképzés ügyének szentelték. Példának Gyertyánffy István és Emericzy Géza életútját említhetjük. Ezek a pedagógusok nagyban hozzájárultak a hazai tanügy gyors fejlődéséhez azzal, hogy jól felkészült és hivatástudattal rendelkező tanítókat neveltek.

A harmadik csoportot 1875-től a polgári iskolai tanítók képezték. Az 1873-ban megalakult Paedagógium igazgatóját, Gyertyánffy Istvánt a VKM népoktatási ügyosztályának vezetője szólította fel, hogy végzett növendékei közül ajánljon olyanokat, akik kiválóan végezték tanulmányaikat, és elegendő képességekkel és elhivatottsággal rendelkeznek a tanítóképzői tanári munkára. 1875-től 1887-ig mintegy 44 polgári iskolai tanító kapcsolódott be a munkába. A fiatal tanárok lelkesen és eredményesen végezték feladatukat. Megfelelő szakmai és pedagógiai felkészültséggel rendelkeztek és majd mindegyikük a polgári iskolai tanítóképző előtt az elemi iskolai tanítóképzőt végezte. Így gyakorlatból ismerték a tanítóképző és az elemi népiskola munkáját.(4)

A negyedik csoportot azok a pedagógusok képezték, akiknek iskolai végzettsége a tanítóképző volt. A tanítói oklevél mellett természete-

sen nagy gyakorlattal és kiváló képességekkel rendelkeztek. Számuk nem volt jelentős. Példának említjük, hogy - a feljegyzések szerint - 1876-ban a 20 vidéki állami tanítóképzőben mintegy 1o-12-en működtek rendes tanárként.(5)

Meg kell jegyeznünk, hogy a rendes és segéd-tanárok mellett tanítottak úgynevezett szaktanárok, szaktanítók (zene-, rajz-, torna-, gazdaságtan tanárok) ők is részben főhivatásúak, részben óraadók voltak. Az egyházi iskolákban tanító tanárok közül soknak teológiai végzettsége volt. Az adatok tehát azt mutatják, hogy a tanítóképzők tanári kara végzettség tekintetében heterogén összetételű. A tanári képesítés tekintetében az egyházi iskolákban rosszabb volt a helyzet, mint az állami képzőkben.

Az egységes tanárképzés igénye

Az előzőkben láttuk, hogy a tanítóképző-intézetek száma örvendetesen szaporodott a többi tanintézettel együtt. Ezt azonban a kormányzat nem tartotta elegendőnek. A hiányosságokra a közoktatásról szóló miniszteri jelentés mutatott rá.

Most már "nem extenzív, hanem intenzív irányba kell haladni." "Az extenzív irányban haladás hasonlítana azon rossz gazda törekvéseihez, ki földbirtoka területét kellő felszerelés és beruházás nélkül szaporítja... A tanítás óhajtott sikerét legelső sorban a kellőleg kiképzett jó tanár biztosítja..."(6) A miniszteri megjegyzések elsősorban a középiskolai tanárképzésre vonatkoznak. Ebben az irányban történtek is lépések, az egyetemi szemináriumi rendszer bevezetésével, az egyetemi tanulmányi idő négy évre való felemelésével, a tanárképző intézet felállításával és fejlesztésével, a gyakorló iskola megszervezésével, egy tanárképző internátus tervezésével, majd később létrehozásával (Eötvös Collegium). Nem történt azonban semmilyen intézkedés a hetvenes évekig a tanítóképző-intézeti tanárok képzésével kapcsolatban.

A képzés jelentőségét és fontosságát Heinrich Gusztáv fogalmazta meg 1873-ban. Rámutatott arra, hogy a tanítóképezdék tanárainak kettős feladata van: egyrészt a szaktudományokat kell előadnia, másrészt a tanítójelölteket meg kell ismertetni az egyes tárgyak módszerével. Véleménye szerint a középiskolai tanárok alkalmazása a tanítóképző-

ben a pedagógiai szempont kárára van, a tanítók alkalmazása az alapos szakképzés hiányosságát eredményezi. A kettős feladatra a tanárjelöltet képezni kell. A szakképzést az egyetemen képzeli el, ugyanúgy, mint a középiskolai tanárok képzését, a népiskolai pedagógia elsajátítását a népiskolai gyakorló iskolában.

A tanítóképző-intézeti tanárképzés kérdése a tanítóságot is foglalkoztatta. Az 1874-ben tartott II. egyetemes néptanítói gyűlésen Emericzy Géza a tanítóképezdék reformjával kapcsolatban utalt arra hogy a "leendő képezdei tanár szaktudománya rendszeres tanulmányozása mellett külön elméleti és gyakorlati pedagógiai folyamatot is végezzen". Erről az egyetemnek kell gondoskodnia.(8)

Különösen előtérbe került a képzés és a képesítés kérdése, amikor 1874-ben a középiskolai tanárok fizetését emelték, és különbség mutatkozott a tanítóképzőben és a középiskolában tanító középiskolai tanárok fizetése között. A középiskolai tanárok egy része fokozatosan elhagyta a tanítóképzőt. Ugyanakkor a képzők tanárai megindítják harcukat fizetésük rendezéséért. 1886-ban a dévai állami tanítóképezde tanári kara kiadásában és Hetyey Gábor szerkesztésében megindult Magyar Tanítóképző hasábjain megjelent tanulmányok nagy része az egyetemen történő tanítóképző-intézeti tanárképzés mellett tör lándzsát. Javaslatukat - amely a középiskolai tanárokkal azonos szintű képzettséget kíván a tanítóképző tanárok részére -, minden bizonnyal fizetésük javításának igénye is motiválta.

Azt látjuk, - a hetvenes évektől kezdve -, hogy a tanítóképző-intézeti tanárok képzését sokan az egyetemen kívánták megoldani. Ez a nézet végigkíséri a tanárképzés ügyét a XX. század közepéig.

A hetvenes évek elején azonban jelentkezett olyan felfogás is, amelyik a tanítóképző-intézeti tanárképzést a budapesti I. kerületi polgári és elemi iskolai tanítóképzővel óhajtotta összekapcsolni. Ennek a nézetnek kidolgozója Gyertyánffy István volt. Az 1882-ben megjelent könyvében nemcsak a tanítóképezdei tanárok képzésének kérdését fogalmazza meg, hanem rámutat arra is, hogy a tanítóképzőkben tanító polgári iskolai tanárok jól megállták a helyüket, tehát a polgári iskolai tanítóképző, a tanítóképző-intézeti tanárok képzésére is szolgált. Ezek a növendékek a tanítóképzők légkörében éltek (4 év gyakorló elemi iskola, 4 év gyakorló polgári iskola, 4 év elemi iskolai

tanítóképezde, 3 év poolgári iskolai tanítóképezde) 15 éven keresztül. Ezt a rendszert jobbnak tartja a tanítóképző-intézeti tanárság nevelésére, mint bármiféle egyetemi tanfolyamot. Úgy véli, hogy ezeket az embereket kellene a képzőkben segédtanárnak alkalmazni, de rendes tanárrá történő kinevezésük előtt képesítővizsgát kellene tenniök.(9)

A képesítési vizsgának megvannak a történeti előzményei. 1874-ben a VKM népoktatási ügyosztálya egy bizottságot hozott létre, amelyik vizsgálat alapján jogosítványt (nem oklevelet) adott tanítóképző-intézeti tanári munkára. A bizottság elnöke Gönczy Pál, tagjai Buzogány Áron, Mayer Miksa, a polgári iskolai tanítóképző tanárai közül Gyertyánffy István, dr. Pavetits Mihály, dr. Kiss Áron és Kozocsa Tivadar voltak. (10) Ez a bizottság néhány évig működött csak és mindössze három tanárt jogosított tanítóképző-intézeti tanárnak. A hetvenes évek közepéig rendszeres tanítóképző-intézeti tanárképzés és képesítés nem volt. Azonban szinte minden intézetnél voltak olyan tanárok, akik külföldi tanítóképzői tapasztalatokkal rendelkeztek és magas szakmai és pedagógiai felkészültségükkel a testület tagjait irányították.

A kormány világosan látta a tanítóképzők és a képzős tanárok helyzetét. Trefort Ágoston 1884-ben a képviselőházban a tanítóképzős tanárok fizetésemelési kérését, - hogy tegyék azonossá a középiskolai tanárokéval - méltányosnak tartotta. Kifejtette, hogy "nekik csakugyan azon kvalifikációval kell bírniok, mint a gimnáziumi és reáliskolai tanároknak. Azonkívül, ha jó iskolát akarunk, szükségünk van jó tanítókra, jó tanítókat pedig csak képesített tanárok fognak nevelni..."(11)

A tanárképzés első megszervezése

Ilyen előzmények után került sor 1887-ben a tanítóképző-intézeti tanárképzés első megszervezésére. Trefort Ágoston 28.903/1887. számu, a fővárosi kir. tanfelügyelőhöz címzett rendelete kimondta a tanítóképző-intézeti tanárok képzésének és képesítésének egységes módját. A képzéssel és kvalifikációval kapcsolatos nézetek közül a miniszter Gyertyánffy koncepcióját fogadta el, a tanítóképző-intézeti tanárképzést a polgári iskolai tanárképzésre építette.

A bevezető világosan leszögezi, hogy a jövőben olyan tanerőket

kíván a miniszter kinevezni a képzőkhöz "kik nemcsak képezdei... oktatás számára szükséges szakismerettel bírnak, hanem azonfelül a népiskolai oktatás sajátosságát a férfi képezdék, valamint a tanítónők részéről a tanítónőképezdék... külső és belső szervezetét alaposan ismerik és az internátusok és köztartások pedagógiai és gazdasági vezetéséhez megkívánandó gyakorlati képességeket is elsajátították..." (a tanfolyam felsőbb leányiskolára is képesített). Ezért a miniszter elhatározta, hogy a fővárosi kir. tanfelügyelőség felügyelete alatt álló budapesti áll.elemi és polgári iskolai tanítóképezdéhez (Paedagogium) és az Andrássy úti áll. polgári iskolai tanítónőképezdéhez képezdei tanári és tanítónői tanfolyamot csatol.

A tanfolyam hallgatói azok lehettek, akik a polgári iskolai tanítóképzőt jeles eredménnyel elvégezték, továbbá jellemük és nevelői tulajdonságuk alkalmassá tette őket a pályára. A rendelet szerint a képzési idő egy-két év, (a rendelet nem határozta meg egyértelműen a képzési időt, de ekkor a gyakorlatban egy évet jelentett) amelynek során "a jelöltek az önálló munkásság (irányított egyéni tanulás) által pedagógiai és szakismereteiket bővítsék és mélyítsék, elemi iskolai tanítóképezdében... mint gyakorló iskolában a képezdei... oktatás és nevelés módjával, adminisztrációs és gazdasági teendőivel elméletileg és gyakorlatilag ismerkedjenek meg."

A rendelet részletesen felsorolta a feladatokat és követelményeket: az általános pedagógiai ismeretek továbbfejlesztését, a szakmai ismeretek bővítését és a gyakorlati képzés módját.

A rendelet a feladatok végrehajtásában az önálló munkát hangsúlyozta. Szakcsoportonként (a polgári iskolai tanítóképző szakcsoportjai: Nyelv- és történettudományi szakcsoport: magyar, német, földrajz, történelem, alkotmánytan; Mennyiségtan és természettudományi szakcsoport: mennyiségtan, természettudományok: természetrajz, természettan, vegytan, ipartan és mezőgazdaságtan; Művészeti szakcsoport: rajz-szépírás, zene-ének.) egy-két fő felvételét tervezték. Teljes internátusi ellátást és ösztöndíjat biztosítottak. A rendelkezés utalt arra is, hogy a képesítés rendjét külön rendelettel kívánja a miniszter szabályozni.(12)

A rendelet megjelenése, ideiglenesen véget vetett annak a zűrzavarnak, amit a tanítóképző tanárok képzése és képesítése vonatkozá-

sában kialakult. Egyesek már ekkor kifogásolták a képzés helyét, és azt, hogy nem határozza meg pontosan a képzés idejét. A rendelet gyenge oldalának tartották, hogy szűk a tanfolyam merítési bázisa. Nem értettek egyet az ismeret bővítésében a teljes önállósággal. Felvetődött az egyetemi órák hallgatásának igénye is. Tehát a rendeletet azonnal bírálat is érte.(13)

A két intézetben történő tanárképzés egyöntetűségének érdekében a miniszteri rendelet munkaterv készítését írta elő. Mindkét intézmény készített munkatervet. A minisztérium Gyertyánffy tervét fogadta el.

A rendelet alapján a munkaterv megfogalmazta a tanítóképezdei tanári tanfolyam célját, amely szerint "a Paedagogiumnak úgy tanítói jellem, mint szakképzettség tekintetében az egész tanári kar által legkiválóbbaknak ismert s a tanítóképezdei tanárságra is valódi hivatottsággal bíró azon növendékeit, kik a polgári iskolára már jelesen képesítettek, feladatukat minden irányban felfogni s annak megfelelni is tudó tanítóképezdei tanárokká képezni ki."(14)

A munkaterv szerint ennek a célnak elérésére szolgált az általános nevelés és szaktudományos képzés, továbbá a tanítónevelés, valamint a tanítóképezdei szervezet és adminisztráció köréből vett feladatok és tanulmányok. Ezek elsajátításának útja az "önmunkásság" és a gyakorlás.

A munkaterv részletesen foglalkozott a tanítóképző-intézeti tanárképzés minden területével. Nem terjedt azonban ki a tanári képesítés kérdéseire.

A munkaterv világosan tükrözte Trefort Ágoston felfogását, amellyel megegyezett Gyertyánffry felfogása is: "...a képzés lényegére nézve az volt a nézetem, hogy az a tanári kar vezetése és ellenőrzése alá helyezendő autódidaxison kívül leginkább abban álljon, hogy az illető jelöltek kellő vezetés mellett, gyakorlatilag részt vegyenek a tanítóképzés tanítási és nevelési munkájában úgy, hogy elemi tanítóképzőnk és annak internátusa rájuk nézve a gyakorló iskola jellegével bírjon. Hasonló módon legyenek bevezetendők az illetők az intézeti adminisztráció összes ügyvitelébe is."(15)

A munkaterv céljának megfelelően indult meg a tanfolyam az 1887-88-as tanévben. Gyertyánffy az új intézmény legfőbb érdemének azt tartotta, hogy meg tudta valósítani "a tanárképző-intézeti pályára való ki-

választás elvét".(16)

A Paedagogiumban működő tanfolyamra évente általában 3-4 tanárjelöltet vettek fel. (Ebben az időben egy tanári testület irányítja az intézeten belül a tanítóképzőt, a polgári iskolai tanítóképzőt és a tanítóképző-intézeti tanári tanfolyamot.) Minden növendék tanárrá képzése szakcsoportja egészére terjedt ki. A nyelv és történettudományi szakcsoport tárgyaiból 21-en, a mennyiségtan és természettudományi szakcsoport tárgyaiból 15-en végeztek az első tíz évben. A 36 jelölt közül 5-en a zenetanári tanfolyamot is elvégezték.(17) A miniszter 51.078/1887. számú rendelkezése "a jelöltek a tanfolyam végzésével külön képesítő vizsgálat alá vonását mellőzendőnek" ítélte meg. Az intézet a tanfolyam befejezése után tanári elbocsátó bizonyítványt állított ki.(18)

A hallgatók zöme (25 fő) a tanítóképzőkben helyezkedett el. A polgári iskolában 7, a Frőbel Intézetben 1, kereskedelmi iskolában 1 fő tanított. A statisztika 2 főt jelöl mint tanárjelöltet.(19)

Hasonlóan indul a nők részére a tanfolyam az Andrássy úti polg. isk. tanítóképzőben. Egy-két növendéket tartottak vissza a polgári iskolai tanítóképző elvégzése után. A képzés azonban ebben az intézetben nem volt rendszeres és hamar abba maradt. Csak a tanfolyam második korszakában (1897-1906) kezdődött újra.(20)

A magasabb szintű tanárképzés felé

Arra már utaltunk, hogy a pedagógusok közül sokan vitatták a tanítóképző-intézeti tanárképzés Paedagogiumban és az Andrássy úti iskolában történő megoldását. Ez a vita tovább folytatódott a tanfolyam fennállásának második időszakában is. A kérdéssel a következők foglalkoztak: az országgyűlés közoktatási bizottsága, a Paedagogiai Társaság, a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete, a különböző folyóiratok (lásd a 13. jegyzet), tanító egyesületek, tanári testületek, a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus stb.

