

318.012

1989

3

1

hm

pedagógus- képzés

*A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya*

1989

Szerkesztő Bizottság:

Felelős szerkesztők:

**Ballér Endre
Baráz Miklósné**

Tagok:

**Biszterszky Elemér
Bollókné Panyik Ilona
Szabados Árpád
Székely Gábor**

pedagógus- képzés

**A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya**

1989

Füzetek sorozata
Művelődési és
oktatási
minisztérium
Köznevelési
osztály
Budapest
1986

1986

ISBN 963 673 472 0
Készült: 500 példányban
a Keoskeméti Tanítóképző Főiskola
Sokszorosító Részlegében
Kiadói Főigazgatóság: 15.396/89.

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

T A R T A L O M

Oldal

PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

- Hunyady Györgyné: Egységesítési törekvések a pedagógusképzésben /USA/..... 6
- Adamik Tamásné: Az Amerikai Egyesült Államok elemi iskolai tanárképzéséről18
- M. Nádasi Mária: Pedagógusképzés az NSZK-ban37
- Szabó László Tamás: A finn pedagógusképzés.....53

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MÚLTJABÓL

- Pethő László: A tanítóképzés főiskolásításának oktatáspolitikai kérdései66
- Hajdu Péter: A tanárképző főiskolák irányítási és vezetési rendszeréről.....105
- Schablauer Zoltánné: A gyermektanulmányi mozgalom jelentkezése a magyar tanítóképzésben.....125
- Oláh Emőd: Dr. Kiss Áron Magyar gyermekjáték-gyűjteményének fogadtatása és hatása.....139

HOZZÁSZÓLÁS

- Székely Gábor: Megjegyzések az"irányelvek"-hez.....152

A PEDAGÓGIAI SZAKBIZOTTSÁG HIREI

- Bóra Ferenc: Tájékoztatás a Pedagógiai Szakbizottság 1987-es plenáris üléseiről; a Pedagógiai Szakbizottság vitája az orosz nyelv oktatásáról172

KÖNYVISMERTETÉS

- Hajzer Lajos: Az orosz nyelvszakos hallgatók rész-képzésének javítása.....190

P E D A G Ó G U S K É P Z É S
K Ü L F Ö L D Ö N

HUNYADY GYÖRGYNÉ dr.

főigazgató

Budapesti Tanítóképző Főiskola

EGYSÉGESÍTÉSI TÖREKVÉSEK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN
/1980-as évek, Egyesült Államok/

A nagytekintélyű Columbia Egyetem Tanárképző Intézete 1987 tavaszán ünnepelte 100 éves fennállását. A centenáriumi szimpoziumot a tanárképzés megújításának szentelték: megvitatták a Tomorrow's Teachers /A holnap tanárai/ o. jelentést, s ajánlásokat fogadtak el a pedagógusképzés reformjára vonatkozóan. A tervezetet az un. Holmes csoport készítette, amelynek tagjai - az 50 állam mindegyikéből kiválasztott egyetemi dékánok, kutatásvezetők - 1983 óta foglalkoztak a pedagógusképzés helyzetének elemzésével, kritikus pontjainak felderítésével és egy cselekvési terv, program /action plan/ kialakításával.^{/1/} A konferencia a Holmes Group munkáját történelmi jelentőségűnek mondta, s elég erősnek, hatékonynak ítélte ahhoz, hogy valódi változást hozhasson a pedagógusképzésben. A javaslatokat öt kötetbe fogták össze, a feladatok harmadik csoportja azt részletezi, hogy olyan új követelményeket kell kialakítani a pályára lépőknek, amelyek a foglalkozáshoz jól illeszkednek, s intellektuálisan igazolhatók, racionálisak. A kialakított, egységes nevelési- és vizsgakövetelmények képeznék a mérés és minősítés alapját, s ezen a módon visszahatnának a képzés tartalmára, folyamatára. A gondolat kettős értelemben sem hat újnak a 80-as évek Egyesült Államokában: egyrészt a /pedagógus/képzés folyamata teljesen decentralizált /s egyuttal meglehetősen

atomizált/ is, az "output", a kibocsátás felőli szabályozása látszik szinte az egyetlen befolyásolási lehetőségnek. Másrészt viszont már a 80-as évek elején számos olyan elemzés született, amely bizonyítja, hogy a tanárképzésben ez a szabályozás éppen a kibocsátást, a végzős hallgatók felkészültségét tekintve nem eléggé hatékony, illetve az államok /néha azon belül az egyes megyék/ által megkövetelt vizsgák terén a helyzet teljesen áttekinthetetlen, kaotikus.^{/2/} Érthető tehát, hogy a Holmes Group jelentésével párhuzamosan /például az ún. Carnegie-jelentés/, illetve a már korábban készülő elemzések is számos olyan javaslatot tartalmaztak, amelyek az egységesítést célozták a pedagógusképzésben.

Az egységesítési törekvések egyik ága - mint a fentiekből is kitűnik - a pályára lépő fiatal tanárok minősítésére vonatkozik. Ez számunkra értelemszerűen egyet jelent a tanulmányok zárásának módjával, korántsinos így azonban az Egyesült Államokban. Feistritzer, C. E., a NCEI /National Center for Education Information/ munkatársa 1984-ben tette közzé tanulmányát arról az összehasonlító vizsgálatról, amelyet az USA valamennyi pedagógusképző intézményében 1973-ban, illetve 1983-ban végeztek.^{/3/} Ebben olvasható, hogy csupán a képző helyek 47 %-ában kötelező a pedagógusképző program /Teacher Education Program/^{/4/} befejezését valamilyen teszt megoldásával, külön vizsgával zárni. Viszont valamennyi államban bizonyítványhoz, azaz az állam által meghatározott vizsgához kötik a pedagógus alkalmazását. /Az olykor meglepő méretű ta-

nárhiány kompromisszumokra kényszeríti a hatóságokat: egyes déli államokban s egyes szakterületeken növekszik a nem minősített vagy csak ideiglenes engedéllyel rendelkező pedagógusok száma.^{/5/} A tanárok minősítési folyamata - a fentebb említett tanulmány adatai szerint - rendkívül zavaros, egy-egy államon belül is igen változatos, s épp ezért színvonalát tekintve igen megbizhatatlan. A helyi önállóság jegyében kialakított vizsgakövetelmények, illetve a csak helyi érvényességű bizonyítványok egyébként megnehezítik a pedagógusok szabad állásválttatását is /de legalábbis az új állam, az új "megye" - új vizsgát is jelent számukra/. Ezért is javasolja a tanulmány, hogy a tanári minősítés, a bizonyítványok "osztódással szaporodását" meg kell állítani, az államok által kiadott bizonyítványok számát drasztikusan csökkenteni kell, s egyszerűsíteni magát a folyamatot. Nagyobb "nyomás" lenne szükséges a nemzeti /összszövetségi/ sztenderdek alkalmazására. /A tanári munkavállaláshoz szükséges minősítés egységes követelményrendszere meg is született. Minden helyi változatnál igényesebb szakmailag, s ugyanakkor alkalmazása elég egyértelmű - lenne! Használata ugyanis természetesen csak ajánlott, s a szakirodalomból tudható, hogy még néhány évvel ezelőtt is a kiadott bizonyítványoknak csupán 7 %-a alapult a "nemzeti" sztenderden.^{/6/}

A tanári minősítés egyszerűsítésének igénye szorosan összefügg a képzési folyamat zárásának kérdésével: számos változatban született meg a javaslat, hogy a tanári pályához szükséges egységes nemzeti követelményrendszer legyen az alapja a minősítésnek, s ha ezen alapul a képzési program zárása és

a munkakezdés vizsgája is, akkor akár a kettő fedheti is egymást /amint erre néhány állam és egyetem együttműködésében van is példa/. /Megjegyezzük, hogy a Carnegie-bizottság 1986-os jelentése lényegében ugyanezt a javaslatot tartalmazza, azzal a különbséggel, hogy a követelmény kidolgozására egy új összszövetségi testületet kívánna létrehozni.//7/

Az egységesítési, összehangolási törekvések azonban nem állnak meg a minősítés kérdésénél, hanem kiterjeszkednek a képzés tartalmára is. S ez merőben új fejlemény a teljes, maximális intézményi önállóságot hangoztató és gyakorlatilag azt is élvező intézmények életében. Az egyetemek, college-ok pedagógusképző programjának tartalmát valamennyi intézmény maga alakítja ki, amint azt is, hogy kiket eresz be a programba, állít-e követelményeket akár korábbi tudásszintre, akár előzetesen hallgatott programokra vonatkozóan. Aminthogy azt is maga dönti el, teljes programot indít-e, azaz egyidejűleg képez-e olyan pedagógusokat, akik a korai gyermekkortól a 12 éves korig terjedő időszak nevelésének szakemberei lesznek; akik a 13-18 éves gyermekek iskoláiban dolgoznak majd s olyanokat, akik "nevelési specialisták" /például olvasás tanárok, művészeti tárgyakat vagy testnevelést tanítók, pályaválasztási tanácsadók stb./ vagy csupán az előbbieket valamelyikét iktatja tanrendjébe. Nyilvánvaló, hogy az intézményi önállóság olyan jellegzetessége az amerikai felsőoktatásnak, amely demokratikus tradíciókra épül, s amelyet továbbra sem veszélyeztethet semmilyen oktatási reform. Ugyanakkor azonban az sem igen vitatott tény az amerikai szak- és oktatáspolitikai irodalomban, hogy nagyon egyenetlen, és sok helyütt

nagyon alacsony színvonalu a pedagógusképzés. /A többször idézett Carnegie-jelentés például kétségtelen tényként kezeli, hogy most sokan vannak az egyetemeken, akik nem tudnak megfelelően, szabatosan írni, helyesírásuk rossz, szóbeli kifejezőképességük elfogadhatatlan, nem képesek egyszerű matematikai problémák megoldására, s mégis tanárokká válnak.^{/8/} Éppen erre alapozva teszi mások által nagyon vitatott javaslatát a tanárképzés graduális szintre emelésére, ami az amerikai egyetemi képzésben azt jelentené, hogy 4 éves egyetemi tanulmányok után újabb 2-3 év alatt képeznék a tanárokat./ A lényegében azonos kritikai bázison különböző javaslatok születnek a képzés belső rendjére, tartalmára, kereteire vonatkozóan, a specializálódás mértékére nézve, s mindenekelőtt a kifejezetten tanárképzéssel töltött idő megnövelésére, a gyakorlati képzés erősítésére. /1983-ban a Teacher Education Program elvégzése átlagosan 115 órát igényelt az óvodába, elemi iskolába készülő pedagógusoktól. S ez még akkor is döbbenetes kevéssé, ha tudjuk, hogy a hallgatóknak e mellett általános kötelezettségeik is voltak egyetemi tanulmányaikkal összefüggésben./

Egy figyelemre méltó javaslat szerint^{/9/} a legjobb egyetemi tanárképző intézeteknek kellene meghatározniuk, mit kell tudni a leendő tanároknak, s a legjobb, leghatásosabb pedagógiai kutatásokra épülő képzési programokat kellene terjeszteni. Ezek - az elképzelés szerint - az intézményekben szűrő funkciót is betölthetnének; csak az ilyen programok által felkészített tanárok vehetnének részt a szövetségi kormány által támogatott ösztöndíj programban. Ilyen és hasonló kedvezményekkel,

megkötésekkel a minőségi programok átvételére lehetne ösztönözni az intézményeket.

Végül az egységesítésre törekvést fedezhetjük fel abban a tervben is, amely a tanárképzésen belüli "kiválóság" /excellence/ megteremtésére született, s amely voltaképpen a tanárképző programok egységes minősítésére tesz igen konkrét, kidolgozott javaslatot.^{/10/}

A dokumentum, miután értelmezi, hogy mit tekint a tanárképzésben a minőségi előrelépés feltételének^{/11/}, meghatározza az oktatás három fő funkcióját. Ezek: a tanulás ösztönzése, az osztály/közösség/szervezése és a szakmai döntések meghozatala. A tanárképzésnek e funkciók sikeres ellátására kell felkészítenie a kezdő tanárt. E funkciókból deriválja azokat a feladatokat, amelyeket valamennyi hatékony programnak tartalmaznia kell; a szükséges ismeretek, a nekik megfelelő képességek, készségek kialakítását és a gyakorlati képzést. /Pl. Ismeretelem: Az ember - emocionális, szociális és fizikai - növekedésének és fejlődésének ismerete; a hozzátartozó képesség-készség kérdéskör: Hogyan tudjuk megismerni a gyerekeket az oktatási folyamat történései szempontjából? vagy: A kivételes /átlagtól eltérő/ gyerekek típusainak, a velük való bánásmódnak az ismerete, és hogyan működik együtt a pedagógus a speciális szolgáltatást nyújtó kollégákkal, hogy megtervezze, végrehajtsa és értékelje a kivételes tanulók tanulmányi tevékenységét?/ A gyakorlati foglalkozások változatosak: a különböző szempontu megfigyelések, mikrotanítások, esettanulmányok készítése, az elméleti ismeretek, koncepciók gyakorlatba történő átfordítá-

sa, curriculum leírása és fejlesztése, gyakorlatok oktatási segédeszközökkel, osztályban végzett gyakorlati munkák képezik a program törzsanyagát/.

A dokumentum a programkészítés fázisainak s magának a programnak az egyes elemei köré csoportosítja azokat a szabályokat, amelyek alapján /illetve a rájuk vonatkozó vizsgálatok alapján/ egy-egy program minősége megítélhető. Ilyenek: 1/ a program tervezése, 2/ a program kivitelezése, 3/ a program személyi állománya, 4/ a program tartalma, 5/ szakismeret, szakmapolitikai ismeretek a programban. A program megítélésének szempontjai ebben az öt csoportban azonos rendszerben fogalmazódtak meg: először az adott programelemre vonatkozó "alapelv" jellemző leírása történik, majd ezt követik az "alapelvre" vonatkozó kritériumok felsorolása, végül azok a kérdések, amelyekre adott válaszokból kiderülnek, teljesülnek-e az iménti kritériumok. Majd egy újabb "alapelv" következik kritériumok és kérdések sorától övezve. Például az elsőként jelzett programtervezés 5 ilyen, belső elrendezését tekintve teljesen hasonló szekvenciából áll. Mintaként egyet idézünk közülük nyersfordításban:

1.0. A program tervezése

1.1 A program célja, hogy előkészítse a kezdő tanárokat a hatékony működésre gyakorlatuk kezdetén
Az /"alapelv"/ alkalmazásának kritériumai

1. A program belső céljai, mint evidenciák a tervben, a kezdő tanítók hatékony működésére vonatkoznak.
2. A program tartalma, amelyet a célokból származtat-

nak, foglalja magában azokat a gyakorlati tapasztalatokat és módokat, eljárásokat, amelyekkel megközelíthető az osztálybeli tevékenység ismeretbázisa.

3. A program tartalmazza azokat az ismereteket és képességeket, készségeket, amelyeket a tanárok, mint a kezdeti praxishoz feltétlenül szükségeseket, definiálnak.

Bizonyító kérdések

1. A terv tartalmazza-e az osztálykeretben alkalmazható ajánlott tanulási módokat, stratégiákat?
2. Tartalmaz-e a terv lehetőséget a tanultak gyakorlására?
3. Tartalmaz-e a terv terepgyakorlatokat a programban?
4. Biztosít-e a terv közvetlen osztálytermi tevékenységet a tanárjelöltek számára a program folyamán?
5. Tartalmazza-e a terv azoknak a tanároknak /és szakterületüknek/, illetve azoknak a tanári szervezeteknek a számát, akikkel, illetve amelyekkel a pedagógusképző intézet tanácskozott a terv készítése során?

Valamennyi programelem az iménti mintájára leírható, osupán azt kell megjegyeznünk, hogy a 4. számú, a program tartalmára vonatkozó szempontrendszer tovább differenciálódik: a tantárgyi rendszer és az oktatási folyamat két nagy témakörére. A dokumentum tartalmazza még a célok teljesítésére vonatkozó értékelés tervét.

A NEA /National Education Associate/ e strukturált szempontrendszerrel - bevallottan - a tanárképzési programok kialakítására akart hatást gyakorolni, ezért felhívta az államok illetékes oktatási szerveit is, hogy kövessék az általa kidolgozott követelményrendszert.

E sajátos szabálygyűjtemény - mondhatnánk: az amerikai pedagógusképzési irányelvek - használata, alkalmazása a programok készítésekor természetesen szintén csak egy ajánlott tervezet az intézmények számára, ezért a képzésre gyakorolt egységesítő hatása is kétséges. Feltételezhetjük azonban, hogy a viszonylag gyors tempóban differenciálódó képzési hálózat /10 év alatt 9 %-kal nőtt a pedagógusképzést folytató intézmények száma, miközben a képzésben részt vevő hallgatók száma 1973 és 1983 között 50 %-kal csökkent/ újra és újra kitermeli, illetve felerősíti azokat a problémákat, amelyek épp a képzés széttagozottságából, kizárólagosan helyi, intézményi szintű meghatározottságából fakadnak. S e gondok újra és újra megszülik a megszüntetésükre, azaz a képzés kívánatos mértékű egységesítésére irányuló elképzeléseket, terveket.

Jegyzetek

1. Sedlak, M.W., Tomorrow's Teachers: The Essential Arguments of the Holmes Group Report. Teachers College Record Vol 88 N^o3 Spring 1987
2. V8. pl. Spring, J., American Education. An Introduction to Social and Political Aspects. Longman, New York London, 1985³.

The National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk. Washington, D.C., US. Government Printing Office, 1983.
3. Feistritzter, C.E., The Making of a Teacher. A Report on Teacher Education and Certification. Nation Center for Education Information, Washington, 1984.
4. Teacher Education Program - TEP az egyetemi tanulmányokon belül a tanárképző intézetek /College of Education/ által szervezett képzés, ennek elvégzése kötelező azok számára, akik pedagógus pályán kívánnak elhelyezkedni. A program három részből áll: 1/ az un. általános studiumokból /művészetek és a humán tárgyak, a fizikai, természeti, társadalmi és a magatartás tudományok, matematika, technológia, testi és egészségnevelés, 2/ szakmai studiumok /professional studies/, /neveléstörténet, az oktatás általános kérdései, oktatáspolitikai, pszichológia, szociológia stb./; 3./ "klinikai" gyakorlat /pedagógusképzésre kijelölt iskolákban,

ritkábban gyakorlóiskolákban/. A programon belül a kötelezően előírt óraszámok rendkívül alacsonyak, viszont bizonyos szaktudományos órák hallgatását a programon kívüli, általános egyetemi képzésben kell megoldaniuk a hallgatóknak. Hasonló programokkal működnek egyetemektől független, önálló pedagógusképző intézmények is /Teacher College, Teacher Training College/.

5. A tanárhiánnyal szinte valamennyi helyzetelemző tanulmány részletesen foglalkozik. Példaként idézzük az Action for Excellence. Task Force on Education for Economic Growth. Denver, Education Commission of the States, 1983. o. tanulmány néhány adatát: a matematikát tanítóknak 26 %-a nem kvalifikált tanár, illetve csak időleges tanítási engedélyük van; 43-45 államban matematika, 42 államban fizika tanár hiány van; 10 év alatt /1971-80-ig/ 64 %-kal csökkent a középiskolai természettudomány szakos /science/ és 78 %-kal a matematika szakos tanárok képzési volumene; az elemi iskolában /6-12. évig/ tanítók 51 %-a nem kapott semmilyen természettudományos képzést és így tovább.
6. How states rate; measures of educational excellence. Washington, D.C., National Educational Association of the US, 1984.
7. A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. A Report of the Task Force on Teaching as a Profession. Carnegie Form on Education and the Economy, May 1986. 62. p.

8. i.m. 73. p.
9. v8. Feistritzer im.
10. Excellence In Our Schools. Teacher Education.
An Action Plan. National Educational
Association. Instructional Professional
Development, 1982.
11. im. 10. p.

ADAMIK TAMÁSNE dr.

főiskolai docens

Budapesti Tanítóképző Főiskola

AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK ELEMI ISKOLAI TANÁR- KÉPZÉSÉRŐL

Az Amerikai Egyesült Államokban a tanárképzés sokkal erőteljesebben fejlődött az elmúlt negyedszázadban, mint bármikor régebben, mégpedig a társadalmi mozgalmak hatása és a technológia fejlődése következtében, a népesség magasabb műveltsége és a tanárképzés színvonalának emelése eredményeként. Az már szinte közhely a pedagógiai tanulmányokban, hogy a szputnyik felboosátása 1957-ben mennyire sokkolta a közvéleményt, s a hátrány behozása végett százmillió dollárokat áldoztak a közoktatás fejlesztésére, s egyuttal a pedagógusok tudásának növelésére. A sok-sok pénzáldozat és ujitás ellenére eredményeikkel ninosenek megelégedve, s a közoktatás állandó viták kereszttüzében áll.

Az U.S.A. egyetemi rendszere nagyon különbözik az európai egyetemi oktatástól, így a mienktől is. A tanárképző programok egy része a doktorátus szintjén valósul meg, más része egy magasabb szintű egyetemi fokozatot ad /master's degree/, míg osak-nem a fele az alacsonyabb szintű egyetemi fokozatot biztosítja /bachelor's degree vagy baccalaureatus/. Elemi iskolai tanár is szerezheth doktorátust, attól függően, hol és milyen programot végöz. A sokféle egyetem és program a variációk tömegét eredményezi, s ha mindehhez azt is hozzávesszük, hogy tulajdonképpen 50 állam tanárképzéséről kellene egy rövid

tanulmány keretei között beszámolni, azonnal nyilvánvalóvá válik a feladat megoldhatatlansága. Éppen ezért inkább szűkebb szakterületemhez, az anyanyelvtanításhoz és az olvasástanításhoz kapcsolódó megfigyeléseimet szeretném közzétenni, s azokat a tapasztalatokat szeretném leírni, melyeket mint Fulbright-ösztöndijas egyéves ott-tartózkodásom alatt fogadóhelyemen, a Central Missouri State University-n szereztem /a továbbiakban CMSU/. Nem a tanítóképzés intézmény rendszerét ismertetem tehát, hanem inkább a tananyag egy részének szerkezetét, tartalmát, valamint a gyakorlati munka bizonyos területeit. Arra kívánok rámutatni elsősorban, hogy a tananyag a korszerűség, a tudomány legújabb eredményeinek integrálása mellett mennyire hagyományőrző, okosan építkező, gyakorlati.

A CMSU eredetileg tanítképző volt, körülbelül egyidős a Budapesti Tanítóképző Főiskolával. A pestalozziánus szellemű képzőből fokozatosan fejlődött un. sokoólu, bár szerintük kiosi, mindössze tízezer hallgatót oktató egyetemmé, mely üzembiztonsági és mezőgazdasági tanszékeiről híres, de egyik fő feladata a tanárképzés: Missouri Állam középső részét látja el pedagógusokkal. Tanító egyetem, jó színvonalu, éppen ezért az itt megvalósuló programok tipikusnak mondhatók.

I. A tanárképző programok szerkezete

A tanárképző programok sokfélék. Azt hiszem, egy tösgyökeres amerikainak is gondot okoznak áttekintésük. A sokféleség ellenére a programoknak vannak közös vonásaik, inkább a részletekben különböz-

nek egymástól.

Minden egyetemi hallgató, így a tanárjelölt is hallgat un. általánosan kötelező tárgyakat. Ez a "general education" vagy "liberal art education", melynek az alapozás a oélja, az általános műveltség emelése. Humán tárgyak, társadalom- és természettudományos tárgyak, matematikai ismeretek tartoznak ide. Az általános képzés az első két év feladata, s az első fokozat /bachelor's degree, négy év/ tárgyait alkotja.

A CMSU-n a következő általános kurzusokat hirdették meg: A/ Angol/Nyelvtan: retorikai írás, fogalmazás; B/ Szóbeli kommunikáció: szónoklat, személyek közötti kommunikáció; C/ Matematika: algebra, differenciálszámítás, analitikus geometria; D/ Természettudományok: általános növénytan, általános állattan, általános környezettan, bevezetés a geológiába, elemi kémia, általános kémia, a fizika áttekintése, alacsonyabb és magasabb szintű fizika, akusztika; E/ Humán tudományok: amerikai mesterművek, a világirodalom mesterművei, az angol irodalom mesterművei, az eszmék és a képzőművészetek, művészetelmélet, a zene megértése, bevezetés a filozófiába, színház a nyugati civilizációban; F/ Történelem-államtudomány-társadalomtudomány: Amerika és a modern világ, az Egyesült Államok története, a nemzeti kormány, az állam kormánya, a gazdaságtan alapelvei, általános pszichológia, a világ földrajza, általános szociológia, bevezetés a büntetőjogba; G/ Multikulturális studiumok: összehasonlító vallástan, a modern civilizáció, bevezetés az ázsiai

társadalmakba és civilizációkba, bevezetés az antropológiába, összehasonlító antropológia; H/ Technológia: gyártástechnológia, alkalmazott számítógéptechnológia, a kommunikáció technológiája, energiazászkodás, városi élet és mezőgazdaság, szállítási rendszerek, bevezetés a tömegkommunikációba, a számítógép a modern társadalomban, a számítógépes információs rendszer elvei; I/ Önfejlesztés: testnevelés, hadtudomány, rézfuvós zenekar /marching band/, személyes egészség, személyi gazdaság, osaládi élet, a személyes beilleszkedés pszichológiája, aktiv pihenés, a biztonságos élet alapelvei, könyvtárhasználat, a nevelés az amerikai társadalomban, a figyelem fejlesztése.

Ezekből az általános kurzusokból a szakoknak megfelelően kell és lehet választani, az egyes szakterületek ugyanis előírnak bizonyos kötelező tárgyakat; de minden hallgató számára kötelező a fogalmazás és a matematika, szakjára való tekintet nélkül. Erre azért van szükség, mert a középiskolai fakultációs rendszer következtében némelyek nem tanultak olegendő matematikát, mások meg az angolórákból maradtak ki, nem tudják a nyelvtant, rossz a helyesírásuk, s olykor még olvasási gondokkal is küszködnek. Ez utóbbiakkal külön foglalkoznak. Sajnos, az egyetomnek számolnia kell a realitással, s a hallgatók továbbhaladása érdekében vállalnia kell a hiányosságok pótlását.

Az angol tanszék tanáira az általános képzés keretében folyó retorika- és fogalmazástanítás igen nagy terhet rótt. A szemináriumok megtartásán kívül minden tanulóval személyesenként 5-8 dolgo-

zatot /esszét/ irattak, s ezeket minden egyes hallgatóval négy szemközt beszéltek meg. Az osztály előtti értékelés nincsen szokásban. Nagyon sokat íratnak az "angol mint második nyelv" tantárgyban is, megőrizve a hagyományos módszert: az igényes nyelvhasználatot a gondosan javított írásbeli munkák fejlesztik igazán. Az angoltanárok megterhelése valószínűleg nem ilyen nagy a kiváló egyetemeken, ott, ahol a generál education csak fél évet vesz igénybe.

Az általános tárgyak listáját tanulmányozva, két érdekes megoldás tűnhet fel a hazai olvasónak. Az egyik: az angol nyelvi és irodalmi képzés, valamint a kommunikációs képzés nincsen egybeolvasztva. Az egyetemen - s tudomásom szerint mindenütt ez a gyakorlat az U.S.A.-ban - van külön angol tanszék és külön kommunikációs tanszék. A kommunikációs tanszéken kapott helyet a szónoklattan, a rádiózás-tévézés-újságírás, a tömegkommunikáció, a metakommunikációs eszközök tanítása stb., stb., míg az angol tanszéken folyt a szokásos irodalomelméleti, -történeti, nyelvészeti képzés, kiegészülve a már említett fogalmazástanítással. A nyelvészeti kurzus tudományos jellegű volt: mint nyelvmagyarázó elméletet elsősorban a transzformációs generatív grammatikát tanították, valamint a különféle leíró nyelvészeti irányzatok, nyelvtörténetet, dialektológiát stb. A hagyományos nyelvtan tanítása a retorika- és fogalmazástanítás keretein belül folyt, továbbá a nyelvtanítás szakdidaktikájában. Tehát megvan az oktatásban a hagyományos nyelvtan helye, a retorika pedig két tanszéken is taníttatik. Számomra új és lenyűgöző volt a programok gazdagsága és korszerűsége, de még lenyűgözőbb volt - s erről nálunk kevés szó

esik - a hagyományok okos megőrzése, beépítése és továbbépítése /ezt majd a tankönyvek szerkezetének ismertetésekor is látni fogjuk/.

A general education másik figyelemre méltó megoldása az általános műveltséget adó és az önfejlesztő /individual development/ tárgyak aránya - 48:11 - és választhatósága. Az előbbiek kötelezően választhatók, az utóbbiak felvehetők, sőt a hallgatók bármilyen, érdeklődési körükbe vágó kurzust látogathatnak. Saját ottani tanítványaim tanultak fényképezést, vivást, zongorát, olajfestést, "ologging"-ot /népitanácféleség/, de csak kiegészítésül, pihentetésül, "just for fun" - mondták. Azt azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy az amerikai egyetemek többnyire zárt, elszigetelt egységek, oampusok, sokszor kis városokban - a CMSU a 14 ezer lakost számláló Warrensburgban van -, távol a kulturális központoktól. Ezért van szükség a programok változatosságára, sőt a szórakozás felé történő kiszélesítésére. S mindezekhez a feltételeket - pl. a sportlétesítményeket - is biztosítani kell.

A hallgatók különféle területekre szakosodhatnak. A középiskolai tanárjelöltek egy vagy két tárgyra összpontosíthatnak, az elemi iskolai tanárok szélesebb körű képezést kapnak, alkalmazkodva az elemi iskolai tanterv kevésbé differenciált volta-hoz.

A tanárjelöltek általános pedagógiai tárgyakal foglalkoznak, /educational foundations/; ilyenek a neveléstörténet, a filozófia, szociológia,

antropológia /kulturák és szubkulturák/, pedagógiai pszichológia, tanuláselméletek és a teszteléses értékelés. Foglalkoznak továbbá általános és szakdidaktikával /courses on methods of teaching/, valamint gyakorlati képzést kapnak /field experience/. A szakemberek abban látják a problémákat, hogy az általános pedagógiai tárgyak gyakran távol állnak a mindennapi gyakorlattól, bár az utóbbi években közeledés tapasztalható a két terület között, a gyakorlat is visszajelzéseket ad az elméletnek. Az utóbbi husz évben az általános didaktika és a szakdidaktikák változtak a legerőteljesebben, mikrotanítások és egyéb ujitások bevezetésével szorosabb kapcsolatot teremtve a gyakorlati képzéssel.

Ezek az ujitások a következők: A mikrotanítások videóra felvett órarészletek, melyeket később a professzor megbeszél a hallgatóval. A bejátszás, szimuláció /simulation/ során egy problematikus helyzetet vetítenek le a hallgatóknak, azok javaslatot tesznek a megoldásra, a megoldásuk eredményét azonnal láthatják a következő felvételen. Szemléltető filmek és videófelvevételek /protocol materials/ segítségével szemléltetik az elméleti előadásokat, például a gyermeknyelv fejlődésének egyes szakaszait. Összehasonlító tanítás /reflective teaching/ során több hallgató tanítja ugyanazt az anyagot egymás után, majd az eredményt összehasonlítják, megvitatják.

Az iskolai gyakorlatot érdekesnek, ugyanakkor ellentmondásosnak láttam. Sok helyütt ugyanis - gazdasági nehézségekre hivatkozva - megszüntették a gyakorlóiskolákat. Megszüntették a CMSU gyakorlóis-

koláját is, mivel magát az intézményt mesterségesnek, az átlagos iskolánál sokkal jobbnak tartották. A hallgatók a környékbeli iskolákban gyakoroltak, s az egyetemnek külön erre a feladatra kijelölt oktatója ellenőrizte őket. Egy-egy hallgatóval háromszor találkozott, s tartott óra utáni megbeszélést /átlagosan hatszor látogatják másutt a hallgatókat/. A professzor tanácsai általános jellegűek voltak, szakmai kérdések nem kerültek, nem is kerülhettek sorra /többször is elvitt körutjaira/. Vizsgatanítás nincs. A gyakorlatok nemcsak az egyetemi évek utolsó szakaszában vannak, hanem elnyújtva, sok helyen a legelső évtől kezdve, bár ezt a megoldást sokan nem tartják jónak, s vitatják. Így beszéltek korai gyakorlatról, mely az első évben kezdődik, s inkább csak megfigyelésekre szorítkozik /pre-student teaching/. A hallgató fokozatosan bekapcsolódik az órába, segít a tanítónak. A helybeli iskolákban sokszor láttam őket kis csoportos olvasást lebonyolítani, vagy egyénilleg foglalkozni a gondot okozó gyerekekkel stb. Az államok felébe vezették be ezt a korai gyakorlatot. A későbbi gyakorlaton hosszabb időre osztják be a hallgatókat egy-egy tanárhoz, s ekkor már a hallgató hosszabb távu és napi tervet készít, irányítja az órát, tanít és értékeli. A gyakorlattanítások hatásfokát megkérdőjelezzik az amerikai szakemberek. Arról meggyőződtem, hogy a hallgatók nem egyéb egyetemi óráik idejében végzik iskolai megfigyeléseiket. Az egyetemi oktatók rendszerint pontokat adtak az órai részvételre is, s csak 1 vagy 2 mulasztást tűrtek el. Az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy a hallgatók átlagos heti óraszámra 14-18 körül mozgott.

A tanárjelöltek tantervét az elmúlt években a következő területeken fejlesztették: multikulturális nevelés, a fogyatékos gyermekek nevelése, a nemekre való tekintet nélküli nevelés /nonsexist education/, bilingvális nevelés, az iskolai fegyelem és az osztálymunka körülményeinek a megteremtése, az egyes tantárgyakban történő olvasástanítás, a számítógép oktatása, továbbá a már felsorolt szakdidaktikai újítások.

Missouri Államban az elemi iskolai tanárképzés három szinten történik: az 1--8. osztályok számára: az óvoda-- a kindergarten -- pre-school "óvoda", a kindergarten az óvoda utolsó éve, ahol már tanítás folyik, az 1--3. osztályok számára, un. Pre-K-3, végül a 4--9. osztályok számára, azaz a Middle School /a nyolcosztályos elemi iskola felső évei/ és a Junior High /a középiskola első évei/ számára. A hallgatók úgy is összeállíthatják tanrendjüket, hogy a fenti három típus közül kettőre kapjanak képesítést, de úgy is válogathatnak, hogy egy iskolatípusra szereznek képesítést, plusz egy speciális területre, például olvasásra. A hallgatókat tanácsadók segítik az órarend összeállításában, mert ez igen bonyolult dolog, s könnyű eltévedni a tárgyak, kurzusok és az általuk szerezhető kreditek dzsungelében. /A "credit" a pontszám neve, egy-egy tantárgy 1--2--3 kreditet ér, az első fokozat megszerzéséhez kb. 130 credit megszerzésére van szükség./

Az elemi iskolai tanárok számára a következő tantárgyak kötelezők: multikulturális környezetben való tanítás, a kezdeti olvasástanítás módszerei, az

anyanyelv tanításának módszerei /language arts/, a haladó olvasástanítás módszerei, a mikrokomputer alkalmazása az osztályban, gyermekirodalomban, a társadalomtudományok tanítása az elemi iskolában, egészségnevelés az elemi iskolában, a multimedia alkalmazása, művészet az elemi iskolában, zene az elemi iskolában, elvek és módszerek az elemi iskolai matematikatanításban /két kurzus/, egészségtan tanároknak, biológia tanároknak, a természettudományok tanításának elemi iskolai stratégiái. Ezek az alapkövetelmények /core requirements/, értékük 44 credit.

Ehhez járulnak az általános tárgyak /general education/, melyek 29 credit értékben egységesen vannak megszabva a háromféle képesítéstípus számára: retorikai írás, fogalmazás, személyek közötti kommunikáció, az Egyesült Államok története, a világ földrajza, az amerikai kormány, a gazdaságtan alapelvei, amerikai mesterművek, a világirodalom mesterművei, az eszmék és a képzőművészetek, a zene megértése, egy idegen nyelv. Mindegyik kurzus értéke 3 credit, kivéve a kommunikációt, mely 2 credit értékű. Összehasonlítva ezt a listát a general education teljes listájával, láthatjuk, hogy az adott szakma számára hasznos tárgyakra koncentrált. Ezenkívül mindenki úgy gazdagítja a személyiségét, ahogy akarja, ebbe az egyetem nem szól bele.