A viták után a tanítóképző-intézeti tanári képzésben bizonyos változást először csak az 1897. év hozott, amikor a minisztérium rendeletében engedélyezte a pedagógiai előadások hallgatását a jelöltek részére a budapesti m.kir. tudományegyetemen. A rendelet azonban meghagyta az 1887-ben megfogalmazott kereteket. A Paedagogium tanári

testülete a rendeletet úgy fogta fel és úgy is intézkedett, hogy a tanárjelöltek ne csak a pedagógiai tárgyakat, hanem szakcsoportjuk tárgyait is hallgassák az egyetemen.(21)

Ez a rendelkezés a tanítóképző-intézeti tanári tanfolyam második korszakát nyitotta meg. A további fejlődést az 1899. évi miniszteri rendelet jelentette, amelynek értelmében a tanítási idő két év lett, és a jelölteknek kötelezővé tették az egyetemen, - mint rendkívüli hallgatóknak - a szaktárgyakból az előadások hallgatását. Ez a rendelet sem oldotta meg megnyugtatóan a tanárképzés ügyét, de elvezetett az 1906. február 17-én kelt rendelethez, amely szabályozta a tanítóképző-intézeti tanárok képzését és képesítését, majd létrehozta a két Apponyi Kollégiumot (külön férfi és külön női) (22)

Az a törekvés, amely elsősorban Gyertyánffy István nevéhez fűződik, ezzel a rendelettel vált valóra.

Jegyzetek

1. Az 1868. XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. In: Eötvös József válogatott pedagógiai művei. Bp. 1957. 198-201.
2. A Vallás- és Közoktatásügyi M. Kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett tizennyolcadik jelentése. Bp. 1889. 24-25. (a továbbiakban VKM... évi jelentése.)
3. VKM 1870. évi jelentése. 33.
4. Gyergyánffy István: A tanítóképző-intézeti tanárok képzésének és képesítésének kérdéséről. Bp. 1898. 12. 225-227.
5. Hetyey Gábor: Az állami tanítóképezdei tanárok kvalifikációja. Magyar Tanítóképző, 1886. 4.
6. VKM 1872. évi jelentése. 79., 133.
7. Heinrich Gusztáv: A tanítóképezdei tanárok képzése. Magyar Tanügy, 1873. 259-260.
8. A II. Egyetemes Néptanítói Gyűlés Naplója. Bp. 1874. 365.
9. Gyertyánffy István: A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene. 1873/74 - 1880/81. Bp. 1882. 129.
10. Kiss Áron és Sebestyénné Stetina Ilona: A polgári iskolai tanító- és tanítónőképzés. Bp. 1896. 51.
11. Magyar Tanítóképző, 1886. 16-17.
12. VKM 28.903/1887. sz. rendelet.
13. A kritikai észrevételek és a különböző nézetek a korszak folyóirataiban olvashatók: Magyar Tanügy, Magyar Paedagogia, Magyar Tanítóképző, Felső Nép- és Polgáriskolai Közlöny, Polgári Iskola, Magyar Paedagogiai Szemle, Magyar Philosophiai Szemle, Egyetértés, Néptanítók Lapja, stb.
14. Gyertyánffy István: A tanítóképezdei tanári tanfolyamról. Néptanítók Lapja, 1888. 73.
15. Gyertyánffy, 1898. i.m. 15.
16. u.o.19.
17. u.o. 113-119.
18. u.o. 49.
19. u.o. 113-119.
20. A 90 éves Budapesti XIV. ker. Tanács VB. Teleki Blanka Gimnázium Jubileumi Évkönyve. 1873-1963. Bp. 1963. 11.

21. Nagy László: Tanítóképzős tanárjelölteink az egyetemen. Magyar Tanítóképző, 1897. 481-482.
22. VKM 11.890/1906. sz. rendelet: Szabályzat a tanítóképző-intézeti tanárok képzéséről és képesítéséről. VKM 51167/1906. sz. rendelet: tanító- és tanítónőképző-intézeti tanárjelöltek kollégiumának szervezeti szabályzata.

PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

FALUS IVÁN
egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem

HETEROGÉN TANULÓCSOPORTOK OKTATÁSA

1990. decemberében rendezte meg az Európa Tanács Kulturális Együttműködési Tanácsa (CDCC) "A tanárok felkészítése a különböző képességű, érdeklődésű és szociális hátterű tanulók oktatására" című szemináriumát Strasbourgban.

Ez a szakértői megbeszélés része volt egy hároméves tanácskozás-sorozatnak, amelyet az európai oktatási miniszterek határoztak el 1987-ben Helsinkiben. A miniszteri értekezlet a tanárokkal és a tanárképzéssel szemben megjelenő új kihívásokat vette számba, s javasolta, hogy a szakértői tanácskozásokon tárják fel a változások fő irányait, s rájuk adandó válaszok lehetséges módjait.

Véleményük szerint a 21. század elején a tanárok számára a fő nehézséget az alábbiak jelentik majd:

- az iskolai populáció nagyobb heterogénitása;
- az információ és ezzel együtt a tantervi tartalom robbanásszerű növekedése;
- az ellentétes értékeket közvetítő alternatív információforrások, különösen a tömegkommunikáció versengése;
- az új technikai eszközök iskolai megjelenésének eredményeként bevezetésre kerülő új tanítási módszerek;
- a külvilággal szemben nyitottabb iskola megjelenése, amely különböző elvárásokkal, ellentmondó értékelésekkel konfrontálja a pedagógust.

A miniszteri értekezlet egyfelől azt javasolta a résztvevő országoknak, hogy emeljék a tanári pálya presztizsét, helyezzenek nagyobb hangsúlyt a gyakorlati felkészítésre, a képességek, készségek fejlesztésére; építsenek ki tanácsadói hálózatot kezdő pedagógusok számára; a képzést és továbbképzést tekintsék egységes egésznek; nagyobb felelősséggel ruházzák fel a pedagógusokat munkájuk értékelésében és javításában. Másfelől a CDCC számára javasolta, hogy 1988 és 1990 között szervezzen szakértői tanácskozásokat az alábbi témákban:

- az egyes országokban a felvételkor és a pedagógusképzés során alkalmazott szelekciós eljárások;
- a tanárok és a tanítás értékelése;
- a tanárképzők kiválasztása és képzése;
- a szakmai tanárok képzése;
- a tanárok képzése a jelentősen eltérő képességű, érdeklődésű és szociális hátterű tanulók oktatására;
- a kezdő tanár speciális problémái.

Mint látható, a címben jelzett téma egy hat kérdéskörből álló problémacsokor egyik eleme.

A tanácskozás egyik vitaindító referátumát E.C. Wragg az Exeteri Egyetem Pedagógiai Intézetének igazgatója, a tanárképzés nálunk is jól ismert szakértője készítette. (Jelentősebb művei: Teaching teaching, 1974; Review of Research in Teacher Education, 1982; Classroom Teaching Skills, 1989).

Bevezetőjében hangsúlyozta, hogy a heterogén összetételű osztályok szaporodása szükségszerű következménye az iskolázás XX. századi fejlődésének.

A demokratizálódás és az iskolázás időtartamának növekedése maga után vonja, hogy különböző szociális hátterű, érdeklődésű és képességű tanulók kerülnek egy osztályba.

A legtöbb európai országban a bevándorlók tovább növelik ezt a gondot. Az egyes országok eltérő mértékben voltak felkészülve a különböző képességűek együtt történő tanítására. Az Egyesült Államokban és Svédországban századunk nagy részében vegyes összetételű osztályok voltak, míg az Egyesült Királyság és Németország szelektív iskolarendszere különválasztotta az eltérő képességű tanulókat.

A csoportosítás lehetséges módjai

A tanulók csoportosításának négy fő módozatát különböztetik meg egymástól.

A streaming esetében az általános intelligencia és a tanulmányi teljesítmény alapján kerülnek különböző osztályokba a tanulók. E csoportosítási módnak két hátrányát említik: nincs tekintettel arra, hogy a különböző tantárgyakban lényeges eltérés lehet a tanulók között, gyakorlatilag lehetetlenné válik az átjárás a különböző képességű

osztályokba (3-4 %). A setting e hiányosságokat igyekszik megszüntetni azáltal, hogy tantárgyanként különböző csoportokat hoz létre, azaz minden tantárgyban az azonos képességűek tanulnak együtt. Hátránya e csoportosítási módnak, hogy túlzott versenyszellemet alakít ki, a tanulók folytonosan és minden tárgyból igyekeznek a jobb csoportba kerülni, másfelől a tanulók nem ismerik meg jól egymást, minden órán más csoportban vannak.

A banding kompromisszumot jelent a fenti két megoldás között. Nagy iskolákban három sávot hoznak létre, s ezeken belül különböző osztályokat. Így csökken a változtatások száma, továbbra is megmarad azonban az A, B, C sáv megbélyegző jellege.

A heterogén osztályok nyújtják szociálisan a legkedvezőbb feltételeket, egyszersmind a legnehezebb feladat elé állítják a pedagógusokat.

A képességen túlmenően még számos szempont szerepel a tanulók csoportosításában: életkor, nem, barátság, fizikai adottságok, szociális, etnikai, vallási különbségek.

Kutatási eredmények

Mielőtt bármiféle politikai döntés születne a csoportosítás kérdésében, célszerű számbavenni a vonatkozó kutatási eredményeket.

Kulik és Kulik (1982) 700 olyan tanulmányt elemzett, amelyek a homogén és heterogén csoportok hatékonyságát vizsgálta. A hétszázból 51 olyan tanulmány volt, amelyik a legszigorúbb kutatási kívánalmakat is kielégítette és összehasonlítható volt. 36 esetben a homogén csoportokban oktatott tanulók kissé jobb, 14 esetben valamivel gyengébb eredményt értek el, mint a heterogén csoportok tanulói, egy esetben pedig nem volt különbség. A kimutatott - nem túl jelentős különbségek - főként a tehetséges tanulók csoportjaiban mutatkoztak.

Egy Németországban végzett vizsgálat szerint 389 megfigyelt óra közül összesen 20-ban alkalmaztak csoportmunkát (Roeder M. 1990). Egy 1989-ben az NDK-ban végzett vizsgálat szerint 5000 óra átlagában a tehetséges tanulóknak közel 10 percig nem volt feladatuk. (Mescheder, S. és Steinhwfel, W. 1989). Egy angliai vizsgálat arról számol be, hogy egy 40 iskolára kiterjedő vizsgálatban az esetek 90 %-ában a csoportmunka során azonos feladatot kaptak a tanulók. Ezekkel a

tehetségesebbek hamarább végeztek. Ha a tanár újabb feladatot adott, ez nem gazdagította a tanulók tudását, hanem a korábbiakkal megegyező volt. (Wragg, E. C. 1989)

A differenciált oktaktáshoz szükséges kérdések

A kutatási eredmények jól mutatják, hogy a pedagógusok nem képesek kihasználni a heterogén osztályokban alkalmazható módszerek, szervezési formák kínálta lehetőségeket.

A heterogén osztályokban célszerűen alkalmazható stratégiák és stílus főként az alábbi pedagógiai tudáselemeket igényli:

- a lényegesen eltérő képességeknek megfelelő tervezés és felkészülés,
- a frontális munka indokolt, megfelelő esetekben történő alkalmazása,
- képesség a kis csoportok munkájának irányítására,
- egyéni feladatok megtervezésének és megoldatásának, értékelésének képessége,
- a tehetségesebb tanulók számára elmélyítő és gazdagító feladatok megtalálása,
- a lassabban tanulók nehézségeinek felismerése és az ezeknek megfelelő tervezés,
- a tanulók egyéni különbségeinek felismerése nem csupán a képességek, hanem személyiségük, vallásuk, kulturális és szociális értékeik tekintetében is,
- a tanulók fejlődésének értékelése és rögzítése, az egyéni helyzetnek megfelelő eljárások alkalmazása.

A felsorolt pedagógiai tudáselemek kialakításában a tanárképzésben alkalmazható moduloknak, munkafüzeteknek jelentős szerepük van, s jól felhasználható a képmagnetofon különösen az elemzés, önértékelés fejlesztésére.

Európai tendenciák

A szakértői tanácskozás a kutatási eredményekből következő kívánatos megoldási módok mellett feltérképezte az európai országokban kitapintható valóságos változási irányokat is.

1. Az európai országokban általános tendencia a comprehensive iskolázás terjedése, az egyre magasabb életkorig az egységes képzés biz-

tosítása.

A comprehensive iskolák 15-18 éves korig közös keretet biztosítanak a legkülönbözőbb hátterű, érdeklődésű és képességű tanulók neveléséhez. Megütközéssel fogadták a résztvevők azt a néhány volt szocialista országban kialakuló tendenciát, amely a szelekciót, az iskolák közötti választást 10 éves korra tenné.

2. Az osztályok heterogenitása tovább növekszik. A legtöbb országban a nyelvi nehézségekkel küzdő, lényegesen eltérő kulturális környezetből származó bevándorlókat és a speciális segítségre szoruló enyhén fogyatékosokat, mozgássérülteket is az úgynevezett nornál osztályokban, normál iskolákban kívánják nevelni.
3. A heterogén osztályok működtetése az elemi oktatásban egyszerűbb, a középiskolázás felé haladva a különbségek növekedésével a nehézségek is nőnek.
4. Általános tapasztalat, hogy a tanulók jobban felkészülnek a heteterogenitásból fakadó nehézségek leküzdésére, mint a szaktanárok.
5. A comprehensive oktatás eredményes megvalósítása kisebb osztálylétszámokat , segítő tanárok (support teacher) alkalmazását, az iskoláskort megelőző felzárkóztatást és több, egyéni munkára is alkalmas oktatási eszköz használatát igényli.

Tanárképzési konzekvenciák

1. A heterogén osztályok még markánsabban igénylik az új tanárszerep megvalósítását, amelyben a tanár nem annyira információforrás, mint tervező, szervező, az anyagok rendelkezésre bocsátója.
2. A pedagógusképzés és továbbképzés során nagy gonddal és a módszerek gazdag választékával ki kell alakítani a differenciált oktatáshoz szükséges, az előzőekben ismertetett készségeket.
3. A pedagógusképzés során a gyakorlati felkészítés nem korlátozódhat egy szűk méretésű gyerekcsoportra (mint például a gyakorlóiskolák), hanem heterogén gyerekcsoportban és az iskolai élet egészére kiterjedő módon kell megvalósulnia.
4. A képzés és a továbbképzés egységes egészként összehangoltan folyjon.
5. A továbbképzésre azok járjanak el, akiknek szükségük van rá. Több ország tapasztalata szerint a továbbképzések látogatottak, de min-

dig ugyanazok a személyek járnak el.