Egy 1--8. osztályokra képesített tanárnak minimum 128 creditet kell összegyűjtenie. Ebből 29 megy az általános tárgyakra, 44 a minden elemi iskolai tanár számára kötelező tárgyakra, a fennmaradó 30-34 a következő szaktárgyakra fordítható: bevezetés a neveléstudományba, a neveléstudomány alapjai,

iskolai gyakorlat, szintetizáló szeminárium, tanítási stratégiák az elemi iskolában, gyermekpszichológia, pedagógiai pszichológia, a kivételes gyermekek nevelése, a kivételes gyermekek pszichológiája /exceptional child, azaz átlagostól eltérő gyermek/. A fennmaradó 21 credit a szűkebb specializációra fordítandó, ezt "minor"-nak hívják, szemben a "major"-rel, talán mellékszak és főszak a megfelelő terminusok.

A Pre-K-3 tanároknak - vagyis akik az óvodában, a kindergertenben és az első három osztályban taníthatnak - a két kötelező területen kívül ugyanazokat a tárgyakat kell tanulniuk, mint az 1--8. osztályokra képesített tanároknak, tehát az előző bekezdésben ismertetett tárgyakat. Szűkebb területük, a "minor" azonban meg van határozva: főszakjuk az olvasási problémák elemzése és javítása tárgygal egészül ki, továbbá a következőket tanulják: kreatív gyakorlatok kisgyermekeknek, óvodai nevelés, a gyermek testi és szociális világa, a társadalom és a család a fogyatékos gyermekekért, szűrés-diagnosztizálás-megelőzés, a mozgáskészség fejlesztése az első osztályokban, a gyermek fejlődése, gyakorlatok a gyermek fejlesztésére, a gyermek táplálása és egészsége, a beszéd és a nyelv alapjai /ez utóbbit a beszédjavító tanszéken tanulták, igen alaposan/.

Láthatjuk, hogy a CMSU-n kialakított tipikusnak mondható program az általános műveltségre és a szakmára összpontosít. Ehhez járulnak a második fokozat, vagyis a master's degree még inkább specializált tárgyai. Ezenkívül nagy az érdekes, szórakoztató, önművelő tárgyak kínálata, melyekhez nagyszerű

alapul szolgálnak a valóban irigylésre méltó sportlétesítmények, a hallgatók rendelkezésére álló hangszerek, konyhafelszerelések, s a négyemeletes komputerezített könyvtáráépület. A legjobb tanulók mindezeneken felül az un. Honors Program keretében különleges órákat kaptak. Ilyen volt a "Magyar kultúra és élet" címen hazánkról szóló előadássorozat.

A tanulmányok során a lényeg a kreditek összegyűjtése, ezért a tanulmányokat meg lehet szakítani, más egyetemen lehet folytatni, könnyebben lehet szakot változtatni. Nincs korhatár sem.

Az amerikaiak nincsenek megelégedve oktatási rendszerükkel. Az általános tárgyak /general education/ állandó vita tárgyát képezik. Hívei azazal érvelnek, hogy a tanároknak szélesebb körű és mélyebb tudásra van szükségük. A tanárképzés szakemberei pedig azt mondják, hogy a general education nem alakít ki egységes tudást és véleményt, már ahogy tanítják; bár az is igaz, hogy vannak olyan professzorok, akik hajlandók tárgyukat a tanárképzés igényeihez igazítani.

Meglepő volt számomra, hogy az elemi iskolai tanárjelöltek tanrendjéből hiányzott a nyelvészet. Persze az nem igaz, hogy egyáltalán nem tanulnak nyelvészetet. A general education keretében tanulnak nyelvtant és nyelvművelést. Komoly nyelvészeti anyag van beépítve - mint majd látni fogjuk - a szakmódszertanokba. Csakhogy az előbbi nem mondható szakképzésnek, az utóbbit pedig nem tanítják szakos nyelvésztanárok. Ezért az ottani szakma, az angoltanárok, nyelvészek részéről komoly bírálat

éri a tanárképzést. A kikerülő tanároknak ugyanis szakmai hiányosságaik vannak. Például jelenleg a kezdeti olvasástanításban egyre erőteljesebben vezetik be a hang- és betűmegfeleléseken alapuló olvasástanítást a visszaszoruló egész-szó-módszer helyett vagy inkább azzal párhuzamosan. Ehhez azonban szükség van alapos fonetikai tudásra. A problémát egyelőre úgy oldják meg, hogy szakkönyveket készítenek a tanárok számára /pl. Marion A. Hull: Phonics for the Teacher of Reading. Merrill, 3. kiadás 1981./.

II. A rendszerteremtés az általános didaktikában

Az általános módszertant nagyon megváltoztatta vagy meg fogja változtatni az U.S.A.-szerte bevezetett, oktatott, követett Madeline Hunter-féle általános óraszervezési modell, vagy más néven hatékony tanítás modellje: The Madeline Hunter Model of Teacher Effectiveness.

A modell egy óraszervezési formula, melyet M. Hunter egy tanítási-tanulási kísérlet során fejlesztett ki, tanárok tanítási döntéseinek analízisa során. Hunter szerint erre azért van szükség, mert csak a tanár tudja ellenőrizni a tanár-diák kölcsönhatást, csakis a tanár felelős a döntésekért. A Hunter-modell nem a döntéshozás formulása, csak segíti, erősíti a helyes döntéseket. A modell hét elemből vagy oktatási mozzanatból áll. Nem merev formula, nem kell minden órán mind a hét mozzanatot alkalmazni. Ha a tanár megérti céljukat, tudja majd intelligensen alkalmazni őket. A hét mozzanat a kö-

vetkező:

1. Előkészítés /anticipatory set/. A tanár felkészíti a tanulókat az adott leckére oly módon, hogy figyelmüket összpontosítja. Ezáltal biztosítja a szellemi készenlétet, és röviden gyakorolja a megelőző leckét.

2. Célkitűzés /the objective and its purpose/. A tanár elmondja a tanulóknak, mit kell tudniuk az óra végén, és miért fontos, hogy mindezt tudják. Mindehhez az életből vett példát ad.

3. A tényanyag bemutatása /instructional input/. A tanár eldönti, hogy a tanulóknak milyen információkra van szükségük ahhoz, hogy elérjék a kitűzött célt. Azután bemutatja a szükséges információt, vagy saját maga, vagy eszközök - film, diagram stb. - segítségével.

4. Modellálás /modeling/. A modellálás segíti a tanulókat a jobb megértésben. Fontos, hogy a vizuális bemutatást mindig kísérje a kritikus pontok szóbeli magyarázata avégett, hogy a tanulók a lényeges mozzanatokra figyeljenek. Például: "Figyelj ide, most megoldok egy példát, s közben mondom neked, mire gondolok, amikor dolgozom".

5. A megértés ellenőrzése /checking for understanding/. A tanár tisztázza, hogy a tanulók tudják-e a szükséges információkat, s így tudják-e produkálni a cél eléréséhez szükséges készségeket. Az ellenőrzés többféleképpen történhet: Kérdések segítségével /sampling/; ekkor az egész csoportot kell

kérdezni avégett, hogy minden gyerek összpontosítson a problémára, s készen legyen a válaszra; majd a tanár választ kér a csoport egyik tagjától. A csoport minden egyes tagját jelzéses válaszáadásra készítjük, pl. egyetértésük jeléül felemelik a kezüket /signaled responses/. Egyéni - rendszerint írásbeli - választ kérünk a tanulóktól.

6. Irányított gyakorlás /guided practice/. A tanulás első lépései kritikusak a jövőbeli fejlődés szempontjából. Ezért ezeket gondosan kell figyelni, irányítani, és ha szükséges, azonnal javítani, nehogy hibákat gyakoroljanak be.

7. Önálló gyakorlás /independent practice/. Amikor a tanár meggyőződött arról, hogy a tanulók a feladatot viszonylag jól meg tudják oldani, folytathatják a gyakorlást a tanár felügyelete nélkül.

A Hunter-modellt sok kritika érte, némelyek szerint mechanikus, tulságosan didaktikus. Minden kritika ellenére tanítják az egyetemeken, alkalmazzák a gyakorlatban. A CMSU-n a tanítási gyakorlatokat ellenőrző professzor a Hunter-féle szempontokat használta az óramegbeszéléseken.

M. Hunter kazettasorozatot készített modelljéhez, címe: *Mastery Teaching. Increasing Instructional Effectiveness in Secondary Schools, Colleges and Universities*. 1982. Már a hetedik kiadásnál tartott 1984-ben. Alkalmazzák az elemi iskolai oktatásban is. A kazettasorozat jó segédeszköz, mert mind-egyik kazettához külön segédkönyv készült. Azért is hasznos, mert hibás és jó órarészletek egyaránt van-

nak rajta, s a jó és a rossz példák alapján maga a szerző foglalja össze a tudnivalókat. Két ilyen filmet láttam, egyet egy didaktikaórán a táblára írás technikájáról, a másikat a kérdezés technikájáról.

A Hunter-modell is egyike azoknak a törekvéseknek, melyek az oktatás szervezetségét kívánják biztosítani. Meglátásom szerint azért is terjed, mert szerencsésen találkozok egyéb igényekkel. Például a környékbeli iskolákba egy olyan új olvasás-tanítási modellt vezettek be 1987 őszén, mely az egész osztályt együtt foglalkoztatta, csoportokra bontás nélkül; hang- és betűtanításra és párhuzamos írás-olvasás tanításra épülve. Az együttes foglalkoztatás feltétlenül igényli a nagyobb - s főleg tartalmi - szervezetségét, vagyis a gondolkodás irányítását, szervezését.

A Hunter-modell azért is népszerű, mert másutt is megmutatkozik a rendszerteremtés igénye, mégpedig az elméleti alapok keresésében. Ilyen elméleti alap a sémaelmélet /scheme theory/, mely a szövegmegértés /comprehension/ elméleti modelljeként jött létre, de általánosabb érvényű, mivel tanulás-tanításelméleti modell is egyben. Ehelyütt nem ismertetem részletesen, mivel lényege olvasható magyarul /Kádárné Fülöp Judit: Olvasás és kommunikáció. OPI 1985./, csak főbb vonásait idézem fel.

A tanárok mindig is hittek abban, hogy az olvasó nem érti meg tökéletesen a szöveget, ha előzőleg sosem találkozott az író által használt mondatformákkal, tárgyakkal, gondolatokkal stb. Ezt a régi elképzelést támogatja meg a sémaelmélet,

mely szerint az olvasónak egybe kell vetnie a szövegből nyert információkat előzőleg meglévő tudásstruktúráival, azaz sémáival. Az embereknek vannak ugyanis sémáik a dolgokra, eseményekre, cselekvésekre, érzelmekre, szerepekre, irásszokásokra stb., stb. A séma a tudást reprezentálja az agyban, minden szinten, az eszméktől a hang-betű megfeleléséig. Az egyén agyában elraktározott séma sosem teljes, üres helyek, rések /empty slot/ vannak benne, melyeket kitölt a tapasztalat során nyert információkkal. Egy szöveget olvasva, a leírtakat a már meglévő sémáink segítségével értjük meg, egyuttal kitöltve az "üres réseket". A megértés tehát rendszerépítés, s a tanár dolga a rendszerépítés segítése.

A gyerekeknek egy sor sémára van szükségük ahhoz, hogy jó olvasók legyenek. Tudniuk kell, hogy mi célból olvasnak az emberek könyveket, ismerniük kell a beszélt és az írott nyelv különbségeit: olyan szavakat és mondat szerkezeteket kell ismerniük, melyek nincsenek a beszélt nyelvben; tudniuk kell a különböző stílusokról és műfajokról. A történetnek is van sémája /story scheme/, ez a történet belső szerkezete. A jól szerkesztett történetekre könnyebb emlékezni, mint a rosszul szerkesztettekre. A jó olvasó könnyebben felismeri a szerkezetet, mint a rossz olvasó. A szerkezet meglátását is tani tani kell, vagyis sémákat kell róla kialakítani /ez a story structure vagy story grammar/. Számos kutatás támogatja a sémaelméletet, valóban középonti helyet foglal el, s gyakorlati alkalmazása egyre inkább megfigyelhető a módszertanokban és a gyakorlati munkában.

A sémaelmélet alkalmazása a gyakorlati munkában azt jelenti, hogy megadják azt a szükséges háttér ismeretet, amely a szöveg megértéséhez szükséges. Magyarán szólva: sokoldaluan előkészítik az olvasást. A CMSU olvasási központja szórólapokon terjeszti ezt a gondolatot a környékbeli iskolákban, vagyis szórólapra nyomtattak egy szövegelemzési modellt, melyet mindenhova elküldenek. A modellben nagy hangsúlyt kap az olvasmány szóbeli bemutatása, valamint szóanyagának, szerkezetének, műfajának stb. előkészítése.

A sémaelmélet valamint a szövegnyelvészetből vett módszerek hatására a szövegfeldolgozásnak igen változatos módszereit alkalmazzák.

A szakdidaktikákról, az oktatás tartalmáról és az egyetemi tankönyvekről éppen olyan nehéz áttekintést adni, mint az elemi iskolai tanárképzés egészéről.

Összegezés. Ugy látom, hogy az U.S.A. tanárképzésében sok mulik az egyetemi oktató tudásán, igényességén, és a helyi iskolavezetés gondosságán. A helybéli iskolákban ugyanis saját maguk, a helyi igényeknek megfelelően dolgozták ki a Missouri Állam tantervét, maguk döntöttek az ujitások /pl. phonios, azaz hangtanítás/ bevezetéséről. Az egyetemi oktatóknak igényeseknek kell lenniük, különben nem megy hozzájuk a tandijat fizető tanuló. Mind az egyetemet, mind az iskolákat ellenőrzi az iskolaszék, azaz az adófizető polgárok képviselője. Sok mulik a helybéli hagyományokon, a közösség erősségén.

A tananyag összeállításában két lényeges vonást figyelhetünk meg: az egyik a rendszerteremtés, a másik a hagyományok megőrzése a legújabb eredmények beépítése mellett.

J e g y z e t e k

Paul C Burns--Betty D. Roe--Elinor P. Ross: Teaching Reading in Today's Elementary Schools. Houghton Mifflin, Boston, Fourth Edition, 1988.

Central Missouri State University. Central Catalog 1987-89. 1986. december.

Edna P. De Haven: Teaching and Learning the Language Arts. Little, Brown, Boston--Toronto, Second Edition, 1983.

Robert Karlin--Andrea R. Karlin: Teaching Elementary Reading. Principles and Strategies. Harcourt Brace Jovanovich, Fourth Edition, 1987.

Harold E. Mitzel ed.: Encyclopedia of Educational Research. Volume 3., The Free Press, New York, Fifth Edition, 1982.

P. David Pearson ed.: Handbook of Reading Research. Longman, New York--London, 1984., különösen a 9. fejezet: Richard C. Anderson: --P. David Pearson: A Schema-Theoretic View of Basic Processes of Reading. 255-293.

Dr. M. NÁDASI MÁRIA
egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem

PEDAGÓGUSKÉPZÉS AZ NSZK-BAN

Az NSZK-ban az oktatásügy az egyes tartományok "belügye", tehát e téren alapvetően a mindenkori politikai vezetésnek a hagyományokhoz és a szövetségi vagy tartományi szinten megjelenő törekvésekhez, koncepciókhoz való viszonyulása a meghatározó.

Ezért rögtön pontosítanom kell a címet. Nem az NSZK egészében, hanem a Baden-Württemberg tartományban folyó pedagógusképzésről szeretnék tájékoztatást adni. Írásom alapjául az 1987-ben DAAD ösztöndíjjal létrejött egy hónapos tanulmányutam alkalmával szerzett tapasztalataim, a megismert oktatási segédletek és kiadványok tanulmányozása alapján gyűjtött információk szolgálnak.¹

A közoktatás és a pedagógusképzés rendszere

Baden-Württemberg tartományban jelenleg a CDU kormányoz, s ez garanciája a hagyományokhoz való ragaszkodásnak, vagy ahogy vendéglátóim többnyire fogalmaztak, a konzervativizmusnak. A változtatásoktól való tartózkodás két fontos bizonyítékként az egységes iskolák /Gesamtschule/ jelenlegi hiányát, valamint az egyetemek és a pedagógiai főiskolák különállásának tényét említették talán leggyakrabban.

Az NSZK-ban a gyerekek 6-18 éves korig iskolakötelesek. A bonyolult állami iskolarendszernek hagyományosan jellemzője a trifurkáció. Az első négy osztály /Grundschule/ után a gyerekek vagy az általános továbbképző iskolában /Hauptschule/², vagy a reáliskolában /Realschule/, vagy a gimnáziumban /Gymnasium/ folytathatják tanulmányaikat. A 60-as évektől ezt a rendszert egyre többen és egyre hevesebben bírálták. Kifogásolták, hogy a gyerekek számára túl korai 10 éves korban a választási kényszer; hogy a párhuzamos iskolatípusok között nehéz az átjárhatóság; hogy az ebben a rendszerben érvényesülő szelekció lehetetlenné teszi a művelődési esélyegyenlőséget, gátolja a társadalmi mobilitást.

A felerősödő kritika és a nyugat-európai /elsősorban angol és svéd/ példa hatására megjelent az NSZK-ban is az egységes iskola gondolata. Ennek - eredetileg - az a lényege, hogy az alapiskola egységes négy éve után a középiskola I. szakasza, az 5-10. osztály is egységes. A 10. osztály után van lehetőség kilépésre a szakirányu továbbtanulás érdekében. Az egységes iskolába tovább járó gyerekek esetében a 13. osztály elvégzése azonos értékű a gimnázium befejezésével. Az első ilyen iskola Nyugat-Berlinben jött létre 1968-ban. E kezdeményezés alapján 1969-ben a szövetségi szintű Német Oktatási Tanács /Deutscher Bildungsrat/ javasolta a tartományoknak az új iskolatípus kísérleti bevezetését, a folyamatos, tudományos kontrollt és a felkészülést a konzekvenciák levonására. A dokumentum lehetőséget ad az integrált, egységes iskola mellett a kooperatív vagy additív egységes iskola kísérleti

kipróbálására is. Ez utóbbiak a hagyományos párhuzamos iskolatípusok egy épületbe való telepítésével jöhetnek létre, egymást támogatva funkcionálhatnak.

1982-ben a tartományi kultuszminiszterek konferenciáján kimondták a kísérleti időszak lezárulását, és egyben elfogadták a szövetségi egységes iskola tartalmi és szervezeti alapjait rögzítő dokumentumot. Ez a fórum az egységes iskolát a jelenlegi állami középfokú iskolarendszer szervezeti alternatívájaként jelölte meg.

Baden-Württemberg tartományban az 1981/82-es tanévben hat integrált és öt kooperatív egységes iskola működött. A kísérleti időszak lezárulása után a politikai vezetés már nem tartja fontosnak az egységes iskolák létezését. Az 1987/88-as tanévben oszlopán egyetlen kooperatív egységes iskola él, az Internationale Gesamtschule /korábban integrált egységes iskola volt/. Az egységes iskolának ilyen merev elutasítása valóban a tartomány sajátosságának tekinthető. /Más kérdés, hogy az új iskolatípussal kapcsolatban alighanem az egész országban némi csalódottság él./

A hagyományos, változtatásoknak ellenálló iskolarendszer számára a pedagógusképzés hagyományos, változtatásoknak ellenálló intézményrendszerben folyik.³

A gimnáziumi tanárképzés a múlt század óta az egyetemek feladata. Ez azt jelenti ténylegesen, hogy a hallgató az egyetemen némi pedagógiai, pszichológiai képzést kap, és ezt követi két éves képzés

a tanárképző szemináriumokban /Studien Seminar; Seminar für Studienreferendare/.

Az alapiskola, az általános továbbképző iskola, a reáliskola, a gyógypedagógiai intézmények számára a képzés ma a pedagógiai főiskolán folyik. Ez az intézménytípus viszonylag fiatal képződmény. A nem gimnáziumi tanárképzés feladatait korábban a szemináriumok /Lehrerseminar/ és az akadémiák /Pädagogische Akademie/ látták el.

A szemináriumokra ma úgy emlékeznek, mint amelyek elsősorban az osztályteremben folyó oktatáshoz kapcsolódó gyakorlati tapasztalatok továbbörökítését tartották feladatuknak. Baden-Württemberg tartományban a mai főiskola őseit keresve a kezdeteket az 1904-ben Württembergben megnyitott szemináriumban válik megtalálni.

Az elméleti képzés súlyának növelése, az elmélet és gyakorlat egysége biztosításának érdekében fejtette ki Eduard Spranger 1920-ban a pedagógiai akadémia koncepcióját. Ennek megnyitására Badenben 1926-ban került sor.

1932-35-ig mindkét intézménytípusba szünetelt a felvétel a nagyfokú pedagógus munkanélküliség miatt. 1935-ben aztán megszüntették őket, és létrehozták helyettük a nemzetiszocialista pedagógiai főiskolát /Hochschule für Lehrerbildung/.

A háború utáni átmeneti megoldások után jött létre az új típusú pedagógiai főiskola /Pädagogische Hochschule/. Heidelbergben ennek ünnepélyes megnyi-

tása 1962-ben volt.

A pedagógiai főiskolák sorsát alapvetően meghatározta, hogy létrejöttük után nem sokkal kezdődött az az időszak, amelyet az NSZK-ben a képzés expanziójaként emlegetnek. Ezek az évek - elsősorban a "szputnyik-sokk" és a diákmozgalmak hatására - jelentős mennyiségű növekedéshez és minőségi változásokhoz vezettek.

Jellemzőnek tekinthető, hogy a hallgatók létszáma az új intézménytípus első tíz évében szövetségi szinten hétszeresére emelkedett.

A főiskolák kompetenciája is egyre nőtt. A heidelbergi főiskola esetében például ez a következőkben jelentkezett:⁴ az alap- és az általános továbbképző iskolai tanárképzés mellett a reáliskolai tanárképzés feladatával is megbízták 1968-ban; 1971-ben tudományos főiskolai rangot kap; 1975-től állandó feladata gyógypedagógusok és szakoktatók képzése; 1977-től beindul a pedagógia szak, felelősei lesznek a pedagógusok továbbképzésének, s ebben az évben kapják meg a doktoráltatás jogát pedagógiából. E feladatokkal természetesen együttjárt a tanári kar számbeli növelése, minőségi színvonalának emelése, s az intézmény objektív működési feltételeinek /épület, könyvtár, audiovizuális berendezések stb./ fejlesztése.

A főiskolák "felfutásának" idején jelentek meg azok a törekvések is, amelyek a tudományosság; az elmélet és gyakorlat egysége; a különböző szinten tanító pedagógusok egyenrangúságának hangsúlyozása

jegyében az egységes tanárképzés követelését tüzték zászlajukra. A haro szövetségi szinten általában a főiskolák egyetemekbe való integrálódásához vezetett, Schleswig-Holstein és Baden-Württemberg tartomány kivételével.

Ami Baden-Württemberget illeti, Heidelbergben például megkezdődtek egy Pedagógusképzési Központ szervezeti, tartalmi, módszertani előmunkálatai. 1972-75-ig folytak az előkészületek több bizottságban, az egyetem, a főiskola és a szeminárium oktatóinak - mint arra ma egyöntetűen emlékeznek - lelkes részvételével, a minisztérium felkérésére és támogatásával. A minisztérium azonban 1975-ben váratlanul, financiaális problémákra hivatkozva leállította a munkát. Ennek az intézkedésnek bizalomcsökkentő hatásáról általában, a diákok körében kiváltott politikai rezignációs káráról konkrétan, írásban is, beszélgetésekben is gyakran szó kerül.

A heidelbergi főiskola tehát tovább működik változatlan módon, változatlan feladatkörrel - "osak" az oktatók nem teljesen nyugodtak. Hiszen a főiskolán tanuló hallgatók létszáma az utóbbi években drámaian csökkent, s ez nem is meglepő, ha arra gondolunk, hogy az 1985-ben végzettek közül mindössze 5 % tudott pedagógusként elhelyezkedni. Minden beszélgetésben megemlítették, hogy a tartományi kormány 1984-ben Lörrachban és Esslingenben, 1987-ben Reutlingenben már bezárta a pedagógiai főiskolát.

Baden-Württembergben tehát mind a közoktatás, mind a pedagógusképzés rendszere hagyományos, bár tartalmában, módszereiben, eszközeiben természete-

sen nem változatlan.

A továbbiakban a gimnáziumi tanárképzés és a főiskolán folyó tanárképzésen belül az alap- és az általános továbbképző iskolák számára történő képzés általam megismert jellemzőit mutatom be.

Gimnáziumi tanárképzés

A gimnáziumi tanárok képzése az egyetemen kezdődik és a tanárképző szemináriumban fejeződik be. A képzési idő 4 év, ezt azonban nem veszik szigorúan. Egy korábbi adat szerint az egyetemeken eltöltött átlagos idő 6,5 év.⁵ Az egyetemi autonómia értelmében tanítási, kutatási és tanulási szabadság van - az alkotmány szabta kereteken belül. Az állami felügyelet az államvizsga-ülnökök személyén keresztül érvényesül. A hallgatóknak általában nagy szabadságuk van képzési és vizsgatervük összeállításában. Ez a szabadságfok természetesen a tanulmányok jellegének megfelelően változik. Az orvosképzésre a kötött tanulmányok és vizsgák jellemzők; a nyelvszakosok már szabadabb rendszerben tanulnak, de ez is szabályozottnak tűnik ahhoz képest, ami a társadalomtudományokat hallgatók vagy éppen a jogi tanulmányokat folytatók körében tapasztalható. Ez a szabadság természetesen gyakran eredményez tanácsatlanságot, esetlegességet is; a bukások sokszor elképesztően nagy száma, a képzési idő meghosszabbodása is nem egyszer erre vezethető vissza. Kétszakos képzés folyik. Tankönyv, kötelező jegyzet nincs, javasolt irodalom van. A tanulmányok, könyvrészek sokszorosításához a másológépek a folyosókon

a hallgatók rendelkezésére állnak.

Pedagógiából, pszichológiából a teljes képzési idő alatt összesen 4 óra látogatásáról kell a hallgatónak igazolást szereznie. Hogy milyen előadások, szemináriumok között lehet választani, az a félév elején kiadott részletes tájékoztatóból derül ki. Ezek a tájékoztatók önmagukban is érdekes olvasmányok. A tübingeni egyetem kiadványa⁶ például úgy tartalmazza az egyes szakterületek "kinálatát", hogy a tanár nevén, az óra helyén, idején kívül 10-15 sorban közli az órák tartalmát, célját és a javasolt irodalmat. Külön jelzik, ha a tanár a hallgató otthoni munkájára is számít. A témák az általános pedagógia, az iskolapedagógia, a szociálpedagógia, a felnőttoktatás, a felsőoktatáspedagógia és a pedagógia pszichológia területéről adódnak; számuk összesen 146. A témák változatossága zavarbaejtő, és szembetűnően hiányzik a bármiféle rendszerre törekvés. Az oktatók azt tanítják, amit kutatnak. Már a témák áttekintése is jelzi, de a személyes konzultációkból is kiderült, hogy az oktatás elméleti jellegű, s egyáltalán nem gimnáziumra orientált. A magyarázat: egyetemi pedagógia oktatónak szinte megoldhatatlan engedélyt kapnia ahhoz, hogy gimnáziumban, bármilyen iskolában tapasztalatokat gyűjtsön, empirikus kutatásokat végezzen. Legfeljebb felsőoktatáspedagógiai kutatásokat folytathat az egyetemi hallgatók körében.

A hallgatók választása - az összesen négy pedagógiai, pszichológiai órát tekintve - csakis esetleges lehet. Alighanem jogos a heidelbergi ta-

nárképző szeminárium igazgatójának álláspontja, mi- szerint a náluk megvalósuló képzésben úgy foglalkoz- nak a jelöltekkel, mintha pedagógiát, pszichológiát még nem tanultak volna.

A hallgatók a tanárképző szeminárium két éve alatt többé már nem szabad egyetemi polgárok, hanem állami alkalmazottak, akiket a dolog természeténél fogva állandóan irányítanak, ellenőriznek. Az in- tézmény igazgatója szerint a tanárjelöltek ezt tü- rik legnehezebben.

A jelöltek a két évet két különböző gimnázi- umban töltik el, vezetőtanár irányításával. A hall- gatók a képzési időre fizetést kapnak. Se iskola, se vezetőtanár választására nincs lehetőségük. Egyébként az utóbbiak kiválsztása hivatali uton zajlik, az egyetemnek ebbe - a pedagógia oktatók sajnálatára - nincs beleszólása.

A hallgatók szakmai vezetése, oktatása rész- ben a vezetőtanárok, részben a szeminárium oktató- inak kezében van. Utóbbiak fél óraszámban iskolában tanítanak, a fennmaradó időben a hallgatókat láto- gatják, illetve számukra kisebb csoportokban szemi- náriumokat tartanak.

Az egyetemi pedagógia oktatók és a tanárképző szeminárium oktatói között olyan a feszültség, hogy a beszélgetésekben mindkét fél szóba hozta. A ta- nárképző szeminárium oktatói az egyetemeket tulsá- gosan elméletinek tartják, az egyetemi oktatók vi- szont azt nehezményezik, hogy a szemináriumi okta- tók pedagógiai képzettsége nem mélyebb, mint a

hallgatóké.

A szemináriumoknak jól kidolgozott képzési rendjük van. A jelöltnek az első évben hetente 4-5 órát kell hospitálnia; Összesen 120 jól előkészített órát megtartania. Mindkét szakjából egy-egy órát látogat nála - természetesen elemzéssel egybekötve - a szeminárium oktatója. Ezenkívül, hetente egy óra iskolaismeret van. A szemináriumon a jelöltek csoportjainak alapkurzust tartanak szakmódszertanból, iskolajogból, pedagógiából és pszichológiából. Ez utóbbiakra hetenként két órát szánunk és előírás szerint fel kellene dolgozni a következő témákat: tanítás és nevelés az iskolában; a nevelő-oktatás; didaktika és metodika; tanulás az iskolában; értékelés és tanácsadás; a tanuló mint érő személyiség; a tanuló a csoportban; az iskola mint a tanuló élettere. A feldolgozásnál figyelembe kell venni a jelöltek tapasztalatait.

A második képzési évben egy másik iskolában heti 11 órát kell tanítania a jelöltnek. Ebből folyamatos, önálló tanítás legyen hetente legalább hat óra, az alkalomszerű önállóra illetve előkészítettre a többi öt órát szánják. A harmadik félévben közös foglalkozásokra a hét egy napján összevontan kerül sor. Iskolajogra összesen 15 órát, pedagógiára és pszichológiára hetente 2 órát, szakmódszertanra 2-4 órát fordítanak. A pedagógia és pszichológia vonatkozásában ezt a félévet az elmélyítés időszakának tekintik, s elsősorban a tanulók alkalmazására gondolnak - a gyakorlatból kiindulva, a gyakorlatra tekintettel. A negyedik félév egy nagyobb lélegzetű pedagógiai dolgozat elkészí-

tésére és a vizsgára való előkészülésre szolgál - természetesen a tanítás mellett.

A második év végén a tanárvizsga következő részeit írja elő a szabályzat: a pedagógiai dolgozat értékelése; szóbeli vizsga szakmódszertanból /kb. 30 perc/; pedagógiából és pszichológiából /kb. 30 perc/; iskolajogból /kb. 20 perc/. A zárójegybe beleszámítanak a próbatanításra kapott jegyek és a második iskola értékelése is.

Pedagógusképzés a főiskolán

A főiskolán 6 szemeszter alatt elvégzett tanulmányok egyaránt jogosítanak az alap- és a továbbképző iskolában való tanításra. A tanulmányok két szakaszra tagolódnak: az alapozó tanulmányokra /Grundstudium/ a képzés első 3 félévében, és a súlyponti tanulmányokra /Schwerpunktstudium/ a képzés második szakaszában. Mindkét periódusban a képzés középpontjában a pedagógiai tárgyak állnak; mennyiségileg a tanulmányi idő mintegy 30-40 %-át a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani tárgyak és gyakorlatok adják. A tárgyak többsége kötelezően előírt.

A képzés első szakaszában tanulandó tárgyak: pedagógia, pszichológia, szociológia vagy politika; természettudományi vagy szellemtudományi vagy zenei-tehnikai tantárgycsoport; alapiskola-didaktika, anyanyelv, matematika, az osztálytanítás pedagógiája; művészeti nevelés, munkára nevelés, testi nevelés, hangszeres játék; elsősegély, oktatástechnika. A tantárgycsoportok választása jelzi azt a törek-

vést, hogy az alapiskolára nem "mindenes" tanárokat akarnak képezni. Ugyanakkor az életkorhoz kötött pedagógiai képzettséget nagyon is fontosnak tartják, ezt a pedagógiai tárgyak sora bizonyítja.

A képzés második szakaszában a pedagógia, filozófia, pszichológia, szociológia vagy politika tanulása továbbra is kötelező. Az alapiskolára előkészítő tárgyak közül tovább kell foglalkozni vagy az anyanyelvvel és az alapiskola-didaktikával, vagy a matematikával és az osztálytanítás pedagógiájával. A választott tantárgycsoport további tanulása mellett kötelező az adott területről egy tárgyat külön is, mélyebben tanulmányozni. Mindezek mellé még kötelező - érdeklődésből - valamilyen pedagógiai tárgyat /zenei nevelés, művészeti nevelés, testi nevelés/ tanulmányozni, vizsga nélkül.

A képzés menete, a választható tárgyak jórészt behatároltak, azonban a tárgyakon belül a szabad témaválasztás itt is természetes. A rendszeres képzés ebben az intézménytípusban is ismeretlen. Áttekintve a heidelbergi főiskola által nyújtott tanulási lehetőségeket,⁷ első olvasásra is szembetűnő a gyakorlatra irányultság mind a témákban, mind a hallgatókkal való foglalkozásban. Ez természetes, ha megfontoljuk, hogy a főiskola tanárainak /beosztástól függetlenül/ heti négy órát a hallgatók gyakorlati képzésének ellenőrzésére, elemzésére kell fordítani - az iskolában.

Az első félnapos gyakorlat nem iskolában zajlik, hanem a főiskolán. Videós óraelemzés segítségével próbálják megalapozni a hallgatók önálló megfi-

gyeléseit, gyakorlatát. A következő félévben egy napot már iskolában töltenek. Ennek során a hallgatók megfigyeléseket végeznek a gyerekek pszichológiai sajátosságainak stb. témaköréből, és az osztály egy részével - a vezető tanár segítségével - előre megtervezett rövid foglalkozást bonyolítanak le /például segítség a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeknek/. Ez alkalommal ismerkednek meg a hallgatók az iskolai munka dokumentációjával is. A harmadik félévben, szintén egynapos gyakorlaton a jelöltek az alapiskola munkájával ismerkednek. Alapos előkészületek után órarészletet vagy teljes tanítási órát vesznek át a vezető tanártól.

Ezután következik - a főiskola oktatási szűnetében - a 4 hetes iskolai gyakorlat. Ennek során a hallgató megismerkedik az iskolai élettel, saját vezető tanáránál és másoknál is hospitál, törekszik a különböző, újszerű pedagógiai megoldások /például team-teaching/ megismerésére és az ezekben való aktív részvételre. Alapos írásbeli felkészülés után - vezető tanára segítségével - lehetőleg minél több órát tart. Az ötödik gyakorlat megint egynapos. A jelölt választott szakterületének, tantárgyosoportjának megfelelően órát tart. Mind az írásbeli tervet, mind magát az órát a főiskola oktatója jeggyel értékeli. Az utolsó gyakorlat 3 hétig tart. A hallgató elkészíti két téma írásbeli tervét, tanít. Írásbeli és gyakorlati munkáját a vezető tanár és a főiskola oktatója egymástól függetlenül jeggyel értékeli. /A két blokk-gyakorlat előtt minden hallgató köteles 1 évnél nem régebbi tüdőrontgen vizsgálat eredményét tartalmazó egészségügyi lapját az iskolában bemutatni./

A hallgatók a hatrészes gyakorlatrendszer végén összesen három osztályzatot kapnak /1 = nagyon jó... 6 = elégtelen, és még fél jegyeket is lehet adni/. A három jegy átlag a főiskolai végbizonyítvány egyik osztályzata. Alighanem figyelemreméltó, hogy az értékelés egységessége érdekében az értékelő tanárok részére megfigyelési lapot készítettek.