6. Eredményesebb a továbbképzés, ha munkaidőben folyik (a tanév bizonyos munkanapja, esetleg egy összefüggő hét áll rendelkezésre); az iskolák rendelik saját igényeiknek megfelelően a továbbképzéseket (erre a célra elkülönített pénzzel rendelkeznek), a pedagógusok érdekeltek a továbbképzésben (bizonyos fizetési kategóriák csak megfelelő képzettség után érhető el), az iskolák, illetve a pedagógusok résztvesznek a továbbképzés tartalmának és módszereinek kialakításában; a továbbképzés az iskolában folyik; a képzés végén a pedagógusok rendelkezésére állnak azok a feltételek, amelyek szükségesek az újonnan elsajátított tartalmak, módszerek megvalósításához.

A konferencia következtetései nem szolgálnak meglepő, a magyarországi pedagógus számára merőben új tanulságokkal. Talán ahhoz járulhatnak hozzá, hogy általános elégedetlenségünkben az Európa felé vezető úton ne az ott kialakított és elfogadott tendenciákkal ellentétes irányba haladjunk.

I r o d a l o m

1. Kulik, C-L.C. - Kulik., J.A.c/1982/: Effects of Ability Grouping On Secondary School Students, American Educational Research Journal. 19.
2. Mescheder, S. - Steinhwfel,W. (1989): In Begabungsforschung: Positionen und Berichte, Berlin, Akademie der Pedagogische Wissenschaften der DDR
3. New challenges for teachers and their education. Report on the 15 th Session of the Standing Conference of European Ministers of Education, Helsinki, 5-7 May 1987. Strasbourg, Concil of Europe.
4. Newman, S. (1990): The Council of Europe and Teacher Education. Strasbourg, Council of Europe.
5. Roeder,M. (1990): On Coping with Individual Differences in the Classroom, Berlin, Max Planck Institut.
6. Wragg, E. C. (1989): Classroom Teaching Skllls, London, Routledge.
7. Wragg, E. C. (1990): Training teachers for a wide range of abilites, interests and backgrounds in the classroom. Strasborug: Council of Europe.

EURÓPAI EGYETEMEK ÉS FELSŐFOKÚ OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK KÖZÖTTI MEGÁLLAPODÁS TANÁROK ÉS OKTATÓK SZAKKÉPZÉSÉRŐL*

Adottak a célok, amelyeket az Európai Közösségek Tanácsa által 1987. Június 15-én elfogadott ERASMUS program határoz meg.

Adott a tanárok, oktatók és minden oktatással foglalkozó szakmabeli szerepének fontossága az Európai Közösség tagállamai közötti együttműködés javításának folyamatában.

Adottak a Közös Tanulmányi Programok és az ERASMUS terv keretében a tanár- és oktatóképzést érintő, az 1985 márciusi firenzei, az 1985. decemberi namuri az 1987. áprilisi glasgowi, az 1987. decemberi firenzei, az 1988. áprilisi slénai és az 1988. októberi namuri találkozókon elért konstruktív eredmények.

E dokumentum végén felsorolt egyetemek és felsőoktatási intézmények megállapodtak abban, hogy együttműködnek a tanárok, oktatók további szakképzésére szolgáló közös curriculumok felkínálásában azok számára, akik előzőleg egyetemi szintű képzettséggel és némely szakmai tapasztalattal rendelkeznek. Minden hallgatónak, akit a résztvevő intézmények egyikében nyilvántartanak, és aki a jelen egyezményben megállapított feltételnek megfelelően a következő tanulmányi eredményeket eléri, a résztvevő egyetemek és felsőfokú intézmények egységesen egy Európai Oktatási és Képzési Diplomát nyújtanak.

1./ Tanulmányi kérdések

A közös curriculum követelményei és tartalmai a jelen európai társadalmi változások által a tanároktól, oktatóktól megkövetelt új "professzionalizmus" kialakulásának elemzésén alapulnak.

Jelenleg a közreműködő intézmények a programban résztvevő diákok által elérendő, az alábbiakban felsorolt tanulmányi eredményekben kifejezve értelmezik ezen elemzés eredményeit. Ezek nem kötődnek egy

---

* Theory and practive in the dokuments of an ERASMUS programme for specialisation of teachers and trainers. Edited by Attilio Manasta. McCoU Publisher, Firenze 1989. pp. 45/55.

(Fordította: Angyal Júlia egyetemi hallgató
Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem)

meghatározott tudományághoz, ezért a résztvevő intézmény által nyújtott különféle tárgyakban elérhetők.

Az intézmények ezen tanulmányi eredményeket szerves részként beilleszthetik meglévő tanfolyamaik közé, és/vagy "ad hoc" tanulási lehetőségeket nyújthatnak az Európai Diploma tanulóinak.

a./ Szélesebb tájékozottság
- a jelenkori kérdésekben;
- az európai dimenzióban;
- az összehasonlító módszerben;
- az oktatás és képzés sokkultúrájú és soknyelvű dimenzójában.

b./ Nagyobb tudatosság
- az oktatás és képzés szakmai szerepével kapcsolatban;
- e szerep és a modern társadalmon belüli többi foglalkozás és munka közötti viszony területén.

c./ Az ipari társadalom történetének és a különféle ágazatok munkaszervezésének ismeret, képesség az oktatás és képzés területén szükséges munkaszervezés problémáinak kezelésére, úgymint:
- a nevelés-oktatás szervezés ("management")
- emberi kapcsolatok;
- egyéni szükségletek;
- csoportkapcsolatok és csapatmunka.

d./ A társadalomelemzés kritériumainak ismerete, képesség a partnerek társadalmi és kulturális környezete elemzésének a kidolgozására.

e./ Képesség a partnerek társadalmi és képzési szükségletei és követelményei felismerésére és ezek összekapcsolására a társadalom elvárásaival.

f./ Képesség az "új techonológia" által nyújtott források kezelésére, amelyek kapcsolódnak az oktatási és képzési folyamatokhoz, úgymint
- az oktatási és a hírközlési eszközök kapcsolata;
- audiovizuális eszközök az oktatásban és képzésben;
- számítógéppel segített tanulás.

g./ Képesség a társadalomban való kulturális élet és munka erőforrásainak, mint "tanulási erőforrások"-nak a hasznosítására, integrálására az oktatásba és a képzésbe.

2./ Moduláris szerkezet és a tervezett eredmények

Ez a tanmenet moduláris szerkezetű lesz, így lehetővé teszi a diákoknak, hogy munkakörülményeiknek megfelelően látogathassák az előadásokat, a szemináriumokat, és más képzési tevékenységeket folytassanak. Az egyes modulok intenzívek, teljes képzést és magasabb képzettséget nyújthatnak. Ez a tanmenet egy közös magot foglal magában, amelyet a diákok a hazai intézményben dolgoznak fel, valamint egy vagy több specializációs választékot kínál, amelyet külföldön lehet igénybe venni, valamelyik résztvevő intézményben.

Ez lehetővé teszi a diákok számára, hogy az oktatási tanulmányok területén a legjobb erőforrásokat hasznosítsák a résztvevő intézményekben, és kialakítsák az Európai Közösség dimenzióját. A résztvevő intézmények egyetértenek abban, hogy a diákoknak legalább nyolc 3o órás modult kell teljesíteniük, ebből hármat egy külföldi partnerintézményben.

A modulokat a szervező intézmény különböző módon szolgáltathatja, úgymint

- hetenkénti tanfolyamokkal egy vagy több szemeszteren (trimeszteren) keresztül, vagy
- hosszabb ideig futó előadásokkal és szemináriumokkal, vagy
- egy éves egyetemi kurzus részeként, vagy
- intenzív tanfolyammal vagy szemináriummal.

A modulonkénti 3o órán a résztvevő intézmények előadásokat, szemináriumokat, műhelymunkát, ("workshop"), egyéni tutori oktatást, tervezett látogatásokat, terepmunkát magába foglaló tanítási-tanulási tapasztalatokat értenek. A modulokért felelős professzor igazolja a hallgató részvételének módját. A három külföldön teljesítendő modul jelenthet intenzív kurzust vagy szemináriumsorozatot, vagy lehet egy hosszabb, külföldön eltöltött, minimum 3 hónapos időszak. Ebben a 3 hónapban a diák legfeljebb két modult teljesíthet. A három modult külföldön csak akkor lehet egy periódus alatt elvégezni, ha a diák egy szemeszternél (trimeszternél) hosszabb ideig tartózkodik a fogadó intézményben (azaz 5-6 hónapot).

A teljes curriculum normális esetben egy egyetemi évnél hosszabb időszak alatt teljesíthető. A résztvevő intézmények, tekintettel a

tartós szabadságolások elterjedtségére, azon tanárok és oktatók számára, akik tanulmányi szabadságukat veszik igénybe, lehetővé teszik az Európai Diploma megszerzését egy év alatt. Ez azonban csak azoknak lehetséges, akik egy éves szabadságot kapnak, otthon és külföldön a fent körvonalazott nyolc modult egy év alatt, nappali képzésben teljesítik.

Az egyes modulok értékelése az egyes résztvevő intézmények szabályai szerint történik, a posztgraduális végzettséghez szükséges követelményekkel összhangban.

A nyolc modul elvégzése után a diák és a curriculumában érintett tanárok megvitatják a modulok valamelyikén kidolgozott oktatási vagy képzési tevékenységi projectet. A project megvitatása az Európai Diploma átadásakor történik.

3./ Témák, tanulmányi egységek, tárgyak

A résztvevő intézmények posztgraduális szinten, a saját tanszékeiken vagy intézményeiken belül egy új, közös curriculum kialakítása felé haladnak, hogy a tanárok, a tanítók és a többi oktatásban dolgozó szakember európai képesítéséhez szükséges követelményeket kielégítsék.

A curriculum az Európai Diploma számára jelenleg felépíthető egy vagy több intézmény által külön e célra szervezett új kurzusokból és szemináriumokból, vagy összeállítható az intézmény létező kurzusaiból és szemináriumaiból.

A posztgraduális végzettség minimális felvételi feltételnek tekintendő azoknak a diákoknak az esetében, akik legalább 3 év egyetem elvégzését jelentő képzettséggel és az oktatás és képzés területén elegendő gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek ahhoz, hogy az európai curriculumot elvégezhessék. Az európai curriculumba olyan meglévő tanfolyamok vagy szemináriumok vonhatók be, amelyek a felsőfokú vagy posztgraduális curriculumokból származnak, ha kielégítik a jelen egyezményben foglaltakat.

A résztvevő intézmények évenként fogják kidolgozni a tanterv moduláris szerkezetét felépítő kurzusokat és szemináriumokat. A programban szerepelniük kell a modul végén elérendő tanulmányi eredményeknek, a fenti listára való utalással, illetve részletes ajánlattal és követelményekkel külföldi diákok számára, amennyiben ez tervezett.

A következő témákat javasolják példaképp, mint lehetséges tanulmányi egységeket a résztvevő intézmények által nyújtott általános tárgyak kurzusai számára. A tanulmányi eredményeket ezeken a javasolt területeken lehetne integrálni. Az intézményeket arra kérik, hogy ennek figyelembevételével határozzák meg a felkínálható oktatási témákat.

1./ Összehasonlító pedagógia
   Nemzetközi nevelés-oktatás
   Multikulturális nevelés-oktatás
2./ Tanulási elmélet és gyakorlat
   Nevelés-oktatáselmélet
3./ Curriculum-elmélet és tervezés
   Értékelés-elmélet és technikák
4./ Nevelés-oktatás szervezés ("management")
   Szervezet-elemzés ("Organizational Analysis")
   Munkaszociológia
   Nevelés-oktatásszociológia
   Nevelés-oktatáspszichológia
5./ Új technológiák
   - Hírközlő eszközök használatának elemzése
   - Audiovizuális eszközök használata
   - Informatika (ismeretek és felhasználás)
   - Számítástechnika

E témáknak és a résztvevő intézmény által nyújtott többi tanulmányi egységnek elméletet, gyakorlatot és szakmai alkalmazást kell magukban foglalniuk.

A gyakorlat és a szakmai alkalmazás képzési szempontját az egyes modulok programjai rögzítik. A résztvevő intézmények úgy gondolják, hogy a tanárok, oktatók és más szakmabeliek jobb képesítéséhez szükséges legfontosabb gyakorlati területek a következők:

- az iskola és a munka közötti kapcsolat;
- hátrányos helyzetűek beillesztése az oktatásba és a képzésbe;
- felnőttoktatás és - képzés.

Egyéb gyakorlati érdeklődési köröket az éves programban határozhatnak meg.

4./ <u>Végső megállapítás</u>

Jelen egyezményt a résztvevő intézmények az Európai Közösség Cse-

lekvési Terve az Egyetemi Diákok Mobilitására (ERASMUS) program keretében írták alá. Az egyezmény nyitott bármely EGK tagállambeli felsőoktatási intézmény részvétele számára. A diákok és tanárok áramlását a résztvevő intézmények között az ERASMUS, illetve más helyi, nemzeti és nemzetközi szinten rendelkezésre álló támogatások segítik.

KOVÁCS SÁNDOR
egyetemi docens
Janus Pannonius Tudományegyetem

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS REFORMJA FRANCIAORSZÁGBAN

Az elmúlt másfél évtizedben Nyugat-Európában rendkívül dinamikusak voltak a pedagógusképzés fejlesztését szolgáló kutatások és akciók. Az OCDE/CERI a 70-es évek végén és a 80-as évek közepén szervezett összehasonlító kutatásokat az éppen akkor aktuális mozgások és a jövőbe mutató tendenciák megragadására.(1) Az első időszak végén körvonalazott lehetőségek és perspektívák, mint ahogy az néhány évvel később bebizonyosodott, megítélésüket tekintve túlzottan optimisták voltak. Azaz a fölvázolt távlatok megvalósításához nemigen voltak meg a gazdasági és politikai eszközök. Az is kiderült később, hogy a pedagógusképzés átszervezéséhez nemcsak az oktatásügyi, hanem a szélesebb társadalmi kontextust is figyelembe kell venni.

A kutatások második szakaszában, számolva az előbbi tapasztalatokkal, ütőképesebb megoldásokhoz és ajánlásokhoz jutattak el a szakértők. A képzési idő és színvonal emelése, az elméleti és a gyakorlati felkészítés összhangjának növelése mellett szóba került a "regrutálás" hatékonyabb módozatainak kimunkálása, a pedagógus karrier vonzóbbá tétele és hasonlók.

Ami a fent jelzett periódusokban Franciaországban a pedagógusképzésben történt és jelenleg is történik, az nagy vonalakban magán viselte és viseli a nyugat-európai vagy pontosabban az OCDE-országokban tapasztalható tanító- és tanárképzési újítások, reformok progreszszív vonásait.

I. A közelmúlt a franciaországi pedagógusképzésben

Egészen napjainkig a tanítóképzés és a tanárképzés Franciaországban is egymástól határozattan elkülönített intézményrendszerben történt. Az előbbi a Tanítóképző, az Ecole Normale feladata volt, az utóbbira pedig a Regionális Pedagógiai Központ (CPR-Centre Pédagogique Régional) volt hivatott.

A tanítóképzés 1968 és 1972 között emelkedett felsőoktatási rangra.

A két éves felkészítés 1979-ben három évre gyarapodott. Ez az időpont abban a tekintetben is határkő, hogy az egyetemek is elkezdtek szerepet vállalni. Ugyanis a tanítójelöltnek a három évben 30 U.F.-et (Unité de Formation - képzésegység) kellett teljesíteni. Ebből 20 földolgozása, megszereztetése az Ecole Normale illetékességi körébe tartozott. A fennmaradó 10-et a jövendő tanítók a párhuzamosan végzett és kizárólag nekik szervezett egyetemi kurzuson, a speciális DEUG-fokozat megszervezésével abszolválhatták.(2) Főképp az elemi iskolai tanításhoz szükséges nyelvészeti, matematikai és más hasonló alapvető ismeretek szerepeltek ebben a programban.

A tanítójelölt az első évben 8, a másodikban és a harmadikban összesen 22 U.F.-et teljesített. Egy-egy U.F. hozzávetőlegesen 70 órás kurzussal volt egyenlő. A 30 U.F.-en felül természetesen több-száz óra gyakorlati tanítás is kötelező volt. Könnyen kiszámítható, hogy - legalábbis ami az óraszámokat illeti - meglehetősen kiterjedt és intenzív fölkészítésről volt szó.

Az 1984-1987-es évfolyammal - éppen a színvonalemelés érdekében - figyelemre érdemes kísérletet végeztek a felelősök. A hallgatók egy évet az Ecole Normale-ban tanultak. A következő két évben az egyetemet látogatták a DEUG-oklevél elnyeréséért. Ez az egyetemi fokozat már csaknem a klasszikus DEUG-öt jelentette. A kísérlet azt a törekvést testesítette meg, hogy a tanítóképzésben szerzett egyetemi részdiploma olyan értéket képviseljen a későbbiek során, hogy további egyetemi tanulmányok folytatásához is megfelelő legyen. Ez a lépés azonban olyan mértékben határolta el egymástól a két intézményben folyó képzést, az akadémiai (tudományos) és a professzionális (tanítói) fölkészítést, hogy a kezdeményezők ilyen formában nem látták értelmét a folytatásnak.

A további kibontakozás azonban mégiscsak az itt fent bemutatott logikai vonalon következett be. Egy 1986-os rendelkezés ugyanis az érettségi utáni négy éves ciklusban határozta meg a tanítóképzés idejét. Ez azt jelentette, hogy az Ecole Normale-ba toborzandó fiatalok az itt teljesítendő és két évig tartó professzionális felkészítés előtt elvégezték a két éves bevezető egyetemi kurzust, s a DEUG-oklevél birtokában vettek részt a tanítóképzőbe belépésre jogosító pályázaton. A változtatás igazi értelme nem is az volt, hogy a teljes ta-

nulmányi időt kettőről négy évre emelték. Sokkal inkább az volt a lényeg, hogy a fent idézett, már nem speciális, nem "hamis" egyetemi diploma, hanem igazi DEUG volt, amellyel akár az egyetemi tanulmányokat is folytatni lehetett. Persze mindeközben új probléma merült fel. Ugyanis a nevezett egyetemi diploma nem egységes konstrukció, különböző tudományági specifikumai is vannak, megfelelően az egyetemi képzés további specializációinak. Így az Ecole Normale-ba érkező tanítójelölteknek különböző típusú volt az egyetemi ismeretalapja. A hozott tudásnak ezt a természetét tehát figyelembe kellett venni a tanítóképzős oktatási programok összeállításánál. Erre a két évre a következő tematikai blokkokat és órakereteket alakították ki a döntéshozók és a szervezők.

1. Általános elméleti pedagógiai ismeretek: 319 óra; iskolai tanítási gyakorlat: 567 óra;

2. Tudományos képzés: francia nyelv és irodalom: 150 óra; matematika: 135 óra; természettudományok, technológia, informatika: 190 óra; történelem-földrajz, állampolgári nevelés: 130 óra; testi nevelés: 100 óra; művészeti nevelés: 100 óra; összesen: 805 óra.

3 Képzés az iskolai adminisztratív vezetői szerepekre és a társadalmi tennivalókra: 81 óra.

4. Választható témákban az előtanulmányokat elmélyítő képzés: 100 óra.

A szisztémának még a fent említetten kívül is volt egy gyenge pontja, mégpedig ugyanaz, mint amit az 1984/87-es kísérleti évfolyam esetében is érzékelni lehetett: a tudományos és a szakmai-tanítói felkészítés elhatárolódása. Többek között ennek a problémának a megoldását szolgálja a reform során és éppen az 1990/91-es és az 1991/92-es tanévben megalkotott Egyetemi Tanárképző Intézet, valamint a már az első, az egyetemi tanulmányi szakaszban érvényesítendő szakmai előképzés műveletsor (pré-professzionalisation) bevezetése.

A tanárképzés közelmúltbeli története egyszerűbb tétel. Valójában azt a típust testesítette meg, s a reform bevezetése után fő vonalaiban hasonló is marad ahhoz, amit az irodalom "alternatív belépésnek" (accés alternatif) nevez. Ez annyit jelent, hogy a tanárképző kurzusra pályázó jelölt valamilyen ponton befejezett egyetemi tanulmány után, tehát már diplomás szakemberként nyilvánítja ki a tanárrá válás

szándékát. Különben a fejlett országokban a középiskolai tanároknak több, mint a fele ilyen jellegű "ráképzéssel" szerez pedagógus-oklevelet.

A 80-as évek elején tapasztalható állapotok szerint, amelyek - mondhatni - egészen a mostani reformintézkedések megkezdéséig tartottak, háromféle középiskolai tanári oklevélhez lehetett hozzájutni.(3)

A PEGS (Professeur d'enseignement général des colléges - a középiskola alsó szakaszában oktató általánosan képzett tanár) képesítést egy évnyi felsőfokú és két évig tartó,a Regionális Pedagógiai Centrumban folytatott tanulmányok és a sikeres vizsga után lehetett megkapni. A PEGS-tanári réteg a francia pedagógus társadalom fekete báránya. Mérsékelt képzettsége miatt kicsi a tekintélye, legmagasabb az óraszáma, legalacsonyabb a fizetése. Mindez annak ellenére van így, hogy ezek a tanárok a collége mindenesei. Szemben a többi és egyszakos középiskolai tanárral a PEGS kétszakos. Státusza hasonlít a mi, az 50-es évek elején a tanítókból két év alatt átképzett általános iskolai tanárainkéhoz. A mostani franciaországi pedagógusképzési reformban ez a kategória érthetően el is tűnik, mint ahogy már néhány éve a régi szisztémában is megszűnt ez a fajta képzés.

A CAPES tanári végzettséghez (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré - Bizonyítvány a középiskolai oktatáshoz szükséges tanári képességekről) hosszabb út vezet. A tanárképzési folyamatba belépés feltétele a licence-diploma birtoklása volt.(4) Az egy évig tartó - és a Regionális Pedagógiai Centrumban (CPR) teljesíthető - előkészítő, döntő mértékben gyakorlati tevékenységeket megkövetelő szakasz után lehetett pályázni a képesítő vizsgára.

A legmagasabb értékű középiskolai tanári fokozat az agregáció (agrégation). Ezt elnyerni annak volt lehetősége, aki az egyetemen maitrise-diplomát szerzett.(5) Ugyanilyen eséllyel vállalkozhattak erre a már CAPES-bizonyítvánnyal rendelkezők. Az egy tanévi, a CPR-ben elvégzett felkészítő gyakorlati képzés után lehetett megcélozni és teljesíteni az agregáció-vizsgát.

Négy-öt évvel ezelőtt az utóbbi két oktatási formában az előkészítő

gyakorlati évnek (a CPR-ben) a következő volt a programja:

- általános pedagógiai ismeretek (neveléstudományok, oktatáslélektan, kommunikációelmélet...), az illető tantárgy tanításának módszertana;
- bevezetés az iskolairányítás feladataiba, az iskolaintézmény mindennapi életének megszervezése;
- felelős helyzetben, folyamatosan egy vagy két osztályban végzett iskolai, tanítási gyakorlat tanácsadó (tutor) tanár támogatásával;
- helyzetgyakorlatok, megfigyelések és felügyelt nevelői beavatkozások pedagógiai tanácsadó tanárok segítségével.

A többnyire tudatosan javított, fejlesztett pedagógusképzési rendszer működését persze sok kritika érte és kísérte. Pl.hogy hiányzik az átfogó és koherens program, hogy kellő előkészítés nélkül lökik a tanítás mélyvízébe a jelölteket, hogy a tanácsadók, tutorok nem értik eléggé feladataikat, hogy nem tisztázott a gyakorló tanárjelölt iskolai státusza stb.

Szóra érdemes változás történt a reform bevezetése előtti egy-két évben az előkészítő gyakorlati tanév megszervezésének gazdáját illetően. Több helyütt már a licence-ot és a maitrise-t adó egyetem is közrejátszott a fölkészítésben, s a Regionális Pedagógiai Központ szerepéből némelyeket átvett a CNED (Centre natioanal d'enseignement á distance - Országos Távoktatási Központ).

II. A pedagógusképzés reformja

A változtatások lényeges vonásai

A pedagógusképzés új szervezetének és működésének bevezetését Franciaországban nem is reformnak nevezik, inkább új progresszív menetnek, új dinamikának, olyan mértékben radikális a változtatás. Az új konstrukció elemei közül a legszembetűnőbbek a következők:

- az IUFM-ek (Istituts Universitaires de Formation des Maitres - Egyetemi Tanárképző Intézetek) létrehozása, ezzel együtt a Tanítóképzők (az Ecole Normale-ok) és a Regionális Pedagógiai Központok megszüntetése;
- a tanítói (istituteur) minősítés eltörlése és helyette az (elemi) "iskolai tanár" (professeur de l'école) kvalifikáció bevezetése;
- az elemi iskolában tanítók ("iskolai tanárok") előképzéseként öt

szemeszter - oklevéllel szentesített - elvégzése az egyetemen (amelyet aztán a professzionális felkészítés követ);

- a pedagógusképzés egészének viszonylag homogén keretbe foglalása.

Az Egyetemi Tanárképző Intézetek (IUFM-ek) tehát a pedagógusok egyetemi és professzionális fölkészítése lehetséges egységének kimunkálása érdekében jöttek létre. Oktatóik és "használóik" három cél teljesítését várják el tőlük: a tanárság - beleértve az elemi iskolában tanító tanárok - egységes és két évig tartó képzését; kiterjedt és hatásos részvételt a pedagógusok továbbképzésében; és végül a nevelésügyi, neveléstudományi kutatásokat.

Az első un. kísérleti intézeteket az 1990/91-es tanévben a Grenoble-i, a Lille-i és a Reims-i tankerületben (academie) alapították. Az elsőként említett pl. öt felsőoktatási intézménnyel összekapcsolódva tölti be szerepét: a Grenoble I., Grenoble II., Grenoble III. Egyetemmel, a Chambéry-i Egyetemmel és a Grenoble-i Országos Politechnikai Intézettel (egyetemi jellegű mérnökképző intézet) együttműködve dolgozik. A másik kettő hasonló módon kötődik a regionális felsőoktatási intézményrendszerhez. 1991/92-ben minden tankerületben (huszonhat van belőlük) megalakul az Egyetemi Tanárképző Intézet. Székhelye csak ott lehet, ahol a kapcsolódásra kijelölhető egyik egyetem működik.

Az intézetek szellemi önállósággal és pénzügyi autonómiával töltik be szerepüket. Közvetlenül az oktatási minisztérium fennhatósága, irányítása alá tartoznak. Az egyetemekkel való együttműködésüket az érdekelt intézmények között aláírt megállapodások (conventions) szabályozzák. Ha ezek a megegyezések adott határidőkre nem köttetnek meg, akkor az erre az esetre rögzített miniszteri rendelkezés adja meg a kapcsolatok karakterét.

Az Egyetemi Tanárképző Intézetet a vezetői tanács irányítja. Ehhez a tevékenységhez a tudományos tanács és a pedagógiai tanács asszisztál. Az intézet végrehajtó vezetője a miniszter által kinevezett igazgató. Körülötte egy operatív szervezői mag végzi a társintézményekkel - egyetemekkel, gyakorló iskolákkal, vállalatokkal - együtt lebonyolítandó tevékenységek koordinálását. A vezetői tanács elnöke annak a tankerületnek a rektora, amelynek székhelyén az intézet működik. A 30-40 tagú vezetői szervnek tagjai a kapcsolódó egyetemek elnö-

kei is.

Az eddig pedagógusképzéssel foglalkozó intézmények oktatói vagy a kapcsolódó egyetemekre, vagy a tanárképző intézetekbe kerültek és kerülnek. Előfordulnak egyetemi oktatói "áttanítások" is, de ezek egyelőre nem látszanak jelentős mértékűnek.

A képzéshez való egyetemi hozzájárulás közvetett és közvetlen formái és lehetőségei persze ennél szélesebb körben is megnyilvánulhatnak, mint pl. még a tisztán egyetemi tanulmányok idején (a licence és a maitrise követelményeinek tejesítése közben) beiktatott pedagógiai előképzés, az intézeti tudományos munka egyetemi támogatása és hasonlók. Mindenesetre a reform sikeres bevezetésének és intézményesítésének egyik fontos feltétele az intézet "egyetemi" jelzőjének kiteljesítése.

Az elemi iskolai tanárjelöltek (futur professzor de l'école) és az első fokozatú középiskolai tanárjelöltek (a CAPES-re aspirálók) három éves egyetemi előtanulmány (DEUG + licence vagy ezeknek megfelelő) után léphetnek be az egyetemi tanárképző intézetbe, hogy aztán újabb két év alatt jussanak el az oklevél megszerzéséhez.(6) Időtartamát tekintve az agregációs tanárfokozat megszerzésében valószínűleg nem lesz változás a korábbihoz képest. A négy év után elérhető maitrise-t követően egy év intézeti tanulás is elég lesz a magasabb középiskolai tanári minősítés elnyeréséhez.

Bár a szaktárgyi karakterek és a majdani tanítványok életkori sajátosságai szerint vannak eltérések az elsajátítandó ismeretek, készségek, képességek jellegében, a képzés arculata az Egyetemi Tanárképző Intézetben valójában egységes. A tudásanyagnak három nagy körét lehet elkülöníteni. A szaktárgyakhoz kötődő un. akadémiai ismeretek döntő hányadát a megelőző egyetemi kurzusokon szerzi meg a tanárjelölt. Az un. professzionális tudás kidolgozásának helye az intézet és természetesen a vele társult intézmények (gyakorló iskolák, vállalatok). A szakmai tudás tekintetében két összetevő körvonalazható. A tanítás-tanulás irányítására vonatkozó ismeretek a programok készítését, az oktatási akciótervek megvalósítását és a módszertant foglalják magukba. A nevelési rendszer strukturális jellemzőit és működését tartalmazó tantárgycsoportban az iskolai céltételezések, a nevelési szervezet és annak mozgósítása, az intézményanalízis és -értékelés és hasonlók ta-

lálhatók.

A képzési tartalmak megalkotói azt is tisztázták, hogy mit tartanak elsajátítandó szakmai kompetenciáknak. Ezek közé sorolják az oktatási és nevelési folyamatok programozásának készségét; a képzési helyzet és processzus uralásához, lebonyolításához, szabályozásához és értékeléséhez szükséges tudást; az emberek, növendékek közötti kapcsolat szervezéséhez, fejlesztéséhez elengedhetetlen kommunikációs képességeket; a tanulóknak nyújtandó módszertani segítségadást lehetővé tevő hozzáértést; a tanulók életútjának elővételezéséhez, az orientáló tevékenységhez hozzátartozó felkészültséget; valamint azokat az ismereteket és szándékokat, amelyek a partnerekkel, pl. a szülőkkel való együttműködéshez kellenek.