A heidelbergi főiskolán való többszöri konzultáció, a segédletek megismerése alapján nagyon gyorsan olyan benyomás alakult ki bennem, hogy ez az intézmény a tanárképzés ügyét nemcsak a szíven viseli, hanem a feltételei is megvannak az eredményes munkának. Megkérdeztem a pedagógiát oktató rektort, hogyan itélik meg munkájuk eredményességét. Ime a válasz, amelyre azóta is gyakran gondolok: "Mi megteszünk mindent, amit csak lehet, ami csak tőlünk telik. De hogy ki hogyan él azzal a tudással, amit a főiskolán kapott, ki hogyan fejleszti ezt tovább, - befolyásolni nem tudjuk. És hogy kiből milyen tanár lesz, azt nemcsak a főiskolai oktatás határozza meg, hanem kinek-kinek a saját képességei, attitűdjei, életutja, a mindenkor i iskolai körülmények legalább annyira befolyásolják. A legtöbb, amit biztosan el tudunk érni: érzékennyé tesszük a tanárjelölteket a pedagógiai kérdések iránt..."

Jegyzetek

1. Két hétig a tübingeni Eberhard-Karls-Universität vendége voltam. Konzulensem Prof. Dr. H.-G. Klinzing volt. Két hetet Heidelbergben töltöttem. A Rprecht-Karle-Egyetemen a Neveléstudományi Szemináriumban a legtöbb információt a pedagógusképzés gondjairól Prof. Dr. V. Lenhart intézetvezetőtől kaptam. A tanárképző szeminárium munkájával az intézmény igazgatója, Prof. Dr. S. Hess ismeretett meg. A pedagógiai főiskolán Prof. Dr. H. Hörner rektorral volt módom ismételen beszélgetni a pedagógusképzésről.
2. A magyar szakirodalomban a Hauptschule-t polgári iskolának is fordítják. L. Szekeres Ede: A Német Szövetségi Köztársaság oktatási rendszere. OPKM, Bp. 1984.
3. A pedagógusképzés történeti előzményeinek leírásához felhasználtam:
Rudder, H./Hrsg./: Die Lehrerbildung zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität. Klinkhardt Verlag, Bad-Heilbronn, 1982. 167 l.
Schwark, W.: 25 Jahre Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. = Informationschrift Nr. 34. zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung. 1987/88. Winter-Semester, Pädagogische Hochschule, Heidelberg, 3-18. l.
4. A heidelbergi főiskola multjáról és jelenéről lásd részletesen:

Kolling, K. - Riethmüller, W./Hrsg./: 75 Jahre
Lehrerbildung in Heidelberg. Pädagogische
Hochschule, Heidelberg, 1979. 147. 1.

5. Szekeres Ede, i. m. 47. 1.
6. Kommentar zum Lehrangebot im Wintersemester
1987/88. Tübingen, 193 1.
7. Personal - und Vorlesungsverzeichnis Winterse-
mester 1987/88. Heidelberg, 148 1.

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS
tudományos munkatárs
Oktatáskutató Intézet

A FINN PEDAGÓGUSKÉPZÉS

A finn neveléstörténet Uno Cygnaeus nevéhez köti az iskolarendszert közel egy évszázadig uraló népiskola /kansakoulu/ és azokban dolgozó nevelők képzését szolgáló szeminárium /Jyvaskylä, 1863/ megalapítását. Eme iskolatípus belső differenciálódásának és fejlődésének eredményeképpen a 60-as években kezdett kiépülni a 9 osztályos, egységes általánosan képző iskolák /peruskoulu/ hálózata. Az iskolarendszer - azzal összekapcsoltan a pedagógusképzés - radikális reformjára csak a 70-es évtizeddel kezdődően került sor, mely reform abból az oktatáspolitikai felismerésből indult ki, hogy az iskolareform mindenekelőtt pedagógusprobléma, s ekként a képzés problémája. E felismerésnek megfelelően a kormány 1971-ben ajánlásokat terjesztett elő a parlamentnek a pedagógusképzés átszervezése tárgyában. A parlament jóváhagyólag tudomásul vette az előterjesztést, s egyben létrehozott egy bizottságot a kérdéskör részleteinek kimunkálására. Az oktatási kormányzat törekvéseit tükröző ajánlások az alábbi oélokat fogalmazták meg:

- a képzés teljes rendszerét egységesíteni kell kiváltképpen a népiskolai nevelőkkel szemben támasztott követelmények emelésének útján;
- a pedagógusok felkészítése jogszerűen az egyetemek feladatai közé tartozzék valamennyi iskolafokozat nevelőire vonatkozóan;

- az alapképzést és a továbbképzést a felsőoktatási intézményeknek és a helyi tanügyi hatóságoknak kell koordinálniuk;
- a képzés teljes vertikumát az egyetemekre kell telepíteni.

A fenti céloknak megfelelően a parlament - iskolafokozattól függetlenül - valamennyi pedagógus képzését egyetemi szintre emelte, és szervesen összekapcsolta az alapképzést és a posztgraduális képzést. Ennek értelmében a kilenc évfolyamos egységes alapiskola jövőbeni tanárai négyéves képzésben, a leendő középiskolai tanárok pedig ötéves képzésben vesznek részt. A képzés reformjával kapcsolatos munkálatok irányítására és összehangolására az Oktatási Minisztérium Felsőoktatási főosztályán 1974-ben Pedagógusképző osztályt létesítettek. Pedagógiai tanszék valamennyi felsőoktatási intézményben működik, amelynek munkatársai oktatással és kutatással egyaránt foglalkoznak.

Uj tendenciák az alapképzésben /a Tamperei Egyetem képzési modellje/

Az újrendszerű képzést, kísérletként indították útjára az 1980/81-es tanévvel kezdődően. Az újítás a szelekciót, a képzés strukturáját és tartalmát, valamint a képzési időt egyaránt érintette.

Eszerint a tudományegyetemre - sikeres felvételi alapján felvett - hallgató a 2. év elején dönthet arról, hogy a "tudósképző" vagy a "pedagógusképző" ágban kívánja tanulmányait folytatni. Ha

az utóbbi mellett dönt, akkor egy többlépcsős vizsgálatnak vetik alá, amelynek célja a jelölt alkalmasságának megállapítása.

Az alkalmassági vizsga

A kiválasztás kritériumai: társas közegben történő kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás minősége; a megnyilatkozás minősége, azaz milyen érthetően, világosan képes kifejezni magát a jelölt közvetlen kommunikációs helyzetben; a szellemi állóképesség szintje, tekintettel arra, hogy - ugymond - a "tanár az osztályban gyakorta van erős stressz-helyzetben, s abban a helyzetben kényszerül arra, hogy döntések sorozatát hozza meg."

A kiválasztás eljárásai: először a jelölttel - a tanszék négy munkatársának részvételével - tizenöt-husz perces interjúra kerül sor, amely leginkább az indítékok, motívumok feltárására irányul /"miért akar tanár lenni?"/;

A második menetben megismétlik az interjút, ahol az első alkalomhoz képest más emberek vesznek részt a szakma /tanszék/ részéről.

E két beszélgetés alapján együtt értékelik a jelölt teljesítményét ötfoku skálán. Ezt követően attitűdtesztet iratnak a jelölttel, majd tanítási helyzetbe hozzák oly módon, hogy konkrét tananyagok megtanítását bízzák rá /a helyzet fiktiiv: "Mit tenne, ha ...?" típusú!/. E négy részpróban nyújtott teljesítmény szintje alapján döntenek a jelölt "pedagógus-képzési" ágba történő fel-

vételéről.

Strukturálisan a változás abban áll, hogy a pedagógiai studiumok a képzési idő közepére kerültek: a hatéves képzés 4. évének második félévére és az 5. évre. A pedagógiai tanulmányok ideje összesen 40 tanulmányi hét, azaz 1600 munkaóra. /1 tanulmányi hét = 40 munkaóra, amit a hallgatónak kell teljesítenie./ Tartalomban a képzés ismeret- és képességek körei az alábbi blokkok szerint tagolódnak: elméleti pedagógiai tanulmányok, tantárgypedagógia, tanítási gyakorlat és gyakorlati pedagógia.

Ezen belül:

Elméleti pedagógia /11 tanulmányi hét/

- Neveléstörténet és nevelésfilozófia /1,5 t.h./
- Oktatáselméletek /3 t.h./
 - Általános didaktika /1,5 t.h./
 - Tantárgypedagógiák /1,5 t.h./
- Neveléslélektan /3,0 t.h./
 - Fejlődéslélektan /1 t.h./
 - A tanítás pszichológiája /1 t.h./
 - Szociálpszichológia /1 t.h./
- A kutatásmetodológia alapjai /1 t.h./
- Iskolaszervezetten és igazgatás /2,5 t.h./
 - Oktatáspolitikai, igazgatás /1,5 t.h./
 - Iskolaigazgatás /1 t.h./

Tantárgypedagógia

- Tantárgypedagógiák /9 t.h./
 - Számítógépes kultúra /0,5 t.h./

| | |
|--|----------|
| - Oktatáselmélet és kutatás | /4 t.h./ |
| Tanuláslélektan | /1 t.h./ |
| A tanár mint kutató | /1 t.h./ |
| Oktatáselméleti kutatói szeminárium | /2 t.h./ |

Tanítási gyakorlat és gyakorlati
pedagógia

| | |
|--|------------|
| | /20 t.h./ |
| - Tanítási gyakorlat | /15 t.h./ |
| Alapgyakorlat I. | / 1 t.h./ |
| Alapgyakorlat II. | / 8 t.h./ |
| Zárógyakorlat /+értékelés/ | / 6 t.h./ |
| - Gyakorlati pedagógia | / 5 t.h./ |
| A tanítás tervezése | / 1 t.h./ |
| Taneszközök és integráció- juk | / 1 t.h./ |
| Megfigyelés az osztályban; interakció | / 1 t.h./ |
| Elmélet és gyakorlat: al- kalmazások | /0,5 t.h./ |

A pedagógiai studiumok időelosztásából kiolvasható, hogy igen erős hangsúlyt kap a gyakorlat /150 óra hospitálás/, miközben az elméleti ismeretek körök részesedése is jelentős!

Figyelemre méltó továbbá a kísérleti koncepció ama sajátossága, hogy a jelölt tanításának minősítésére 10 tanítási óra alapján kerül sor, amikor három személy /kettő gyakorló iskolai tanár, egy egyetemi ember/ egymástól függetlenül ötfokú skálán minősíti a jelölt teljesítményét.

A leendő tanárok hosszabb idejű képzésben részesülnek, mint a "tudósok". Konkrétan ez azt jelenti, hogy mind a tanítók képzési ideje, mind a szaktanároké öt évre emelkedne. A tíz képző intézmény közül nyoloban Neveléstudományi Kar koordinálja - egyetemi funkcióként - a pedagógusképzést. Fontos megjegyezni, hogy a kormány általános keretet ad meg a képzés szervezetének kialakításához, a programok részleteinek kidolgozása minden esetben az adott intézmény szakmai illetékességébe tartozik.

A továbbképzés új vonásai

E téren főképpen a munka melletti /in-service/ képzés változatos szervezeti megoldásait alkalmazzák. Ennek egyik változata a szakmát mesterfokon művelő "éltanárok" bevonása a konkrét iskolákra telepített szakmai műhelyek munkájába. A műhelyek legfőképpen a szakmai kapcsolatok felvételét és ápolását segítik elő, s ehhez segítséget kapnak a térségükben lévő egyetemektől is. Az elképzelés központi gondolata a helyi /szellemi/ erőforrások felkutatása, dinamizálása, bekapcsolása a fejlesztésbe. E modellben a szakértők országos továbbképzést tartanak pedagógusok válogatott csoportjának, akik aztán a maguk körzetében konzultálnak a szakma ottani legjobb képviselőivel. A fejlesztés igényességére jellemző, hogy - a strukturálisnál jóval bonyolultabb - konceptionális reformot vesz célba.

Az iskolák tantestületi szobáiban Finnország szerte reklámozott programok korántsem elégszenek meg pedagógiai eljárások, módszertani ötletek felajánlásával és oszeréjével, hanem a tanárokat kutató-

programokban való részvételre ösztönzik. Ezek kínálatának skálája igen széles: a gyerekek tanulási képességének különbségei és természete; a nyelvelsajátítás variabilitása; a természettudományok alapjainak tanítása; a csoportoktatás módszerei; az optimális elsajátítás /mastery learning/ nevezetű tanítási stratégiában alkalmazott értékelési eljárások stb. A továbbképzés szerves részét alkotják a rendszeres időközönként tartott, 6-10 napos, vezetési ismereteket oktató tanfolyamok.

Az iskolaigazgatók és a képzésben dolgozó szakemberek körében széles körben elterjedt nézet, hogy a központi oktatáspolitikai elképzelésekben kimunkált komprehenzív iskolarendszer elterjedésének esélye lényegében az egyes iskolákban, iskolai osztályokban folyó munka minőségén múlik.

A pedagógusok kezdeményező képességét kibontakoztatni szándékozó in-service tanfolyamok tematikájának összeállításában azokra a gyakorlati problémákra, nehézségekre figyelnek főként, amelyekkel a napi munka során szembesülnek a nevelők. E tanfolyamok során arra törekszenek, hogy olyan, az oktatáspolitikai intencióit kifejező konceptusokat, attitűdöket interiorizáljanak a tanárok, amelyeket az oktatásirányítás korábbi rendszerében mintegy kívülről próbáltak rájuk kényszeríteni. Ám azzal is tisztában vannak a tanügyi reformerek, hogy egy effajta szemléletváltás esélyei nagyrészt a pedagógusok mindennapi tapasztalatain múlnak. Azaz: a továbbképzésből az iskolába visszatérő nevelőnek módjában áll-e érzékelni, hogy a korábbinál valóban nagyobb-e a szabadsága munkájának megszervezésében, az eszközök,

módszerek, szervezeti formák legjobb szakmai belátása szerinti kiválasztásában? A reform szellemében oly módon kívánják - kísérletek és kölcsönös információcsere révén - összekapcsolni az iskolákat a képző intézményekkel és a kutatóhelyekkel, hogy a megcélzott egységesen képző iskola munkáját irányító dokumentum ne az igazgatási szféra dominanciáját érvényesítő syllabus legyen, hanem egy új típusú dokumentum: az elméletben, kísérletileg kimunkált elképzelések megvalósítását/implementációját/ segítő irányelvek összessége.

A kormány és a pedagógus-szervezetek közötti egyezmények értelmében az egyes iskolafokokozatok tanárai az alábbi módon vesznek részt az in-service továbbképzésben. A kilenc évfolyamos, egységes, általánosan képző iskolák /peruskoulu/, valamint a gimnáziumok /lukio/ tanárai minden tanév első felében háromnapos tanfolyamon vesznek részt. A vidéki szakfelügyelők /számuk: 400/ az ötnapos tanítási hét felében tanítanak, másik felében pedig tanfolyamokat, tanulmányi köröket szerveznek, amelyek munkája rendszeres esti tevékenységgel, valamint a tanítási szünetekben tartott tevékenységekkel egészül ki.

A svéd modellel egybehangzóan a finn szakfelügyelők is inkább oly módon definiálják önnön szakmai szerepüket, hogy általános, globális változások katalizátorai legyenek, semmint pusztán a szűk értelemben vett tantárgyak tanácsadói. Dacára annak, hogy a tevékenység és a kölcsönös, folyamatos információcsere igen költséges és időigényes mind az iskolák, mind az állam számára, mindazonáltal a tapasztalatok arra utalnak, hogy igen hasznos és működőképes a fej-

lesztési modell.

A szakma reagálása az innovációra

A pedagógusok szervezetei állhatatosan és következetesen sürgették az új iskolák létesítését, szemben a kormányzat óvatos, a születések csökkenésére hivatkozó takarékosági megfontolásaival. A reformtevékenység kezdetén a helyi tanügyi hatóságokkal folytatott, a reformok feltételeinek számbavételét célzó tárgyalások kaptak hangsúlyt /a reform vonzatai a tantestületek létszámára vonatkozóan: általános munkafeltételek; épületállomány; tanórán kívüli tevékenységek nyomán felmerülő szükségletek; a tanulók szállítása; a tanulók egészségügyi ellátása stb./.

Állhatatosan hangoztatták a vidéki kisiskolák megőrzésének fontosságát. Melegen üdvözölték a képzés időtartamát meghosszabbító és tartalmát egységesítő törekvést. Ezzel összefüggésben törekszenek a szakma belső arányainak javítására /65 % női munkaerő, 35 % férfi munkaerő/. /?!/

Általánosságban megállapítható, hogy a tanárok szervezetei támogatták a reformtörekvéseket. Ezen belül természetesen vannak nézetkülönbségek. Így a két-tanerős iskolákban működő népiskolai pedagógusok aggodalmukat fejezték ki a képzés időtartamának meghosszabbítása miatt, azzal érvelve, hogy az egyetemi képzettséggel bíró tanítók nagy valószínűséggel erős késztetést fognak érezni arra, hogy rangjuknak jobban megfelelő, jobb munkakörülményeket biztosító, "rangosabb" iskolákban próbáljanak meg elhelyezkedni. A középiskolai tanárok pedig a hagyományos tantárgyak határainak feloldása, a célok elmosódottsága, az iskolai fegyelem csökkenése miatt nyugtalan-

kodtak.

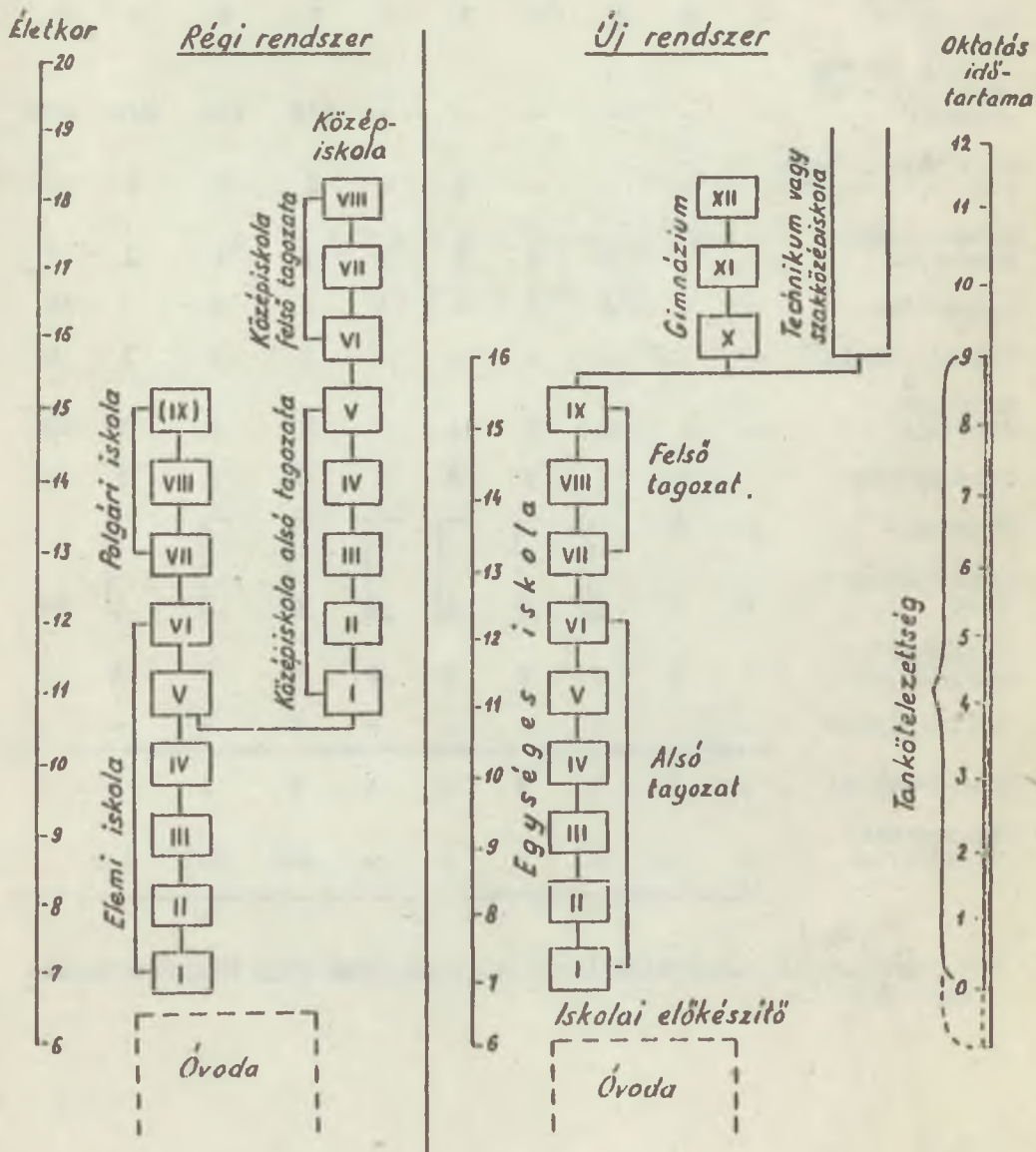
A komprehenziv iskola hivei a népiskolai nevelők, a felügyelők, a tanárképző intézmények és néhány helyi tanügyi hatóság soraiból kerültek ki, ellenzőit pedig jobbára a gimnáziumi tanárok, magánközépiskolák és egyetemek körében találjuk. Ugyanakkor hangot kapott körükben olyan árnyalt vélemény is, mely szerint az egységes iskola nem differenciálatlan iskolát jelent, s noha a szelekció mérséklésére törekszik, valójában ez az iskolatípus is csak bizonyosfajta gyermekek képzési szükségleteihez képes alkalmazkodni. De számosan osztották azt a nézetet is, hogy nincs szükség nagyobbszabásu reformra, az eddigi kettős iskolarendszer munkájának jobbitása elegendő változás.

Jegyzetek

- Dr. Mayerné Zsádon Éva: A finn iskolarendszer. In: Az oktatási reformok tapasztalatai a 70-es években. Bp. 1979. OPKM. /Nemzetközi oktatásügy 24./
- Németh Ágnes: Finnország oktatási rendszere. Bp. 1985. OPKM. /OPKM kiadványok - Iskolarendszerek/
- WHITTAKER, D.J.: New Schools for Finland - A Study in Educational Transformation. Jyväskylä, 1984.

A FINN OKTATÁSI RENDSZER SZERKEZETI FELÉPÍTÉSE

Felsőoktatás



2. Függelék

A 9 osztályos egységes, általánosan képző iskola óraterve

| | <u>I.</u> | <u>II.</u> | <u>III.</u> | <u>IV.</u> | <u>V.</u> | <u>VI.</u> | <u>VII.</u> | <u>VIII.</u> | <u>IX.</u> | <u>Össz.</u> |
|--|-----------|------------|-------------|------------|-----------|------------|-------------|--------------|------------|--------------|
| Anyanyelv | 9 | 9 | 6 | 6 | 6 | 6 | 3 | 3 | 3 | 51 |
| Környezetismeret | 3 | 3 | 1 | 1 | - | - | - | - | - | 8 |
| Vallás | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| Első idegen nyelv /v. második anyanyelv/ | - | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 19 |
| Második idegen nyelv /v. első idegen/ | - | - | - | - | - | - | 2/2 | 2/5 | 2/5 | 6/12 |
| Történelem, társ. tud. | - | - | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Állampolgári ismeretek | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Matematika | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 36 |
| Fizika, kémia | - | - | - | - | - | - | 2 | 3 | 3 | 8 |
| Biológia, földrajz | - | - | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 22 |
| Testnevelés | - | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 23 |
| Ének-zene | 3 | 3 |] |] |] |] |] |] |] | |
| Képzőművészet- rajz | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 24 |
| Gyakorlati foglalkozás | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 18 |
| Háztartástan | - | - | - | - | - | - | 3 | - | - | 3 |
| Korrepetálás | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9 |
| Választható tantárgyak | - | - | - | - | - | - | 4-6 | 4-9 | 4-9 | |

+ 3. osztálytól választani lehet az ének-zene vagy képzőművészet-rajz között.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS
MULTJÁBÓL

Dr. PETHŐ LÁSZLÓ
főiskolai docens
Jászberényi Tanítóképző Főiskola

A TANITÓKÉPZÉS FŐISKOLÁSÍTÁSÁNAK OKTATÁS- POLITIKAI KÉRDÉSEI

A magyar tanítóképzés felsőoktatási intézményhálózatunk utolsóként "nagykorúsított" tagja, hiszen lényegében 1959-től, illetőleg 1976-tól tartozik ehhez az intézményrendszerhez. A középiskolák között alacsonyabb rangúnak tekintett intézményből fokozatosan előléptetett főiskola a felsőoktatás perifériáján helyezkedik el, ami kijelöli pozícióját, mindmáig meghatározza lehetőségeit ebben a rendszerben.

A dolgozat szándékai szerint történeti-szociológiai eszközök alkalmazásával áttekintést kíván adni a felsőoktatás irányítás fogalmi rendszeréről és annak használatáról, az átszervezés szélesebb értelmű és speciális előzményeiről. Megkísérli az átszervezési eljárás rekonstruálását, s igyekszik annak mérlegét megvonni.

A főiskolásítás a magyar pedagógusképzés és felsőoktatás kevésbé méltatott ténye a 70-es évek közepének eseménye.

Meglátásom szerint, a tanítóképzők főiskolásítása számottevő oktatáspolitikai lépés volt, amelynek vizsgálata a magyar oktatásirányítás igen sok jellemző jegyét viselte magán. Ha másért nem, már azért is megér egy alaposabb elemzést.

Mindezek érdekében igyekeztem minél sokrétűben tájékozódni. A vizsgálat során interjúkat készítettem a minisztériumi irányítás illetékeseivel, másrészt az intézkedéseiket "elszenvedő" intézmények vezetőivel.¹ Alkalmam volt betekinteni az MM irattárának anyagaiba, tanulmányoztam a kérdés publikált szakirodalmát, határozottan törekedtem a kérdés jogi vonatkozásainak tisztázására.²

A felsőoktatási irányítás fogalmi rendszeréről

A felsőoktatás szabályozásának egyik alapkérdése, hogy mennyire képes megfelelően tisztázott, körülhatárolt fogalmakkal operálni. A Weber által bevezetett "uralmi szakszerűség" lényegében ezen az alapelven nyugszik.³

A felsőoktatáspolitikai szakszerűségének alapkérdése az, hogy az egyes intézménytípusok körülhatárolása milyen kritériumok szerint történik. Különösen az nálunk, ahol állami kézben van a felsőoktatás, s állami szervek adományozzák vagy vonják meg azokat a címeket, amelyek meghatározzák az intézmények működését. Az egyes intézmények között hirnévben, nagyságban, hagyományokban, ellátottságban jelentős különbségeket tapasztalhatunk. Ezzel is érzékeltethető, semmiképpen sem közömbös az, hogy milyen kritériumok, jogi keretek és alkalmazási gyakorlat vezérli azokat a döntéseket, amikor egy-egy cím odaitéléséről döntenek. A szóbanforgó átszervezés háttérében is megjelenik az a kérdés, nevezetesen: mit jelentett 1975-76-ban a főiskola Magyarországon? - Mielőtt e konkrét kérdésre válaszolnánk, érdemes áttekinteni néhány vélekedést erről a problémáról.

Elsőként a pedagógiai jellegű megközelítések közül szemlélünk. A Révai lexikon⁴ lényegében nem tesz különbséget a két felsőoktatási intézménytípus között, az egyetemet, az akadémiát és a szakiskolákat /erdészeti, gazdasági, képzőművészeti, állatorvosi, kereskedelmi/ egyaránt főiskolának tartja. Az utóbbiak részletesebb kiemelésével mintegy megerősíti a főiskola szakirányú képzésének jellegét. Megjegyzendő azonban, hogy a lexikon egyetem szócikke jóval terjedelmesebb, s ott inkább a középkori universitást, s annak újkori modernizálódását vázolják fel. Tehát a főiskola címszónál lényegében egyenlőségjelet tesz, az utóbbinál viszont csak az egyetemről szól.

Az 1932-ben közreadott Magyar Pedagógiai Lexikon címszavai⁵ határozottabban tesznek különbséget a két intézménytípus között. "Az egyetemet" elsősorban "a tematikus tudományok" műhelyének tekintik, olyannyira, hogy ezekben még a "gyakorlati részt is ennek alapján tanítják." Az egyetemek magasztos hivatása még a doktorrá avatás - jegyzi meg a szócikk szerzője. Ezzel szemben a főiskola a "legmagasabb foku iskolát" jelenti ugyan, de tevékenysége elsősorban a szakképzésre irányul. A szerző a Műegyetemet és más felsőoktatási intézményeket is ide sorolta, lényegében a nagy tradíciókkal rendelkező tudományegyetemeket leszámítva minden más intézményt főiskolának /is/ tartott.

A lexikon egyéb címszavai szintén fogalmi bizonytalanságról árulkodnak. Egyetemi hallgató szócikk nincs, főiskolai hallgató címszó viszont van, sőt a korabeli statisztikájuk felsorolásánál minden felsőoktatásban résztvevőt itt sorolt fel a bölcsészek-

től kezdve, az orvosokon át az erdészekig. Az újabb keletű szakirodalom sem ad sokkal több támogatást ebben a kérdésben. "A 70-es évek közepén kiadott Pedagógiai lexikon megállapítja, hogy a főiskola és egyetem megkülönböztetésének hazai gyakorlata eltér a nemzetközitől."⁶ A nemzetközi gyakorlatban csak a tudományegyetemek viselik az egyetem címet, nálunk ez a kör jóval szélesebb. A főiskolákat viszont olyan intézménynek tartják, amely valamilyen szakterületre képez gyakorlati szakembereket.

A pedagógiai, oktatástörténeti megközelítés a döntéshozóknak kevés támpontot adott. Annak megállapítása, hogy a hazai gyakorlat eltér a nemzetközitől, jelzése annak a ténynek, hogy a lexikon készítését megelőző időszakban sajátos gyakorlat alakult ki a magyar felsőoktatás irányításában. A definiálás bizonytalanságai mögött a hatvanas évek történései húzódnak meg, melyet enyhébben a felsőoktatás extenzív fejlesztésének⁷, kissé határozottabban "robbanásszerű" változásnak minősítenek.⁸ Az intézkedéssorozat együtt járt a felsőoktatás intézményi bázisának lényeges kibővítésével, s egyben az is jellemezte, hogy a szakszerűség kritériumai háttérbe szorultak, sőt esetenként valószínűleg szóba sem kerültek. 1961-62-ben 40 új felsőoktatási intézményt /felsőfoku technikumot/ hoztak létre, 1958-65-ig megháromszorozódott az intézmények száma: 32-ről 90-re nőtt. A népgazdaság szakemberszükségletének és a gyorsan konvertálható szakemberek szükségletének fétise minden másnál fontosabbnak bizonyult.⁹ Mindez a jogi megközelítésekben is szemléletesen tükröződik, amelyről annál inkább érdemes szólnunk, mert a szakirodalom kevésbé

foglalkozik ezzel a tényezővel.¹⁰

A hatvanas évektől kezdve részben a jogszabályalkotók, másrészt az államigazgatási szakemberek tettek kísérletet az egyes intézménytípusok áttekintésére.

Az 1962/22. sz. felsőoktatási intézményekről szóló törvényerejű rendelet négyféle típusu intézményt ismertet.¹¹

- egyetemet
- egyetemi jellegű főiskolát
- felsőfoku technikumot és
- felsőfoku intézetet

Az egyes intézménytípusok közötti leglényesebb különbség, hogy az előbbi két intézmény élén rektor, az utóbbiak élén főigazgató, illetve igazgató állt.

Az e jogszabályt is értelmező művelődésigazgatási kézikönyv¹² nem tett érdemi különbséget egyetem és főiskola között. A típusok felsorolásánál elhatárolta: a felsőfoku technikumot, amely a gazdaság és egészségügy számára képez szakembereket; a felsőfoku intézeteket, amelyek a kulturális élet, valamint az alsófoku oktatás számára tanítókat és óvónőket képeznek; a főiskolákat, amelyek művészeket, művésztanárokat és testnevelőtanárokat képeznek.

Ami ezen kívül esett az egyetem vagy egyetemi jellegű főiskola volt.

A felsőoktatási intézmények elhatárolásánál nem voltak könnyebb helyzetben az államigazgatási

tankönyvek szerzői sem.¹³ Az 1972-ben először, majd utána többször kiadott tankönyv két intézménytípust ismer:

egyetemet és egyetemi jellegű főiskolát, ezen kívül esett a többi felsőoktatási intézmény, amelyek élén főigazgató vagy igazgató állt. A tankönyv tesz még egy félszeg kísérletet az ekkor már nehezen besorolható felsőfoku intézet kategóriával, miszerint: "A tanítóképző intézetek és óvónőkészítő intézetek fokozatosan szintén megszűnnek, s feladataikat a tanárképző főiskolák veszik át."¹⁴

Figyelemre méltó, hogy a tankönyv nem tartja fontosnak az első változat megírása idején /1972/ zajló átszervezési hullámot, s a későbbi újabb kiadásokban sem adott ezekről érdemi ismertetést.

Meglepő, mert ez időtájt megszűntek a felsőfoku technikumok és /vagy önálló főiskolák lettek, /Bánki, Kandó, GAMFI- 1969. 25.tvr./, rosszabb esetben főiskolai karokká váltak. /Dunaujváros, Baja, Gyöngyös, Kazincbarcika stb./ 1968-72 között az egyes tárcák is létrehozták a maguk főiskoláit. /Építőipar, könnyűipar, kereskedelem, közlekedés stb./ A főiskolásítási hullámmal párhuzamosan valószínűleg presztizs-szemponatok által vezérelve, a nagy tradíciókkal rendelkező művészeti főiskolák /1971. évi 20.tvr./, de sajátos módon ebben a sorban legvégül a Testnevelési Főiskola harcolta ki egyetemi jellegű főiskolává minősítését. /1975.16. tvr./ Ez a "lavinaszerű gyorsaságunak" minősített¹⁵ intézkedés sor nézőpontunkból speciális módon minősíthető: kimaradtak belőle a pedagóguskészítő intéz-

mények, s a főiskolai rang bizonyos mértékig vesztett tekintélyéből.

A tankönyv egyes államigazgatási területeket részleteiben áttekintő része kísérletet tesz az előbbi szintre osak funkcionális megkülönböztető jegyeket részletező kötettel szemben.¹⁶ Eszerint az egyetemek és egyetemi jellegű főiskolák a legmagasabb rendű felsőoktatási intézmények, amelyek doktori címet is nyújtanak, míg a főiskolák erre nem jogosultak. Az egyetemek rektorai a Minisztertanácstól, a főigazgatók a minisztertől kapják megbízásukat. A tankönyv még abban is különbséget látott, hogy egyetemet és egyetemi jellegű főiskolát az Elnöki Tanács, míg főiskolai kart a Minisztertanács létesíthet vagy szüntethet meg. Tehát itt is meglehetősen formális körülhatárolási, körvonalazási kísérletet regisztrálhattunk. Azt pedig ugyancsak elgondolkodtatónak tartom, hogy az intézmények életében kulcsszerepet játszó minisztériumokról alig esett szó.

Az államigazgatási és a pedagógiai szakirodalom vázlatos áttekintése alapján meglehetősen formális, s nem igazán lényeges jegyek alapján körvonalazható a főiskola fogalma a 70-es évek elején, tehát a tanítóképzés átminősítése idején.

A szociológiai szempontból lényeges további különbségek azonban rejtve maradtak. Feltételezhető, hogy az egyetemekre elméletileg felkészültebb hallgatók kerültek, s őket tudományos fokozatokkal jobban felszerelt, felkészültebb oktatók oktatták.¹⁷ Hasonlóképpen valószínű, hogy egyetemeink zöme mindmáig inkább elméleti, míg a főiskolák inkább

gyakorlati szakembereket boosájtanak ki falaik közül.¹⁸ Ugyanosak valószínűsíthető, hogy a nagy tradícióju unversitások gazdagabb, szélesebb körű nemzetközi kapcsolatokkal rendelkeznek, ez mintegy működésük élettere, míg az utóbbiaknál ez szerényebb jelentőségű. A rendelkezések nem fogalmaztak meg direktivákat az állami szubvenciók területén, nem differenciáltak abban a tekintetben sem, amiből meglehetősen felemás helyzetek adódtak.¹⁹

A differenciáló tényezők mellett nem feledkezhetünk meg a homgenizáló tényezőkről sem. Az egyetemek és főiskolák oktatóinak, hallgatóinak jogállásában nem volt lényeges különbség. A bérezés területén a nomenklaturák valamelyest az egyetemi oktatókat sorolták előbbre, a tényleges gyakorlat szerint sok főiskolai oktató bére magasabb volt az egyetemi oktatókénál, az egyetemi tanár egykori megkülönböztetett helyzete inkább csak nosztalgikus emlék maradt.

A megrendelő és felvevő területet sem mindig differenciálták. Az adatszolgáltatásokon, személyi nyilvántartásokon sokszor egybemosódott az, hogy az illetőnek egyetemi vagy főiskolai végzettsége volt-e. A bérezésnél, előléptetéseknel szintén kiegyenlítő tendenciák érvényesültek, a magasabb végzettség kevésbé tükröződött a bérekben²⁰, s a jobban dotált vezetői, irányítói posztok betöltésénél sem volt egyértelműen előnyben az egyetemet végzett szakember.²¹ A tanulmányi időből adódó differenciálódási lehetőség éppugy rejtve maradt, mint az, hogy valaki nappali, esti vagy levelező tagozaton szerezte diplomáját.

Ezen a ponton le kell zárnunk áttekintésünket azzal a megállapítással, hogy a fogalomalkotási kérdések a felsőoktatáspolitikai kuloskérdéseinek számitanak, amelyek további alapos, részletes jogi, szociológiai és oktatástörténeti elemzést érdemelnek.

A főiskolává válás előzményeiről

A tanítóképzők átszervezésének értékelése körül megújuló viták zajlanak. Manapság gyakran hallani szakmai körökben hogy szép dolog a főiskolai rang, de a középfoku képző jobban felkészített a hivatásra, így sokan még a visszaállitását sem tartanak indokolatlannak. Ezek mögött a nyilvánosan alig képviselt vélemények mögött a tanítótság mai állapota húzódik meg²², melynek több mint a fele levelező uton szerezte diplomáját, s ez a számarány településtípusoktól függően differenciálódik a kisebb, periferikus helyzetben levő települések rovására.

A másik, több nyilvánosságot kapott álláspont általában progresszív lépésnek tartotta a képzők átminősítését, sőt nemegyszer nemzetközi vonatkozásban példamutatónak, élenjárónak minősítette az 1959-es felsőfokusitást.²³

A két szélsőségesnek nevezhető véleménykör figyelmen kívül hagy több lényegesnek nevezhető tényezőt, amelyek nélkül meglátásom szerint az ítélet elhamarkodott. A tanítóképzők felsőfoku intézményé szervezése már a század elején megjelent,²⁴ szűkebb szakmai körökben megfogalmazzák ezt az i-

gényt, amelyre a korabeli művelődésirányítás nemigen reagált.

Ezzel szemben az első tényleges, de végül a háborus körülmények és a rendszerváltozás következtében végére nem hajtott intézkedésre 1938-ban került sor, a 1938/XIV. to. törvénybe iktatásával.²⁵

Itt előljáróban érdemes aláhuzni, hogy a törvény elfogadását nem szakmai okok, hanem az adott munkaerőpiaci helyzet indokolták. A 30-as évek közepétől az értelmiségi-munkanélküliek egyik legnépesebb csoportja a tanítók és különösen a tanítónők közül került ki. A többnapos képviselőházi vitaanyagból²⁶ egyértelműen kiviláglik, hogy a szabályozás első számú indítéka a tanítóképzés mennyiségi szabályozása volt. Az addig működő 56 tanítóképző számát 40-re korlátozták, szigoruan előírták a felveendő növendékek számát. /Egy akadémiára maximum 30 főt./

A 25 paragrafust és számos bekezdést tartalmazó törvény azonban számos minőségi-szakmai elemet is tartalmazott. Az ujonnan szerveződő akadémia az intézményekhez tartozó liceumi érettségi utáni két éves képzést jelentette volna, még hozzá csak azok számára, akik a liceumi tanulmányaikat legalább jó eredménnyel végezték. Érdemes megemlíteni, hogy ez a modell egységes pedagógiai hatásban gondolkodott, mert egy intézményben képzelte el a liceumot, az erre épülő akadémiát, a gyakorló iskolát, s azt is előírta, hogy minden növendéknek az internátusban kell lakni. További lényeges szakmai elem, hogy mindezek egy igazgatás alá tartoznak, s az igazgatónak csak

"tanítóképző-tanári oklevéllel bíró olyan rendes tanárt lehet kinevezni, illetőleg megválasztani, aki liceumban vagy tanítóképző akadémián mint tanár tíz évig ténylegesen működött."²⁷

A képviselőházi majd rövidebb felsőházi vita után jóváhagyott törvény aprólékosan szabályozza az akadémiák működését az államvizsga szabályaitól, a kántorképzésen át a tanítók alkalmazásáig. Összegezve annyit kell megállapítanunk, hogy jóllehet munkaerőszabályozási indítékokból, de szakmailag alaposan alátámasztott rendelkezés született. A 40-re maximalizált akadémiák még behálózták az országot, a liceum és az akadémia összekapcsolásával, illetve a közbeiktatott szelekcióval biztosították volna, hogy a legrátermettebbek maradjanak a pályán, s a pedagógiai műhely hatékonyabban működjön.

A következő átszervezés az 1958. évi 26. sz.²⁸ törvényerejű rendelet a felsőfokúsítást legalizálta. Előzményeit, körülményeit több tanulmány elemezte²⁹, ezek kiegészítéseként mégis érdemes megjegyezni, hogy mindenképpen alacsonyabb szintű jogszabály született, ami végül csak az Elnöki Tanács szűkebb testülete elé került, többnapos parlamenti vita itt fel sem merült. A rendelkezés születési körülményei közül érdemes megemlíteni, hogy 1955-ben már a miniszterelnök állást foglalt a kérdésben,³⁰ hogy az 1957-ben ujrainduló Köznevelés első számaiban vitára bocsátották a tanítóképzés új működési tervét és tartalmi kérdéseit.³¹

Az átfogó rendelkezést végül 1958. szeptember 8-án tették közzé. Ha összevetjük a 20 évvel korábbi ren-

delkezéssel, rögtön szembetűnik, hogy jóval rövidebb terjedelmű, mindössze 7 paragrafust és néhány bekezdést tartalmaz. Ez a rendelkezés közösen intézkedett a tanító és óvónőképző intézetekről, meghatározta az intézetek szervezetét, melyhez gyakorló iskola /vagy óvoda/ és diákotthon tartozik. Ezzel számos tekintetben hasonlít a rendelkezés az 1938-ashoz. Több lényeges vonatkozásban viszont eltéréseket tapasztalhatunk. Erőteljesen kidomborították az ideológiai elemet: az intézetek feladata hivatásukat értő és szerető, kommunista világnézetű és erkölcsű tanító nevelése, Halványodott viszont a szakmai elem és az ágazati felelősség kérdése. Az intézmény vezetőivel, tanáraival szemben lényegében semmiféle szakmai követelményt sem irtak elő, illetve ezen munkakörök szabályozását a művelődésügyi miniszterre bízták. Az intézetek létesítésében viszont osak a pénzügyminiszterrel és az Országos Tervhivatal elnökével egyetértésben dönthetett az illetékes miniszter. A törvényerejű rendelet intézkedett arról, hogy gimnáziumi érettségi vagy ezzel egyenértékű képesítés birtokában, felvételi vizsga letétele után lehessen az intézetekbe bekerülni. - Jogi szabályozásuk sajátossága, hogy a rendelkezés mindössze négy évig volt hatályos, az 1962. évi 22. sz. felsőoktatási intézményekről szóló törvényerejű rendelet hatályon kívül helyezte. Ez az intézkedés immáron felsőfoku intézetté tette a tanítóképzőt, de az 1958-as rendelkezés néhány szakmai vonatkozását /gyakorló iskola, diákotthon helyzete/ lényegében szokásjogi gyakorlattá minősítette, mert effelől nem rendelkezett.

Ezek után érdemes számba venni az utóbbi két

rendelkezés hatását. Elsősorban kiemelendő, hogy a képzők 70-80 %-át megszüntették. Maradt 11 intézet, megszünt például a pápai, soproni és az egri, előlépett a tradíciókkal alig rendelkező kaposvári és szombathelyi intézet. A centralizációs, pragmatista koncepcióra épülő, s úgy kétségkívül racionálisnak tűnő megoldás gépezetébe újra és újra porszem került. A több megyére kiterjedő beiskolázásban a képző intézménnyel nem rendelkező megyék rendszeresen háttérbe szorultak, amit a 70-es évek intézményalapításai /Zsámbék, Szekszárd/ és a felvételi létszámkeretek bővítése sem volt képes megoldani. Nagyon fontos dolognak tartom, hogy ezekkel az intézkedésekkel felerősítették a kontraszelekciót. A felsőoktatásban bebocsájtást kapott intézet ugyanis óhatatlanul kevésbé felkészült érettségizettekből válogathatott, amelynek következménye hamarosan a "szinvonlban" érvényesült.³² Ma már pusztá feltételezés, de nagyon valószínű, hogy liceummal, vagy a pedagógusképzőbe való felkészítést határozottabban vállaló más középiskolákkal, kevesebb megrázkódtatást okozott volna az átszervezés, s ma kevesebb nosztalgiával emlegetnénk a középfoku tanítóképzés erényeit. Annál is inkább, mert így kevesebb veszett volna el annak értékeiből.

A 60-as évek a tanítóképzésben

Az időszak átfogó és alapos értékelése eddig még nem történt meg. Előljáróban megjegyzendő, feltételezhetnénk, nyugalmi időszak következett a képzésben. Eldőltek az átszervezés sorskérdései, a ki marad, ki nem, az új, immáron felsőoktatási státus lehetőséget biztosít a minőségibb munkára. - Ninos

jogunk állítani mindezek ellenkezőjét, de számos momentum utal arra, hogy a kiegyensúlyozottabb, átgondoltabb, színvonalasabb munka feltételei hiányoztak az intézetekben, vagy azok jelentős részében. Legalábbis nagyon sok zavaró tényező jelentkezett a hatvanas években.

Szembetűnő, hogy sok helyen hiányozott a kontinuitás. A 11 új intézményben mindössze négy régi vezető maradt a helyén.³³ A vezetők közül ketten minisztériumi osztályvezetői posztjukat cserélték fel az új beosztásra, /Kaposvár, Budapest/ más esetekben sem volt kritérium a tanítóképzés területén szerzett tapasztalat és gyakorlat.³⁴ A tanári karok kiválogatása sem volt zökkenőmentes. A budapesti képzőben mindössze egyetlen/!/ tanár maradt a "rég"i gárdából, Szombathelyre, Kaposvárra, Győrbe a megszüntetett kőszegi, dombóvári, pápai intézményekből jártak, vagy költöztek át a tanárok.³⁵ Jászberényben 1961-ben tört ki belső vezetési krízis, Győrött az évtized közepén zajlottak megrázó események. A kezdeti időszakot sok helyen végigkísérték az oktatókkal kapcsolatos személyi problémák. Győrött például a vezetés a létszámosökkentés végrehajtását nem bírta már tovább vállalni. Álláspontja sem egyezett azzal, amit kívántak tőle. Különösen nagy próbatételt jelentett számára a nyugdíjjogosultak soron kívüli nyugdíjazásának és két oktató áthelyezésének ügye. A lemondott igazgató 1967. június 12-én orvoshoz készült, de csak a város főteréig jutott el.³⁶

Jóllehet hasonló tragédiáról máshonnan nem tudósítanak, de az intézmények munkájának szörszál-

hasogató "álgazdasági" megítéléséről máshonnan is értesültünk. A budapesti intézetben 1966-ban lefolytatott revizori vizsgálat³⁷ során "kifogás tárgyát képezte az oktatók túlzottan magas létszáma." A vizsgálati jegyzőkönyv megállapította még:³⁸ "Az oktatói létszám nem csökken párhuzamosan a hallgatói létszámmal." A revizorok még azt is kiszámolták, hogy a 33 oktatónak 403 órát kellett volna teljesíteni, s ezzel szemben az I. félévben 369, a másodikban 340 órát teljesítettek. A szóbanforgó vizsgálat a hallgatók munkábaállása körül is talált kifogásolni valót. Megállapították, hogy "96 hallgató szerzett jogot a munkábaállásra. Az Elosztó Bizottság 70 hallgató elhelyezkedési kérelmét hagyta jóvá, 26 hallgatót nem tudta teljesíteni."³⁹

A "gazdaságosság" összekapcsolva a "szakszerűség" jelszavával másféle kihívást is jelentett. A későbbiekben sokat bírált iskolakörzetesítési program akkor indult útjára, s mintegy jelezte, hogy a kisiskola, tanyai iskola tanítója helyett a körzeti, központi iskola tanáira lesz szükség. Nem bizonyult stabilnak a többfordulós alku után kialakult intézményhálózat sem. 1963-tól kivált a sorból a szegedi intézet, Debrecenben 1962-től, Szombathelyen 1963-tól a népművelő és könyvtárosképzés meghonosításával jelentős profilbővülés valósult meg. Az átszervezések történetéhez tartozik, hogy 1970-től illetve 1971-től a nyíregyházi és szombathelyi képzőkben általános iskolai tanárképzés és az alsófoku tanítóképzés egyaránt intézményi feladattá vált. Sokkal súlyosabb volt a legtöbb intézmény életében megjelenő bizonytalansági tényező. A budapesti, a győri és a nyíregyházi intézetek esetében felmerült a megszüntetés gondolata, az utóbbi esetében úgy, hogy a már épülő

oktatási épületek átadása került szóba.⁴⁰

A felmerült problémák kevés nyilvánosságot kaptak, illetve akik ismerhették ezeket a gondokat, nemigen hozták szóba, ellenkezőleg - pozitívnak tartották a helyzetet:

"Az új rendszerű, főiskolai képzés bevált. A tanítók ideológiai, szakmai és általános műveltségben, tudatosságban, érettségben, felelősségben magasabb színvonalat képviselnek, mint a középfokon végzettek, ami a legmegnyugtatóbb, nem kisebbek hivatástudatban sem."⁴¹

Ezzel szemben a négy évvel későbbi szakcikkek szerzője éppen azt bizonyítja, hogy a tanítóképzőkbe került hallgatók felkészültsége, tanulmányi eredménye romlott az első évtizedekben.⁴²

A képzés tartalmi kérdéseinek megítélése sem nevezhető alaposan és higgadtan átgondolt rendszernek.⁴³ Az 1959-től a főiskolásításig négy tantervet adott ki a minisztérium. /1959, 1964, 1971, 1973/. Az első még alig több mint a középiskolai program felduzzasztása, a utolsóban megjelentek a specializálódás jelei. Külső tényezők is befolyásolták a tananyagot: a mezőgazdaság átszervezésével ugymond feleslegessé vált a gazdasági ismeretek oktatása. A 60-as évek végén a természettudomány-technikai képzés expanziója jelentett kihívást, az akkori tananyagot legtöbbször azért érte kritika, mert kevés teret adott a matematikának és más természettudományoknak.

A tanítóképzés alakulására is hatott az 1966-ban végrehajtott minisztériumi átszervezés. A tanító- és óvónőképzés irányítása addig önálló szervezeti keretben működött, a jelzett időponttól kezdve az egységes általános iskolai pedagógusképzés jegyében önálló Pedagógusképző Osztályt hoztak létre. Az Osztály tevékenységét külön elemeztem⁴³, annyit azonban itt is meg kell jegyeznünk, hogy ezzel az intézkedéssel az általános iskolai pedagógusképzés kikerült a felsőoktatásért felelős miniszterhelyettes revíziós területéből, s a közoktatásért felelős felügyelete alá került. Ez a tény a főiskolásítás alkalmával nem döntő, de befolyásoló szerepet játszott. Az évtized végére, a 70-es évek elejére az előbbieken jelzett "fenyegetettségi" helyzet megszűnni látszott, ami elsősorban a demográfiai hullám hatásának köszönhető. A szűnni nem akaró pedagógushiány nem kis áldozatok és engedmények árán, de kiegyensúlyozottabb munkafeltételeket biztosított.

Napirenden a főiskolásítás

Az intézetek átminősítése elsősorban a felsőoktatási átszervezések következtében került napirendre. A tanító és óvónőképző intézetek "kilógtak" a sorból, rajtuk kívül minden más felsőoktatási intézményt besoroltak az egyetemek, főiskolák közé, de ha ez nem sikerült, megkapták a főiskolai kar címet. A "rangban" való lemaradás érzésén túl más tényezők nemigen indokolták, hogy a nevelési szakterület magas fóruma állást foglaljon a kérdésben. Az időszak szaksajtójában sehol sem találtam olyan írást, amely hiányolta, szorgalmazta volna az intézetek átminősítését.

A vezető oktatáspolitikusok sem foglaltak határozottan állást ebben a kérdésben. Az irányításban kulcsszerepet játszó osztály vezetői és munkatársai a tanárképző főiskolákra alapozva, azokat némileg favorizálva képzelték el az általános iskolai pedagógusképzés jövőjét. Elképzelésüknek leginkább az ún. "nyiregyházi modell" felelt meg, ahol az évtized elején megvalósították, hogy egy felsőoktatási intézmény kebelében egyaránt képezzenek pedagógusokat az alsó és felső tagozat számára. Ezt a törekvésüket magas szintű jogszabállyal erősítették meg.⁴⁴ Hasonló elképzelések jegyében támogatták a szombathelyi tanítóképző keretében megvalósuló általános iskolai tanárképzést. Ezekben az esetekben nem kis mértékben segítették a Pedagógusképző Osztály törekvéseit a megyei párt és tanácsai szervek, amelyek néha a központi elképzelésekkel szemben támogatták megyéjük pedagógusképző intézményét.⁴⁵ Ezen a két intézményen túl a többi tanítóképző további sorsára vonatkozóan 1970-71-ben még nem volt rögzített elképzelése a főhatóságnak.

A főiskolásításban az 1972-es pártállásfogalás hozta meg a fordulópontot, amely határozatában szorgalmazta a tanítóképzők főiskolává való előléptetését.⁴⁶ A pártdokumentum részben magáévá tette a minisztérium álláspontját, miszerint az előléptetést a tanárképző főiskolához kapcsolva kell végrehajtani. Új elemként úgy intézkedett, hogy ezt úgy kell megoldani, hogy a továbbiakban a tanítóképzők a tanárképző főiskolák főiskolai karaként működtek volna. Tehát ezzel az intézkedéssel az önállóság elvesztése lett volna az előléptetés ára. A pártdokumentum sokkal hatásosabbnak bizonyult a

Nevelésügyi Kongresszus állásfoglalásánál, mert míg az utóbbi után lényegében semmi konkrét lépés nem történt, az előbbi után felgyorsultak az események.

Különösen gyorsan lépett a Pedagógusképző Osztály. Még a nyár folyamán elkészítették azt az előterjesztést, amely az 1972. augusztus 30-i miniszterhelyettesi értekezlet elé került.⁴⁷ A párt-határozat "hátszelével" néhány tényező pontosságával gyorsan lefolytatható eljárásnak látszott az ügy. A javaslat úgy szólt, hogy a meglévő 4 tanárképző főiskola mellé előléptetik a szombathelyi és a budapesti tanítóképzőt, a továbbiak pedig ezek kihelyezett karaként működtek volna. /Eger - Sárospatak, Jászberény; Nyíregyháza - Debrecen; Pécs - Kaposvár; Budapest - Esztergom; Szombathely - Pápa, Győr/

A tervezet egyik újdonsága az 1959-ben megszüntetett pápai képző rehabilitálásának kísérlete volt. Kilátásba helyezték meg, hogy a tanítóképzőkben további lépéseket tesznek a korábbi tantervvel elindított specializálódás érdekében. Az átszervezéshez egyébként különösebb fejlesztést, némi anyagi ráfordítást leszámítva, nem tartottak szükségesnek. - Az értekezlet döntését nem ismerjük, mindenesetre az osztályvezető szeptember 8-1 évnitő értekezlete már nyilvánosságra hozta⁴⁸ az átszervezési átgondolásokat, helyettese pedig szakfolyóiratban tette közzé azt, tehát minden rutineljárásra vallott.⁴⁹

A továbbiakban mégis lelassult az ügymenet, melynek feltételezhetően több oka volt. Ezek egyike az lehetett, hogy a Pedagógusképző Osztály felügye-

letét ellátó miniszterhelyettes, Lugossy Jenő megvált hivatalától, s helyére 1972 novemberétől Gosztonyi János került.⁵⁰ Kettőjük felfogásában nem voltak éles különbségek, mindenesetre Lugossy Jenő működése során zajlott a Pedagógusképző Osztály leválási, elkülönülési folyamata, amellyel az általános iskolai pedagógusképzést elhatárolták az egyetemeken folyó képzéstől. További ok volt, hogy a főiskolásítás nyilvánosságra hozott menetrendje többféle érdeket sértett, melyek között presztizs szempontokkal, az önállóság elvesztésével éppúgy találkozunk, mint egy kapcsolódó terület, a közművelődés érdekeivel.

Nem volt egyértelmű, hogy miért éppen a budapesti és a szombathelyi képzőkben terveztek valódi előrelépést, 4 éves tanárképzővé szervezést. Ezen intézmények adottságai, feltételei - sem tárgyi, sem személyi vonatkozásban - nem voltak lényegesen jobbak a többiekénél, ami sérthette a további képzők "önérzetét". - Itt kell megemlíteni, hogy a tanárképző főiskolák sem lelkesedtek azért, hogy hozzájuk meglehetősen laza és bizonytalan szálon intézményeket csatoljanak.

Sokkal nagyobb, jelentősebb volt az ellenállás a többi intézmény esetében, amelyek nem kevesebbet, mint saját önállóságukat látták elveszni, s a korábbi évek tapasztalatai alapján attól is joggal tarthattak, hogy nemcsak önállóságuk, hanem netalán létük is veszélybe kerül.

Valószínűleg megmozdult Somogy megye és Kaposvár, Hajdu-Bihar és Debrecen, legalábbis a ké-

sőbbiek során megyei erőkre hivatkoztak, amikor ezek az intézmények is felkerültek az előléptetendők listájára.⁵¹

De nagyon valószínű, hogy nem ez az apellálás volt az egyetlen, melynek dokumentumaira sikerült rábukkannunk.⁵² A szóban forgó levélben az MSZMP Megyei Bizottságának első titkára és a Megyei Tanács elnöke közösen, külön-külön levéllel fordultak Ilku Pálhoz és helyetteséhez Polinszky Károlyhoz, melyben kérték, hogy a jászberényi tanítóképzőt ö n á l l ó f ő - i s k o l á v á nyilvánítsák. A levelekben felajánlották, hogy ehhez:

"A jászberényi intézmény továbbfejlesztését biztosítjuk... A megye szakemberszükséglete megkívánja, hogy ily módon az általános iskolai pedagógusok és népművelők képzését a megye igényeinek megfelelően megoldjuk."

A választ a Pedagógusképző Osztályon fogalmazták, s jöllehet kitartottak a karosítás mellett, némi elbizonytalanodás is érezhető ebből a levélből:

"A KB határozat szerint a tanítóképzést főiskolai jellegűnek kell elismerni. Ezt - még nem végleges terveink szerint - úgy kívánjuk végrehajtani, hogy a jelenlegi tanítóképző intézetek közül néhányat önálló főiskolává szervezzük át, a többit pedig karként kapcsoljuk a tanárképző főiskolákhoz."⁵³

Nemcsak a Szolnok megyei levélben, hanem máshol is szerepet kapott a közművelődési szakemberkép-

zés. Ahogy az előbbieken említettük, 1962-től és 1963-tól Debrecenben és Szombathelyen folyt már népművelő és könyvtáros képzés a tanítóképzéstől némileg elkülönítve. Akkoriban úgy látták, mindez eredményesebbé válna, ha népművelők és könyvtárosok képzését nem egymással, hanem egy tanár szakkal kapcsolnák. Ezt a törekvést a felvevő terület is támogatta. Az átszervezéshez mindez annyiban kapcsolódik, hogy a szombathelyi előléptetést - ahol vállakoztak erre - segítette. Debrecenben viszont éppen a leépítés került előtérbe.⁵⁴

Szembeötlően új jelenség volt, hogy időközben a minisztérium távlati pedagógusképzési koncepció felvázolását tűzte ki feladatul, amiben már nem külön-külön, hanem egységes egészként kezelte az általános iskolai, középiskolai és más irányú pedagógusképzést. Több év után újra közös feladatot kapott ezzel a pedagógusképző és a felsőoktatási főosztály. Össze is állítottak egy tervezetet, amelyet vitanyagként elküldtek valamennyi pedagógusképzésben érdekelt intézmény számára.⁵⁵ Ebben a tervezetben a bajai, esztergomi, debreceni, győri, jászberényi, kaposvári és sárospataki tanítóképzők főiskolai karra való fejlesztése, tanárképzőkhöz való kapcsolása szerepelt. Kilátásba helyezték, hogy ezekben az intézményekben meg kell oldani a részleges szakosodást. Javasolták még a szombathelyi tanítóképző előléptetését és kísérletképpen az ELTE-n és a JATE-n általános iskolai szaktanárok képzésének megszervezését.

Érdemes külön hangsúlyozni, hogy mindezekben 1973. márciusában, a körlevél kiboosátása idején a két osztály még egyetértett.

Nem így két hónap múlva, amikor közösen terjesztették miniszterhelyettesi értekezlet elé az időközben megvitatott, a pedagógusképzés fejlesztésére vonatkozó javaslatukat. Ebben a dokumentumban elsősorban az általános iskolai pedagógusképzés további megoldásának módjába ütközött a két osztály elképzelése, amit az előterjesztésben, mint alternatívát fogalmaztak meg.⁵⁶ A Pedagógusképző Osztály az 1973. június 25-én megtartott miniszterhelyettesi értekezletnek azt javasolta, hogy létesítsenek 4 új, 4 éves képzési idejű tanárképzőt /Budapest, Debrecen, Kaposvár, Szombathely/ és 5 önálló, 3 éves képzési idejű tanítóképző főiskolát /Győr, Jászberény, Esztergom, Sáropatak, Baja/. Javasolták még, hogy a szombathelyi karaként élesszék újjá a pápai tanítóképzést. A tanítóképzők esetén kitartottak amellett, hogy a hallgatókat alapképzésben részesítik és e mellé egy "kézségtárgyat" választanak specializációként. /Ének-zene, rajz, testnevelés, orosz, gyakorlati foglalkozás./

Az egyetemi és főiskolai főosztály - hivatkozva a közbeeső időszak vitáira - ellentétes álláspontra helyezkedett. Változatlanul a mellett volt, hogy az ELTE-n és a JATE-n, az utóbbin a szegedi tanárképző főiskolával karöltve, kísérletként általános iskolai tanárképzést kellene szervezni, még hozzá Budapesten úgy, hogy a tanítóképzőt az ELTE-hez osatoznak. A Pedagógusképző Osztály 4 új tanárképzőre vonatkozó tervét viszont teljes mértékben elvetendőnek ítélték.

A miniszterhelyettesi értekezlet végül is

nem hozott döntést a vitában, mindössze két ténnyt rögzített:

"A tanítói hivatás nagyobb megbecsülése érdekében komoly előterjesztést kell készíteni a tanítóképző intézetek főiskolai rangra történő emelésére, a jelenlegi három éves képzési idővel."⁵⁷

Ezen kívül határoztak abban, hogy "meg kell vizsgálni a szombathelyi tanítóképző tanárképző főiskolává történő átszervezését." A szükszavu emlékeztetőből nem derül ki, de a legtöbb fejtörést a budapesti pedagógushelyzet megoldása okozta, mely többször volt napirenden, és amelyhez a minisztériumnak nem voltak meg az anyagi feltételei. Épülettel nem rendelkezett, ezért a közvetve érdekelt Fővárosi Tanáchoz fordultak segítségért, amely meglehetősen vonakodva közeledett a kérdéshez. Ebben valószínűleg az is közrejátszott, hogy néhány éve még a minisztérium által bezárásra ítélt budapesti tanítóképzőt a főváros mentőakciója tartotta életben. Ezen túl joggal merült fel az aggodalom az ELTE-vel mint pedagógusképző intézménnyel szemben, hiszen a bölcsészhallgatók jelentős része nem pedagógus munkakörben helyezkedett el. A budapesti tanítóképzőt, amely a főváros egyetlen "saját" felsőoktatási intézménye volt⁵⁸, féltették ettől a frigtől.

Hosszabb szünet következett, amit valószínűleg a minisztérium élén bekövetkezett változás is magyaráz. 1974. február 25-i dátumot visel az a korszerűsítési javaslat, amely a miniszterhelyettesi értekezlet elé került.⁵⁹ Az előterjesztő osztályok

egyvetértésre jutottak, a korábbi nézetkülönbségek elsimultak. A 9 tanítóképző átszervezését továbbra is szorgalmazták, s itt határozottan kimondták, hogy önálló főiskolává kell szervezni őket. A szombathelyi képzőt pedig immáron újra megerősítették abban a tekintetben, hogy váljon tanárképző főiskolává. A további nyolc tanítóképzőt két ütemben, négyet 1975-ben, négyet pedig 1976-ban javasolták főiskolává avatni. Ennek különösebb szakmai oka nem volt, egyszerűen gazdasági-taktikai megfontolásokból javasolták ezt a kétléposós megoldást.⁶⁰ Az előterjesztés több vonatkozásban indokolta a tanítóképzők előléptetését. A szakmai indokok meglehetősen szegényesek voltak, elsősorban azzal érveltek, hogy a korszerűsítéssel felszámolható a polihisztor jellegű tanítóképzés, sőt két irányban lehetővé kell tenni a szakosodást.

További érv volt az, hogy jelentősen fejlődött az intézetek felszereltsége. /Könyvtár, oktatástechnikai bázis/ Kevésbé számított szakmai érvnek az, hogy a pedagógusképző intézmények "dinamikusan fejlődtek", melynek elsőszámu jelét abban látták, hogy az első évfolyamra felvett hallgatók száma 6 év alatt csaknem megduplázódott. Az előterjesztők úgy ítélték meg, hogy a tanítóképzés mennyiségi fejlesztésének leggazdaságosabb módja az, ha a gyakorló iskolákat kitelepitik az épületekből, s helyettük a helyi tanácsokkal új iskolákat építenek. - A tervezet mellékletében az oktatók átszervezésére, az óraszámok csökkentésére, intézményenként 10 új oktató beállítását, 2-2 új oktató alkalmazását a speciális képzési irányokra, továbbá a kisegítői és adminisztratív állomány bővítésére 8

státus létesítését irányozták elő. Az előirányzatok negyedét berendezésre és felszerelések bővítésére tervezték. A teljes átszervezés összegét 13,5 millió forintban jelölték meg.

A miniszterhelyettesi értekezlet újra "egyetértett" a tanítóképző intézetek főiskolává szervezésével. Az emlékeztető tanúsága szerint viszont ellenvéleményt fogalmaztak a kétlépcsős átszervezéssel szemben:

"Ugyanakkor nem tartja helyesnek, hogy ezt két ütemben valósítsuk meg. A felsőbb szervek döntését ennek egyidőben való megvalósítására kell kérni. Gondoskodni kell arról is, hogy ez ne csak egyszerűen névváltozás, hanem tartalmi színvonalemelés, korszerűsítés legyen."⁶¹

Nem sokkal ezután újabb jelentős esemény következett be a főhatóság életében, az oktatási és kulturális minisztérium megalakulása. Az Oktatási Minisztérium élére Polinszky Károly került, akinek első lépései közé tartozott az önálló Pedagógusképző Osztály beolvasztása az Egyetemi és Főiskolai Főosztályba. Ez az érdemi úgymeneten már nem sokat változtatott, de a meghozandó rendelkezések tartalmára bizonyos hatással volt.

Az Elnöki Tanács 1974. augusztusi ülésén vitatta meg a rendelet-tervezetet, melynek szövegét sajnos nem sikerült megtalálni. A törvényerejű rendelet előterjesztője az ET ülésén Polinszky Károly volt, aki a felsőoktatás ügyeiben otthonosan moz-

gott, de nem az általános iskolai pedagógusok képzésében. Az ülés jegyzőkönyvéből kiderül⁶², hogy a miniszter megszokott rutineljárásra számított, amilyen a felsőfoku technikumok átminősítése során jónéhány lezajlott az elmúlt években. Az Elnöki Tanács két tagja érdeklődött affelől, hogy ez a lépés mennyiben jelent előrelépést a képzés minőségében, s hogyan alakul majd a főiskolai és a felsőfoku intézeti végzettség elismerése. A miniszter válasza így hangzott:

"Jóllehet a fizetési táblázatban már főiskolai képzettségű besorolást fog kapni az illető, tehát a fizetésben ez az ellentét, ami most is fennáll az általános iskolában, meg fog szünni, ahogy ezek kikerülnek, éppen úgy, ahogy a felsőfoku technikumoknál, amikor főiskolává váltak, megszűnt az ellentét... mód van arra, hogy a tanítói oklevél mellé megkapja a főiskolai tanítói oklevelet, éppen úgy, ahogy ezt egyéb szakágnál csináljuk."⁶³

A válasz mintegy alátámasztja az előbbieken jelzetteket.

Az elfogadott rendeletnek van még egy szépséghibája. A tanítói oklevél mellett arra is feljogosítja a főiskolákat, hogy népművelő vagy könyvtárosi oklevelet is adjanak. Ebben csak az a furcsa, hogy a népművelői illetve a könyvtárosi szakképzés éppen ekkor szűnt meg a tanítóképzőben.

Végülis mennyiben változott a rendelet szerint a tanítóképző? Mindössze annyiban, hogy intézet helyett főiskolává vált, most már nem igazgatója, ha-

nem főigazgatója lett.⁶⁴ A törvény erejű rendelettel párhuzamosan kiadott minisztertanácsi rendelet véglegesítette, hogy mely intézmények lépnek elő 1975, s melyek 1976 szeptember 1-én, megállapította továbbá, hogy a képzési idő három év. Ez eddig is ennyi volt.

A minisztériumban ezt követően elkészítették az oktatók átsorolásának javaslatát.⁶⁵ Ez annyit jelentett, hogy az addigi intézeti docens, adjunktus helyére a főiskolai adjunktus, docens stb. cím lépett. Az átszervezés alkalmat adott néhány oktató átsorolására, előléptetésére. - Körlevélben szabályozták a képzés egyes kérdéseit, eltörölték az un. alkalmassági vizsgát, bevezették a szakkollégiumi rendszert.⁶⁶ Mindkét intézkedés sok vitára adott okot azóta is. Az alkalmassági vizsga során addig igyekeztek kiszűrni a zenei, rajzkészséggel nem rendelkező hallgatókat, erre ezután nem volt lehetőség. - A szakkollégiumi rendszerrel bizonyos specializálódást kívántak elérni. - A hallgatónak választani kellett egyrészt az ének, rajz, testnevelés, technika, orosz, másrészt a pedagógia, könyvtár és testnevelés szakkollégium között. Ez annyit jelentett, hogy az addigi minimális specializálódás helyett egyszerre két irányban is szakosodnia kellett a hallgatónak. S mindezt 1976/77-től egyszerre, valamilyen intézményben. Az szóba sem került, hogy Debrecenben például ezzel lehetne megmenteni a könyvtáros és népművelő képzést jobban, hogy az egyik helyen esetleg az egyik specializációra készültek fel, míg a másikon a másokra.