Az elméleti és a gyakorlati ismeretek hangsúlyozása és összekötése

A két tudásmező egyenkénti fontosságát és összekapcsolásának szükségességét következetesen hangsúlyozzák az intézet és a képzés megalkotói. Ennek a szándéknak az érvényesítése folyamatként is fölfogható, amely a szakmai előkészületekkel (pré-professionnalisation) már az ún. egyetemi években megkezdődhet. Már az első kettőben is, de főképp a harmadikban, a licence-fokozat megszerzésével végződőben. Ez pl. azt jelentheti, hogy a tanári pályára lépéssel kacérkodó hallgatók valamilyen módon osztály- és iskolaközelbe kerülhetnek. A szakmába bevezetés (professionnalisation) ebben a tekintetben azt jelenti, hogy a tanárképző intézeti kurzusokon iskolai, nevelési folyamatokat elemeznek a jelöltek, akik ezzel együtt vagy ezt követően, tehát tanulmányaiak során, ún. váltakozó rendszerben (alternance) ismétlődően napokat, esetleg heteket töltenek iskolákban, ahol megfigyeléseket végeznek, tanácsadó segítségével nevelési helyzetekben működnek közre az iskolai munkában, pl. tanítanak. A professzionalizálás egyik összetevője az is, amikor a tanárjelölt fejlesztési programokkal, átfogó projektek szervezésével foglalkozó tanárcsoportok mellé szegődik, s ebben a csapatmunkában szerez tapasztalatokat. A szakiskolai tanárjelöltek üzemi gyakorlatokat is végeznek.

A tanári pályára felkészülés szakaszai

A franciaországi oktatáspolitikában, de magában a szóban forgó kép-

zési rendszerben is egy-egy ponton kifejezetten, másutt implicite kitapinthatók bizonyos erőfeszítések, hogy érettségizett fiataloknak, kezdő egyetemistáknak vonzóvá tegyék a pedagógus pályát. A kifejezett mozzanatok a propagandakampányok, a sajátos ösztöndíjrendszer és hasonlók, de jelentősek lehetnek ebben a tekintetben a pedagógusok munkakörülményeinek javítása érdekében történő kormányzati beavatkozások. Ugyanis a franciaországi oktatásügy ismét munkaerőhiánnyal küzd. Ennek legmarkánsabb okai és jegyei: a középfokú oktatás, különösen a gimnáziumi szakasz "kiszélesedése" (több tanuló sikeresen végig a rendszerben maradva tanul a gimnáziumi osztályokban); a pedagógus-társadalom elöregedése; egyes szakmai profilok ellátatlansága, pl. matematikában és a természettudományos tárgyakban a gazdaság és a kutatás elszívja a végzős egyetemistákat.

A szakmai előképzés (pré-professionnalisation) során, tehát még az egyetemen teljesített kurzusok közben a pálya iránt szimpátiát érzők, vagy a magukat már elhatározók neveléstudományi tárgyakat is fölvehetnek a fakultatív "sávban". Nekik lehetővé teszik azt is, hogy alkalmanként iskolai látogatásokat tegyenek.

Az ún. előregrutáció idején, az egyetemi szakasz végén a nevezett hallgatók képesség-szondázásokban, motívációs vizsgálatokban részesülhetnek, kommunikációs gyakorlatokon vehetnek részt, hogy tudomást szerezhessenek pedagógusi adottságaikról. Ekkor tisztázódhatnak számukra az ösztöndíj feltételek is.

Az Egyetemi Tanárképző Intézetben az oktatás tehát két éven keresztül folyik. Az első tanévben az elemi iskolai tanárok felkészítésében a gyakorlatiasság hangsúlyozása mellett a tudományos karakter sem hiányzik. A középiskolai tanári kurzusokon - ugyanebben az időben - a didaktikai nézőpontokat is figyelembe vevő, kiegészítő tudományos képzés a jellemző. Ebben a tennivalóban különösképpen aktuális az egyetemi közreműködés.

A második év a tantárgypedagógiai tudás, az iskolai élet összerendezéséhez szükséges ismeretek megszerzésének, valamint az iskolai tanítási és nevelési gyakorlatok koncentrált szervezésének időszaka.

A rendszer működéséről még kevés a tapasztalat, ugyanis éppen csak a bevezetés stádiumánál tart a folyamat, s bizonyos - nem alapvető - kérdések nincsenek is még eldöntve. Ilyen pl. az ún. toborzó pályázat

kiírásának időpontja. Arról az eseményről van szó, amelynek során a hallgató kifejezi, hogy majd tanítani akar. Két változat egyikének megvalósulása látszik a valószínűnek: a licence-oklevél megszerzése után, közvetlenül a tanárképzőbe való belépés előtt, vagy pedig ez utóbbi intézetben elvégzett egy évnyi tanulmány után lehet esedékes.

Az alapjában véve háromfajta tanári minősítés (elemi iskolai tanár, CAPES, agregáció) valamelyikének megszerzése, valamint a neki megfelelő pedagógusi státusz elnyerése érdekében kiírt toborzó pályázatra a tanulmányokat befejező egy (vagy két) évben készül fel a jelölt. Sikeres vizsga és előnyös pályázati elbírálás esetén a debütáló tanár státuszt nyer egy közszolgálati pedagógus testületbe.

A vizsgaeredményekbe beszámító részprodukciók között három elem érdemes a szóra: a folyamatos ellenőrzés eredményei, a képzés menetében szerzett ismeretekről bemutatott tudás és a szadolgozat.

Az elmúlt másfél-két évtizedben a francia oktatásügyben dinamikus mozgások, változások voltak megfigyelhetők. Az innovációk főképp annak érdekében bontakoztak ki, hogy a rendszer és működése az egyre zsúfoltabb középiskola mindkét ciklusában csökkenteni legyen képes a tanulmányi kudarcokat, a lemorzsolódásokat. A tanárképzés radikális megújítása is fölfogható ezen törekvések részének. Jelenleg az Egyetemi Tanárképző Intézetek megszervezése, működésük beindítása és intézményesítése a francia oktatásügy egyik legjelentősebb erőpróbája.

J E G Y Z E T E K

(1) Az OCDE huszonnégy fejlett ország gazdasági innovációs kutató központja. Székhelye Párizsban van. A CERI a szervezet oktatásügyi kutató centruma.

(2) DEUG - Diplome d'Etudes Universitaires Générales, azaz oklevél az általános egyetemi tanulmányokról. A fokozat a nálunk tudományegyeteminek nevezett tanulmányok első két éve után szerezhető meg. A szóban forgó speciális DEUG különös típus volt, csak a tanítóképzést szolgálta, további egyetemi tanulmányokat nem lehetett ráépíteni, s tartalmát és folyamatát tanítóképzős és egyetemi oktatók közösen dolgozták ki.

(3) A középiskolának Franciaországban két szakasza van. A college az első ciklus. Az öt évfolyamos elemi iskoláztatást követik az itteni tanulmányok. A középiskola alsó szakaszában négy osztály van. A 6 éves korban kezdődő elemi után végigjárván a college-t, ha nem ismétel évet, 15 éves korában fejezi be a növendék a kötelező iskolábajárást. A továbbtanuló fiatal ezután vagy valamilyen szakmai iskolában, vagy a lycée-ben (gimnáziumban) folytathatja a tanulást, ahol három év után érettségi vizsgát tehet. A lycée-nek a mi szakkközépiskolánhoz hasonló változata is van.

(4) A licence-vizsga a DEUG megszerzését követő harmadik évfolyam végén teljesíthető.

(5) Ha a DEUG és a licence elnyerését követően az adott tudományszakon a negyedik évet is elvégzi a hallgató, akkor sikeres vizsga után kap maitrise-oklevelet.

(6) Hogy a formális képzési követeményeket figyelembe véve a jelölt az elemi iskolai vagy az első fokozatú középiskolai tanári felkészülést választja, azt a különböző tanulói korosztályok iránti érdeklődése, a várhatóan megpályázható elemi iskolai és első fokozatú középiskolai tanári állások száma, s természetesen a mindenkori keresettebb fokozat megszerzéséhez (az egyetemi tanárképző intézetbe való regrutáció idején) köthető egyetemi tanulmányi minősítés foka határozza meg

GARI R. GALLUZZO - ROGER S. PANKRATZ

EGY TANÁRKÉPZŐ PROGRAM ÖT JELLEMZŐJE*
TUDÁSALAPOK (1)

Az oktatás kiemelkedő kutatói már javasolták egy formális tudásalap kifejlesztését, amely irányítja a tanárképzés programtervezését. A Tanárképzés Akreditációs Nemzetközi Tanácsa(2) (NCATE) által újabban elfogadott standard megköveteli, hogy a tanárképző programok alapvető ismereteken alapuljanak, amelyek rákényszerítik a leendő tanárok oktatóit, hogy programjaik számára tudásalapot határozzanak meg. Azért, hogy a leendő tanárok oktatóit segítsék programjuk tudásalapja meghatározásában, a tudásalap öt jellemzőjét írták le: meggyőződések összessége(3) egy koordináló téma(4), program eredmények és értékelési eljárások(5), az alapvető hivatkozások irodalomjegyzéke(6) és egy program modell.

Mint leendő tanárok oktkatója és mint intézménye vezetője íróasztalánál ül, és a NCATE standard akreditálásra vonatkozó 1. kategóriáját nézi át. Próbálja megérteni a "hivatásos oktatás tudásalapjának" jelentését, amikor cseng a telefon. Egy közeli iskola főfelügyelője jelentkezik, akivel együtt dolgozott az oktatás-fejlesztés előmozdításán; egy fontos oktatói állást kell betöltenie a következő évre.

Listáját 3 jelentkezőre csökkentette. Az egyik jelentkező az Ön intézményének a végzőse, a másik egy testvérintézménynek, a harmadik egy neves magánegyetemnek a volt hallgatója. Ahelyett, hogy a felügyelő a tipikus tájékozódó kérdést tenné fel, mely így hangzik: "Írja le hallgatójának emberi tulajdonságait és képességeit", valami mást kérdez: "Mit tud mondani intézménye hallgatójáról, aki sikeresen eleget tett a tanárképzés követelményeinek?" Ön rápillant az íróasztal sar-

---

* Journal of Teacher Education
Sertember-October, Vol. 41. No. 4. 7-14. (1990)
Fordította: Horváth Dóra egyetemi hallgató (Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem)

kára, főiskolai jegyzetére és, mintha egy megszokott tanácsadó ülésen lenne, főfelügyelő kollégájának általános leírást ad a tanárképző programjában megkövetelt kurzusokról és szakmai gyakorlatokról.

Amikor leteszi a telefont, a valóság villámcsapásként ötlik a szemébe. Az Ön tanárképző programjában nagyon kevés az, ami sajátos, melyet Ön és kollégái szorgalmasan és következetesen ajánlanak a jövő tanárainak. Amikor visszapillant az NCATE standard tudásalapjára, rájön, hogy a főfelügyelő kérdése "Mit tud mondani a hallgatójáról, mert..." és a NCATE kérdése "Mi az Ön tudásalapja?" azonosak.

Ez a helyzetkép bemutatja, hogy a tanárképző programoknak többnek kell lenniük a kurzusok és gyakorlatok puszta gyűjteményénél. A hallgatók ugyanis ezeket azért végzik el, hogy ajánlást kapjanak kezdeti minősítésükhöz. A tanárképző programoknak olyan végzősöket kellene felmutatniuk, akik sajátos képességekkel és emberi tulajdonságokkal rendelkeznek. Az összetevők, melyek egy tanárképző programot sajátossá tesznek, kulcsszerepet játszanak az olyan tudásalap kialakításában, amely támogatja a program s a tantervek tervezését.

E cikk célja, hogy egy tanárképző program tudásalapjának öt jellemzőjét azonosítsa és leírja. Bár nem állítjuk, hogy ezen öt jellemző biztosítja is azt, hogy az intézmény megkapja a NCATE hivatalos elismerését.

Egy tanárképző program tudásalapját akkor lehet kialakítani, ha a tanszék tagjai, akik a programban tanítanak, együttműködnek. Céljuk, hogy olyan következetes látásmódot fejlesszenek ki a tanítással kapcsolatban, mely áthatja azokat a kurzusokat és gyakorlatokat, melyek a program tantervét alkotják. Ez nem egyszerű feladat. A tudásalap kifejlesztése megköveteli a tanszéki együttműködést. Ez kitolja a tudományos szabadság határait, de végül strukturális egységet teremt, mely a jövő tanárainak tiszta rálátást kínál az iskolában betöltött szakmai szerepükre.

A tudásalap fogalom eredete

A Tanárképzés Akreditációs Nemzeti Tanácsa (NCATE, 1987) módosított standardjai a hivatásos oktatási egységek akreditálásával kapcsolatban megkövetelik, hogy az akreditált tanárképző programot készítő karok működjenek együtt az alapvető tudás meghatározásában, ami

majd a programot strukturálja. Az új NCATE (1987) standardok létrehozták a "hívatásos oktatás tudásalapja" fogalmát a tanárképzés szótárában. A standard I.A: - a tanterv tervezése - kijelenti:

"Az egység biztosítja, hogy az ott folytatott hívatásos oktatási program alapvető tudásra, megalapozott és elismert kutatási eredményekre és igaz, hívatalos gyakorlatokra alapozott. Az egységben működő minden program módszeres tervezést tükröz vissza, világosan kialakított filozófiával és követelményekkel. A kurzusok, gyakorlatok, célok és eredmények között összetartozás van."

A tanítás és a tanárképzés kutatói, akik a tudásalap kifejezést a korai '80-as évek óta használják, gondoskodtak az új NCATE standardok tudásalap kategóriájának támogatásáról. Smith (1983) egy összeállításának, mely az 1982-es AACTE(7) éves gyűlésére meghívott kutatók előadásaiból áll, a következő címet adta: "Alapvető tudásanyag a kezdő oktatóknak". William Gardner, mint az 1988-as elnöke a "Tanárképző Intézmények Amerikai Egyesületének" (AACTE) a "Tudásalap a kezdő tanárok számára" témát választotta hívatali idejére. Shulman (1987) a tudásalap kifejezést a tanárképzés új reformja alapjainak lerakásánál használja. A Journal of Teacher Education szerkesztő bizottsága "a tanárképzés tudásalapja" témát választotta ki az 1988-as szept.-okt.-i számokhoz. Az oktatással kapcsolatos kutatások terjedésével a tudományosan megalapozott s szakmai gyakorlatra vonatkozó igénnyel együtt a "tudásalap" kifejezés használata megnövekedett. (Reynolds, 1989)

Egy program tudásalapjának fontossága

Egy tudásalap olyan programmal látja el a végzősöket, amely vázával segíti a tájékozott döntések meghozatalát a tényleges munkában. Barnes (1987) azt állította, hogy azoknak a kezdő tanároknak, akiknek a tanárképző programja világos tudásalapra épül, a pedagógus képessége inkább tulajdonítható a felkészülési programnak, mint azoknak az esetében, akik olyan programot végeznek el, melyben semmilyen világosan kidolgozott tudásalap nem létezik. A jó tudásalap struktúrát kínál a kezdő számára, akit különböző forrásokkal és gyakorlatokkal bombáznak a tanárképző program során. Alapot kínál a tájékozott oktatói döntésekhez, hogy elérjék az oktatási célokat. A kezdőknek segít abban, hogy első oktatói évük több legyen, mint puszta túlélés. A szak-

mai kurzusok tipikus komplexitása, amely néha ellentmondásos meggyőződéseken alapul, egységesítő tudásalap nélkül a leendő tanárokat hosszútávú szakmai karrierjükhöz szükséges szilárd alapok nélkül hagyja.