Az avatások és a mérleg

1975 és 1976 szeptemberében lezajlottak a főiskolák avató ünnepségei. A sajtótudósítások szerint megvolt az ünnepségek koreográfiája. A főiskola székhelyének reprezentatív termében, a megyei első titkárok és tanácselnökök jelenlétében, a megyei tanácsok által adományozott vándorzászlók átadásával zajlottak a ceremóniák. - Volt olyan hely, ahova csak másodtitkár vagy csak városi tanácselnökhelyettes jutott. Ugy tűnik, hogy helyben jobban értékelték az előléptetést mint a központban. Különösen 1975-ben, amikor a minisztérium maximum főosztályvezetővel képviseltette magát. Az 1976-os ünnepségekre már a miniszter, államtitkára, egyik helyettese is eljutott.⁶⁷ A főiskolai cím kevesebb személyi változást hozott, mint az 1959-es átszervezés, mindössze két új főigazgató lépett hivatalba, a többiek maradtak.

Igazi programbeszéd a budapesti tanítóképzőben hangzott el, ahol Miklósvári Sándor fogalmazta meg a főiskolai rendszerű tanítóképzés új feladatait:

"A tanítóképző intézetek főiskolává fejlesztésével egyidejűleg a hallgatók és természetesen az oktatók száma is nő: ebben a tanévben 1200 első éves hallgatót vettünk fel, ezt az ötödik ötéves terv végéig 1600-ra kívánjuk emelni."⁶⁸

A szónok megállapította, hogy a tanítóképző talán a világ legnehezebb iskolafajtája, a polihisztor tanító ideje lejárt. Kifejezte reményét, hogy

az új tanítók természettudományos felkészültsége magasabb színvonalú lesz, s megnyílik előttük a szakosodási lehetőség.

Volt olyan beszéd, amely történelmi tetről, régi adósságról, a tanítószeg régi óhajának teljesítéséről beszélt. Megint mások abban reménykedtek, hogy cím megadásával kiszélesül az intézmény feladatköre:

"az új főiskola nemcsak az alsó tagozatos gyerekek oktatására készíti fel a hallgatókat, hanem olyan pedagógusokat bocsát ki falai közül, akik a közművelődésnek is avatott munkatársai lesznek."⁶⁹

Az előléptetett intézmények vezetőinek nyilatkozatai zömükben hasonló tervekről, elgondolásokról szóltak, de előkerült néhány probléma is.

"Elég sok a felvételizők között a gyenge felkészültségű fiatal. Mutatja ezt az is, hogy a felvételi küszöbpontszám 12,5 volt."⁷⁰

"1978-ra kellene elkészülni az új gyakorló iskolának, pénz van hozzá, kivitelező nincs. Pedig őszől 180-as évfolyam indult a korábbi 120 helyett."⁷¹

Az avatások, ünnepi nyilatkozatok ideje elmult, mára megvonható az átminősítés mérlege.

Az átminősítés legfontosabb eredménye, hogy a tanítóképzők megtartották viszonylagos önállóságukat. Arra azonban csak egy külön vizsgálat tudna

választ adni, hogy mindez milyen következményekkel járt. Az eltelt évtized néhány ténye azt mutatja, hogy ezek az intézmények a tanárképzőkkel szemben nem közelítették az egyetemhez, a tudományos tevékenység és a nemzetközi kapcsolatok nem bővültek meggyőző mértékben. A zsámbéki, szekszárdi, békésosabai intézmények gyors létrehozása jelzi, hogy a szakszerűség ismételten háttérbe szorult a tanítóhiánnyal szemben. - Az intézmények egyik csoportja /Debrecen, Budapest, Győr, Kaposvár/ alaposan felduzzasztott hallgatói létszámmal a tömegképzés felé haladt, míg a "kisebbek" /Baja, Esztergom, Jászberény, Sárospatak/ esetében még nem következett be ez a folyamat.⁷² Az utóbbiak esetében valami megmaradt még a főiskola + kollégium + gyakorló iskola együttes hatásából.

A tanítóképzés jogi vonatkozásban csaknem teljes jogu tagja lett a magyar felsőoktatásnak, bár a korábbi státusához képest nem sok változott. Több olyan rendelkezés született azóta is, melyek bizonyítják, hogy az intézmények felsőoktatási státusát leértékelik, nem fogadják el igazán.⁷³ Rendezetlen a pedagógusképzés egyes szintjeinek összehangolása. Ha valaki tanítóképző főiskolát végzett, s egyetemen akar tanulni, ugyanolyan alapról indul, mint aki érettségizett.⁷⁴ A tanárképzők és tanítóképzők 60-70-es évtizedforduló körülötte összehangolt fejlesztése elakadt, a szakkollégiumokban folyamatosan tanult ismeretanyagot, az abban letett vizsgákat egy szinttel feljebb nem ismerik el.

Az átminősítés legneuralgikusabb pontja az, hogy akkor került rá sor, amikor addig el sem kép-

zelt hallgatói létszámok zudultak az intézményekre. Az 1968/69 tanévet alapul véve 1982/83-ra két és félszeresére nőtt a nappali tagozatos hallgatók száma /148 %-kal/. S ugyanebben az időszakban az 1968/69 évi 25 %-ról 1982/83-ra 42,5 %-ra nőtt a levelező hallgatók részaránya.⁷⁵

A pedagógus szakma leértékelődésével párhuzamosan nem javult a hallgatók felkészültsége, a korábban szinte teljesen eltűnt fiúk szerény mértékű visszatérése nem több reménysugárnál.

J e g y z e t e k

1. Baráz Miklósné, Füle Sándor, Miklósvári Sándor és Rozsondai Zoltán minisztériumi tisztviselőkkel, valamint Békési Lajos ny. főigazgatóval és Kopácsy Béla ny. főigazgató-helyettessel. Készséges tájékoztatásukat ezuton is köszönöm.
2. Tanítóképző főiskolák tudományos közleményei. - Különkiadás. Debrecen, 1984. + A főiskolák évkönyvei.
3. Max Weber: Gazdaság és társadalom. Bp. 1967.
4. Révai lexikon - egyetem, főiskola címszavai
5. Magyar Pedagógiai Lexikon. Bp. 1932. Egyetem, főiskola, főiskolai hallgató címszavai
6. Pedagógiai lexikon. Bp. 1976. Egyetem, főiskola címszavak
7. Ladányi Andor: A felsőoktatási politika négy évtizede V. = Felsőoktatási Szemle, 1985. 5. sz.
8. Huszár Tibor: Az MSZMP értelmiségpolitikájának néhány kérdése.
In.: A magyar értelmiség a 80-as években. Bp. 1986.
9. Ladányi Andor: Felsőoktatásunk az intenzív fejlesztés útján.
In: A magyar felsőoktatás helyzete. Bp. 1983. Oktatókutató Intézet

10. Oktatási törvényhozás a szocialista országokban.
Bp. 1979. MTA Állam és Jogtudományi Intézetek kiadványa.
11. Magyar Közlöny, 1962. 26. sz.
12. Henz Aurél: A művelődési intézmények és a művelődésigazgatás fejlődése. 1945-1961. Bp. 1962.
13. Derényi-Martonyi-Szamel-Szatmári: Magyar államigazgatási jog. Különös rész. Bp. 1980.
14. Uo. mint a 13-as
15. Tóth István-Pósa Zsolt: A felsőoktatáspolitikai négy évtizede VI. ■ Felsőoktatási Szemle, 1985. 6. sz.
16. Magyar államigazgatási jog. Különös rész II. Bp. 1981.
17. Ladányi Andor 1983. művében
18. Huszár Tibor 1986. id. művében véleménye szerint az ellenkezőjére is akad példa, miszerint az egyetemek feladva universitas jellegüket, a szakosodás irányát választják.
19. Egy példa. A kisebb főiskolák, karok felszereltsége nem egy esetben túltesz az egyetemeken. A 70-es évek közepén tapasztaltam, hogy míg a gödöllői egyetemhez osatolt gyöngyösi főiskolai kar 3 autóbusszal rendelkezett, addig az egyetem eggyel.

20. Kovács I. Gábor: Az értelmiségi keresetek változása 1920-1975.
In: Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások Bp. 1978.
21. Társadalmi rétegződés és iskolai végzettség.
Bp. 1986. Oktatáskutató Intézet
22. A tanítóképzés kritikus pontjai. Bp. 1985.
Oktatáskutató Intézet
23. Ladányi Andor 1985. id. mű
24. Szakál János: A magyar tanítóképzés története.
Bp. 1934.
25. Magyar törvénytár. Bp. 1938.
26. Képviselőházi napló. Bp. 1938. és Felsőházi napló Bp. 1938.
27. Magyar törvénytár. Bp. 1938.
28. Magyar Közlöny. 1958. 80. sz.
29. Ladányi Andor 1985. id. mű
30. Ladányi Andor 1985. id. mű
31. Köznevelés. 1957. 2. sz. és további számok
32. Rozsondai Zoltán 1969. id. mű
33. Rozsondai Zoltán 1969. id. mű

34. A győri tanítóképzés 25 éve. 1959-1984. Győr, 1984. Jubileumi évkönyv, 1959-1984. Kaposvár, 1984.
35. Békési Lajos interjuja
36. Markó Endre: A győri tanítóképzés negyedszázada 1959-1984
In: A győri tanítóképzés 25 éve. Győr, 1984.
37. 49.501/1966 MM irattár- Pedagógusképző Osztály
38. Uo. mint 37.
39. Uo., mint 37.
40. Interju Miklósvári Sándorral
41. Országgyűlési napló 1963-1967. Részlet Andrásfi Béla felszólalásából.
42. Rozsondai Zoltán 1969. id. mű
42. Pethő László: A tanítóképzők tanterveinek néhány problémájáról.
In: Tanulmányok a fiatal tanítók pályaválasztásának jellemzőiről. Jászberény, 1986.
43. Pethő László: Pedagógusképző önálló osztály 1966-1974. /Kézirat/
44. 1976. évi 25. számú törvényerejű rendelet
45. Interju Miklósvári Sándorral

46. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Bp. 1981.
47. Előterjesztés az 1972. aug. 30-i értekezlet számára. MM irattár, miniszterhelyettesi értekezletek iratai.
48. Feladatok a megvalósulás útján. MM Pedagógusképző Osztály kiadványa.
49. Dr. Füle Sándor: Javaslatok a magyar pedagógusképzés továbbfejlesztésére. = Felsőoktatási Szemle, 1972. 7-8. sz.
50. Welker Ottó: A művelődési minisztérium tisztségviselői. /OPKM- kézirat/
51. Előterjesztés az 1973. június 25-i értekezlet számára - MM irattár, miniszterhelyettesi értekezletek iratai.
52. 3365/1972. sz. MM irattár, Pedagógusképző Osztály
53. Uo. mint 52.
54. Uo. mint 52.
55. Előterjesztés a pedagógusok képzésének és továbbképzésének rendszeréről. 1973. ápr. 5.
MM irattár
56. Uo. mint 51.

57. Uo. mint 51.
58. Békési Lajos interjújában használta ezt a találó megfogalmazást.
59. Előterjesztés az 1974. február 25-i értekezlet számára. MM irattár, miniszterhelyettesi értekezletek iratai.
60. Uo. mint 59.
61. Uo. mint 59.
62. 3097/1974 - Polinszky Károly iratai. MM irattár
63. Uo. mint 62.
64. Magyar Közlöny, 1974. 61. sz.
65. 49.071/1975. MM irattár, Pedagógusképző Osztály
66. 50.409/1975 MM irattár, Pedagógusképző Osztály
67. Megyei lapok, Esti Hírlap és a Pedagógusok Lapja 1985 és 1986. szeptemberi tudósításai alapján
68. Budapesti tanítóképző főiskola évkönyve. Bp. 1977
69. Somogyi Néplap, 1975. szept. 7.
70. Kisalföld, 1975. szept. 11.
71. Dolgozók Lapja, 1976. szept. 9.

72. Garami László: Tanár és tanítóképzők idősoros adatai. Bp. 1978.
73. Pl. a nyelvoktatásról szóló 13/1985. /X.23./ sz. MM rendelet, amely az egyetemeken és a tanárképzőkön két idegen nyelv tanulását írja elő, a tanítóképzőkben ezzel szemben csak egyet.
74. Tanulmányok a fiatal tanítók pályakezdésének jellemzőiről. Jászberény. 1986.
75. Garami László 1978. id. mű és Kulturstatistikai adattár. Bp. 1985.

HAJDU PÉTER

igazgatóhelyettes

ELTE Általános Iskolai Tanárképző Kara

A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK IRÁNYÍTÁSI ÉS
VEZETÉSI RENDSZERÉRŐL^x

Koncepciók és stílusok a főhatósági irányításban

"Különös jelentősége és aktuális problémái miatt a tanárképzést kiemelten kell kezelni. A közoktatás és azon belül az általános iskola tartalmi-módszerbeli megújulása, az oktatás színvonalának emelése szükségessé teszi a főiskolai szintű szaktanárképzés minőségének növelését."

/A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja. A Minisztertanács 1984. V. 10-i ülésén jóváhagyott anyag./

A szervezetszociológia ismert kutatója egy helyen azon medítál, hogy mennyiben "gyárszerű" egy iskola szervezete, és mennyiben nem az. Tudni kell: a szervezetek gyárszerűségén azt érti: minden sajátos funkcióju rendszernek vannak közös vonásai, ismérvei, jellemzői /amelyek először a modern gazdasági funkcióju szervezetekben: a gyárakban alakultak ki/.

x

Részlet: Az általános iskolai tanárképzés objektív és szubjektív feltételei o. kandidátusi dolgozataból

A gyár és az iskola között a leglényegesebb strukturális különbségnek azt tartja, hogy a gyárral ellentétben az oktatási intézmények fejlesztési rendszere az intézmények fölött, azokon kívüli helyezkedik el.¹

Kiemelkedően fontosnak találom ezt a megállapítást. S annak céljából, hogy igazsága és jelentősége az olvasóban is tudatosuljon, megkísérlem sorra venni a főhatósági irányításnak azokat a koncepcióit és intézkedéseit, amelyek az elmúlt két évtizedben meghatározó módon befolyásolták a főiskolai tanárképzést, a tanárképzők vezetését, a vezetők káderpolitikáját, ennek az oktatókra gyakorolt hatását és így tovább. Kimutatom, hogy a főiskolai tanárképzésre vonatkozó oktatáspolitikai elképzelések gyakori változtatása milyen károkat okozott a tanárképzésnek, illetve milyen konszolidáló hatásu lenne, ha az oktatásirányítás egyszer véglegesen kijelölné a tanárképzés fejlesztésének irányát vagy irányait, s ennek megfelelő egyértelmű intézkedéseket hozna.

A hatvanas évek közepén az Oktatási Minisztériumban önálló pedagógusképző osztályt hoztak létre. Az osztály a közoktatási revíziós terület felügyeletével megbízott miniszterhelyettes alá tartozott. Ez a szervezési szisztéma annak az elgondolásnak felelt meg, hogy a pedagógusképzésnek közel kell lennie a "felvevő piachoz": a közoktatáshoz, amelynek számára a szakembereket képezi.

Az osztály nyíltan konfrontált az egységes tanárképzésnek azzal az alternatívájával, amely a tanárképző főiskolák munkáját az egyetemi képzéshez

kivánta igazítani. Dokumentumokban, cikkekben, felszólalásokban bírálta az integrációnak ezt az elképzelését, s szembeállította vele a magáét, amelyet "az általános iskola egységének" a gondolata címkéz. Azt hirdette, hogy az általános iskola felső tagozatára történő tanárképzés közelebb áll az általános iskolai tanítóképzéshez, mint a középiskolára felkészítő egyetemi tanárképzéshez. Ennélfogva olyan pedagógusképző hálózatot kívánt létrehozni az országban, amelyben a több-kevesebb felsőoktatási tapasztalattal már rendelkező tanárképző főiskolák a maguk irányítása alá rendelik régiójuk tanító- és óvónőképző intézményeit.

Ilymódon az egész gyermekkori szocializációs időszakban végzett pedagógusmunkára ilyen hierarchizáltan szervezett képzők készítettek volna fel, egységes főhatósági irányítás mellett. Nyiregyháza mintájára Szombathelyen és Budapesten is így kívánták megszervezni az egységes képzést.

Az általános iskola egysége volt tehát ennek az irányításnak a vezérlő elve.

Ugy illenék, hogy állást foglaljak valamelyik egységes pedagógusképzési alternatíva mellett, ismertetvén annak nyilvánvaló előnyeit a másikkal szemben. Köztudott azonban, hogy a gyakorlatnak kell igazolni egy-egy koncepció előnyeit s hátrányait, bizonyítani, hogy - pozitívumait s negatívumait egybevéve - korszerűbb-e az egyik a másiknál. Napjainkban gyakorlatilag már jelen van az egységes pedagógusképzés mindkét változata. A fent említett is s a felszabadulás előtti pedagógusképzés

megfelelője is, ti. amelyek a mai általános iskola felső tagozatára és a középiskolára - az 1945. előtti gimnáziumra - képez tanárokat. A gyakorlati megvalósulásokat tekintve véleményem a régi görögök mondásába sűrithető: Soylla ragadja el azt, aki Charybdis elől menekülne.

A minisztériumi irányítás direkt módjának lényege a "tereppelel" fenntartott, folyamatos, közvetlen, személyes kapcsolat volt. Az oktatásirányítók sűrűn találkoztak az intézményvezetőkkel és munkatársaikkal, részt vettek a tanácsuléseken, stb. Kissé archaikus, anakronisztikus jelleget hordoztak ezek a találkozások. Az intézményvezetők alaposan készültek rájuk, megelőzően előkészítvén mindazokat az ügyeket, amelyekről az oktatásirányítók a közvetlen tapasztalás alapján döntenek majd.

Az általános iskolai tanár-, tanító- és óvónőképzés fejlesztésére, tárgyi feltételeinek megteremtésére vonatkozó főbb kérdéseket is az interperszonális kapcsolat, az illetékesek személyes meggyőzni tudása döntötte el. Egy-egy intézményfejlesztési döntés kieszközlésére időnként bonyolult stratégiákat dolgoztak ki. Még a minisztériumi illetékesek egymás közti kapcsolatában is jogosult volt az "ügyeskedés", a "rámenősség". Egykori minisztériumi vezetők interjuink során nem egy ilyen történetet meséltek. Arról például, hogy egyik vagy másik gazdasági potentátot milyen "cselszövésekkel" vezették rá a helyes döntésekre - éppen abban a kollégiumban szállásoltatták el, amelyben a legnagyobb volt a zsufoltság, hogy a saját bőrén érezze az embertelen állapotokat, megszervezték "véletlen" találkozá-

saikat megyei pártapparátusi vezetőkkel s más olyan személyekkel, akiknek nagyobb a befolyásuk az adott fejlesztési beruházás főhatósági illetékesére, mint az övéké, minisztériumi vezetőtársaiké. A történetek kísérletiesen hasonlítanak a hatalmasságok eszén tulajdárók kópéságaira közép- vagy ujkori pikareszkekből. Vajon mi az oka annak, hogy egyes illetékesek személyes meggyőzhetőségétől vagy makacs értetlenségétől, szakmai hozzáértésétől, vagy beszűkült gondolkodásától oly sok függött az adott periódusban? Véleményem szerint elsősorban az, hogy a tényleges munkaerőszükséglet prognosztizálása s a képzés ezzel összefüggő egzakt tervezése nem volt mentes a dilettantizmustól. Tudjuk például, hogy a főhatóság nem volt képes pontos prognózist adni arról, hogy az egyes demográfiai hullámoknak az iskolai fokozatok egyes állomásaira való érkezésekor voltaképpen milyen mennyiségben lesz szükség szakképzett pedagógusokra. Ehhez ugyanis olyan tényezőket is be kellett volna kalkulálni, mint azoknak a szakmáknak az elszívó hatása, amelyekre málg sincs külön képzés továbbá a gyermekgondozási segélyt igénybe venni kívánók várható arányát és így tovább. Azok, akik a minisztériumban a beruházások felett diszponáltak, "akik a pénzt adták", igyekeztek "alá-óélozni", azok, akik közelebbről ismerték a pedagógusképzést, "főlé óéloztak", s a két megítéléshez kellett valamiképpen közös nevezőt találni.

Ha azt vizsgáljuk, hogyan hatott ki a tanárképzők főhatósági irányításának a hatvanas évek közepétől a hetvenes évek közepéig tartó direkt módja a tanárképzés alakulására, tekintetbe kell vennünk, hogy ezekben az években még minden társadalmi szférában a centralizált irányítás uralkodott. Többen

óvni attól, hogy azonosítsuk a centralizáltságot, a központi irányítást a bürokratizmussal. Elsősorban azért, mert a decentralizálás a provinciális szüklátóköri ségtől még gőrosősebbé váló bürokratizmus veszélyével jár. Inkább arra a jelenségre lenne érdekes a közfigyelmet felhívni, amikor a bürokratikus szervezetet, a diszponálni hivatott főhatósági vezetők, irányítók egy részénél az irányítói minőségében jellemző "kvázi szaktudást" tapasztaljuk.² Ebből következik a döntések halogatása, a kapkodó, egymásnak ellentmondó intézkedések, az, hogy az oktatásirányításban oly kevés a körültekintő, hozzáértő döntés, a döntések következményeiért való személyes szakmai-erkölcsi felelősségvállalás a vezetés felső szintjein.

Ami konkrétan a tanárképző osztály működését illeti, az a véleményem, hogy az ő esetükben a direkt irányítási formának nagyobb részét volt indokolt-sága. Az osztály főhatósági irányítása alá tartozó három felsőoktatási intézménytípus közül kettőnek nem volt felsőoktatási hagyománya. Indulásuknál több közvetlen támogatás kellett, tehát ez az irányítási forma akkor nyilvánvalóan célszerű és többségében előnyös volt. A tanárképző főiskolák, mint intézmények rendelkeztek ugyan felsőoktatási hagyománnyal, oktatóik, vezetőik többségének azonban nem volt felsőoktatási gyakorlata. A pedagógusképző osztály felügyelete alá tartozó intézménytípusok tehát igényelték a közvetlen főhatósági iránymutatást, folyamatos ellenőrzést és értékelő visszajelzést. S az osztály tagjai - hozzáértésük, állandó személyes értékelésük s ellenőrzésük révén - meg tudták őket óvni attól, hogy tapasztalatlanságuk folytán komo-

lyabb tévedéseket kövessenek el.

Célszerű ezért sorra venni az általuk alkotott értékek közül azokat, amelyeknek tudatos megőrzése a tanárképzés továbbfejlesztése szempontjából is fontos.

a./ Az első kiemelkedő értéknek azt a felismerést tartom, hogy a képzésnek szorosan együtt kell működnie azzal az iskolatípussal, amelyre képez. Az elv persze kézenfekvő. De ha, teszem azt, megvizsgálánk a pedagógusképző egyetemek és a középiskolák kapcsolatát, nem maradna kétség: vannak tennivalóink ennek az elvnek a megvalósítása terén. Tegyük hozzá: az általános iskolai tanárképzésben is vannak.

Ahogy az osztály egykori vezetője írta: a tanárképzést konzervatív elvek és statikus állapotok helyett olyan dinamizmusnak kell jellemeznie, amely képessé teszi az intézményeket arra, hogy a társadalmi igényeket is szem előtt tartva a képzés programjában megelőzzék az iskola tartalmi és módszertani fejlődését.³

Az általános iskolai tanárképzés és az általános iskola kapcsolatának tartalmasabbá, intenzívebbé tétele érdekében a tanárképzés tananyagainak, módszereinek lépést kell tartaniuk az általános iskola tartalmi-metodikai megújulásával, az iskola funkcióinak kiszélesedésével. Ehhez nemcsak arra van szükség, hogy a főiskolai tantervek és programok gondosan ügyeljenek az általános iskolában bevezetett tankönyvek minden lényeges fejezetére, hanem arra is, hogy a tanárképző főiskolákon folyó kutatások

permanensen foglalkozzanak az általános iskola, a tanárképzés problémáival.

Ami a '60-as, '70-es évek konkrét intézkedéseit illeti, a képzés iskolához közelítésével, gyakorlatiasabbá tételével kapcsolatos főhatósági törekvések három vonatkozásban érzékelhetőek: az oktatás, a nevelés és a kutatás orientálásában.

Az oktatás terén új studiumok bevezetését rendelték el. Ezek az Oktatáspolitikai, az Uttörővezetés, az osztályfőnök munkája. Foglalkoztak a tantárgyi módszertanok fejlesztésével és azzal, hogy a szaktárgyi képzés térjen ki a szaktárgyi ismeretek iskolai alkalmazására is. Arra ösztönözték továbbá az oktatókat, hogy minél nagyobb számban vegyenek részt az általános iskolai tanárok továbbképzésében, s ezáltal is tartsák a kapcsolatot az iskolák napi pedagógiai gyakorlatával.

Aki az oktatás és nevelés feladataira készít fel, annak magának is gyakorolnia kell a nevelői tevékenységet. Noha a neveléstudomány adaptálása a felsőoktatás gyakorlatára még nem történt meg nálunk, aligha kétséges bárki előtt, aki a tanárképzés részese, hogy a leendő nevelőket is nevelni kell. Ez ma sem, azelőtt, a hatvanas-hetvenes években sem volt megoldott kérdés, ezért foglalkozik vele a főhatósági irányítás.

A főiskolákon folyó nevelőmunka fogyatékosainak fő okát abban látja, hogy a keretszámok hirtelen emelkedés, a nagyarányú extenzív fejlesztések során az oktatói összetétel vegyessé vált. Olyan ok-

tatók is bekerültek a főiskolákra, akiknek alkalmasságáról, előéletéről alig tájékozódtak, akik felvételénél vagy az nyomott a latban, hogy nem kell nekik lakást biztosítani, vagy az, hogy a különböző irányító szervek javasolták - erőltették - a felvételüket. Az egyetemen végzett pedagógusok nem részesültek olyan képzésben, amely a pedagógusképzés területén folytató munkára készített volna fel. A nem pedagógus szakon végzetteknel hiányzik a pedagógia-pszichológiai felkészültség. A nem pedagógusképző felsőoktatási intézményekből átkerültek egy részénél a hűvös objektív, deklamáló előadói stílust, a közoktatásból átszármazottaknál az időnkénti "tulnevelő" alapállást észrevételezi a főhatóság.

Ezek a problémák máig is megmaradtak a megfogalmazás szintjén. Negyven évvel a szocialista típusú általános iskolai tanárképzés megteremtése után a tanárképzésben való részvételre nem képeznek senkit, s a továbbképzés sem megoldott.

b./ A másik maradandó értéknek azt a gondolatot tartom, hogy biztosítani kell az oktató-nevelő tevékenység folyamatosságát több életkori szakasz egymásutánjában. Oly módon is, hogy az egymást követő iskolatípusokra képező intézmények is racionálisabban egymásra épülnek.

A hetvenes évek közepén az oktatási és kulturális minisztériumok összevonásával radikálisan csökkentették a főhatósági dolgozók számát. A pedagógusképzést irányító osztály visszakerült a felsőoktatási revíziós területhez. Személyi állománya az egye-

gyedére esőkkent, miközben az általa irányított intézmények száma változatlan maradt. Evidens volt, hogy az egyes intézmények vezetésének szakmai instruíálását nem vállalhatja, hanem csak az állami irányítási-jogi szabályozási feladatokra tud koncentrálni.

A főhatósági irányítás feladatköre tehát változott. S e változás egy átfogó irányításbeli decentralizációnak volt a része. Amint az illetékes miniszterhelyettes egy nyilatkozatában közölte: a felügyeleti szerveknek meg kell szüntetni az intézmények "pátyolgatását", hiszen belső gondjaikat az egyetemek, a főiskolák maguk ismerik a legjobban.⁴

Tartalmi vonatkozásban a tanárképzés integrációjának másik koncepciója került előtérbe. "Arra törekszünk - írta az illetékes főosztály akkori vezetője -, hogy a pedagógusképzés, karakterét megőrizve közeledjék egymáshoz, és kölösönösen termékeny legyen egymásra."⁵

A konkrét megvalósítást illetően a tanulmányíró is mintha csak a körvonalait látta volna ennek a közeledésnek.

A pedagógusképző intézmények és egyetemek szorosabb kapcsolatának megteremtése a szocialista országokban, elsősorban Csehszlovákiában és Lengyelországban merült fel. 1964-ben szervezték át a pedagógiai főiskolákat pedagógiai fakultásokká, és egy részük a területileg közel eső egyetemhez kapcsolódott. Lengyelországban az új pedagógiai főiskolák valamelyik tanárképző főiskola vagy egyetem szervezeti keretében, illetve kihelyezett tagozata-

ként működtek. Mindebben az integráción túl a szétaprózottság csökkentésének szándéka látható, legalább az intézményi struktúrák területén.⁶

A pedagógusképzés bármiféle változása feltételezi a közoktatási rendszer megfelelő változtatását. Pontosabban, a közoktatási rendszer változtatásának a nyomán, az által feltételezetten lehet a pedagógusképzést felelősséggel megváltoztatni. Kelemen László 1975-ben a minisztérium számára készített munkaanyagában a következő elképzelést vázolja fel: A közoktatási struktúra így alakulna: 1. alapozó tagozat /alsó tagozat - 3-4 év/, 2. középső szakasz /felső tagozat - 4-5 vagy 6 év/, 3. felső szakasz /4 vagy 2 év/. E struktúra háromféle pedagógust feltételez: 1. alapozó munkára képzett tanítókat, 2. szaktanárokat a középső szakaszra, 3. szaktanárokat a felső szakaszra. Az egyetemek tanárjelöltjei Kelemen elgondolása szerint⁷ a képzés első négy éve után főiskolai oklevelet nyernének a középső szakaszra. Ezt követően folytatnák tanulmányaikat, s nyernének egyetemi diplomát azok, akiknek elért eredményei alapján erre lehetőséget adnak.

A '70-es évek második felére az oktatásirányítás már határozottan úgy látja, hogy noha a magyarországi pedagógusképzés kettős rendszere, az egyetemi és a főiskolai képzés különválása történetileg indokolt volt /mivel három évtized alatt ellátta pedagógusokkal az általános iskolák felső tagozatát/ - a középiskolák körének terjedése, a szakmunkásképzés középiskolai jellegének kialakulása után már túlhaladottá válik. El fog tűnni ugyanis az általános iskolák és a középiskolák közötti tantervi- és

részben szervezeti - határ is. Emellett az iskolán periódikusan átvonuló demográfiai hullámok következtében időről-időre feszültségeket fog okozni, hogy a tanárok egyik része csak a 10-14 éves, másik része csak a 14-18 éves korosztály oktatására-nevelésére kapott felkészítést. A magyarországi tanárképzés indokolatlanul eltér az európai szocialista országok jelenlegi gyakorlatától. Nem csak abban, hogy nálunk a különböző tanárképzési rendszereknél a képzés tartalma és ideje más és más, hanem abban is, hogy az intézménytípusok is mereven különállnak.⁸

A túlhaladótnak ítélt kettős rendszerű tanárképzést valóban radikálisan meghaladó integrált tanárképzést kell tehát, ugymond, megvalósítani, mégpedig a "tagadás tagadása": a megszüntetve megtartás útján: az egyre több gondot jelentő egyoldalúságok megszüntetésével, s az értékes hagyományok megtartásával.

A szélesebbkörű viták 1978-tól folytak. Az integrációra vonatkozó hivatalos dokumentum a következő helyzetképet vázolja fel a tanárképzés működő változatairól.⁹

Az egyetemek megadják hallgatóiknak az egyéni érdeklődésükre alapuló önálló munka lehetőségét. A tanárképző főiskolákban folyó képzés kevésbé nyitott, pályaperspektívája egysikubb, önálló kutatásra kevésbé ösztönöz. Ez kihat az intézménytípus presztizsére is, és bizonyos fokig determinálja a jelentkezők összetételét.

Ugyanakkor az egyetemek kevésbé készítik

fel a hallgatóikat az iskolai életre, a tanári munkára. Bennük egyre nő a feszültség a tudományos és a szakképzés, illetve a tanárképzés követelményei között. A természettudományi karokon külön választották a tudományos jellegű és a tanárképző szakokat. Ez sokhelyütt a tanárképző szakok színvonalának oszlokkéntéhez vezet. A bölcsészkaron nem vált ugyan el a két képzési folyamat, ám míg a megkövetelt anyag részletessége meghaladja a középiskolai tanterv kereteit, a középiskolai problematika sok eleme a hallgató látókörébe is alig kerül egyetemi tanulmányai során. Az egyetemi képzés mintha szem elől tévesztette volna a közoktatás igényeit. Minden oda vezet, hogy sok hallgatónál elvész - ha egyáltalán valaha is megvolt - a tanári pálya iránti érdeklődés. A főiskolai képzés - folytatódik az elemzés - a közvetlen iskolai követelmények tekintetében hatékonyabb az egyeteminél. Erőteljesebb kötődést alakít ki a hallgatókban a pedagógus hivatás iránt. A tanárképzőkben erőteljes személyiségformáló tevékenység folyik.

Az eltérések mellett - állapítják meg - az egyetemi és a főiskolai tanárképzés között sok a közös vonás. Mindkét intézmény dominánsan kétszakos keretben képez tanárokat, gyakorlatilag azonos szakokon. A tantervek felépítésében sok a párhuzamoság: a főiskolai tantervek esetenként az egyetemihez bizonyos fokig redukált, a közvetlen szükségletekhez közelített változatai.

Ujabb konkrét javaslatok születnek. Szabolcsi Miklós az MTA-OM köznevelési bizottság elnökeként fogalmazza meg az e célból létrehozott ad

hoc-bizottság konkrét javaslatát.¹⁰ Ez már tovább-
megy Kelemen László javaslatánál, amennyiben három
helyett két egységben képezne pedagógusokat, s mind-
egyik egységben két fokozatban. Egyik képzési foko-
zat az iskolaelőkészítő fokra és a mai általános is-
kola 1.-3. évére képezne, a másik a 4.-10. osztály-
ra. Mindegyikben van egy-egy belső osztály, de mind-
egyiknek megvan a maga lehetősége a megállásra vagy
a teljes ciklus elvégzésére. Egy ilyenfajta pedagó-
gusképzés természetesen az intézmények belső szer-
kezetének lényeges átalakítását követeli meg.

Tartalmát illetően a bizottság másfél szakos
képzésre tesz javaslatot, pl. egy nyelvi integrált
tárgy, amely kommunikációelmélettel párosodhat vagy
nyelvvel, illetve természetismereti integrált tárgy,
amely fizikával-kémiával vagy biológiával párosul,
végül társadalomismereti integrált tárgy, amely tör-
ténelmi, közgazdasági jogi vagy szociológiai tárgy-
gyal párosul.

Némileg más elképzelést vázol fel Szépe
György, aki megkülönbözteti a gyermekpedagógus I.-
et, amely a 3 éves óvodára és az alsó tagozatra ké-
szítené fel a pedagógusokat a tanulók 9 éves korá-
ig, a gyermekpedagógus II.-t, amelyet plusz két
éves képzéssel az általános iskola 1.-5. osztálya
számára képeznének, a szakpedagógus I.-et /3 év/,
amely az általános iskola 6.-8. és a középiskolák
1.-2. osztálya számára, majd a szakpedagógus II.-t,
amely szintén 3 éves, és az általános iskola 6. osz-
tályától az érettségiig való oktatásra képesítene.¹¹

1981. február 3-án foglalkozik az MSZMP KB

Politikai Bizottsága a felsőoktatás helyzetével és fejlesztésének feladataival. A határozat megállapítja, hogy olyan intézménytípusokat és tanterveket célszerű kialakítani, amelyekben adott szakirányokon belül különböző képzési szintek, irányok az intézményi keretek állandó újraszervezése nélkül is lehetővé teszik a társadalmi szükségletekhez rugalmasabban alkalmazkodó felsőfoku képzést.

A minisztérium irattárában fellelhető dokumentumok szerint az illetékes főosztály vezetője az 1980/81-es tanév végéig jogerős döntéseket ígért a tanárképzés integrációjával kapcsolatban. Konkrétan arra vonatkozóan, hogy a pécsi és a szegedi egyetem fuzionáljon a tanárképző főiskolával, továbbá az egri, a nyiregyházi és a szombathelyi főiskola rendelődjék alá egyetemi szintű tanárképző központoknak, azzal a perspektívával, hogy az egri intézményt a későbbiekben egyetemmé fejlesztenék.

A vezetéstudomány kimondja: ha egy rendszer adott állapota ellentmondásba kerül a vele szemben támasztott fokozódó követelményekkel, akkor azt át kell alakítani.¹² Az általános iskolát elvégezni tudó félalnfabéták számának növekedése mintegy jelzi a közoktatásnak ezt a válságát, az output minőségének nem kielégítő voltát. Nem kétséges: szükség van az egész közoktatás reformjára, a vele összefüggésben a pedagógusképzés átalakítására. Ehhez képest az, amit az oktatásügyi főhatóság elhatározott, a rész az egész helyett, minthogy a pedagógusképzésen belül is csak a tanárképzés integrációjáról kívánt dönten. S végülis osupán /vagy szerencsére?/ a pécsi egyetem és tanárképző főiskola in-

tegrációja, valamint az ELTE és a Ho Si Minh Tanárképző Főiskola budapesti tagozatának szervezeti egyesülése zajlott le. Azt mondhatnók: "pars pro toto a sokadik hatványon".

Maga a döntési folyamat is figyelemreméltó. Olyan volt a konstelláció, hogy az integráció ellenfelei a saját képzési formájuk eredményeit féltették: az egyetemiek a tudományos színvonalat, ők a "lefelé nivellálás" részét vetítették előre. A főiskolaiak a pedagógiai-metodikai oktatás presztízst, az egyetemi tanárképzésnél még mindig jóval inkább előtérbe állított iskolára orientált értékrendet féltették. Meg kell jegyezni, különböző, itt nem részletezendő okok következtében az egyetemek bölcsészkarai sokkal inkább elleneztek az integrációt, mint a természettudományi karok.

A tanárképzésben érdekelt kilenc hazai intézmény képviselőit a minisztériumba hívják, s közlik velük az integrált tanárképzésre vonatkozó központi terveket. Az egeri és a szegedi tanárképző főiskolák, továbbá az egyetemek bölcsészettudományi karai ezt követően demokratikus szavazással elutasítják, a többi főiskola és az egyetemek természettudományi karai elfogadják az integrációs elgondolást.

Az oktatásirányítás nagyvonalúan megy el a bölcsészkarok elutasítása mellett. Olyan egyetemen szervezi meg az integrációt, ahol a tanárképző bölcsész szakjainak nincs kivel integrálódniuk: a pécsi egyetemnek ugyanis nincs bölcsészkara, de még tanárképzése sem. Megkezdődik tehát a két koncepció eddig háttérbe szorított másikának, az egyetemi in-

tegrációnak a kísérlete, amely a "nyiregyházi modell" mellett a "pécsi modell" néven vonult be a felsőoktatás történetébe. Lényege: a tanárképző főiskolának az egyetemhez csatolása után az egyes szakok képzési szintjeit fokozatosan egyetemivé emelik, egyidejűleg a képzési idő öt évre emelkedik. A pécsi kísérletben nyoma sincs az egységes alapképzésnek vagy a moduláris rendszernek. Célja: olyan tanárok képzése, akik az általános iskola felső tagozatán is, a középiskolában is tudnak eredményesen oktatni. Megvalósult az un. másfél szakos képzés is. A jövő fogja megmutatni, milyen a létrehozott s a megsemmisített értékek aránya.

A pécsi kísérlet első két évét hallgatás övezi. A labdát eldobták, s a továbbiakban - mint nem egyszer oktatásirányításunk történetében - magától gurul szinte tovább, az egykor a döntést meghozó személyek kiválnak az oktatásirányításból. A pécsiek magukra maradnak a kísérletükkel.

Az első két évet követően többen levonják a tanulságokat, ki az egyetem, főiskola, ki a közoktatás irányából közelítve. "A mögöttünk álló ... intézkedések eredményeinek bizonytalanságai bebizonyították, hogy az oktatásügy nem az a terep, ahol villámháborukat lehet folytatni" - olvashatjuk egy helyen.¹³

A tanárképzéssel kapcsolatos eszmecsere 1983-tól ismét felélénkül. Ladányi Andor felvázolja az integráció folytatására vonatkozó konkrét elképzelését, mely szerint a '90-es évek folyamán Pécsen, Szegeden, Budapesten fokozatosan növelni lehetne az

egységes tanárképzésben résztvevők számát és csökkenteni a külön általános és külön középiskolai tanárképzésben részesülőkét. Ezek nem válnának egyetemmé, de egyetemi szintű képzést biztosíthatnánk az NDK-hoz és a bulgáriai felsőbb pedagógiai képzéshez hasonlóan.¹⁴

1984-ben a Pedagógusképzés című folyóirat tematikus számot jelentet meg, amelyben tanár- és tanítóképző főiskolák vezetőit szólaltatta meg a tanárképzés korszerűsítéséről, az egységes tanárképzésről. Rokonszenves és szokatlan már a gesztus is, amellyel a Pedagógusképző Osztály helyt ad a főigazgatók főhatóságra nézve nem mindig hizelgő véleményének. Ugy tünik, akceptálja azokat a figyelmeztetéseket, amelyek egyike így fogalmaz: szerencsés lenne, ha a főhatóság szakmai és más kérdésekben jobban mérlegelné a különböző bizottságok vagy illetékes szakemberek véleményét, egyáltalán, gyakrabban tartana igényt a szakemberek véleménynyilvánítására.¹⁵

I R O D A L O M

1. Szentpéteri István: A szervezet és a társadalom /Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1985./
2. Lásd Lóránd Ferenc idevágó fejtegetését "Reflexiók egy vitához" című cikkében. /Pedagógiai Szemle, 1985/12. 1222-1225. o./
3. Miklósvári Sándor: Eredmények és feladatok az általános iskolai tanárképzésben /Pedagógusképzés, 1975/1./
4. Lásd Földiák Gábor miniszterhelyettes nyilatkozatát a Népszabadság 1986. március 22-i számában.
5. Kardos József: A tudományegyetemek és a tanárképző intézetek három évtizedes fejlődése. /Felsőoktatási Szemle, 1975/4./
6. Lásd Ladányi Andor: A pedagógusképzés helyzete, problémái és fejlődési tendenciái /In: Pedagógusképzés az európai szocialista országokban és néhány fejlett tőkés országban, FPK, 1972. 24. o./
7. Kelemen László: Korszerűsítési javaslat a pedagógusok képzésének, továbbképzésének és munkába állításának rendszeréről /Kézirat az MM Pedagógusképző Osztálya irattárában. 1977./
8. Tóth József: A képzési struktúra korszerűsítése a tudományegyetemen /In: Tanulmányok a fel-

sőoktatás köréből. Felsőoktatási Pedagógiai
Kutatóközpont, 1977./

9. Hermann József - Kemenes Ernő előterjesztése
1979. /az MM Pedagógusképző Osztály irattárá-
ban/.
10. Szabolcsi Miklós: A pedagógusképzés és tovább-
képzés távlati fejlesztésének néhány problé-
májáról /Pedagógusképzés, 1979/2./
11. Szépe György: Gondolatok a mai nevelőképzés szer-
kezetének továbbfejlesztéséről /Pedagóguskép-
zés, 1979/2./
12. Szentpéteri István: I.m. 68. o.
13. Kovács Lajos: A pedagógusképzés korszerűsítése
és az iskola társadalmi- pedagógiai megújulá-
sa /Pedagógiai Szemle, 1983/7-8./
14. Ladányi Andor: Növekvő egyetértés és vitás kér-
dések /Felsőoktatási Szemle, 1983/10./
15. Szücs László - Tóth József: I.m.

SCHABLAUER ZOLTÁNNÉ dr. KERTÉSZ KATALIN
tanszékvezető főiskolai docens
Kaposvári Tanítóképző Főiskola

A GYERMEKTANULMÁNYI MOZGALOM JELENTKEZÉSE
A MAGYAR TANITÓKÉPZÉSBEN

A század első évtizedeiben a pedagógia hangos a reform jelszavaitól, az ujitás vágyától. Vajon melyek azok az indítók, amelyek az új pedagógiai törekvéseket előidézték? Adtak-e a különböző tudományok alapot, lendületet a pedagógiai gondolkodás számára? Felzárkózott-e a hazai pszichológiai, pedagógiai elmélet és gyakorlat a nemzetközi élményhöz?

Sokakat foglalkoztató izgalmas kérdések ezek, amelyekre nem is olyan egyszerű a válasz.

Kétségtelen, hogy a változások alapvető okait mindig egy adott kor gazdasági-társadalmi viszonyában kell keresnünk, de az is vitathatatlan, hogy a polgári társadalom sürgető, új szükségleteivel párhuzamosan /az emberi erőforrás maximális kihasználása, kibontakoztatása/ a természettudományok fejlődése, és ezen belül a biológia és a pszichológia tudományának intenzív kutatása is hozzájárult a pedagógiai gondolkodás megtermékenyítéséhez.

Írásomban a pszichológia tudományán belül a gyermekpszichológia pedagógiára gyakorolt hatását próbálom nyomkövetni egy szűk területen, a XX. század első évtizedeinek magyar pedagógiai gondolkodásában, a tanítóképzés jobbitására irányuló törek-

vésekben.

A gyermeklélektan rövid története

A gyermeklélektan történetének jelentős állomásait talán a legilletékesebb, Eduard Claparède jóvoltából ismerjük. A gyermeki elme rendszeres megfigyelésének kezdete az 1787. évre vezethető vissza. - írja Claparède /1914/. Az első ilyen irányú megfigyelést Tiedemann német írónak köszönhetjük. A múlt század közepén három fontos közlemény jelent meg, amely a gyermek szellemi fejlődéséről szól: Löbisch /1851/; Sigismund /1856/; Kussmaul /1859/. Németországban Wilhelm Thierry Preyer: "A gyermeki lélek" /Die Seele des Kindes, 1881/ c. munkájának megjelenése után indult meg a gyermeklélektani megfigyelés.

Ugyanebben az időben Stanley Hall Amerikában kezdett mozgalmat a pedagógia megreformálására, amelynek alapjául a gyermekpszichológiát kívánta tenni, de kb. 10 évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy ez az eszme teret nyerjen. 1893-ban Stanley Hall megalapítja a National Association for the study of children c. egyesületet, amelynek hatására hasonló társaságok, lapok, munkálatok jelentek meg. Valamennyi a gyermektanulmányozást tűzte ki célul.

A gyermek megismerésére irányuló törekvések, a kísérleti pedagógia, mint mozgalom természetesen visszhangra talált más országokban is. Angliában 1894-ben gyermektanulmányozó társaságot alapítottak /British Child Study Association/.

Franciaországban elsősorban Alfred Binet, a Sorbonne

pszichológiai laboratóriuma igazgatójának a nevét és munkásságát kell kiemelnünk, aki elnöke és egyben tanulmányi igazgatója is egy olyan társaságnak, amely legnagyobb részt nevelőkből áll, és akik az iskolai lélektan egyes kérdéseire keresnek választ. /Société libre pour l' étude psychologique de l' Enfant/

1906-ban Berlinben gyermektanulmányi kongresszust tartottak. Jena és Mannheim város neve közismertté vált gyermektanulmányi egyesületeiről. 1908-ban megalakult a német tanítóegyesület, 1909-ben pedig a pedagógusok és a pszichológusok egy olyan szövetséget hoztak létre, /Bund für Schulreform/ amelynek célja az iskolai élet megreformálása, a gyermekhez való igazítása.

Tudomásunk van a Belgiumban, Hollandiában, Olaszországban, Oroszországban, Lengyelországban, Bulgáriában, Szerbiában, Romániában, Svédországban, Spanyolországban, Argentínában, Japánban, Svájcban történő hasonló jellegű mozgalmakról is.

Ma már a pedagógia kérdése mindenütt napirendre került - írja Claparède, a genfi Rousseau-intézet igazgatója. A nagyszámu nevelésügyi és gyermektanulmányi nemzetközi kongresszus is elegendő bizonyosság arra nézve, hogy a tudományok világában az általános lélektan mellett a gyermeklélektan, a pedagógiai lélektan erőre kap, egyre tekintélyesebb helyet foglal el.

A gyermektanulmány hatása a pedagógiára

A pszichológia forradalmasította a pedagó-

giát. Ez az új pedagógia figyelmét a gyermek felé irányította, mert a pedagógiai tevékenység értelme végül is a gyermek. Ezért ismerni kell őt, ismereteinket bele kell komponálni a nevelésbe, azaz, meg kell találni a gyermeki önkifejezésre, önmegvalósításra szolgáló nevelői feladatokat. Ezt viszont csak egy pszichológiai ismeretekkel jól felvértezett, képzett, új típusú nevelő képes megtenni, aki többek között arra keres választ, hogy mi a szerepe a biológiai érésnek, a pszichikus fejlődésnek és a társadalmi hatások megszervezésének a gyermek "felszabadításában".

Mint látjuk, a gyermekpszichológia már fejlődésének kezdeti szakaszában sem csak a pszichológusok speciális tudományát jelentette, hanem a gyermek sajátosságainak sokirányú tanulmányozását. Innen az elnevezés is: gyermektanulmány /pedológia/.

A gyermektanulmány a XX. század elején lendületet ad a pedagógiának, mivel sok és jól felhasználható ismeret birtokába juttatta, amely a nevelés és oktatás elméletének és gyakorlatának egyaránt javára vált. Kár, hogy az elgondolások, korszerűsítési javaslatok, új metodikák sok esetben utópisztikussá váltak, amikor általános elterjesztésükre, alkalmazásukra került volna sor.

A gyermektanulmányozás magyarországi elterjedése

Claparède hírvil adja, hogy Budapesten 1903-ban Gyermektanulmányi Bizottság létesült, amely 1906-ban Gyermektanulmányi Társasággá alakult át

pedagógiai laboratóriummal. Ezt a laboratóriumot Ranschburg Pál vezette. Speciálisan a gyermekpszichológiának szentelt folyóirattal is büszkélkedhet az ország: "A Gyermek" c. folyóiratot Nagy László szerkeszti. Megemlíti még Pekár és Weszely nevét is, akiknek a gyermektanulmányozás különböző adalékokaért hálával tartozik.

Büszkék lehetünk arra, hogy egy világhírű pszichológus Európa-szerte ismert könyvében hirt ad egy parányi nemzet ilyen irányu törekvéséről, azonban az érthetően kissé szűkszavu "tudósítást" - a címben vállaltaknak megfelelően - ki kell egészítenünk.

A tanítóképző-intézeti tanárok szerepe a gyermektanulmány meghonosításában

A magyar tanítóképzés történetében jelentős állomás volt az 1887. év, amikor a VKM 28.903. sz. rendelete bevezette a tanítóképző-intézeti tanári tanfolyamot.

1906-ban megnyitotta kapuját az Apponyi kollégium, amelynek többek között az is érdeme, hogy olyan kiváló szakemberek kerültek a tanítóképző-intézeti tanárok körébe, mint Nagy László, Molnár Oszkár, Marozell Mihály, Quint József, Répay Dániel, Kandray Géza és mások. Ők voltak azok, akik sokat tettek a lélektan "bevonulásáért" a tanítóképzésbe, a lélektani kísérletek elterjesztéséért, a gyermektanulmány magyarországi meghonosításáért.

A VI. kerületi állami tanítóképző intézetben 1909-ben lélektani laboratóriumot hozott létre a minisztérium, Nagy László vezetésével. Ez a laboratórium az 1909/10. tanévtől rendszeresen működött. Nagy László a laboratórium és az ott végzendő munka célját így határozta meg: "A tanítóképző-intézetek, mint kimagaslóan pedagógiai intézetek, különösen hivatván a gyermektanulmány és a neveléstudomány művelésére... A másik szempontot a tanítók kiképzésének érdeke hozza létre. Ugyanis a nevelői és oktatói hivatás okszerű teljesítése megköveteli, hogy a leendő tanítókat a gyermektanulmányozás néhány eredményével és főbb módszereivel megismertessük a képzőintézetekben... kívánhatjuk, hogy a lélektani vizsgálódások terén is szerezenek némi gyakorlatot."

Egyébként ez a tanítóképző-intézeti laboratórium Európában is az első ilyen létesítmények közé tartozott. A laboratórium felszerelésének magvát a Höfler-Witasek gyűjtemény és a liposei Zimmermann cégnél beszerzett pszichológiai kísérleti eszközök alkották. Nagy László - aki a VI. kerületi állami tanítóképző tanára volt - 1909 tavaszán Meumann ajánlatára előadóként vett részt a német tanítószövetség hamburgi kongresszusán, ahol a gyermektanulmányról előadást tartott, majd szeptemberben ismét Németországban volt tanulmányuton a berlini egyetem lélektani laboratóriumában. Wundt liposei és Meumann münsterbergi laboratóriumának megtekintése után Heidelbergben tanulmányozta Müller világhírű munkását.

A magyar tanítóképzés és így közvetve az egész magyar népoktatás megújulása, fejlesztése te-

kintetésben jelentős állomás volt az a kísérleti lélektani tanfolyam is, amelyet 1910-ben rendeztek meg a VKM utasítására Budapesten "a magyar tanítóképzés tökéletesítése céljából". A tanfolyamon Ranschburg Pál és Nagy László vezetésével azoknak a tanítóképző-intézeteknek a tanárai sajátították el a lélektani kísérleteket, eljárásokat, ahol a minisztérium lélektani laboratóriumot kívánt felállítani.

A Magyar Tanítóképző című közlönyben, amelyet a tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete adott ki, a gyermektanulmány kezdeti lépéseiről és a magyarországi kezdeményezésekről folyamatosan tájékoztatták a tanítóképzők tanárait. Így pl. Molnár Oszkár tudósít a VI. nemzetközi lélektani kongresszusról. Kifogásolja, hogy a kongresszus programjából kimaradt a gyermeklélektan és pedológia. Ugyanakkor örömmel tudósít arról, hogy igen tanulságos kiállítás rendeztek a kísérleti lélektannál használt eszközökből. Azonnal meg is ragadja az alkalmat arra, hogy kezdeményezze: szereljék fel a tanítóképzőket laboratóriummal, hogy a növendékek megismerkedhessenek a lélektani kutatásokkal - ezzel elsőket lehetnének Európában.

Somogyi Géza több folytatásos tanulmányt tett közzé az 1910. évfolyamban "Egy amerikai iskola ünnepe" címmel a CLARK Egyetemről és S. Hall professzor gyermeklélektani tevékenységéről.

Az önképzésre lehetőséget nyújtott a közlöny azáltal, hogy Pataki Béla "Bevezető a gyermektanulmányozásba" c. munkáját közli. A tanulmány a történeti bevezető után foglalkozik a gyermektanulmányo-

zás módszereivel, a gyermek fejlődésének általános sajátosságaival, a testi és szellemi fejlődés viszonyával, az egyéni tehetségtannal, a gyermektanulmányozás alkalmazásával a nevelésben. Az 1911. évi közlönyben Répay Dániel részletesen beszámol Ranschburg és Nagy László vezette kísérleti lélektani tanfolyam eredményességéről. Ranschburg Pál a pedagógiai lélektani kísérletek gyakorlati kivitelezését oktatta, míg Nagy László a lélektani kísérletek módszertani alkalmazásába és a lélektan tanításához szükséges demonstrációkba, a didaktikai és gyermektanulmányi kísérleti kutatásba vezette be a hallgatóságot, a jövő tanítóképző-intézeti lélektani laboratóriumok vezetőit. A szerző részletesen közli a tanfolyamon megismert kísérleteknek, demonstrációknak és eljárásoknak leírását, célját, műszerigényét.

Kandray Géza dévai tanítóképző-intézeti tanár tantervi kérdéseket boncolgat a Magyar Tanítóképző XXVI. évfolyamában. Feltétlenül szükségesnek tartja, hogy egy korszerű tanterv a lélektan című tantárgyban "felölelje" a gyermektanulmányi kutatások pozitív eredményeit. "Ezt megengedi a tanterv szelleme és okos beosztással időt is fordíthatunk rá" - írja. Feltétlenül szükségesnek tartja a szerző, hogy a tanítóképző-intézeti növendékek ismerjék meg a 6-12, illetőleg a 15 éves gyermekek lélek jelenségeit, azok fejlődését, anatómiai-fiziológiai sajátosságait, pathológiáját, pszicho-pathológiáját.

1911. június 30-án /78.000. sz. VKM rendelettel/ megjelent a tanítóképzők számára készült Módosított Tanterv és Utasítás. Akárcsak az 1903. évi, ez is felsorolja a tanítandó tárgyakat, tárgyköröket,

a szükséges ismeretanyagot és rövid utasítást ad az egyes tárgyak céljainak megvalósítására. A lélektan tantárgyat, mint a "tanítóképzők legfontosabb pedagógiai tanulmányát" említi. A tantárgy keretében azokat a részeket kell behatóbban tárgyalni, amelyek "a nevelés és tanítás előfeltételeinek és hatásának magyarázatául szolgálnak". Kiemeli, hogy foglalkozni kell a gyermeki lélek fejlődésével, a pszichofizika és gyermekpszichológia főbb eredményeivel, különösen az áttekintő összefüggések kapcsán. A tanítóképzők részére kiadott tankönyvek és segédkönyvek közül jópár már a gyermeklélektani következményeknek megfelelően íródott. Így pl. Weszely Ödön által írt Népiskolai oktatásban /1914/, Pedagógiai olvasmányok /1917/. Jól tetten érhető az a törekvés az Új Iskola nevelőtestülete által kidolgozott, az alsó négy osztály számára készített /1914/ és Nagy László által a felső négy osztály részére kidolgozott "didaktika" tananyag kiadásával /1921/.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság és a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium kezdeményezésére egyre-másra készültek az ún. egyéni jellemlapok, amelyek a nevelőket rákényszerítik a megfigyelésre, ráirányítják a figyelmet olyan gyermeki tulajdonságokra, amelyek elkerülnék figyelmüket és ezáltal nyitottabbá is válnak a pedagógiai problémák iránt. /Weszely, 1932/.

A teljességre nem törekedhetve próbáltam bemutatni azt az erőfeszítést, amelyet elsősorban a korabeli tanítóképző-intézeti tanárság tett a gyermek- és fejlődéslélektan eredményeinek megismertetésére, illetőleg annak a tanítóképzésben történő

hasznosítására. A továbbiakban az országos helyzetképet Somogy megyei adalékokkal szeretném színesíteni.

A gyermektanulmányi mozgalom Somogyban

A gyermektanulmányi mozgalom ügyéért, a hazai gyermeklélektan megteremtéséért sokat tettek Somogy vármegye tanítói is. A osurgói tanítóképző ismertté vált pszichológia oktatójáról, Pethes Jánosról, akinek neve és munkássága mégsem eléggé hangsúlyozott, ezért csak a témában jobban elmélyülők sorolnák őt a fentebb felvázolt élvonalba. Tudományos tevékenységének őszinte tisztelete mellett kéretlenül is feladatának érzem nemes értelemben vett népszerűsítését.

A II. Országos Egyetemes Tantárgyi Kongresszus határozatot hozott arról, hogy az iskolába lépő gyermeket, pontosabban annak képzettartalmát - más, európai kezdeményezésekhez hasonlóan - tudományos alapon meg kellene ismerni.

Pethes János kapott megbízást a téma kidolgozására és felhatalmazást arra, hogy a gyermekpszichológia körébe tartozó vizsgálódását hozza nyilvánosságra, ismertesse a hazai tanítóssággal.

Pethes vizsgálódásait a Somogy vármegyei Tanítóegylet tagjainak hozzájárulásával és közreműködésével végezte. Kérdésköreinek összeállításában felhasználta az un. annabergi-módszert, a témaköröket megtartva /testi fejlődésre vonatkozó kérdések, értelmi, érzelmi és akaratilag világ feltérképezése/, az eredetileg 400 kérdést erősen redukálva. A Somogy vármegyei Tanítóegylet felhívta a tanítókat, hogy

hogy Pethes János vizsgálati módszere alapján végez-
zék el a vizsgálatokat az iskolában, a nyert adato-
kat küldjék tovább, mert a kiértékelést "központilag
fogják elvégezni".

"A Somogy vármegyei tanítók az adatgyűjtést
az 1899/1900. tanév elején megkezdték" - írja Pethes
János Gyermekpszichológia könyvében. Megbizását lel-
kiismeretesen kívánta teljesíteni, példamutató alapos-
sággal tanulmányozta az európai szakirodalmat. Is-
mereteit a Magyar Tanítóképző o. folyóiratban tette
közzé. Két éven át rendszeresen megjelent gyermeklé-
lektani előadásorozata "Pszichológia a gyermekszo-
bában" címmel, amely történeti és módszertani adatok-
kal kiegészítve az első magyar gyermekpszichológia
anyagát adhatná.

1900-ban látott napvilágot könyve "Gyermek-
pszichológia a szülők, tanítók és tanító-növendékek
számára", amelyben rendszerezi addigi teoretikus és
empirikus kutatásait. Ebben a könyvben találhatjuk
meg azt a 42 kérdést, amely hivatott a magyar isko-
lábalépő gyermek "képzettartalmának" vizsgálatára,
s amely tulajdonképpen a magyar iskolaérettségi vizs-
gálat őse volt.

Pethes János munkássága mozgalmat indított,
amely nem lobbant el, hanem egyenletes lánggal égett
tovább szűkebb hazájában, Somogyban.
Ezt bizonyítják az alábbiak is.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság közlönye,
A Gyermek VII. évfolyama hirt ad arról, hogy gyermek-
tanulmányi fiókkör alakult Kaposvárott. A Somogy vár-

megyei Tanítóegyesület elnöksége felkérte Nemes Lipót, a gyermektanulmányi társaság titkárát, hogy 1913. június 4-én tartandó közgyűlésen "...propagáló előadást tartson abból az alkalomból, hogy a tanítóegyesület mozgalmat indít egy Kaposvárott létesítendő fiókkör iránt". Nemes Lipót előadásának témája a gyermektanulmányozás pedagógiai és szociális jelentősége volt.

Mohar József, a osurgói tanítóképző-intézet igazgatója lelkes hangon buzdította a tanítóegyesületet a fiókkör megalakítására. "Amikor ily irányban zászlót bont az egyesület, csak a tradíciójához hű, mert hisz a gyermektanulmányozás első művelői a somogy vármegyei tanítók voltak, akik Pethes Jánossal, a osurgói tanítóképző egykori tudós tanárával együtt munkálkodtak a gyermektanulmányozás terén. Kaposvár kulturintézményei és társadalmának nagy munkakedve teljesen garantálja az eredményes munkát" - idézi Mohar József szavait A Gyermekek című folyóirat.

Vajthó Jenő polgári iskolai tanár szerint nem csak társadalmi, hanem pedagógiai szempontból is nagy fontosságú lenne a gyermektanulmányi fiókkör létrehozása. Üdvözli a tanítóegyesületet a mozgalom megindításáért és tanártársai nevében bejelenti a osatlakozást.

Gönozi Ferenc tanfelügyelő ugyanugy megteszi a maga bejelentését, egyben hangsúlyozza a mozgalom fontosságát. A tanítóegyesület alelnökének, Lengyel Istvánnak az indítványozására egyhangú döntés után kimondatott, hogy a Magyar Gyermektanulmányi Társaság kaposvári fiókköre megalakult. Az alakuló köz-

gyűlést ősszel tervezik, hogy az előkészítő munkálattal alaposan és jól el lehessen végezni, hogy az "intelligens társadalom minél szélesebb rétege csatlakozzék a mozgalomhoz".

A lelkesedés általános, Somogy vármegye főispánja és Kaposvár város polgármestere is csatlakozik a mozgalomhoz. A gyermektanulmányi mozgalom európai és magyar "főszereplői" mellett ott vannak azok a somogyi kutatópedagógusok is, akikről nemcsak a megmagyarázható és megboosájtható elfogultság, hanem a legnagyobb tisztelet és elismerés mondatja velem: megelőzték korukat.

Felhasznált irodalom

Magyar Tanítóképző 6-34. évfolyamai

A Gyermek 1-14. évfolyamai

Nagy László: Didaktika gyermekfejlődési alapon

Bp. 1921. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi
Társaság

Nagy László: A fejlődéstan gyakorlatilag fontosabb
fejezetei

Bp. 1906. Válogatott pedagógiai művei. Bp.1972.

VI. kerületi Tanítóképző Intézet Értesítője

1909-1910. 3. évf.

1911-1912. 5. évf.

Weszely Ödön: Népiskolai oktatásban. Bp. Lampel.1905.

A modern pedagógia utjain. Bp. 1909.

A gyermektanulmány jelentősége és problémái
Bp. 1932.

Domokos Lászlóné: Uj iskola. Bp. 1914. /A Gyermek
1914/6. sz./

Néptanítók Lapja 34-53. évfolyam

E.Claparède: Gyermekpszichológia és kísérleti peda-
gógia 1914. /Fordította: Weszely Ödön, kiadta
Lampel Kiadó/

Szakál János: A magyar tanítóképzés története

Bp. 1934. Hollósy

Pethes János: Gyermekpsychologia a szülők, tanítók
és tanító-növendékek számára Bp. 1900.

OLÁH EMŐD

tanszékvezető főiskolai tanár

Debreceni Tanítóképző Főiskola Óvónőképző Intézete

Dr. KISS ÁRON MAGYAR GYERMEKJÁTÉK-GYŰJTEMÉNYÉNEK
FOGADTATÁSA ÉS HATÁSA

Dr. Kiss Áron /1845-1908/ előbb gimnáziumi igazgató, majd a budapesti polgári iskolai tanárképző igazgatója. Sok irányú publikációs tevékenységet fejtett ki. Kiváló neveléstörténész volt és szerkesztői tevékenysége is jelentős. 1891-ben adta ki a Magyar gyermekjáték-gyűjtemény c. 518 oldalas kötetet. Az óvodai és iskolai ének-zenei nevelés történetében mindaddig egyedülálló munka. Korszakos jelentőségű gyermek-népzenei gyűjtemény, mely a néphagyomány komplex átmentését oldotta meg. Nem osupán népköltési gyűjteményt adott ki; többnyire a dalosjátékok dallamát is közölte.

A kötet létrejöttének előzményei az 1868. évi XXXVIII. to.-ig nyulnak vissza, mikoris tantervileg polgárjogot nyert a magyar népdal. Már 1870-ben szóba került egy óvodai használatra összeállítandó daloskönyv. Végülis az 1883. évi Országos Tanítógyűlésen maga Dr. Kiss Áron, a későbbi szerkesztő indítványozta a magyar népzenei hagyományt hordozó népi játékok /mondókák és dalosjátékok/ összegyűjtését. A gyűlés egyetértve vele, az alábbi határozatot hozta:

"1. A játékoknak s az esetleg velök járó daloknak a magyar nemzeti nevelés szolgálatába kell állniok, s ezért a játékokban a magyar jelleg megó-

vandó.

2. A gyermekek játékaik s ezek dallamai a haza minden vidékén összegyűjtendő." /5/XIII. lap/

A gyűjtés irányítására Kiss Áron kapott megbízatást. Munkássága eredményeként 1887-re a teljes anyag összegyűlt. Az egész ország tanítószaga résztvett - nagy lelkesedéssel - a gyűjtőmunkában. A szerkesztő 48 megyéből 215 tanító munkatársát említi meg név szerint a gyűjtemény előszavában. Ezen kívül felhasználta a korabeli népköltési gyűjteményeket is, így pl. Arany László - Gyulai Pál Magyar népköltési gyűjteményét, Erdélyi János, Kriza János és mások munkáit.

A játékokkal együtt beküldött dalosjátékokat Bartalus István zenetudós nézte át, a sajtó alá rendezést Sztankó Béla neves zenepedagógus, zenetörténész végezte.

Kodály Zoltán véleménye szerint a népköltészet tiszta levegője árad a kötet lapjairól. Ugyancsak tőle ered az a megállapítás is, hogy a gyűjtemény holt kincs maradt; mint tudjuk, egészen 1940-ig, a "Zene az óvodában" o. előadásáig, ill. 1941-es nyomtatásban való megjelenéséig. De azzal sem tülözünk el a Kiss Áron által szerkesztett kötet sajnálatos utóéletét, ha azt állítjuk, hogy tulajdonképpen a Magyar Népzene Tára I. Gyermejjátékok kötet 1951. évi megjelentetéséig alig hasznosították az óvodai és iskolai ének-zenei nevelésben rendkívüli népzenei anyagát, értékeit.

"Kiss Áron gyűjteménye /1891/ próbált szembe- szállni az idegen áramlattal, megvetve lábát a hagyomány talaján. Nem teljes sikerrel: még félszázad- dal utána is dühöngött a magyartalan, izlésrontó irány." - írja Kodály¹/XVI.lap/

x x x

A Néptanítók Lapja 1891. május 23-i 41. szá- mában /Bp. XXIV. évf./ a 367-368. oldalon Könyvis- mertetés cím alatt közölnek méltatást a Kiss Áron szerkesztette Magyar gyermekjáték-gyűjteményről. A recenzió bevezetőjében értékelik a gyűjtés, szer- kesztés munkáját az 1883. évi tanítógyűléstől kezd- ve, majd az egyes mondókák és dalosjátékok változa- tairól értekeznek. Így pl. - mint megállapítják - a tenyeresdi játék 5, a gólya 10, a feoske 6, a osi- ga 19, a lepke 6, a naphivogató 18... stb. a "Len- gyel László játék 16, stb. ... változatban van fel- véve a gyűjteménybe. De alig van játék, mely egynél több változatban ne fordulna elő. Tehát oly gazdag, változatos és eredeti a gyűjtemény, hogy tetszése szerint merithet abból a osalád, a gyermekkert, népiskola, az irodalom-történetbuvár, a nyelvész és az ethymológus egyaránt." /6/367. old./ Kifejti a recenzió, hogy Kiss Áron igyekezett a tájszólást is visszaadni. A dalok nagy része dallammal van kö- zölve és játékokkal együtt küldték be a gyűjtők. Az összeállítás a fejlődéshez alkalmazkodik - álla- pitja meg a folyóirat.

Ismertetik a kötet beosztását, a fejezetek szerinti tagozódását. "A játékok mellett rövid és velős utasítások vannak az eljátszás megkönnyítésé-

re nézve; ami nagyon elősegíti a játékok iskolai felhasználását. A hosszas és fáradságos munka eredménye a viszonyokkal ismerős szakembereket tökéletesen ki fogja elégíteni, s alkalmas és becses forrásul fog szolgálni a családi és iskolai nevelés és a népies irodalom számára is. /6/367 old./ A méltatás teljes mértékben elismeri a kötet értékeit. Kiemeli, hogy a kisdedovók szervezéséről szóló törvénnyel egyidejűleg jelent meg.

A játék szerepét igen nagyra értékelik a testi fejlődés területén. A mozgás szerepét érdemben elemzi, valamint a játéknak a gyermeki képzelet fejlesztésével kapcsolatos jelentőségéről ír a Néptanítók Lapja. Beszél a meseszerű világról és az értelem fejlesztéséről. "A játék a gyermeknek legkomolyabb munkája és az öröm forrása. A gyermekek társas játékaik pedig az élet rendes működésének és küzdelmének ideális, mondhatnók képes kiadásai." /6/368. old./

Végül leszögezi a kötet méltatója, hogy Kiss Áron gyűjteményével "adandó hálára kötelezte ő le a testi nevelés minden igaz barátját e munkája által, mely biztosítani fogja neki a pedagógiai irodalomban hírnevét." /6/368. old./ Meleg háláját nyilvánítja annak a 160 tanítónak is, akik közreműködtek a népi játékok gyűjtésében. Kinyilvánítja azt a reményét, hogy a könyvtárak megszerzik a Magyar gyermekjátékgyűjteményt, sőt a művelt családoknak is javasolja megvásárlását.

X X X

A Kisdednevelés o. folyóirat 1891/5-6. számá-

ban ugyancsak ismertették Kiss Áron gyermekjátékgyűjteményét. Ez az ismertetés viszont merőben más alapról méltat, illetve főleg kritizál. A kötet nyilvánvaló értékeit nem tagadhatja, de ellenérzéseit nem tudja elrejtteni.