A tudásalap öt jellemzője

Egy program tudásalapja öt alapvető jellemzőből áll:

a/ filozófia vagy meggyőződések összessége, b/ koordináló téma vagy program-központ, c/ a program eredményeinek az összessége és olyan értékelő eljárások, melyek megegyeznek a filozófiával és a koordináló témával, d/ bibliográfia, mely tartalmazza az alapvető ismeretanyagot a kezdő tanárok számára, hogy tájékozott döntéseket tudjanak hozni és e/ egy program modell, mely segíti a programfejlesztést. A továbbiakban bemutatjuk mind az öt jellemzőt.

1. jellemző:

Meggyőződések, melyek a programfejlesztést irányítják

A tanárképzés tudásalapjának első alapvető jellemzője az együttesen fenntartott és módszeresen megerősített meggyőződések összessége, melyek a programfejlesztést és az oktatást irányítják. A legfontosabb ezek közül a kar filozófiája az iskola céljával kapcsolatban, ahol az általuk képzett végzősök tanítani fognak, továbbá ezeknek a végzősöknek az a szerepe, amelynek az ellátására felkészültnek kellene lenniük.

A tanárképző karnak rálátást kell adnia az iskolák céljaira, arra, hogy mivel kell megküzdeniük végzőseiknek tanulóik oktatásakor és hogyan tudják a tanulást a legjobban befolyásolni. Tipikus, hogy a kezdő tanárok nem rendelkeznek széles perspektívával az oktatás céljával kapcsolatban. Tanításuk filozófiája még kialakulóban van. Szükségük van szakmai oktatási gyakorlatra, amely segít nekik a curriculummal kapcsolatos döntéshozatalban és abban, hogyan tervezzék meg oktatásukat, hogy az célt érjen. Az iskolával és a tanítással kapcsolatos meggyőződések szisztematikus fejlesztése olyan ambiciózus tanárokat eredményez, akiknek gondolkodása középpontjában a tantárgyak és a tanítani akarás vágya áll.

Az iskola céljával és a tanár szerepével kapcsolatos meggyőződés fejlesztéséről sok olyan forrás elérhető, amelyek tartalmazzák az

oktatási filozófiákat, elméleteket, kutatásokat és társadalmi kilátásokat. Vegyük figyelembe, hogyan irányíthatja az oktatási filozófia a tudásalap fejlesztését. A progresszív filozófia, melynek alapját Dewey (1916) írásai képezik, fenntartja, hogy az iskola célja olyan tanulók felkészítése, akik "érdeklődő" állampolgárok lesznek egy demokratikus társadalomban. Ezzel a meggyőződéssel a tanár szerepe az, hogy olyan utasításokat tervezzen, amelyek előmozdítják, hogy a tanulók érdeklődjenek, elmélkedjenek, feltevéseket alkossanak és tapasztalataikból következtetéseket vonjanak le. Egy klasszicista,(8) mint Adler (1982) úgy véli, hogy a tanár feladata az intelligencia fejlesztése valamilyen téma segítségével.

Az ilyen tanárok arra törekednek, hogy az intellektust a klasszikusok tanulmányozásán és megvitatásán keresztül fejlesszék. A rekonstruktivista filozófusok az iskolák célját a társadalmi és gazdasági egyenlőség elősegítésében látják (pl. Bowles és Gintis, 1976). A tanár itt az osztályteremben az igazságos társadalom megalkotójaként jelenik meg, melyben a tanulók tapasztalhatják az egyenlőséget.

Az iskolai tapasztalat e meggyőződéseknek egy másik forrása. Smith (1989) az olvasástanítás egy újabb vizsgálatával bizonyította, az olvasásra nevelés célja, hogy a tanulókat olvasókká formálja, nem egyszerűen olyanokká, akik tudnak olvasni. Smith állásfoglalásának fontos értelme az, hogy a tanárok hogyan közelítik meg az olvasás tanítását a tanterv alapján.

Az oktatással kapcsolatos kutatás a meggyőződés egy következő forrása. Az oktatással kapcsolatos kutatók sokat tettek a következő tanárgeneráció képzéséért. Pl. a domináns "kutatásra alapozott" oktatási modell javaslói alapozó programokat ajánlanak ezen a területen Jó példája ennek egy olyan kutatás, amely azt mutatja, hogy az osztályteremben történő időfelhasználás fontos változója a tanulói eredményeknek. (Denham és Lieberman, 1980) A leendő tanárok oktatói, akik értékelik ezt a kutatást, megpróbálják ellátni tanítványaikat az osztályteremben történő hatékony időfelhasználással kapcsolatos döntéshozás alapjaival. Egy másik újabb kutatás a tanár és diák kapcsolatának újraszervezésével foglalkozik. Ez így együttműködőbb tanulási környezetet teremthet, mely támogatja azt a meggyőződést, hogy a kezdő tanároknak felkészültnek kéne lenniük olyan curriculum megter-

vezésére, mely a tanulók szélesebb körű tanulási eredményeit tartalmazza, s nem pusztán standardizált tesztekre korlátozódik. Ezeket a kutatásokat az iskolák céljaival kapcsolatban veszik figyelembe. Mint ahogy Fenstermacher (1986) emlékeztet, a kutatási módszerek az oktatás tanulmányozásával kapcsolatban nem mások, mint filozófiai tényezők. Egyoldalúságaikat és korlátaikat is meg kellene említeni, hogy a kezdő tanárok megértsék, a kutatás hogyan hatja át a meggyőződést és így a szakmai döntéseket.

A korabeli társadalmi problémák szintén forrásai lehetnek a meggyőződésnek. Egy programot készítő kar megkérdezheti, mi a műszaki fejlődés hozzájárulása a tanár szerepéhez. A diákok megvizsgálhatják, hogy a jelenkori családszerkezetek milyen hatással vannak az iskolák céljaira és a tanár szerepére. Figyelembe vehetik, hogy az osztály faji, etnikai, társadalmi-gazdasági összetétele hogyan befolyásolja az iskolák céljait és a tanár szerepét. Az iskolák céljait befolyásoló társadalmi erőknek és a tanárképzést formáló meggyőződéseknek a figyelembe vételére számos lehetőség kínálkozik.

A gyakorlatban, a leendő tanárok oktatói meggyőződéseiket megosztják diákjaikkal, mégha ezeket nem is fejtik ki nyilvánvalóan. Amikor a különböző professzorok meggyőződései nem összeillőek vagy még ellentmondásosak is, akkor a leendő tanárok nehézségeket tapasztalnak egy meggyőződés kiválasztásában vagy kifejlesztésében. Ahogy végighaladnak szakmai képzésükön, különböző meggyőződésekkel találkoznak az iskolák céljaival és a tanár szerepével kapcsolatban. Szilárd alap nélkül, mely az összeütköző nézetek magyarázatára szolgál, ez a változatosság zavarba ejtővé és nyomasztóvá válik a kezdő számára.

A tanárképzés tantervi következetlenségének ellenszere egy programot készítő kar, mely együttműködik a szakmai gyakorlatot végzőkkel, hogy azonosítsák a megosztott meggyőződéseket. Ez a munka tartalmazza ezeknek az érintkezéseit is, és az eredmények belefoglalását a tantervbe, valamint a leendő tanároknak szóló utasításokat tanfolyami munkájukhoz és kísérleti terepen, klinikai és iskolai gyakorlatokon végzett tevékenységükhöz. Összességében a meggyőződések adják a keretét a programfejlesztésnek. Ezek vezérlik a tanárképző kar tantervi döntéseit a program céljának elérése érdekében.

2. Jellemző:

Koordináló téma

A tanárképző programoknak szükségük van egy középpontra vagy koordináló témára, amely visszatükrözi a program végső célját. Mint a meggyőződések összességének, a koordináló témának is kari együttmüködés termékének kell lennie. A koordináló téma a meggyőződések állításainak lényegét alkotja vagy ahogy Short (1987) nevezte "egyesítő fogalomként" funkcionál. Egy ilyen téma magába foglalja az összeegyeztetett kari meggyőződést és leírja azt a tanártípust, melyet a kar képezni szándékozik. A koordináló téma az alap a kurzusok együttesének összefüggő programmá változtatásában.. A kari tagok leírják, hogy az egyes kurzusok hogyan járulnak hozzá, hogyan kapcsolódnak a koordináló témához. Ha egy kari tag nem ért egyet a központi témával, vagy ha az elméletek ellentmondásosnak bizonyulnak, a kari tag maga védje meg az eltérő álláspontját. Így nem a leendő tanárra hárul annak a felelőssége, hogy meghatározza, az egyes tudásalapok kereszteződjenek-e, hanem inkább a programot készítő kar épít alternatív lehetőségeket a tantervbe. Eképpen a koordináló téma összetartja a programot, mely így stabil, haladó és néhány esetben kritikusan megvizsgált lesz.

A koordináló témák, nagymértékben mint a meggyőződések összessége, tükrözik a kar kollektív bölcsességét. A témák fejlesztésének eredménye megegyezést kialakító folyamat, melyet tudósok közössége irányít.

A koordináló téma származhat bizonyos oktatási filozófiából, mint a progresszivizmus vagy a rekonstruktivizmus, vagy egyes filozófiák szintéziséből. A téma a fejlesztések várható eredményeit is tükrözheti.

A koordináló téma lehet olyan viszonylag egyszerű kijelentés, mint "a tanár, mint az idő és oktatási anyagok managere", vagy "a tanár, mint a tanulók érzelmi és szociális fejlődésének előmozdítója". A kar egy szűkebb témakört is választhat, ami magába foglalja azokat a diszpozíciókat, amivel a végzősnek rendelkeznie kell a program befejeztével (Katz és Raths, 1985). Például a kar az A intézményben olyan kezdő tanárokat szándékozik kiképezni, "akik a tanulók érzelmi, szociális és intellektuális fejlődését elősegítő döntéseket hoznak". A B intézmény viszonyt olyan végzős tanárokat akarhat, "akik az idő és módszertan hatékony felhasználásával fejlesztik tanulóikban a tanult

téma megértését és elsajátítását olyan környezetben, amely elősegíti a függetlenség és együttműködés kialakulását; alátámasztja az önértékelést és megerősíti mindegyik diák értékeit.
A koordináló témának össze kell kapcsolnia a kurzusokat és gyakorlatokat összetartó gondolatmenetet, függetlenül attól, hogy azt hogyan alakították ki.

A tanításról és a tanárképzésről szóló irodalom bővelkedik a koordináló témák példáiban. Cooper (1990) kérésre elkészítette tankönyvét "a tanárról, mint döntéshozóról" témával kapcsolatban. A könyvhöz hozzájáruló szerzők azonosították a jellegzetes döntési pontokat, és azt, ezek hogyan irányíthatók. Weinstein és Fantini (1971) könyvüket a "tanár, mint humanista oktató" vagy "a tanár, mint tanácsadó" téma körül szervezték. A Mallan és Hers (1972) által írt módszertani szöveggyűjtemény fő témája a következő volt: "a tanárok szervezők, managerek és a tartalom hasznosítói". Szerintük a leendő tanároknak el kell fogadniuk a "forrás ember" szerepét és nem azt,hogy ők az információk és utasítások központjai az osztályteremben. Tom (1984) a tanítást morális szakértelemként jellemezte, melyben a tanár szerepe az, hogy igazságos és gondoskodó környezetet teremtsen. White (1987) a tanárokat "a tudományos ismeretek közvetítőjeként" jellemezte. A program számára készített koordináló téma kapcsolatot tarthat - szűkebb perspektivában - az iskolák céljával és a tanárok szerepével, vagy szélesebb elképzelést tartamazhat azokról a célokról, amelyeket az iskolák szolgálnak.

A koordináló témák öt funkciót szolgálnak. Először, a téma alapot ad a tanterv megtervezésére. Ezután a kar megtervezi a kurzusokat és gyakorlatokat, amelyek tükrözik és megerősítik a témát. Amikor az egyes iskolák versengő nézeteit és tanítását bemutatják, a karnak el kell ismernie a fő témát, mielőtt a kölcsönös kilátásokat bemutatnák.

Másodszor, a témának irányítania kéne a kart annak eldöntésében, hogy belefoglaljanak-e új információt a programba. Annak a programnak az esetében például, amely a tanulók problémamegoldó készségére épül,a kar figyelembe veheti a direkt oktaktásról szóló kutatások eredményeit és azt, hogy azok hogyan illeszkednek be a szakmai tantervbe. Lehet azon dolgozni, hogy a direkt oktaktás hogyan alkalmazható a problémamegoldó készség építésében vagy úgy dönteni, hogy nem illik a program-

ba.

Harmadszor, a koordináló témának fel kell vetnie, hogy hol építhető be új anyag a programba. Ha a kar úgy dönt, hogy van helye a direkt oktatásnak a problémamegoldásra alapozott programban, akkor a témának útmutatást kell nyújtania, hogy az a sorrendben hol lenne a legalkalmasabb.

Negyedszer, a koordináló témának irányítania kell az oktatási stratégiák kiválasztását, amelyeket a tanárok kiképzésére használnak. A leendő tanárok leghatékonyabban akkor tanulnak, ha olyan oktatást kapnak, amely megegyező azzal, amelyet elvárnak tőlük. A problémamegoldásra és a kritikai gondolkodásra épített programhoz olyan tanárokra van szükség, akik ennek megfelelő tanítási stratégiákat alkalmaznak.

Ötödször, a koordináló témának mutatókat kell javasolnia a program értékeléséhez. A meggyőződések összessége és a koordináló téma segíti a kart programja meghatározásában és értékelésében.

Egy koordináló téma meghatározása a kari viták és egyetértések természetes kiterjesztése a meggyőződések összességére. Mivel magában foglalja a legfontosabb gondolatokat, amelyek köré a program épül, a kari megegyezés megköveteli a vitát, az alkudozást és a kompromisszumot. Idő, türelem és az eltérő nézőpontok kölcsönös tisztelete szükséges a tudásalap koordináló témájának a kifejlesztéséhez.

3. <u>jellemző</u>:

<u>Program eredmények és értékelő folyamatok</u>

A programeredmények világos leírói annak a tudásnak, képességeknek és hajlamoknak, amelyekkel a tanárképzésben résztvevő végzősnek rendelkeznie kell. Mint a tudásalap harmadik jellemzője, az eredmények azok az elvárások, melyeket a programot kidolgozó kar minden diák értékelésére használ a program során.

A programeredmények a koordináló téma feladatvizsgálatából származnak. Úgy határozzák meg a tanár "image"-ét, ahogy azt a fő téma megállapítja. Minden teljesítményeredménnyel együtt a kar egy értékelési vagy dokumentációs folyamatot is leír, amely jelzi, hogy mit várnak el a leendő tanároktól.

Az eredmények és az értékelési eljárások sokféle formában fordulnak elő, mert különböznek a karok meggyőződései és elvárásai is. A program számára elkészített eredményeket és értékelési eljárásokat

azok körül a tanítási funkciók körül tervezhetik, amelyeket a kar általánosnak tart. Ezek a funkciók tartalmazzák a tanulók mérlegelését és diagnózisát, az oktatás tervezését, a tartalom elemzését, a tanítási stratégiákat, a tanulói fejlődés értékelését és a személyközi kommunikációt, de nem korlátozódnak csak ezekre. A kar minden funkcióhoz kapcsolódóan teljesítményszinteket határoz meg. Ezek mindegyikének elfogadható bizonyítéka van. Egy programot készítő kar például meghatározza, mit jelent a személyközi kommunikáció és eldönti, hogy végzőseinek mit kell bizonyítaniuk a hatékony személyközi kommunikáció terén. Egy programot készítő karnak(9) le kell írnia, hogy mi szolgál az eredmények elfogadható bizonyítékaként, és standardizálnia kell azokat a módokat, ahogy a bizonyítékok összegyűjthetők. Az elvárt eredmények a programot arra összpontosítják, hogy egy bizonyos tanárképző programban résztvevő végzősnek mit kell elérnie.