"Kitűnő hirnevű pedagógusnak nem közönséges értékű gyűjteményt nyújt e könyvében az érdeklődőknek. Zamatos magyarság, pattogó ritmus, enyelgő és játszi, ide-oda csapongó szólamok és szólásformák tagadhatatlan előnyei az imént megjelent vastag kötetnek."/3/188.old./

A továbbiakban a bíráló megállapítja, hogy Kiss Áron pedagógiai hirneve és az előbb felsoroltak tulajdonképpen ellentmondásban vannak, s ez nagy hátránya a gyűjteménynek. Éppen a szép népi dallamok, a tájszólásos szövegek és a szerkesztő tekintélye azt sugallja, hogy kritika nélkül a teljes anyag pedagógiailag felhasználható, mert néprajzi és nyelvtörténeti szempontból igen értékes a kötet. Pedagógiai szempontból a folyóirat a munkát nem találja ilyen egyértelműnek. A "népi" és "nemzeti" jelszavakat túlhaladottnak tartja. "Mi bár feltétlenül elismerjük a népdalok, a népies játékok fontosságát a nemzeti nevelésre, a nyelvérzék fejlesztésére, ámde habozás nélkül kijelentjük, hogy azt csakis a józan pedagógia rostáján átrostálva használhatjuk fel. A divatos jelszavak hívei szeretik a neveléstudomány követelményeit respektáló hasznos, erkölcsnemesítő, tanulságos gyermekirodalom termékeit a "mesterséges", "természetellenes" jelzőkkel értékűktől megfosztani."/3/188. old./

Kifejti a kritikai ismertetés, hogy a népies nem mindig abszolút értékes, mivel a népies tájszólások, hibás szavak, érthetetlen mondatok, izetlenségek, sőt izléstelenségek az izlést, az erkölcsöt is mételyezik.

A kritikus hiányolja Kiss Áron szerkesztő pedagógiai megjegyzéseit, ugyanis gondosan ki kell válogatni a tanításra alkalmas anyagot, mivel nevelési célra csak úgy alkalmas, - állapítja meg. Majd Fröbel Frigyes "fenkölt" gondolkodásu, világszerte méltott pedagógiai rendszerét dicséri. - mondván, "el-lenségei előszeretettel szokták követőit agyon do-rongolni."/3/189. old./

"Megengedjük, hogy vannak köztük is, mint mindenütt, kik helytelenül fogják fel ezen rendszer lényegét, de azért még ezek sem engedik meg maguknak az olyan nyelvérzékét űlő, minden erkölcsi érzést megmételyező, sületlen badarságokat, mint a minők például ebben, a különben nagy szorgalommal és fárad-sággal összeállított gyűjteményben lépen-nyomon ta-lálhatók."/3/189. old./

A bíráló a nép által használt "erkölostelen otrombaságokat" elítéli, esztétikai és nyelvi szempontból felhasználhatatlannak tartja. A népiesség jelszava alatt összeszedett izléstelenségek ártal-masságát hangsúlyozza az óvodás gyermekek nevelésé-ben.

A továbbiakban a recenzens felsorolja mindazokat a mondókákat, dalosjátékokat, amelyeket nyelvi, esztétikai, erkölcsi vagy más szempontból alkalmat-

lannak talál a pedagógiai felhasználásra. Így pl. az I. fejezetben a Gyere Kati táncolni! c. mondókát a "hazudol" miatt kifogásolja. Ime:

"Gyere Kati táncolni!

- Nem megyek, mert nem tudok.

Ugye Kati, hogy tudol,

Mégis mindig hazudol."/5/23. old./

A II. fejezetben a 17. oldalon a "Veszett kutyának való" mondattal nem ért egyet. A III-ban az alábbi mondókát bírálja, - joggal -

"Hogy adod zsidó a lánczodat?

Egy véka tetű, egy véka bolha."/5/189. old./

Tény, hogy e példáknál "frivolabb" szavak, kifejezések is előfordulnak a kötetben. Dörgegelmes kritikája mégis elfogadhatatlan, mivel Kiss Áron, mint kiváló pedagógus, neveléstörténész bölösen tudta, hogy azokat az "izetlen és izléstelen" szavakkal, kifejezésekkel tüzdelt mondókákat, dalosjátékokat soha senki sem fogja tanítani az óvodás és iskolás gyermekeknek. Kötete néprajzi anyag, melyben teljességre törekedett. Nyilván úgy gondolta, hogy a tanításra alkalmasakat a hozzáértők majd kiválogatják. Kétségtelen, hogy nincs és nem volt pedagógus, aki a VI. fejezet 4. oldalán lévő 4. sz. játékát vagy a IX. fejezet 31. oldalán a 19. számú meg-tanítaná a gyermekeknek.

A Kisdednevelés kritikusa által kifogásolt dalosjátékok, mondókák többnyire nem valók a gyermekeknek, de a recenzió eleve ellenérzésekkel keze-

li az ennek ellenére "korszakos jelentőségű" gyermek-népzenei gyűjteményt. A Fröbel rendszer híve, és tulajdonképpen nem ért egyet a kibontkozóban lévő népinemzeti irányú nevelés koncepciójával. Kifogásolja, hogy a "más tekintetben sok hasznos és ügyesítő népjátékokat tartalmazó gyűjteményébe az izléstelenség e szörnyszülötteit" felvette a szerkesztő.

x x x

Kiss Áron üstökösszerűen feltűnt Magyar gyermekjáték-gyűjteménye igen hamar letűnt az óvodai és népiskolai ének-zenei nevelés területéről. Pozitív hatása alig mutatható ki. Ennek egyik oka kétségtelenül a Kisdédnevelés-ben közreadott ellentmondásos, fröbelista alapról kiindult kritikai ismertetés. A másik viszont a "Daloskönyv" kiadása.

1893-ban, két évvel az eredeti gyermek-népzenei kötet után Kiss Áron három társszerzővel - szerkesztővel - mintegy karikatúrájaként az eredetinek, megjelentette a "Daloskönyv" o. munkát. A szerkesztőtársak: Pósa Lajos, Péterfy Sándor és Tihanyi Ágost. "A szövegek több, mint a fele Kiss Áron gyűjteményéből való. De a 137 dallam közül egyetlen egy se!"^{4/98. old./} - írja Kodály Zoltán. A népköltési anyag közel felét Pósa verseivel helyettesítették. Kodályt úgy tájékoztatta Sztankó Béla, hogy a dallamok szerzője Péterfy. Kutatásaim alapján bebizonyosodott, hogy azokat a Tihanyi művésznév alatt alkotó Luttenberger Ágost komponálta. A korszak nagyhatású óvodapedagógusa, a Kisdédnevelés o. folyóirat és a Magyar Kisdédóvó o. szakkönyv szerkesztője, Peres Sándor erről így ír: "Lutten-

berger Ágost... Kiss Áronnal, Péterfy Sándorral és Pósa Lajossal együtt szerkesztette óvodák számára a Verseskönyvet, Meséskönyvet és Daloskönyvet. Utóbbi-
ba a dallamokat mind ő írta. Mint gyermekdal-költő
halhatatlanná tette nevét."/7/225. old./

A Daloskönyv szerkesztői még Peres Sándort is meg tudták arról győzni, hogy értékesebbek Pósa ver-
sai a népi gyermekverseknél, és Tihanyi-Luttenberger
dallamai megfelelőbbek a gyermekek zenei nevelésében,
mint az eredeti népi gyermekdallamok. "Dr. Kiss Áron,
Péterfy Sándor, szövetkezve Pósa Lajossal, a tősgyö-
keres magyar gyermekköltővel és Luttenberger Ágost-
tal, ... a népies gyermekdallamok költőjével, 1893-
ban az óvodába való mesék, dalok, versek és játékok
gyűjteményét bocsátották közre 3 füzetben... Irodal-
munkban ez a 3 könyv az új magyar iskolának első ön-
álló alkotása."/7/209.old./ - méltatja nagy elismerés-
sel Peres.

Kevesen voltak, sajnos, azok, akik a néphagyó-
mány területén biztos ítélőképességgel rendelkeztek.
Ezek közzé tartozott a Néptanítók Lapjának recenzen-
se.

Kodály a Daloskönyv-et fércműnek tartotta, és
az volt a véleménye, hogy a dallamok szerzőjét "a
szerzői hiúság kábitotta el." Az eredeti gyermek-nép-
zenei gyűjtemény az illetékesek hozzá-nem-értése és
a Daloskönyv szerkesztőinek félrevezető propagandája
következtében szint 1951-ig, a Magyar Népzene Tára
I. Gyermekjátékok kötetének megjelenéséig valóban
"holt kinos" maradt. Bartók és Kodály tárták fel ér-
tékeit.

Ami végképp érthetetlen, az Kiss Áron részvétele a Daloskönyv szerkesztésében. Hogyan adhatta nevét a selejtes kötet kiadásához ő, aki az eredeti anyagának gyűjtését irányította és szerkesztését egyedül végezte? Őt nem lehetett félrevezetni, hiszen tisztában volt a népzenei anyag értékével ugyanugy, mint a Póssaversek kétes értékével és a Tihanyi-féle dallamok értéktelenségével. Peres Sándor megállapítása sajnos helytálló: "Dr. Kiss Áron... a magyar gyermekjátékokból nagy gyűjteményt adott ki, de ennek sem volt hatása kisdiednevelésünkre." /7/209.old./

I R O D A L O M

1. A Magyar Népzene Tára I. Gyermekjátékok. Bartók és Kodály Zoltán munkája. Szerkesztette Dr. Kerényi György. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1951. Kodály Zoltán: Előszó.
2. Daloskönyv. Szerkesztette Dr. Kiss Áron, Pósa Lajos, Péterfy Sándor, Tihanyi Ágost. Budapest, 1893.
3. Kisdednevelés 1981/5-6. 188-191. old.
4. Kodály Zoltán: Zene az óvodában. Kodály Zoltán: Visszatekintés I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1974. Második kiadás.
5. Magyar gyermekjáték-gyűjtemény. Szerkesztette Dr. Kiss Áron. Hornyánszky Viktor könyvkereskedése, Budapest, 1891. Tudománytár, utánnomássorozat. Könyvterjesztési Vállalat, Budapest, 1894.
6. Néptanítók Lapja. Budapest, 1891/41. 367-368. oldal.
7. Peres Sándor: A magyar kisdednevelés irodalma. Kisdednevelők országos egyesülete. Rózsa Kálmán és neje könyvnyomdája, Budapest, 1900.

H O Z Z Á S Z Ó L Á S

Dr. SZÉKELY GÁBOR
főigazgató-helyettes
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

MEGJEGYZÉSEK AZ "IRÁNYELVEK"-HEZ

Szerencsés gondolat volt "A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei" o. dokumentum közlése /Pedagógusképzés 1987/1:5-36/. Ilyen formán valóban minden érdeklődő megismerheti a tanár-, tanító- és óvónőképzés koncepcióját, lehetőség nyílik arra, hogy átgondoljuk a megvalósítást segítő tennivalókat, megfogalmazzuk esetleges kételyeinket, felhívjuk a figyelmet azokra a területekre, ahol elhárítandó akadályokat látunk, megoldandó problémák vannak.

Az "irányelvek" a korábbi elképzelésekhez, sőt a tervezethez viszonyítva is árnyaltabban fogalmazzák meg a feladatokat, körültekintőbben számolnak a lehetőségekkel. Elfogadhatjuk tehát e koncepciót. Mivel azonban bevallottan is "csak" "...a pedagógusképzés fejlesztésének általános jellegű feladatait határozza meg..." /7. old./, szükséges a részletkérdések megvitatása.

E kis hozzászólásban három problémakört kívánok érinteni:

1. a leendő pedagógusok kiválasztásának kérdéseit,
2. a képzés rendszerének kérdéseit,

3. a fejlesztés feltételeit.

A gyakorlatból, a mindennapi élet tapasztalataiból kiindulva, nem pedig az elméleti kutatás felől közelítem meg a kérdésköröket. Így tehát gondjaim, aggályaim olykor naivaknak, tulságosan leegyszerűsítetteknek tűnhetnek, de mint a régi szállóige mondja "aliter in theoria, aliter in praxi", avagy kissé másképpen megfogalmazva: akkor igazán jó egy koncepció, ha meg is tudjuk valósítani a benne foglaltakat.

1. A leendő pedagógusok kiválasztásáról

A felsőfoku szakemberek képzését illetően igen széles körben, szinte osztársadalmi mértékben foglalkozunk a felvételi vizsgával, egyre több figyelmet fordítunk az alkalmasság megállapításának kérdésére, és mintha egy kicsit elhanyagolnánk a középiskola, a közoktatás és a felsőoktatás együttműködésében rejlő lehetőségeket.

A felvételi vizsga szükséges rossz. A most alkalmazott eljárás azonban - különösen az 1987-dik évi felvételik idején bevezetett szabályok /a pontszámok közzlése a vizsgázóval, az írásbeli munka javításának ellenőrzési rendje, stb./ révén - eleget tesz azoknak az igényeknek, amelyeket reálisan nézve a dolgokat ezzel az értékelési rendszerrel szemben támaszthatunk. Pozitív vonásai:

- alkalmas arra, hogy nagyon rövid idő alatt sok jelentkező tudásszintjét mérjük fel viszonylag megbízható módon,

- a lehetőségeken belül ösztönzően hat arra, hogy a középiskolások ne osak a felvételi tárgyak tanulására, hanem szélesebb körű műveltség alapjainak lerakására is törekedjenek.

Finomitható, fejleszthető ez a rendszer. Mibái azonban nem annyira az alapelvekből, mint inkább a kivitelezéskor esetlegesen tapasztalható hiányosságokból, illetve szükséges voltából következnek.

A felvételi vizsgára nemcsak azért van szükség, mert a pedagógusképzésen belül is vannak olyan szakok, amelyekre - az ismert okok miatt - a jelentkezőknek osak kisebb részét tudjuk felvenni, hanem azért is, mert ninos olyan középfoku iskolatípusunk, amelynek elsődleges feladata lenne a felsőfoku szakemberképzéshez szükséges alapműveltség kifejlesztése, és az ehhez kapcsolódó értékelési, pályaorientációs rend kialakítása. Ez a körülmény olyan korban, amikor a tudomány valóban közvetlenül termelőerővé válik, amikor a munka szerveződése egyre inkább nagy létszámú magasan kvalifikált szakember-, szakmunkásgárda kialakítását követeli, elgondolkodtató. Nem az elitképzést hiányolom. Vissza kellene azonban állítani azt a rendet, hogy a bizonyítványok valóban a tényleges tudásról, a meglévő képességekről adjanak tanusítványt. Igaz, hogy az iskola nem határozhatja meg egy ember egész életét. A teljesítményt azonban a tanulás és a munkavégzés során egyaránt reálisan és következetesen kell értékelni. Mennyit ér egy olyan érettségi bizonyítvány, amelynek tulajdonosa magyar szakra jelentkezve nem olvas-

ta Az ember tragédiájá-t, népművelő-jelöltként /!/
egyetlen ma élő magyar költőt sem tud megnevezni,
jövendő földrajzusként nem tudja megmutatni a térké-
pen Komárom városát? Valóban fontosabb a gondolkodás
képessége, mint a lexikális ismeretek halmozása, de
alapvető ismeretek nélkül az összefüggéseket sem le-
het meglátni! És persze ezekben az esetekben a logi-
kai készségek sem középiskolai szintűek! Ha azt akar-
juk, hogy a középiskolai tanárok meg tudják oldani az
Irányelvek II. 1. b/ pontjában helyesen megfogalma-
zott feladatot, adjuk vissza nekik a méltányolást
érdemlő reális értékelés és a figyelemre érdemes, de
figyelembe is vett tanácsadás lehetőségét és jogát!¹

Az alkalmassági vizsga kérdéskörét két csoport-
ra osztom:

1. a készségtárgyakhoz /ének-zene, rajz,
testnevelés/ kapcsolódó alkalmassági vizsga,

2. az átfogó szakmai képesség- és alkalmasság-
vizsgálat /1. erről Irányelvek II. 1. c./

A készségtárgyak esetében indokolt a felvéte-
li vizsgát megelőző, szükség esetén a felvételt meg-
akadályozó alkalmassági vizsga. Ezt a megmérettetést
lényegében véve minden érintett /a felvételizők és
szüleik, hozzátartozóik/, tehát a "társadalom" elfo-
gadja. Egyértelműen kell ezt a kérdést az óvó- és
tanítóképzés esetében is megoldani az ének-zenét il-
letően. Ha egy tanítónak alapvető zenei ismeretekkel,
énekkulturával kell rendelkeznie, akkor a tanító
szakra pályázó valóban értékelhető módon adjon számot
képességeiről az alkalmasság elbírálásakor. Fontos-

nak tartom viszont annak eldöntését, hogy az énekzene alkalmassági vizsga ez esetben kizáró erejű legyen-e, vagy pedig az itt nyújtott teljesítmény csupán a felvételi vizsga végeredményét /az összpontszámot/ befolyásolja. A kizáró erejű alkalmassági vizsga ellen szól az, hogy ennek bevezetése esetén nem egy, egyébként igen jó képességű, jól felkészült jelentkezőről kellene lemondanunk a tanítóképzés területén. Konkrét példákból meritett tapasztalat révén kialakult kételyem legtömörebben talán így fogalmazható meg; kizárhatunk-e a tanítóképzés területéről olyan jelentkezőt, aki mind középiskolai tanulmányai, mind a felvételi során kiemelkedő teljesítményt nyújtott, de nem tud énekelni?!

Az átfogó alkalmassági vizsgát illetően elvben elképzelhetőnek tartom a komplex személyiségvizsgálat elvégzését, a jelentkezők megismerését, önálló feladatok megoldásának értékelése, valamint a jelöltek képességeinek, alkalmasságának valóságos pedagógiai helyzetben, gyermekekkel való foglalkozás alapján történő elbírálását, és így az alkalmatlanok kiszűrésének lehetőségét /vö.: Irányelvek II.1. o/, ha az e kérdésben illetékes tudományágak lényeges fejlődést mutattak fel Zibolen Endre 1973-ban tett ismert megállapítása óta.² Gyakorlati szempontból aggályaim a következők:

1. A felvételi vizsgák szervezése és lebonyolítása eddig is túlfeszített munkát jelentett a pedagógusképző intézmények számára. Terhelhetők-e még a főiskolák /egyetemek/ egy mindenképpen nagyon időigényes vizsgaformával?

2. A demográfiai helyzet alapján az 1990-es években /az évtized első felében mindenképpen/ a szokásosnál is nagyobb tuljelentkezési arányok várhatóak. Aktuális-e éppen ilyen körülmények között egy sok szempontból vitatható eljárás bevezetése?

3. A főiskolák - megítélésem szerint - nem rendelkeznek kellő számú olyan felkészültségű /pl. pszichológus végzettségű/ szakemberrel, akik igen rövid idő alatt a társadalom számára meggyőző módon tudnak esetlegesen alkalmatlanságot is megállapító, ilyenformán kizáró erejű alkalmassági vizsgát lebonyolítani.

4. Végül a legtökéletesebb alkalmassági vizsga mellett is számolnunk kell azzal, hogy az emberek - bizonyos határokon belül - változnak, formálhatók. Lehetsége, tehát, hogy abból a fiatalból, aki-nél 18 éves korában kedvezőtlen személyiségjegyeket állapítottunk meg, a képzés során, vagy azt követően jó nevelő válik, míg az, akit minden szempontból alkalmasnak tartottunk, az évek múlásával elfásul, kedvezőtlen irányban változik, vagy egy nagyobb érvényesülést, esetleg anyagi jólétet biztosító foglalkozás osábitásának enged.

Az alkalmassági vizsga széles-, illetve teljeskörű bevezetését tehát nagyon körültekintően kell előkészítenünk.

2. A képzés rendszerének kérdései

A képzési rendszer módosításakor alapvetően három szempontot kell figyelembe venni:

1. a közoktatás rendszere,
2. a pedagógusok /viszonylagos/ egzisztenciális biztonsága és a társadalom igénye,
3. a képzés megfelelő színvonalának biztosítása.

Ha a közoktatás mai rendszerében gondolkodunk, akkor az óvodák, az általános iskolák /alsó és felső tagozat/, a középiskolák /gimnáziumok, technikumok, szakközépiskolák, szakmunkásképzők/ számára kell pedagógusokat képeznünk. Indokolt tehát az óvó- és tanítóképzés, az általános iskolai és a középiskolai tanárképzés rendszere. Ha ez a struktúra változik, akkor a változást a pedagógusképzés rendszerének is követnie kell. Alapvetően jónak tartom az Irányelvek-ben megfogalmazott elképzeléseket. A szűkebb értelemben vett strukturát illetően csupán két kérdést érintenek.

Az egyik a főiskolákon folyó képzés egyetemi szintre emelésének kérdése. Az erre vonatkozó szakaszt érdemes idézni:

"o/ A tanárképző főiskolák fejlesztését főiskolai jellegük változatlanul hagyásával kell megvalósítani. A tanárképzés egységesítésének távlati perspektívája általában nem a főiskolák egyetemmé szervezését, a tudományegyetemek szélesebb szakképzési és tudományos feladatainak ellátását, hanem azt ott folyó képzésnek az egyetemi szintre való emelését jelenti" /Irányelvek 27. oldal/.

Magam sem tartom indokoltnak /és lehetségesnek/ belátható időn belül a főiskolák egyetemmé fejlesztését. Az idézett szakaszban mégis ellentmondást vélek

felfedezni. Véleményem szerint tudományos háttér nélkül nem képzelhető el egyetemi szintű képzés. Ennek részben szakmai, részben szubjektív okai vannak. A szakmai okok közé tartozik az a nagyon könnyen belátható összefüggés, hogy olyan oktatógárdától, amely nem közvetlenül és aktív részese a mindennapi tudományos életnek, nem várható egyetemi szintű képzés. A szubjektív okok a hallgatók és az oktatók képességeivel és felkészültségével függnek össze. A legnagyobb képességű hallgatók és oktatók számára pedig nem igazán vonzó az olyan felsőoktatási intézmény, ahol a tudományos feladatok ellátása nem követelmény. Kiemelkedő egyéniségek nélkül pedig ugyanesak elképzelhetetlen az egyetemi szintű képzés megvalósítása.³ Ezt tehát ott és akkor kell bevezetni, ahol és amikor a feltételek valóban adottak, és valódi igény is van az egyetemi szinten képzett szakemberek iránt. Óvakodjunk attól, hogy újabb lehetőségeket teremtsünk az oklevelek értékének devalválódásához!

A strukturát illető másik megjegyzésem azzal függ össze, hogy a felsőoktatás - a pedagógusképzés révén - ugyan főként "termelője" a tanároknak, ugyanakkor azonban egyre növekvő mértékben /felsőfokú szakemberképzés körének szélesedésével párhuzamosan, "fogyasztója" is. A nyelv- és testnevelő tanárok viszonylag széles körét igénylik a legkülönbözőbb egyetemek és főiskolák. Gond van a filozófia, pszichológia /részben a pedagógia/ oktatóinak utánpótlásával, nincs elegendő tanárképzésre vállalkozó és alkalmas művésztanár. Az oktatási rendszernek tehát egyre inkább része a felsőoktatás is, a struktúra fejlesztésekor ezzel a ténnyel is számolni kell!⁴

Ha a képzési strukturát az egzisztenciális biztonság és a társadalmi igény szempontjából vizsgáljuk, akkor meglehetősen sok területet kell érintenünk, és mindez szorosan összefügg a képzés színvonalának, az oklevél értékének kérdésével is. A teljességre törekvés igénye nélkül csak a következőkkel kívánok igen röviden foglalkozni:

1. tantervi kérdések,
2. a "hierarchia" kérdése,
3. egy- és többszakos tanárképzés,
4. a "speciális nevelési feladatokat ellátó pedagógus" képzése,
5. a levelező tagozat kérdései.

Helyeslem a nyitottságot, a rugalmasságot, a kreativitást, ha mindez következetességgel és igényességgel párosul. Oly' korban, amikor a tudományos eredmények immár szinte évente hatványozódnak, a pedagógusképzésben olyan oktatási programot tartanék ideálisnak, amely egyrészt átfogja azokat a viszonylag szilárd, maradandó és feltétlenül szükséges filozófiai, etikai, pedagógiai-pszichológiai, szakmai és gyakorlati ismereteket, amelyek nélkül nincs jó pedagógus, és egyuttal lehetővé teszi, kikényszeríti ezen ismeretek és készségek elsajátításának valóban következetes értékelését. Másrészt viszont a legszélesebb körű választási lehetőséget biztosítja a fiatalok számára a fakultatív jellegű önképzéshez, de lehetővé teszi a többletmunka révén szerzett többletérték érezhető, reális elismerését is. Egy példával talán sikerül érthetőbbé tenni, mire gondolok. A tanítóképzésben évek óta működnek szakkollégiumok kötelezően választható jelleggel. Fejlődésre /el-

tekintve a képzési időtartam növelésétől/ akkor van lehetőség, ha a tanítóképzés "törzsanyagát" megtartva, a szakkollégiumokat illetően a választhatóságra helyezzük a hangsúlyt, viszont növeljük azok színvonalát és a teljesítményt külön is értékelve, valóban elismerjük. Legyen lehetőség tehát arra, hogy hallgatóink szakkollégiumon való részvétel nélkül is elvégezhesék a tanítóképző főiskolát, akik viszont önként vállalják a plusz munkát, a teljesítménytől függően tanulmányi ösztöndíj kiegészítésben részesüljenek, az oklevélhez mellékelte tanusítványt kapjanak a szakkollégium /esetleg szakkollégiumok! / elvégzéséről, és bizonyos feltételek mellett kapjanak jogot kiegészítő tanári szak végzésére.⁵ Ehhez hasonlóan oldanám meg a nyelvoktatás, a számítás- és oktatástechnikai képzés, és egy sor, most az általános szakképzést terhelő speciális studium kérdését.⁶ Összegezve ezt a részt: ilyen szempontból a pedagógusképzés jövőbeni strukturáját a kötelező alapstudiumok és a választható /de a választást motiváló/ speciális tanfolyamok rendszereként képzelem el.

Mind egzisztenciális okokból, mind a társadalmi igényt figyelembe véve jónak tartom azt a törekvést, hogy megkönnyítsük a két-, esetleg többféle végzettség megszerzésének lehetőségét. Biztosítani kell tehát az óvó- és tanító-, a tanító- és tanárképzés zökkenőmentes egymásra épülését /Irányelvek III. 1. a, b,/, sőt a párhuzamos tanár- és tanítóképzést is. Ha csak a demográfiai változásokat kíséreljük figyelemmel, már akkor is könnyen beláthatjuk, hogy jobban "hasznosítható", de az elhelyezkedés szempontjából is előnyösebb helyzetben van az a pe-

dagógus, aki az óvodában és az alsó tagozatban is szakképzett munkaerőként alkalmazható, illetve tanítói és tanári képesítéssel egyaránt rendelkezik. Ehhez a kérdéskörhöz azonban - megítélésem szerint - hibás nézetek is tapadnak. Néhány évvel ezelőtt eléggé elterjedt például az a felfogás, hogy a pedagógus oklevelek lényegében véve egyenértékűek, mert az idősebb korosztályok tanításához és neveléséhez ugyan nagyobb szaktárgyi tudás, de kevesebb pedagógiai hozzáértés szükséges, míg a kisebb gyermekek neveléséhez lényegesen jobb nevelői felkészültség kell és ez tulajdonképpen kiegyenlíti a szaktudásban jelentkező többletet. Ugy vélem, ez nem így van. Egy jó középiskolai matematika tanárnak például a matematika és számítástechnika iránt érdeklődő kamaszok körében ma az átlagos általános iskolai oktatáshoz szükséges tárgyi ismereteket messze meghaladó felkészültség nélkülözhetetlen, ugyanakkor a 14-18 éves fiatalok nevelése legalább olyan nehéz feladat, mint a kisebb gyermekeké. Az egyetemi szintű tanárképzésnek tehát mindenképpen magasabb rendű ismereteket kell nyújtania. Mindebből az is következik, hogy csak akkor szabad és érdemes az újabb képzettség megszerzése, ha ennek eredményeként a jó tanítóból nem átlagos általános iskolai vagy "szürke" középiskolai tanár lesz. Másrészt kiemelkedő képességű tanítóra, általános iskolai tanárra már napjainkban is nagyobb számban lenne szükség, hiszen csak tőlük várhatunk igazán jó tankönyveket, általános iskolai segédanyagokat. Az "érvényesülés" útja tehát ne csak a diplomák halmozása legyen!

Alapvetően a kétszakos tanárképzést tartom reális célkitűzésnek. Biztosítsunk lehetőséget har-

madik szak megszerzésére, de csak akkor, ha minden feltétel adott ahhoz, hogy ez nem vezet a szaktárgyi képzés színvonalának csökkenéséhez. Az egyéni engedélyhez kötött egy szakos képzést viszont teljes mértékben ellenzem. Ennek csak az egyetemen, a legkiválóbb, az egyetem káderutánpótlási tervében szereplő hallgatók esetében van létjogosultsága. A főiskolai /levelező tagozatos/ képzésben az ilyen irányú törekvések minden esetben az oklevél értékének devalválódásához vezetnek. Az még viszonylag szimpatikus változat, amikor a hallgató valóban nehéz családi körülmények miatt kér könnyítést. Megengedhetetlen lenne azonban, hogy például magyar-népművelés szakos hallgatót azért képezzünk egy szakon, mert a helyesírás elemi szabályait képtelen megtanulni /ez a tény egyébként kérvényéből is azonnal megállapítható/, és ezért úgy véli, hogy a magyar szakot nem, de a népművelést egy szakként el tudja végezni! Főleges kiszolgálunk a vállalatok és intézmények olyan "elsőfoku képzettséggel rendelkező szakemberek" iránti igényét, akiknek esetében kiderül, hogy mindegy mit végeznek /és milyen szinten!/ csak oklevelük legyen! És még sorolhatnánk a példákat. Az ilyen igények mögött csak egyéni érdekek húzódnak meg, nem hiszem, hogy a társadalomnak szüksége lenne ilyenfajta "értelmiségi" képzésre.

Iskolai segéderőket valóban képezni kell, úgy, ahogyan az Irányelvek javasolja /III.1.g./.

Amint azonban nevelésről és tanításról van szó /akár az iskolában, akár diákotthonban, akár napköziben, akár tanulószobán/ nem "általában" pedagógusra, hanem jó szaktanárra /ilyen értelemben ide sorolva természetesen a tanítót is!/ van szükség. Olyan fel-

nőttre, akitől a gyerekek, fiatalok egyaránt kaphatnak szaktárgyi és emberi tanácsot, és akire szaktudása és emberi tartása révén felnézhetnek, akit esetleg példaképnek tekinthetnek.

A mai, klasszikus értelemben vett /a tanárképzésben két szakos, négy éves/ levelező tagozati képzés nem alternatívája a nappali tagozaton folyó pedagógusképzésnek. Az Irányelvek nagyon helyesen határozza meg a feladatokat /III.3./. Arra kell törekedni, hogy abban a szűk keretben, amelyet valóban fenn kell tartani, a levelező tagozatos képzést a modern értelemben vett távoktatás szintjére emeljük, megteremtve annak minden feltételét, beleértve az információhordozók rendszerét és a technikai háttért is. Csak így van erkölcsi alapunk ahhoz, hogy a nappali tagozattal egyenértékű követelményrendszert dolgozzunk ki, és mindez együtt biztosítja az azonos értékű képzettséget.

3. A fejlesztés feltételei

Az irányelvek megállapítását e téren aligha vitathatjuk, mindössze két gondolatot szeretnék röviden kifejteni.

Szivesen osztályozunk, csoportosítunk, szívesen ragasztunk címkét a dolgokra. A dolgozó embereket a termelő és nem termelő szférában tevékenykedők csoportjaira bontjuk, most ujabban az oktatást egyre gyakrabban a szolgáltatás kategóriájába soroljuk, stb. Más oldalról viszont arra is törekszünk, hogy az oktatási intézményekben is valamiféle vállalati, üzemi típusú bérezési, értékelési rendszer

valósuljon meg. Pedig el kell ismerni - akár devalváló, akár értékemelő ez a megállapítás a pedagógusok szempontjából -, hogy más típusu munka folyik egy iskolában, és más típusu mondjuk egy cipőgyárban. Az oktatásban, a nevelésben /és az ehhez kapcsolódó önképző, tudományos tevékenységben/ nem mindig lehet napok, negyedévek vagy gazdasági évek keretén belül mérni a teljesítményt. Az eredmények /vagy a hibák/ olykor csak évek, esetleg évtizedek múlva mérhetőek fel, mutathatók ki, és bizony a mulasztások jóvátételéhez is sokszor évtizedek szükségesek. Sajátos, profiljának megfelelő bérezési és követelményrendszert kellene tehát kidolgozni az oktatás területén.

Ezzel függ össze a másik javaslatom is. Amikor bérről, a dolgozók munkájának erkölcsi és anyagi megbecsüléséről beszélünk vagy egyes embereket, vagy csoportokat hasonlítunk egymáshoz, és végzett munkájuk értékét többé-kevésbé reálisan felbecsülve kíséreljük meg a helyes arányok kialakítását, Kevésbé figyelünk arra /igaz talán a felszabadulás óta eltelt 42 év nem is volt igazán elegendő ehhez/, milyen hatást vált ki egy-egy csoport arculatának formálódásában a tartós túlértékelés vagy alábecsülés. Ugy vélem, bonyolultabb kérdés ez annál, hogy néhány mondatban és mindenféle előtanulmány nélkül véleményt formáljunk. Csupán spekulatív módon mégis feltételezhetjük, hogy az évtizedek során jól- vagy túlfizetett csoportokban megnő az ambiciózusabb, agresszívabb, tehetségesebb, tehát "erősebb" egyének száma, míg az ellenkező elbirálásban részesülő csoportokban ellenkező folyamat megy végbe. Az értékelési rend hosszú távon nyilvánvalóan sok más szem-

pontból is alakítja, formálja egy-egy csoport karakterét. Gondolni kell tehát arra is, hogy minden, a társadalom szempontjából nélkülözhetetlen tevékenységet folytató csoportot saját feladatának ellátására tegyünk alkalmassá az eljövendő évtizedekben.

JEGYZETEK

1. A középiskola és a felsőoktatás kapcsolatáról osu-
pán példaként vö.: Fórizs József, Az 1985. évi
egyetemi és főiskolai felvételi vizsgák néhány
tapasztalata a budapesti gimnáziumokban. Pedagó-
giai Szemle, 1987. június, 6. szám 599-605.
Kállai János, "Legfeljebb beadjuk a gyereket va-
lamelyik gimnáziumba..."
Pedagógiai Műhely, Nyiregyháza, 1987. szeptember,
30-7.
2. "Megfelelő biztonsággal csak azt lehet megállapi-
tani, hogy a jelölt rendelkezik-e az elsajátítás-
hoz /a képzés nyújtotta ismeretek, jártasságok,
készségek megszerzéséhez/ szükséges egyéni jel-
lemzőkkel, valamint fennállnak-e a pályamegvaló-
sítással kapcsolatos kizáró okok, vagy okkombi-
nációk."
Zibolen Endre: Képességvizsgálatok a felsőokta-
tási felvételi eljárásban. Előszó. Budapest,
1973. FPK.
3. Ma egy tanárképző főiskolán egy évfolyamon /kb.
500 fő/ 50-60 körül mozog a felvételi vizsgán
100 pont fölött teljesítő jelöltek száma. A tu-
dományegyetemeken ezt a teljesítményt két nagyobb
keretszámu szakpáron eléri ennyi hallgató. Nem
kell fetisizálni a pontszámokat, de aligha vitat-
ható, hogy ma átlagosan jobb képességű fiatalok
pályáznak az egyetemekre, mint a főiskolára. Ké-
sőbb aztán a főiskolát végzettek közül is sokan
válnak alkalmassá egyetemi végzettséget igénylő

munkakörök ellátására, de tömeges egyetemi szintű képzés megvalósításához ennek megfelelő szintű fiatalokra van szükség. Hasonló a helyzet a tanári kart illetően is. Az utóbbi negyedszázadban sokat fejlődtek a főiskolák. A tudományos élet igazán kiemelkedő egyéniségei azonban az egyetemeken dolgoznak.

4. Ez a probléma tartalmi kérdéseket is érint. Néhány közülük: A pedagógusképzés keretében foglalkoznak-e valahol a felnőttoktatás módszertanával? A pszichológia oktatása során tanítjuk-e az ifjuskor /18-24 év között/ és a felnőttkor /vö.: pl. levelező oktatás, továbbképzés/ lélektanát? A gyakorlati képzés során gondolunk-e arra, hogy nagyon sok frissen végzett tanárnak felnőttekkel /is/ foglalkoznia kell?
5. Legszívesebben azt is javasolnám, hogy vegyék figyelembe a szakkollégiumi végzettséget az elhelyezkedéskor, a fizetés megállapításakor, de ez már nem a képzés, hanem az alkalmazás kérdéskörébe tartozik.
6. Például az idegen nyelvek oktatása a mainál sokkal hatékonyabb lenne - még akkor is, ha a statisztikai mutatók kedvezőtlenebbé válnának - olyan szervezési keret alkalmazásával, amely valóban ösztönzi és elismeri a nyelvtudást, de nem kényszerít nyelvtanulásra. Erről hosszasan lehetne értekezni, osupán a két végletre hívom fel a figyelmet. Felnőtt embert nem lehet megtanítani egy idegen nyelvre, a pedagógusoknak - nem a nyelv-

szakos diplomával rendelkezőkről van szó! - miért
ne lehetne nyelvpótlékot fizetni közép- vagy fel-
sőfoku nyelvtudás esetén?!

A PEDAGÓGIAI SZAKBIZOTTSÁG
HIREI

BÓRA FERENC
főiskolai docens
Kaposvári Tantióképző Főiskola

TÁJÉKOZTATÁS A PEDAGÓGIAI SZAKBIZOTTSÁG 1987-ES
TELJES ÜLÉSÉRŐL

A Művelődési Minisztérium Pedagógiai Szakbizottsága mint - a többi szakbizottság - a főhatóság tanácsadó szerveként működik.

A Pedagógiai Szakbizottság 1987 nyaratól új vezetőséggel kezdte el munkáját. Az elnöki teendőket: dr. Vástagh Zoltán látja el, munkáját segíti Sohablauerné dr. Kertész Katalin és dr. Bóra Ferenc. A bizottság tagjai az ország egyetemének professzorai, főiskolák tanszékvezetői és oktatói, egy-egy speciális pedagógiai terület szakértői.

A bizottság szegedi és kaposvári üléséről - a teljes igénye nélkül - adunk tájékoztatást.

A Pedagógiai Szakbizottság 1987. májusi szegedi tanácskozás többek között két kérdéssel foglalkozott.

Az egyik téma volt az elmélet és a gyakorlat viszonya a pedagógusképzésben, a másik téma pedig a következő időszak szakbizottsági feladatai.

Az elmélet és a gyakorlat viszonya a pedagógusképzésben

A korábbi ülésen is foglalkozott a bizottság ezzel a kérdéssel. Abban állapodtak meg, hogy a té-

mát, Petrikás Árpád írásbeli beszámolójában feltette a következő kérdéseket: "Hogyan illeszkedik - illeszkedik-e egyáltalán - az iskolai nevelőmunkához, az iskolák önfejlesztő törekvéseihez a pedagógusképzés-továbbképzés? Kellően "közoktatás orientált-e" a pedagógusjelöltek felkészítése? Milyen mértékben épülnek a tartalomba az iskolai élet /és szervezet/ fejlesztésének valóságos szükségletei?" A teljesség igénye nélkül, tallózva idézek a beszámolóból: "Megoldandó feladat a gyakorlat típusainak fejlesztése, s annak megközelítése, hogy az arány - az elméleti és a gyakorlati felkészítési formák között - gyökeresen változzon meg az egyetemeken is. Biztosítani kell a hallgatók egyéni tapasztalatainak elemzését, feldolgozását az első félévtől kezdve... Jó megoldás lehetne a neveléstudomány újabb eredményeit feltáró s a gyakorlattal szembesített mondanivaló kötelező oktatása a záró félévben... Az elméletképző munka lehet a legjobb gyakorlatra orientáló tevékenység... Megoldandó, hogyan lehet az első félévtől biztosítani a hallgatók gyakorlattal való kapcsolatát, s aktív gyakorlását... Összekapcsolandó a szaktárgyi képzés és a gyakorlati képzés teljes rendszere... Érdemes lenne az egész pedagógusképzésben az oktatási-képzési folyamatok teljes strukturáját áttekinteni... Megoldást jelenthet a hallgatók által megélt élményekhez, tapasztalatokhoz kapcsolódóan, azzal párosulva párosulva párhuzamosan szervezzük, vezetjük az elméleti pedagógiai ismeretek feldolgozását... Át kellene tekinteni a legfrissebb dokumentumokat, irányelveket és tapasztalatokat, s ezekből eldönteni a legfontosabb lépéseket."

A szakbizottság tagjai elismeréssel szóltak a beszámolóról. Javasolták, hogy ismételten meg kell vitatni az elmélet és a gyakorlat összefüggéseit. Tényszerű információkra van szükség ahhoz, hogy az elvek megfogalmazhatók legyenek. Megállapították, hogy érdemes lenne az elmélet és gyakorlat viszonyának témáját a pedagógiai kutatásokba beépíteni. Talán megoldható lenne a kutatás pénzügyi támogatása.

A másik témát illetően a szakbizottság tagjai j a v a s o l t á k , hogy a feladat- és szituációgyűjtemények közreadásának módjaival is foglalkozzék a szakbizottság. Ezek hidat képeznek a tantárgypedagógiákhoz. Megállapították, hogy koncentrált kutatásra lenne szükség az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának témakörében. Pályázati rendszerben lehetne a kutatásokat a legeredményesebben irányítani.

A következő időszak szakbizottsági feladatai

Vastagh Zoltán a szakbizottság elnöke a következőket terjesztette elő a m u n k a p r o g - r a m előkészítéséről:

A Szakbizottság az elmúlt években megfelelt rendeltetésének, igényes munkatervet valósított meg. A munkafolyamat elve feltételezi a szerves folytatást. Mindez nem jelenti a változatlanságot. A munkát továbbra is a bevált módon, a munkaközösségek és "ad hoc" bizottságok segítségével szervezik meg. Ezek tartalmi továbbfejlesztése, valamint egymáshoz közelebb hozása, esetleg kiegészítése viszont szükségesnek látszik. Javasolható a szakbizottsági tag-

ság kiegészítése is az egyes tevékenységi területek igényei szerint.

Az elnök a pedagógiai tárgyakat gondozó munkaközösség vezetőjének Petrikás Árpádot javasolta. Véleménye szerint a munkaközösség feladata lesz a különböző intézménytípusokba végrehajtott tantervi változások további intenzív gondozása. Ezen túl foglalkozik a pedagógiai tárgyak oktatásának koncepciójával is. Az elnök szorosabb együttműködést javasolt a kutatásokkal foglalkozó munkacsoporttal, másrészt egy új központ kiépítésének lehetőségét vizsgálta fel, mely szerint a Veszprémben Kapor Károly vezetésével működő központ orientáló szakmai anyagokkal látná el a tanszékeket. Ezért fontos, hogy Kapor Károly a bizottságban dolgozzék. Orosz Sándor közreműködésével szerkesztő bizottság alakítható ki.

A neveléstörténeti munkaközösség tovább folytatja a tanszéki bázisok kiépítését, hogy biztosított legyen a megfelelő oktatói utánpótlás. Az oktatók továbbképzését is rendszeressé kell tenni az elkövetkezendő időszakban.

A nevelésszociológiai munkaközösség érvényesítse az eddigi határozatokat, hogy az oktatók továbbképzése megvalósulhasson. Kivánatos volna kutatásokat kezdeményezni - a fiatalok bevonásával - a hallgatói életmód megismerésére, az értelmiséggé nevelés feltételeinek elemzésére.

Az oktatástechnológiai munkaközösség munkájában rendkívül jelentős az OOK támogatása és a

szakemberek személyes közreműködése. Ami elgondolkodtató, hogy az egyetemek és főiskolák oktatástechnikai bázisai nehézségekkel küszködnek. Nem sikerült kivitelezni a tantervi elképzeléseket. Elmaradt a tantárgypedagógiák megújulása.

A gyakorlati képzési munkaközösség az előző periódusban elsősorban a tantervhez kapcsolódó új dokumentumokkal foglalkozott. Sok hasznos tapasztalat tárult fel a rendszeres intézménylátogatások alkalmával. Jelentős a munkaközösség elhatározása "a szaktárgyi képzésen belüli gyakorlati-pedagógiai képzés helyzetének vizsgálatára". Ezen a nyomon lehetne továbblépni a tantárgypedagógiák fejlesztésében.

A szakmódszertani munkaközösségnek az elmúlt ciklusban sikerült a legtöbb szaktárgyi munkacsoportot megszerveznie. A bizottság előtti értékelés után elvárható ezek önálló tevékenysége. A szakmódszertani munkaközösség számára javasolhatók olyan kezdeményezések és kooperációk, amelyek valamennyi szaktárgyi metodikára kihatással lehetnek.

A szakmai tanárképzési munkaközösség számára kiemelkedő feladat a pedagógiai műveltség egységességének biztosítása, a különböző területeken dolgozó pedagógiai oktatók egymáshoz közelítése. Lehetőség továbbá a különböző főhatóságoknál érdekelt intézmények törekvéseinek egybehangolása.

A pedagógiai kutatásokkal foglalkozó munkaközösségnek - az eddigi igen alapos elemző munkához hasonlóan - folytatnia kell a periódusonként átalakuló valóság feltárását. Lényeges, hogy megerősödjenek

az intézményi bázisok, a pedagógiai kutatások kapjanak megfelelő támogatást.

Az elhangzottakon kívül Vastagh Zoltán még kiemelte a pedagógiai szak problematikáját. A közoktatás egyre nagyobb igényt támaszt az új típusú szakemberek képzésére. Javasolható a kezdeményező JATE beszámoltatása, hogy hozzátéve más egyetemek tapasztalatait is, értékelhesse a bizottság az eredményeket. A főiskolai nevelő szakról a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola tapasztalatai állnak a szakbizottság rendelkezésére.

A SZAKBIZOTTSÁG KAPOSVÁRI TANÁCSKOZÁSA

A Pedagógiai Szakbizottság 1987. októberi ülésén elfogadta az új 3 éves programjavaslatot, megtárgyalta a nevelőtanár-képzés helyzetéről és fejlesztéséről készült előterjesztést. A Pedagógiai Szakbizottság meghallgatta Leitner Sándor főigazgató beszámolóját a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán folyó munkáról. Megtekintették a főiskola épületét, egyes egységeit. Sohablauerné Kertész Katalin tanszékvezető tájékoztatást adott a főiskolán folyó kisegítő iskolai szakkollégiumi képzésről.

A nevelőtanár-képzés helyzete és fejlesztésének feladatai

Gáoser József előterjesztésében kifejtette, hogy a nevelőtanári k i e g é s z i t ő k é p z é s oélja a már működő pedagógusok felkészítése - a napközi otthoni, az uttörőmozgalmi, a gyermekvédelmi, a kollégiumi munka - speciális nevelési fel-

adatainak magas szintű elvégzésére. A képzés keretében a hallgatók korszerű ismereteket, nevelési módszertani utmutatásokat kaptak, felfrissítették a korábban szerzett pedagógiai-pszichológiai tudásukat. Az oktatók az önképzés orientálására feldolgoztatták a legújabb szakirodalmat. Az elméleti anyagot összekapcsolták a gyakorlati tapasztalatokkal. Négy féléves tanulmányi időben a hallgatók két hetenként egész napos foglalkozásokon, konzultációkon vettek részt. Félévenként egy egész napos tanulmányi /szakmai/ kirándulást szerveztek számukra. Dél-Alföld megyéinek művelődési osztályai aktív szerepet vállaltak a speciális szakemberigény kielégítésében. Az elmúlt három tanévben Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megyékben 157 nevelőtanár kapott speciális pedagógiai képzést a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán.

A nevelőtanár-képzés v i t á j á n a k bevezetőjében Gáoser József kifejtette, hogy fontosnak tartja a megfelelő személyek beiskolázását. Nagy előrelépést jelent, hogy e képzés keretében az óvónők is továbbtanulhatnak. A jövőben is a z á r t b e i s k o l á z á s látszik a legjobb megoldásnak. A szegedi főiskola tapasztalatai kedvezőek: a nevelőtanárok terjesztői az új és korszerű pedagógiai eljárásoknak. A jövőben a nevelőtanári szakot célszerű lenne nappali tagozaton - harmadik szakként - beindítani.

Tájékoztató a Kaposvári Tanítóképző Főiskola munkájáról

Leitner Sándor főigazgató ismertette a tanítóképzés helyi koncepciójában jelentkező új törekvé-

seket. Fő célkitűzésként - változatlanul - a tanítói alapképzést jelölte meg, melyre ráépül a szakkollégiumi speciális képzés. Az intézményményében folyó tudományos kutatómunkáról szólva kiemelte a tankötelezettség teljesítésével kapcsolatos csoportos kutatást, a három főiskola által vállalt levelező távoktatási témát, valamint a végzett hallgatók bevalásával kapcsolatos követéses vizsgálatot. Részletesen bemutatta a jelentős számú egyéni kutatást, szolt a gyarapodó nyelvvizsgákról, az elkészült - és készülófélben levő - doktori és kandidátusi értekezésekről, a művésztanárok regionális és országos sikereiről.

A főiskola 1148 nappali és levelező tagozatos hallgató képzését végzi. A főiskolához tartozó szekszárdi tagozat 10 év alatt nagy fejlődésen ment keresztül, 400 hallgató oktatását végzi el jelenleg. Kaposvárott nappali és levelező tagozatos tanítóképzés és óvónőképzés folyik. Az 1987/1988-as tanévtől kezdve a főiskola testnevelési tanszéke biztosítja - a JPTE felkérésére - a testnevelés szakos kiegészítő képzés szakember gárdáját. Beszolt egy korszerű elképzelésről is, melynek lényege: egy speciális gimnáziumi osztály létesítése a főiskolán, ahová a pedagógiai érdeklődésű fiatalok beiskolázása történnék meg, akik felvételi vizsga nélkül kerülhetnének be a főiskolára, vagy más pedagógiai intézménybe. Egy másik újdonság Kaposváron, hogy évek óta működik a tanítóképzőben a Bározi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Kihelyezett tagozata.

Sohablauerné Kertész Katalin tanszékvezető
k o r r e f e r á t u m á b a n részletesen ismer-

tette a k i s e g i t ő i s k o l a i szak-
kollégium eredményeit. A képzés tényeivel bizonyi-
totta, hogy oligrofén képzettségű pedagógusokra
nagy szükség van a 6-10 éves tanulók nevelésében.
A kísérlet kedvező értékelést kapott országos fóru-
mokon is.

A Pedagógiai Szakbizottság 1988-as esztergomi
és soproni tanácskozásairól a következő számunkban
adunk tájékoztatást.

A PEDAGÓGIAI SZAKBIZOTTSÁG VITÁJA AZ OROSZ NYELV OKTATÁSÁRÓL

A Pedagógiai Szakbizottság a szegedi tanács-
kozásán vitatta meg az o r o s z n y e l v
o k t a t á s á n a k helyzetét. A téma írásbeli
előterjesztője Bárdos Jenő és Lieber Péterné volt.

Bárdos Jenő írásbeli anyagában - többek kö-
zött - kifejtette, hogy alacsony az orosz nyelv
tanításának h a t á s f o k a . Ennek egyik oka,
hogy szinte minden iskolatípusban alacsony óraszám-
ban oktatják az orosz nyelvet. A diákok nem megfe-
lelő motiváltsággal tanulják ezt a nyelvet. Fiatal-
jaink gyakrabban jutnak el nyugati országokba, mint
a Szovjetunióba. Problémák vannak a n y e l v t a -
n á r o k k é p z é s é b e n is. Az egyetemeken
és főiskolákon a nyelvet kommunikációra, irodalmi
művek befogadására, tudományos gondolatok interpre-
tálására használják. A nyelvtanári diploma birtoká-
ban könnyen lehet a pedagóguspályánál jobban fize-
tett álláshelyre kerülni. Az előterjesztő többek

között a megoldásról így írt: "Amennyiben egyértelmű, hogy sem a tanárképzést, sem az iskolai rendszer fejlesztését a jelen gazdasági helyzetben jelentős összegekkel radikálisan emelni nem tudjuk, "belterjesen" kell gazdálkodnunk"

A szakbizottság tagjai és a megbízott szakértők élénk vitában tárgyalták meg a témát. Ennek legfontosabb megállapításai:

Az orosz nyelv tanítása többnyire visszaszorult az iskolákba. V á l s á g b a n van az orosz nyelv tanulása-tanítása. Hosszu ideig a politikum közvetítője volt, s háttérbe szorultak az oktatás-tanulás tartalmi kérdései. Problémák tapasztalhatók az orosz nyelvtan tanításában, az orosz kultúra továbbítása sem megnyugtató. Egykönyvűség alakult ki az oktatásban. A metodikai merevség gátjává vált az eredményességnek. Ninos igazi - az oktatás más területéről érkező - segítője az orosz nyelv tanításának. A nyelvtanulásban a tanulási idő megnyújtásával igyeksenek jobb eredményeket elérni. Ez ellentmond a korszerű nyelvoktatási elveknek, s kizárja az intenzív oktatás lehetőségeit.

A m á s o d i k n y e l v tanulása-tanítása nem vált általánossá. Bevezetésének gyakran az igazgatók az akadályozói, akik hatalmi szóval utasítják el a nyelvtanárok kezdeményezéseit. Az orosz nyelvet egyetlen idegen nyelvként tanulják az iskolákban. A magyar nyelv tanítása minimális segítséget képes nyújtani az orosz nyelvtanuláshoz. Sok magyar tanár nem beszél egyetlen idegen nyelvet sem.

A nemzetközi tapasztalatok beáramlása a nyelvoktatásba nem történik meg. A hazai tapasztalatok felhasználása sem megfelelő hatásfoku.

Az orosz nyelv oktatásának vitatott kérdései a tanulók oldaláról

Fokozatosan csökken a tanulók érdeklődése az orosz nyelv iránt. Pedig az óvodában sikerrel tanítják a nyelvet. A család motivációja csak továbbtanulás esetében jelentős. Nincs kellő motiváltság, élményszerzésre törekvés, tudatosság a gyerekekben a nyelvtanulás iránt. A grammatikával szemben nagy a tanulók ellenállása, pedig a nyelvtant akkor is érdemes elsajátítani, ha a diákok nem tanulnak meg orosz nyelven beszélni. Ma a grammatika személyiséget fejlesztő hatása kevésbé érvényesül az oktatásban.

A nyelvet pszichológiai szempontból bizonyos életkorban lehet eredményesen tanulni. A túl korai kezdés azt jelenti, hogy lemondunk a grammatikára épített nyelvtanításról. Nem osupán a "turista nyelv" elsajátítása a cél. Az életkori sajátosságok figyelembevételre kevésbé érvényesül az orosz nyelv tanításában. Nincs kellő kísérlet, kutatás, hogy mely életkorban lehet és kell elkezdni a nyelvoktatást.

A második idegen nyelv tömeges oktatása hiányzik az oktatásból. A középiskolások a második idegen nyelvből jobban felkészülnek, mint orosz nyelvből. A jó tanuló gyerekek szü-

lei igénylik a második idegen nyelv oktatását. A két idegen nyelv tanulása csak azoknál a gyerekeknél vezethet eredményre, akik képesek a tanulásra. Differenciáltan érdemes a második nyelvet bevezetni.

Az orosz nyelv oktatása a nyelvtanárok oldaláról

Az orosz nyelvtanárok nyelvi, metodikai felkészültsége heterogén. Problémát jelent, hogy ma mindenképp tanítanak. A jó tankönyvet gyakorta mellőzik a tanárok, s "rontott utcai nyelvet" tanítanak. Az átéltség, a motiváció is gyakorta hiányzik az oktatásból. Hiba még, hogy esetenként alacsony fokú a második kultúra közvetítése. A módszereknek nagy jelentősége van az orosz nyelv tanításában, de kis előrelépés történt ezen a téren.

Nem megoldott a nyelvtanítás tömbösítésése, mely rövid időre összpontosított oktatással jó eredményt biztosíthat a tanulás terén. Nem lehet nyelvet tanítani heti két órában. A tömbösítés akkor lesz sikeres, ha kellő óraszám áll a nyelvtanár rendelkezésére.

Problémák vannak a tanárok továbbképzésében. Nincs kellően kidolgozva a hazai továbbképzés rendszere. A Szovjetunióban történő továbbképzések hatásfoka nem kielégítő. Vannak olyan nyelvtanárok, akik nem is jártak még a Szovjetunióban. Ezeknek nincs élményeken nyugvó országismerete. A Szovjetunióban szervezett továbbképzési formák részben elavultak. Ha többször részt vesz a tanár ezeken, mindig ugyanazt az ismeretanyagot kap.

ja, s a továbblépés kevésbé gyarapítja országismertét.

Az orosz nyelvtanítás kérdése a tanárképzés oldaláról

Az orosz nyelv módszer tanának oktatása a főiskolákon és az egyetemeken ma még elvétele biztosítja a hallgatók iskolaközelbe kerülését. Problémát jelent a szakmódszertani jegyzetek modernizálása. Ehhez tisztázandók és pontosítandók a didaktika és a módszertan kapcsolatai. Ritkán kerülnek át tapasztalatok a többi nyelv tanításából az orosz nyelv tanításába. Az élő, az eredményesen alkalmazott tapasztalatok összegyűjtése és terjesztése késik.

Kevésbé tisztázottak a kapcsolatok a nyelvtanárképzésben a tanszékek és a tantárgypedagógiát oktatók között. Riasztó a helyzet a bölcsészkarokon a szakmódszertanok oktatóinak alkalmazásában. Gyakorlattal nem rendelkezők is oktatják a szakmódszertant. Az orosz tanszékek esetenként szakólokokra használják fel a szakmódszertani álláshelyeket.

Nem megoldott a szakmódszertanok oktatók képzése és továbbképzése. A módszertani kutatások kevésbé tervezettek és szervezettek. Nem tisztázott ki, mire, hogy készítse fel a szakmódszertanok oktatókat.

A szakbizottság az előterjesztések és a vita alapján a következő javaslatokat hozta:

Össze kell gyűjteni az orosz nyelv oktatásának h a z a i t a p a s z t a l a t a i t /motiválási, lehetőségeit, oktatástechnológiai eszközeit, eljárás módjait, módszereit, stb./.

Kerüljön sor az eddigieknél hatékonyabb t o v á b b k é p z é s i rendszer megszervezésére. Olyan tervezet elkészítésére, anyagi feltételeinek megteremtésére van szükség, mely biztosítaná a nyelv tanárok egyhónapos továbbkésztését.

Megfontolandó, hogy a tanárképzésben az orosz nyelv milyen más idegen nyelvvel legyen párosítható. Lehetőséget kellene teremteni arra, hogy az orosz nyelvet tanító tanárok a felsőfoku intézmény elhagyása után m é g e g y n y e l v e t s a j á t í t s a n a k e l,

Az orosz nyelvoktatás eredményesebbé tétele érdekében olyan k u t a t á s o k r a é s k i s é r l e t e k r e van szükség, melyek a második idegen nyelv orosz nyelvoktatásra gyakorolt hatását is vizsgálnák:

- továbbá kutatásokra lenne szükség az általános didaktika és a szakdidaktika közelhozásának, kapcsolatainak, összefüggéseinek, viszonyrendszerének feltárására;

- kerüljön a kutatások középpontjában a szakmethodika; a jövőben az orosz nyelvoktatás eredményesebbé tétele érdekében átfogó - ugyanakkor részletes - tantárgypedagógiai munkák elkészítésére van szükség:

- kutatások tárják fel, hogy a tömbösített oktatás milyen hatást gyakorol az eredményességre;

- olyan kísérletet is szervezzenek, melyekből egyértelműen megállapítható, mely életkor a legoptimálisabb az idegen nyelv és a második idegen nyelv tanulására.

Tegyük lehetővé, hogy a leendő tanárok az elméleti órákhoz kapcsolatosan gyakorlati órákon is vegyenek részt. Kerüljenek közel az iskolához, ismerjék meg a gyakorlati problémákat.

Vastagh Zoltán a következő össze-
zést adta a vitáról:

Az orosz nyelv oktatásában sok a vitás kérdés. Tarthatatlan a tantárgypedagógusok helyzete az egyetemeken. Nincs lendület a tantárgypedagógiában. Féltő, hogy nem lesz vita a nyelvész és a tantárgypedagógus között, mert lassan nem lesz tantárgypedagógus.

A nyelvtanulás erőteljesen befolyásolja a műveltségbázis kialakulását. A humán műveltség hiánya kihat a nyelvtanításra.

Bárdos Jenő tanulmányából a következő részt emelte ki: "Mire megfelelő számú tanárt képezünk a második idegen nyelvek tanítására, generációk futnak át az iskolarendszeren nyelvektől szinte érintetlenül."

A minőségi előrelépésben a személyek kiválógatására van szükség, a differenciált nyelvtanítás

elősegíti a jobb eredmények elérését.

Kiemelt jelentősége van a javaslatokban elhangzott kutatások és kísérletek megszervezésének.

Az ülésen elhangzottak alapján a bizottság a következő f e l a d a t o k a t fogalmazta meg:

Megbizzza Bárdos Jenőt, hogy a hagyományoknak megfelelően szervezze és irányítsa az idegen nyelvek tantárgypedagógiai munkacsoportját. Mint munkacsoportvezető a pedagógusjelöltek iskolai gyakorlatáról készítsen beszámolót. Előterjesztését a bizottság egy év múlva megvitatja.

A bizottság felkéri Budai Lászlót, hogy egy év múlva számoljon be az angol nyelv tantárgymódszertani problémáiról. A szakértői csoport az információszerzésben támaszkodjék a különböző típusú pedagógusképző intézmény tapasztalataira.

K Ö N Y V I S M E R T E T É S

HAJZER LAJOS

főiskolai docens

Janus Pannonius Tudományegyetem

AZ OROSZ NYELVSZAKOS HALLGATÓK RÉSZKÉPZÉSÉNEK
JAVÍTÁSA

V.A.Fedoszov szerkesztésében nemrég igen hasznos tanulmánygyűjtemény jelent meg Vlagyimirban, amely több vonatkozásban is érdekes lehet a hazai orosz tanár-képzésben érdekelt nem kevés felsőoktatási intézmény oktatói számára.

A vlagyimiri P.I.Lebegyev-Poljanszkij Tanárképző Főiskola kiadványa 4 ismert szovjet felsőoktatási intézmény /Vlagyimiri Tanárképző Főiskola; a V.I.Lenin nevét viselő moszkvai Tanárképző Főiskola; a leningrádi Hercen Tanárképző Főiskola; a moszkvai Puskin Orosz Nyelvi Intézet/ orosz tanszékein folyó részképzés /ujabb nevén: "kapcsolt képzés"/ akut problémáit foglalja össze - szovjet és magyar oktatók és kutatók munkái és kutatásai, tapasztalatai alapján.

A gyűjteményes kötet azért is hasznos, mert információkkal szolgál azoknak, akik nem juthattak/ juthatnak el azokra a konferenciákra /Vlagyimir, 1979./, kerekasztal-megbeszélésekre /Budapest, 1973., 1975., 1983./, ahol az érintett hazai egyetemek /KLTE, JPTE/ és főiskolák /Eger, Szeged, Szombathely/ Szovjetunióban tanulói hallgatói képzésének /általában 5 hónap/ a problémái kerültek terítékre.

A kötet 25 tanulmánya az orosz tanár-képzésnek szinte minden részterületéhez kapcsolódik így vagy úgy - alaposabb vagy kevésbé alapos "merítés" révén /országismeret; irodalomtanítás; fonetikaoktatás; az igeaspektualitás tanítása; az orosz frazeologizmusok tanítása; az orosz szórend; a lexikai-szemantikai hibák kiküszöbölésének a módjai; a tankönyvelemzés; az orosz-tanárok továbbképzésének tökéletesítése stb./.

Tény az, hogy a "fogadó intézményekben" még nem járt átlag hazai oktatónak néha fogalma sincs arról, mit is tanulnak konkrétan az egyes szovjet intézményekben a kint tanuló magyar diákjaink.

Mi már többször összeállítottuk programjainkat a kinti részképzés idejére /korábban 1 - 1,5 hónap az alsóbb évfolyamokon, ill. 5 hónap valemelyik felsőbb évfolyamon/, ki is küldtük az illetékes tanszékekre. Néha azonban az volt az érzésünk, hogy nem jutottak el azok az illetékesekhez; nem azt tanították a hallgatóknak, amit - az itthoni programnak megfelelően - kértünk... A jó szándék felől sose volt kétségünk a "programmódosítások" dolgában /ami hol indokolt volt, hol nem/, hiszen a közös cél elérése érdekében a szovjet félnek is megvolt/megvan a maga koncepciója bizonyos kérdésekben.

A "kaposolt képzés" optimálissá tétele kérdését boncolgató kötet fő célja: a tapasztalatosere realizálásához fórumot teremteni; tisztázni bizonyos alapvető fogalmakat; némi egységesítésre törekedni az érintett 4 szovjet intézmény oktatási tematikája területén; feltárni a meglévő fogyatékoságokat mind a szervezés, mind a tartalmi munka területén; válaszni azokból a szakmai-pedagógiai feladatokból, amelyek megoldása csak el-

mélyült, igényes, permanens kutatómunka révén realizálható - a két fél illetékes szakemberei aktív bevonása révén.

Az általános kérdések V.A.Fedoszov tanulmányában kerülnek összegezésre /9-17.lap/, aki - mint a vlagyimi tanárképző főiskola magyar diákok számára létesült orosz tanszéke vezetője - a probléma talán legjobb ismerője és lelkes "mozgatója" a 60-as évek második felétől, azaz 2 évtizede.

Egy tanulmány a részképzés /"kapcsolt képzés"/ vitathatatlan jelentőségével foglalkozik Erdei Mihály /Szombathely/ jóvoltából. A szovjet "oldal" egyik oktatója konkrétan a jól tervezett-szervezett tanulmányi kirándulások hasznos mivoltáról szól /N.V.Mihalkova-N.A. Jusina, Lenin Tanárképző Főiskola, Moszkva; vö.még: N.A. Potokova irását, Vlagyimir/.

Jó néhányan meggyőződhattünk róla személyesen is, hogy a szovjet kollégáknak ez a lazábbnak tűnő oktatási - nevelési forma nem kevés gondot okozott a múltban s okoz még napjainkban is. Országismereti szempontból viszont igen fontos, hogy mit láttatnak meg a leendő orosz tanárral a kinttartózkodás során. Ez így vagy úgy vitatéma lehet az Országismeret mint tantárgy tanórai és tanórán kívüli tematikája és munkamódszerei megválasztásakor is /vö.: N.A.Potokova munkáját, 22-32. lap/.

Örvendetes, hogy - mindkét részről - több tanulmány foglalkozik az orosz fonetika tanításával, ami a hazai orosz tanárképzésben nem kapja meg az azt megillető helyet és rangot. Megfigyelhető, hogy a meglévő hibák korrigálása /"terápia"/ mellett

minden intézményben lényegében eltérő a tematika. Az érdemi munkáról legrészletesebben A.M.Vizgina /Lenin Tanárképző Főiskola, Moszkva/ irásából értesülünk /44-50.lap/. A Lenin Tanárképző Főiskolán 60 órát /30 elméleti - 30 gyakorlati/ kap az orosz fonetika, ami felülmúlja a JPTE orosz tanszéke egész fonetika-fonológia kurzusa 1 évi /1/ óraszámát...

A kötet értékes anyaga a nemrég elhunyt Pető Zsigmond /Ho Si Minh Tanárképző Főiskola, Eger/ intonációs hibaelemzése, mely a magyar tanulók orosz beszédében tapasztalható hibákat vázolja /50-53. lap/.

Figyelemre méltó az a két tanulmány, mely az aktualitás elméleti és gyakorlati kérdéseit taglalja magyar-orosz és orosz-magyar összevetésben Salga Attila /KLTE/ és Jászay László /JPTE/ jóvoltából /62-67., ill. 68-74. lap/.

A Szovjetunióban tanuló hallgatók egyik legnépszerűbb fakultatív tantárgya az orosz frazeológia, aminek a tanításával 2 tanulmány is foglalkozik. Közülük talán V.M.Deribas és L.A.Deribasé /Lenin Tanárképző Főiskola, Moszkva/ az érdekesebb /74-81. lap/ - első-sorban a tárgyalt, igen nagy előfordulási indexszel bíró orosz igei-főnévi állandósult kapcsolatok tanítási-elsajátítási problémái miatt. V.M.Deribas évtizedek óta foglalkozik ezzel a kérdéssel, s vonatkozó tanácsadó szótára /Az orosz nyelv állandósult igei-főnévi szókapcsolatai/ 1983-ban már 3. kiadást ért meg; visszhangjuk nálunk is volt ezeknek a kiadásoknak...

Alapos kontrasztív kutatásokra utal L.Sz. Krjuoskova /Lenin Tanárképző Főiskola, Moszkva/ tanul-

mánya az orosz szórendről, az e téren tapasztalható tipikus "magyar" hibákról /81-88.lap/.

Hasonló a helyzet az interferencia számlájáról írható tipikus magyar lexiko-szemantikai hibákról, amelyeket A.A.Szilkina /Lenin Tanárképző Főiskola, Moszkva/ térképezett fel /89-93. lap/.

Béky Loránd /Eger/ tanulmánya azt a célt szolgálja, hogy a szovjet kollégákat informálja a magyarországi orosz tankönyvekről, illetve az érvényben lévő, 1978-as "reformtanterv"-ről; annak pozitívumairól és negatívumairól /140-146. lap/.

Misky György /JPTE/ tanulmánya posztgraduális képzés elméleti és gyakorlati /szervezeti/ kérdéseit tárgyalja a szerzőre jellemző alapossággal, hozzáértéssel. A munkában említett "irányított önképzés" formájában történő, dunántúli méreteket öltő továbbképzési rendszer már 1982 óta működik a gyakorlatban is - mind az általános, mint a középiskolai oroszoktatás aktuális igényeit akceptálva.

A magyarországi orosz filológus hallgatók Szovjetunióban folyó "kapcsolt képzése" optimalizálásának kérdéseit tartalmazó 152 lapnyi kötet munkáival illik megismerkednie azoknak a főiskolai - egyetemi oktatóknak, akik a leendő orosz tanárok képzésében idehaza az alapozást ilyen vagy olyan fokon igyekeznek elvégezni. Munkánk hazai színvonalának a javítása, hatékonyságának a növelése érdekében még több konkrét információt szeretnénk kapni a szovjet főiskolákon és egyetemeken folyó újabb szakmai-pedagógiai innovációkról, amelyek közös hallgatóinknak a szakmai nivója emelését hivatot-

tak szolgálni.

A fogadó szovjet intézmények kollégáival való állandó /és nem esetleges! / kapcsolatok, tapasztalatose-
rék, igényes szakmai - tudományos együttműködés szüksé-
gességét - nagyon helyesen - ebben a kötetben is megfo-
galmazta Erdei Mihály.

Az oroszul tanuló hallgatók anyanyelvére való támaszkodás elve a leggyengébb metodikakurzusokban is helyet kapott eddig. Ennek hiánytalan realizálódását azonban csak a magyar nyelvet is kitűnően ismerő olyan szovjet kollégák munkájában érjük tetten, mint pl. V.A. Fedoszov, aki orosz-magyar összevető kutatásait magyar kiadványokban is publikálta már /vö.: Slavioa, 1984/ 20. szám, 27-33. lap/.

A hazai képző intézmények jó néhány kiadványáról /főiskolai- egyetemi jegyzetek, gyakorlókönyvek, segéd-
anyagok stb./ az érintett szovjet intézmények illetékes szakemberei nem tudnak, azokat nem ismerik, jóllehet az idehaza megkezdett szakmai munka folytatásához, más szempontu kiegészítéséhez, bővítéséhez ezekre feltét-
lenül szükségük lenne a szovjet kollégáknak. A zavarta-
lan kijuttatás azonban néha érthetetlen akadályokba üt-
közik - a Szovjetunióban használatos egyes tananyagok,
tankönyvek és egyéb kiadványok hozzánk való eljuttatá-
sához hasonlóan.

Faint, illegible text covering the majority of the page, likely bleed-through from the reverse side.