Mivel a legtöbb program már rendelkezik a követelmények vagy a szakértelmek listájával, amely a tanítás funkcióihoz kapcsolódik, a programot készítő kar építhet arra, ami már megvan. Bár ezeknek a listáknak az elemei hasznosak lehetnek, az eredmények és az értékelés részletezésének a tudásalap-fejlesztő folyamat részének kell lennie, s a program filozófiájából, valamint a koordináló témából kell kinőnie. A tanítási funkciók általánosak lehetnek, de az eredményeket és az értékelési folyamatokat - melyek ezekhez a tanítási funkciókhoz kapcsolódnak - a programok elveinek és a koordináló téma jellemzőinek megfelelően kell fejleszteni.

Így a programeredmények összessége és az értékelési eljárás tiszta képet adhat a diákok, a kollégák és egy tájékozott közönség számára a tanárképzésben résztvevő végzősökről, akik sikeresen befejezték a programot. Ebbe beletartozik, hogy mire kell képesnek lenniük, és milyen sajátságos képességekkel kell rendelkezniük, amikor elvállalják szakmai szerepüket.

Az eredmények tájékoztatást adnak a program értékeléséhez is. Nem elég, hogy összegyűjtik az értékelési adatokat az egyes diákokról, hanem ezeket összesíteni is kell. A kar ezután az értékelés eredményeit arra is használhatja, hogy a program minőségét javítsa. Így a koordináló téma operacionalizálódna a programeredményeken keresztül, s alapja lehet a diákok megítélésének és a program értékelésének.

4. jellemző:

Szakmai irodalom

Talán a legalapvetőbb az öt jellemző közül a negyedik: a forrásdokumentumok gyűjteménye. Ez azt az alaptudást tartalmazza, melyre a programban résztvevő végzősnek szüksége van, hogy tájékozott szakmai döntéseket hozhasson. A források gyűjteményébe bármiféle média beletartozhat, de korlátozni kell azokra a dokumentumokra, amelyeket a kar szerint minden diáknak el kell olvasnia ahhoz, hogy megértse szakmai felkészülésének a szerkezetét. Ezeket a forrásokat a kezdő tanár felhasználhatja a professzionális tanári funkciók teljesítéséhez. Hogy a programnak legyen tudásalapja, szükséges, hogy hivatkozásai azt módszeresen alátámasszák. Röviden, semmilyen tudásalap nem létezhet forrásdokumentumok nélkül. Lehet, hogy a kar csak azt követeli meg, hogy a program tudásalapja egyszerűen a tanmenetbe foglalt irodalomjegyzék legyen. Az ilyen forrásdokumentum-gyűjteménynek két hibája van. Először, lehet, hogy a tanmenetek nem tartalmazzák az alapvető szakmai tudást. A tapasztalatlan kezdőnek szüksége van irányításra az ismeretforrások relatív értékének megállapításában. Másodszor a tanmenetekből származó irodalomlistákat a kar egy tagja készíti el, és így ezek nem együttműködés termékei.

A fontos ismeretforrások meghatározása talán a legnehezebb lépés a tudásalap kifejlesztésében, két ok miatt is. Először, sok kari tagnak nehézséget jelent, hogy elkülönítsék magukat legmélyebben vallott meggyőződésüktől azokkal a célokkal kapcsolatban, amelyekért a tanároknak küzdeniük kéne. Másodszor, a források kutatása, elhelyezése rengeteg időt és erőfeszítést követel meg. Mindamellett egy szakmai bibliográfia fölépítése, mely támogatja a meggyőződések összességét, a koordináló témát és az eredményeket, szükséges lépés a tanárképzés tudásalapjának a kifejlesztésében.

Egy ilyen bibliográfia az ismeretek négy területéről származhat: a/ kutatás, b/ elmélet, c/ filozófia, d/ gyakorlat. A programeredményeknek és az értékelési folyamatnak irányítania kéne a kart a kutatással, elmélettel, filozófiával és gyakorlattal kapcsolatos irodalom kiválasztásában, amelyet az "alapvető" listának célszerű lenne tartalmaznia. Meg kell határozni azokat a kutatási témákat, melyek támogatják a programfilozófiát és az eredményeket. Bár fontos, hogy belefoglalják a

folyó kutatásokat a programba, a klasszikus tanulmányokat, a szakmai tudás alapját nyújtó vizsgálatokat is célszerű tervezni.

Az alapvető ismereteket tartalmazó források összeállítását segítik a programeredmények is. Ez azt jelenti, hogy a programot készítő kar eldönti, melyek azok a kutatásból, elméletből, filozófiából és gyakorlatból származó hivatkozások, amelyek az alapvető ismereteket nyújtják a végzősök számára, hogy a tervezett eredményeket elérjék. Az első lépés a forrásdokumentumok olyan irodalomjegyzékének az összeállítása, melyben a kar egyetért. A kar kezdheti ezt a folyamatot a tanmenetek bibliográfiai jegyzékeinek a feldolgozásával, meghatározva azokat az adatokat, melyeket bele akarnak foglalni az "alapvető" ismeretekbe. Ehhez a dokumentumgyűjteményhez hozzá kell adni a szakmai irodalom alapos átnézésével kiválasztott irodalmakat. A karnak együtt kell működnie a forrásdokumentumok kiválasztásában. Az eredménynek olyan teljes irodalmi áttekintésnek kellene lennie, amely összefoglalja a kutatásból, elméletből, filozófiából és gyakorlatból származó kulcsfogalmakat, megadva így a program értelmezését. A "tudásalap" olyan irodalmi törzset tartalmaz, amely támogatja a szakmai tananyag lényegét, szerkezetét és a gyakorlatban informálja a döntéshozást.

5. jellemző:

Program modell

Az ötödik jellemzője a program tudásalapjának olyan modell vagy modellek sorozata, amely megmutatja, hogy a különböző elemek hogyan alkotnak integrált programot. A programmodellek lehetnek grafikai ábrázolások, szóbeli leírások vagy grafikai és szóbeli szimbólumok kombinációi. A modellek megmutathatják, hogy a program fogalmi elemei hogyan kapcsolódnak (pl. a tanárszerepek fejlesztése, szerepfunkciók vagy készségek,) s hogyan segítik azokat a programban nyert különböző tapasztalatok. A modellek a program megvalósításának és/vagy értékelési eljárásainak a bemutatására is használhatók. Függetlenül attól, hogy a kar egyetlen átfogó modellt alkalmaz, vagy modellek sorozatát dolgozza ki, alapvető, hogy megmutassa, a hallgató által megszerzett szakmai tudás hogyan válik összefüggővé, miközben ő maga is fejlődik a program során.

A diákok gyakran panaszkodnak, hogy bizonyos kurzusok értékét nem sikerül megtalálniuk. Minden tanmenethez hozzákapcsolható egy program-

modell és minden diáknak oda lehetne adni azt az első évfolyamon, hogy lássa, az adott kurzus vagy gyakorlat-sorozat milyen módon része a programnak. Analóg módon felfogható ez az út-térkép kijelölt pontjával: "Ön itt áll". A programmodelleknek olyan strukturát kellene közölniük a diákokkal és a tanárokkal, amely fogalmilag hibátlan, és több, mint kurzusok és gyakorlatok egyszerű gyűjteménye. Gyakran kommunikációs eszközként szolgálhatnak akkor is, amikor a kar a tudásalap másik négy jellemzőjének a kidolgozásán működik együtt. A programmodellek első változatai egy-két kar alkotásai. Ahogy a kar megvitatja a programelemek összefüggéseit, a vita fontos kérdések tisztázását is elősegítheti és az eredeti modellt is tökéletesítheti.

A modellekkel kapcsolatos együttműködés tisztázza a fogalmi kapcsolatokat, felhívja a figyelmet a programtervezésben előforduló hiányokra, és rámutat a fölösleges részekre is. Így a kari megegyezések, programmegbízások és a tudásalap ellenőrzői lehetnek. Eképp sok területen illeszkednek az NCATE ajánlásaihoz. Kommunikációs eszközként szolgálnak, fontos programpontokkal kapcsolatos viták ösztönzői, ellenőrzik a program szerkezetének érvényességét, és a legfontosabb, hogy dinamikus jellemzői a szakmai tudásalap fejlesztésének.

Összefoglalás

Egy tanárképző program öt fontos jellemzője: a/ meggyőződések összessége, b/ koordináló téma, c/ forrásdokumentumok, d/ programmodell, e/ programeredmények és értékelési eljárások.

Ez az öt jellemző világos meghatározását adhatja a tudásalap nehezen megfogható fogalmának, amely az új NCATE standardokban s a professzionális oktatás irodalmában jelent meg az elmúlt években. Mind az öt jellemző fejlesztése és ennélfogva egy program tudásalapja kari együttműködés, erőfeszítés eredménye lehet, s ez figyelemre méltó időt, erőfeszítést és egyesített kari kötelezettséget követel meg. A programot elkészítő kar tagjainak kötelezettsége, hogy saját meggyőződésüket kollégáikéhoz kapcsolódva vegyék figyelembe. A hajlandóság, hogy egy közös célért dolgozzanak, a legfőbb tényező a tudásalap kifejlesztésében, ez a tanárképző program első követelménye.

Hivatkozások:

Adler, M.J. (1982): The paideia proposal: An educational manifesto. New York: Macmillan.

Barnes, H. L. (1987): The conceptual basis for themetic teacher preparation programs. Journal of Teacher Education, 38(4), 13-18.

Bowles, S., Gintis, H. (1976): Schooling in capitalist America. New York: Basic Books.

Cooper, J.M. (Ed.) (1990): Classroom teaching skills. Lexington, MA:D.C. Heath.

Denham, C., Lieberman, A. (Eds.). (1980): Time to learn. Washington, DC: National Institute of Education.

Dewey, J. (1916): Democracy and education. New York: Macmillan.

Fenstermacher, G.D.(1986): Philosophy of reserarch on teaching: Three aspects. In M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching (pp. 37-49). New York: Macmillan.

Glasser, W.(1990): The quality school. Phi Delta Kappan, 71(6), 424-435.

Katz,L. G., Raths, J.DF. (1985): Dispositions as goals for teacher education. Teaching and Teacher Education, 1(4), 301-307.

Mallan,J.T., Hersh, R. (1972): NO. G.O. D. s in the classroom. Philadelphia: Saunders.

National Council for Accreditation of Teacher Education. (1987). Standards, procedures, and policies for the accreditation of professional education units. Washington, DC: Author.

M e g j e g y z é s e k

1. knowledge base - tudásalap
2. NCATE - Tanárképzés Akreditációs Nemzetközi Tanácsa
   National Council for Accreditation of Teacher Education

3. set of beliefs	- meggyőződések összessége
4. organizing theme	- koordináló téma
5. program outcomes and evaluation processes	- program eredmények és értékelési eljárások
6. bibliography of essential references	- alapvető hivatkozások irodalomjegyzéke
7. AACTE American Association of Colleges for Teacher Education	- Tanárképző Intézmények Amerikai Egyesülete
8. perennialist	- örök értékek híve
9. program faculty	- programot készítő kar

GOSLING, JOHN
A Westhill Főiskola
Angol Tanszékének vezető tanára

A BIRMINGHAMI PEDAGÓGUSKÉPZŐ KURZUS STRUKTURÁLIS FELÉPÍTÉSE (BACHELOR OF EDUCATION = B. ED.)*

I. Általános szempontok:

A Westhill és Newman Főiskolák együttesen képezik a Birminghami Egyetem Neveléstudományi Karát. Mindkét főiskola felelős pedagógusképző intézmény, a birminghami B.Ed. (pedagógusi diploma) program része. A diplomát a megfelelő vizsgák letétele után a főiskolák adják ki, együttműködve az egyetemi vendégtanárokkal, valamint más főiskolák, egyetemek tanáraival.

A diplomát mind nappali tagozaton, mind levelező tagozaton meg lehet szerezni, hozzáteszem, hogy a nagy többség az első képzési formában vesz részt.

A főiskolák (W.N) számos más diploma-, illetve bizonyítványszerző kurzust is ajánlanak, többek között 5-11 éves korúak tanítását mint a Birminghami Egyetem posztgraduális tanítóképző tanfolyamát.

II. Felvételi feltételek:

Ahhoz, hogy a hallgatók felvételt nyerjenek a B.Ed (tanárképző) fakultásra, meg kell hogy feleljenek az egyetemi felvételi vizsgák követelményeinek. A legtöbb hallgató esetében ez azt jelenti, hogy 2 felsőfokú vizsgával és minimum 5 középfokú érettségi vizsgának megfelelő C vagy annál magasabb fokozatú vizsgával kall rendelkezniük (megjegyzés: ezek a vizsgák A B C D E szintűek), többek között angolból és matematikából.

Újabban a főiskolák azon jelentkezőknél is elfogadták egyetemi felvételi vizsgaként az eredményt, akik a helyi Továbbképző Főiskola "bevezető" kurzusain sikerrel vizsgáztak.

A 21 év feletti hallgatóknál egy plusz vizsgát iktatnak be (hiszen ko-

---

* Fordította: Vida József főiskolai adjunktus
Kecskeméti Tanítóképző Főiskola

rábban fejezték be középiskolai tanulmányaikat, mint a többiek), amelyen speciálisan vizsgáztatják és interjuvolják őket az egyetemi illetékesek megbizásából.
Tény, hogy jobban szeretjük azokat a jelölteket, akiknek már van egy kis iskolai gyakorlata, mielőtt a főiskolára jön. Nagyon sok brit iskola és Továbbképző Főiskola arra buzdítja tanulóit, hogy legalább 1 hónapot vagy esetleg többet töltsenek el pedagógus asszisztensként iskolában. Ez legtöbb esetben beletartozik az egyetem-előkészitő 6. osztály anyagába, követelményeibe.

III. A diplomaszerző-kurzus felépítése

A Birminghami Egyetem pedagógusképzése 4 éves teljes idejű (nappali tagozatos)formában történik, melynek eredményeként megszerezhetik a teljes értékűként elismert Kitüntetéses Diplomát (első-, másod felső-, másod alsó-, harmadrendű)
Három nagy tanulmányi terület van, amelyek kb. egyenrangúan hangsúlyozottak; a Nevelés, a Tantervi Tanulmányok és a Fő Tantárgy (szak).
A Nevelési kurzusok a gyermek fejlődésével, neveléspszichológiával és szociológiával, neveléselmélettel stb. foglalkoznak, mig a Tantervi Tanulmányok speciális módon foglalkozik a pedagógiával - a Nemzeti Tanterv által megkövetelt tantárgyak (angol, matematika, vallástan, művészet, zene, környezetismeret, történelem-földrajz, tudomány- és technológiai ismeretek) tanításához szükséges ismeretek és jártasságok elsajátítása céljából. Ehhez járul még az elég nagy mennyiségű iskolai és tanítási gyakorlat. A harmadévesek számára van még egy külső-belső tanítói program, mely a Tantervi Tanulmányok egyik-másik tantárgyára alapozott.
Minden hallgatónak választania kell egy szakot (tárgyat) a diplomaszerző kurzus részeként. A tárgyak a következők lehetnek: matematika, angol, testnevelés, történelem, földrajz, tudományismeretek, művészet, vallástan és technológiai ismeretek. A fő tantárgy a kurzus idejének mintegy harmadát teszi ki és a 4 év során állandóan tart tanulmányozása.

IV. Vizsgák és értékelés:

A hallgatókat a kurzus minden részterületén vizsgáztatják és értékelik, részben osztályozott évfolyam-dolgozatok formájában, melyet folyamatosan értékelnek, részben formális vizsgák keretében az első,

harmadik és negyedik tanév végén (júniusban). A tanítási gyakorlatot szintén értékelik minden évben, a másod- és harmadévben pedig külső személyek is bírálják, értékelik.

V. Néhány szó az iskolai gyakorlatról (tanítási gyakorlat)

Úgy véljük, hogy a hallgatók számára nagyon fontos az iskolai gyakorlat már tanulmányaik legkorábbi szakaszától kezdve. Ily módon kb. 4 héttel a kurzus megkezdése után - októberben - az első évfolyamos hallgatók elkezdik a gyakorló iskolai hospitálásukat (hetenként egyszer négy héten át), ismerkednek a gyerekekkel, az iskolával. Ezt követi egy kb., 3 hetes állandó ottlét az iskolában (mindig ugyanabban), ennek során egyre jobban bevonják őket az ott folyó munkába, feladatuk a megfigyelés, segítés az osztályban, először a tanulókkal egyénenként foglalkoznak, majd nagyobb csoporttal, a harmadik hét végéig pedig legalább egy osztály előtti tanítási órát vezetnek. Az iskolai gyakorlat idején a hallgatók azt is megtanulják, hogyan kell vezetni az iskolai gyakorlati naplót, hogy azt naprakészen, illetve a jövőben tudják hasznosítani.

A hallgatók szorosan együtt dolgoznak az iskolai tanárokkal, illetve a főiskolai felügyelő tanárokkal, akik segítenek a tervezet elkészítésében, hetenként egyszer meglátogatják a hallgatókat az iskolában, írásbeli javaslatot, tanácsot adnak a tevékenységükkel és az órákkal kapcsolatban.

A második tanévben (a januártól márciusig tartó tavaszi negyedévben) ugyanez a séma ismétlődik, négy hét alatt legalább 4 hospitálással, majd 5 hét állandó gyakorlattal. A harmadik évben az iskolai gyakorlat legalább 8 hetes és a nyári (áprilistól júliusig) negyedévben zajlik.

A főiskola valamennyi tanára részt vesz az első, másod- és harmadéves hallgatók iskolai gyakorlatának felügyeletében.

Minden tanár átlagban három hallgatót felügyel, de még így is szükségünk van "külső" munkatársakra, vezető tanárokra, nyugdíjas kollégákra.

A Westhill-Newman Egyesült Főiskolák kb. 140 általános iskolát alkalmaznak gyakorló iskolaként Birminghamben, valamint a közép-angliai vidéken, amely kb. 7 millió lakost foglal magába.

Ezen a vidéken több etniai csoport él, a két jelentősebb közöttük az

ázsiai, illetve az afriai-karibi származású csoport, bár többségükben a bevándorlók második, elég gyakran harmadik nemzedékéhez tartoznak, de továbra is őrzik kulturális identitásukat.
Ha csak lehet, igyekszünk minden hallgatónknak biztosítani egy tanítási gyakorlati időszakot a kisebbségi iskolákban, ahol sokféle kulturális elem megtalálható.
Hallgatóink között is egyre növekszik azoknak a száma, akik maguk is valamilyen etnikai kisebbséghez tartoznak, ezzel is színesítve főiskolánk életét, melynek igazán örülünk.
Az őszi (szeptembertől decemberig tartó) negyedben a harmadévesek számára megszervezzük a "külső-belső" tanítási programot is, egy olyan programot, melyet a Westhill Főiskola kezdeményezett a Lencesteri Egyetemmel együttműködve.

Hét héten át hetente egy napot a hallgatók egy csoportja - a főiskolai felügyelő tanárral és az iskolai szakvezetővel együtt - teljes együttműködéssel tölt el, melynek során együttesen dolgozzák ki a gyermekeknek szóló programot, majd váltva tanítanak, egymás munkáját figyelik és bírálják. A team minden tagjának egyenlő a felelőssége és a statusa. Ez az együttműködés nagyon hasznos képzési formának bizonyult!

A hallgatók és szakvezető iskolai tanárok lehetőséget kapnak arra, hogy megfigyeljék és értékeljék a főiskolai felügyelő tanár munkáját is, amint gyerekeket tanít, s ez nagyon fontos a "hitelesség" szempontjából.

A negyedéves hallgatók is 4 hetet töltenek az iskolában az őszi (október) időszakban, a heti órarend 2/3 részében tanítanak, s ugyanakkor egy kb. 6000 szavas, iskolára koncentrált project-et készítenek a fő tantárgyak területén egy módszertani témakörben. (Pl. angolból 2 hallgató nálam mostanában azzal foglalkozik, hogy a 7-11 éves korú gyerekek narratív (elbeszélő) írását fejleszti; valamint a témakör és a nyelvtani struktúra közötti kapcsolatot igyekszik feltárni a gyermekek írásos munkájában).

A különböző formájú gyakorló tanítások mögött, valamint a diplomaszerző kurzus más tevékenységei mögött meghúzódó fogalom a "spirális tanterv" fogalma, amelynek révén a hallgatók egyre nagyobb tudásra tesznek szert, fokozatosan fejlődnek, a B.Ed. program végére sokolda-

lúan, kipróbáltan képzett pedagógusokká válnak.

M e g j e g y z é s: Néhány információ az angol oktatási rendszerről:

A gyerekek 4 éves korukban kerülnek az iskolába, ez az óvodai év, 5-6 éves korban az ún. "infant class"-ba ("legalsó" tagozat) járnak, ezután a "junior class" (alsó tagozat) következik, majd 10-11 éves korban a "senior class" (felső tagozat). Ekkor szelektáló vizsgát tesznek, s az eredménytől függően kerülhetnek középiskolába (1. gimnázium - grammar school; 2. szakközépiskola - vocational school; 3. "modern" középiskola; 4. szakmunkásképző - technical school).
Akik nem akarnak továbbtanulni főiskolán, illetve egyetemen, 16 éves korban letehetik az alapfokú érettségi vizsgát, akik tovább akarnak tanulni, az 5. és 6. osztályba járnak még, s 18 évesen leteszik a felsőfokú érettségi vizsgát.
A főiskolák 4 évesek, az egyetemek 5-6-7 évesek

KÖNYVISMERTETÉS

A TARTALMILAG MEGÚJÍTOTT NÉGYÉVES TANÍTÓKÉPZÉS (HELYZETFELTÁRÓ ELŐTANULMÁNYOK)*

A kötet szerzői tizenegy tanulmány keretében bemutatják a négyéves tanítóképzés struktúráját, koncepcióját, az alsó tagozatos neveléshez és a pedagógusképzés egészéhez való viszonyát, a tanítóképzés tantervtörténeti előzményeit és hasznosítási lehetőségeit, a korábbi hazai és mai külföldi tanítóképzés tanulságait, a tanítói pályakép és szerepek által támasztott követelményeket. A szerzők felvázolják, olykor határozottan megjelölik azokat a problémaköröket, csomópontokat, amelyeknek megoldása vagy részbeni megodása a négyéves tanítóképzésre vár.

A kötet Előszóra és tartalmilag három fő fejezetre tagolódik, mely a táblázatokat tartalmazó és a tanítóképzés innovációs törekvéseihez felhasználható bibliográfiai résszel egészül ki.

A négyéves főiskolai szintű tanítóképzés igénye nem új a magyar pedagógusképzés történetében, már 1945 előtt is megfogalmazódott.

Magyarország az európai országok közül az elsők közé tartozott, amely megvalósította a középiskolai végzettségre épülő, felsőfokú tanítóképzést (1959). Mára azonban megváltozott a helyzetünk a képzési idő tekintetében. Az európai, volt szocialista országok összehasonlító adatai alapján az utolsó helyen állunk.

Az alsófokú és a középiskolai pedagógusképzés időtartamának közelítéséből adódó kihívásnak számos nyugat-európai ország már megfelelt. Természetesnek tűnik, hogy a magyar felsőfokú tanítóképzés szervezeti kereteinek kialakulásával közel egyidőben felmerült a képzési idő négy évre emelésének gondolata.

A tanítóképzés egészéről, részleteiről számos tanulmányt írtak. A felvetett legkritikusabb kérdések közül néhányra a tanulmányok felhívják a figyelmet. Ezek: a gyakorlati képzés aránya és minősége; a képzés belső logikájának, összefüggéseinek megszakadása; a szaktárgyak és tantárgypedagógiák viszonya; a középiskolai-főiskolai és a tanítandó kezdő szakaszbeli tananyag kapcsolatának kérdései; a pedagógiai-

---

*In: A felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatások (Szerkeszti: Végvári Imre) Budapest, 199o.

pszichológiai kultúra kialakításának hiánya; az integrációs lehetőségek feltárása; a kötelező és a különböző fakultatív tárgyak jobb összehangolása; a szakmai (tanítói) és értelmiségi képzés egymást erősítő lehetőségeinek feltárása.

A különböző szempontok, véleménykülönbségek egyidejű jelentkezése természetes az olvasó számára. Mindez velejárója a négyéves tanítóképzéssel foglalkozó kutatási programnak, amely még nem zárult le. A kötet címében a "Helyzetfeltáró előtanulmányok" megjelölés ezt egyértelműen érzékelteti. A program jelentős előzménye volt a Művelődési Minisztérium koncepciója a pedagógusképzés fejlesztéséről, mely a négyéves tanítóképzést tűzi ki célul. A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzést megalapozó kutatás előmunkálatai a Budapesti Tanítóképző Főiskolán 1986-ban kezdődtek meg. A kötet első fejezete, a történeti és nemzetközi előzményeket tekinti át. A magyar tanítóképzés tantervtörténeti előzményei és hasznosítási lehetőségei a négyéves tanítóképzés tervezésében témával foglalkozó tanulmány egyik fontos megszívlelendő tanácsa az, hogy az új képzés tanterveit - azok bevezetése előtt - ki is kell próbálni. Ugyanis a magyar tanítóképzés történetéből hiányoznak azok a kísérletek, amelyek egy-egy reformtörekvés értékét objetíven igazolnák. Minden jelentősnek mondható változtatás (szervezeti keretek emelése, új tantervek, stb.) kipróbálás, előzetes kísérlet nélkül lépett életbe.

Az elemzés összegző tanulsága: a felsőfokú tanítóképzés csak a megnövelt időkeretben képes eleget tenni feladatának, s csak akkor lesz valóban önálló, egyedi arculattal is rendelkező nevelőképző főiskola, ha tantervében érvényesíti a történeti szemléletből fakadó hasznos ismereteket.

A felsőfokú tanítóképzés előzményeinek, a fesőfokú tanítóképzést célzó törekvéseknek a bemutatása, valamint néhány kelet-európai ország képzési rendszereibe történő bepillantás megerősíti a főiskolai képzés jelentőségét. A főiskolai képzés nemcsak a társadalmi presztizs elnyerésének egyik lényeges feltétele, hanam az oktató-nevelő munka magasszintű művelésének alapja. Gyorsan változó korunkban ugyanis egyre összetettebbek a pedagógiai teendők.

A kötet második fejezete a közoktatás és a tanítóképzés összefüggéseibe, a képzés strukturális problémáiba ad betekintést.

A négyéves tanítóképzés strutúrájáról, a közoktatás és tanítóképzés változást igénylő feszültségeiről, egy lehetséges négyéves képzési modellről készített tanulmány részletesen elemzi az előzményeket, a tanítóképzéssel összefüggő aktuális feladatokat.

A szerző megállapítja: az alapműveltség-nemzeti művetség összefüggésében jelentkező feszültségek részben az általános és alapműveltség körébe vonható ismeretkörök, készségrendszerek meghatározása, tananyaggá transzformálása és a hozzá rendelt pedagógiai folyamatok eredményessége mentén sűrűsödnek.

A tanítóképzés funkcióival kapcsolatban három kérdéskör kerül bemutatásra. Az alapfunkciók közül az óvodából az iskolába történő átvezetés; az általános iskola kezdő szakaszának alapozó és fejlesztő feladataira történő felkészítés; valamint ismételten egy átmeneti szakasz megalapozása: a tanulók szakos rendszerű nevelés-oktatásra történő előkészítése.

A továbbiakban a tanítóképzés jelenlegi struktúrájáról, a szakkollégiumi rendszer ellentmondásairól olvashatunk.

Egy lehetséges négyéves képzési modell bemutatása kapcsán a tanítóképzés integráns elemeire hívja fel figyelmünket a szerző, s javasolja a moduláris építkezést.

A következő két tanulmány egyrészt az általános iskolai képzés struktúrájában tervezett változások és az alsó tagozati tantervi korrekciók várható hatásait elemzi a négyéves tanítóképzés tervéhez kapcsolódva, másrészt az óvodai-iskolai, ill. alsó-felső tagozati átmenet problémáit analizálja a tanítóképzéshez kapcsolódva. A harmadik tanulmány a középiskolai és a tanítóképzős matematika oktatás összehasonlító elemzését adja közre meggyőző tényanyaggal illusztrálva.

A harmadik fejezetben olvasható tanulmányok a következő témákkal foglalkoznak: a korszerű tanítói pályakép és ennek kihatásai a négyéves képzésre, a tanítói pályalkalmasság, ill. a tanítói szerep és a tanítóképzés reformja.

Míg a társadalmi változások az egyik oldalon presztizscsökkenést eredményeztek, a másik oldalon új szereptulajdonságokat, vonásokat csatoltak a tradicionális tanítói pályaképhez. A tanítói pálya egy viszonylag önálló és stabil pályából nyitottabbá, kifelé orientáltabbá és fokozottabb ön-megújulást igénylő hivatássá vált. Sokak számá-

ra evidens, hogy az alapvető készségek, jártasságok, szokások az alsó tagozatban alakulnak ki. Írni és olvasni, helyesen írni, tanulni, kreatíven gondolkodni, feladatokat megoldani és számolni, gondolatokat értelmesen kifejezni, szépen és kifejezően beszélni itt kell megtanulni. Hozzátehetjük: itt kellene megtanulni. Nagy kihívást jelent ugyanis a tapasztalható oktatási-nevelési deficit, mely lelassítja a fejlődés tempóját, minden gyengén vagy rosszul elsajátított jártasság és készség megnehezíti a továbbtanulást. Az alapvető szokásokat, készségeket, jártaságokat csak komplex módon lehet kialakítani és fejleszteni. A tanítóképzés negyedik éve az "aratás", az igazi tanítói személyiségfejlesztés esztendeje lehetne.

A képzés eredményeinek és eredménytelenségeinek elemzése, a korszerűsítés szükségessége, a felvételi vizsgarendszer fogyatékosságai felhívják a figyelmet a tanítói alkalmassági mérések, vizsgálatok fontosságára.

A tanítói pálya választásában jelentős szerepe lehet a tanítói szerepek ismeretének. Az általános iskolai pedagógus-társadalomban betöltött szerepek, a tanítók "részesedési rangsorai" bepillantást adnak a tanító összetett feladatába és hozzájárulnak a tanítói presztizs értelmezéséhez.

A tanulmánykötetet a felsőfokú tanítóképzés szakirodalmának válogatott bibliográfiája zárja.

A közreadott tanulmányok hasznos információkat nyújtanak mindazoknak a szakembereknek, érdeklődőknek, akik a tanítóképzés tartalmi megújítását és ezeknek a gondolatoknak az új tantervekben történő érvényesítését feladatuknak tekintik.

PAP MIKLÓS
főigazgató
Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola