2

pedagógus-képzés

1988

A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

pedagógus-képzés

A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

1988

ISSN 0133-2570
Készült: 500 példányban
a Keoskeméti Tanitóképző Főiskola
Sokszorosító Részlegében
Kiadói Főigazgatóság: 54.987/88.

T A R T A L O M

Oldal

NYELVTANÁR KÉPZÉS

Dr. PÁLFFY ISTVÁN
egyetemi tanár
Kossuth Lajos Tudományegyetem

GONDOK ÉS GONDOLATOK AZ ANGOL SZAKOS TANÁRKÉPZÉSRŐL

A tudományegyetemeken folyó angol szakos tanárképzés az utóbbi évtizedben reformok egész során ment keresztül: 198o-ban, sokéves előkészitő munka után bevezetésre került a nyelvtanár képzés általános, központi reformja; ezt követően számos, helyi tantervi módositás is történt, s ezek nyomán alakult ki - intézményenként változó órakereteken belül - a szaktárgyi alapozás /I. évfolyam/, az egységes szakképzés /II.-III. évfolyam/ és a specializálódással egybekötött tanárképzés /IV.-V. évfolyam/ hármas struktura.

A felépités logikája nyilvánvaló és lényegében aligha támadható; különösen, ha figyelembe veszszük a szak tantervében képzési célként megjelölteket, nevezetesen; hogy "az angol nyelv és irodalom szakon a tanárképzés célja olyan marxista-leninista világnézetü szaktanárok képzése, akik: 1/ biztos, az anyanyelvi szintet megközelitő gyakorlati nyelvtudással; 2/ magas szintü nyelv- és irodalomtudományi ismeretekkel; 3/ az angol nyelvü országok vonatkozásában széleskörü országismereti, kulturtörténeti és közéleti tájékozottsággal rendelkeznek". /Az angol nyelv és irodalom szak tanterve a tudományegyetemek bölcsészettudományi karain, Budapest, 198o./

Valóban a társadalmi igényekhez méretezett volt ez a célmeghatározás. Van azonban egy eléggé lényeges hibája, mégpedig az, amit már az első ránézésre is észlelni lehet: hogy tulságosan is sokat akar "markolni". Igaz, hogy ennek a hibának a forrása objektiv tényekben rejlik. Itt van rögtön példának a 3. pont: ez olyan ismeretek átadását és elsajátitását tételezi, amelyek a világ közel egy negyedét kitevő, civilizációjukat, kulturájukat, politikai életüket, de még hétköznapi szokásaikat tekintve is, rendkivül különböző országok és népek /Egyesült Királyság, USA, Kanada, Ausztrália/ széleskörü megismerését jelentik. Emlithetném azt is, hogy a 2. pontban a "magas szintü nyelv- és irodalomtudományi ismeretek" kitüzése - kis tulzással - akár azt is jelentheti, hogy a hagyományosan "angol nyelv és irodalom szaknak" titulált szakon belül két, sőt három szak végezendő el egy időben: általános- és angol nyelvészet; angol /azaz: az Egyesült Királyság területén belüli angol nyelvü/ irodalom; amerikai /USA/ irodalom és a kapcsolódó kiegészitők, pl. Kanada vagy a Nemzetközösség más országainak angol nyelvü irodalma. Emellett még az 1. pontban foglalt meghatározás is gondolkodásra késztet, ha nem is elvi, de gyakorlati szempontból mindenképp, különösen akkor, ha figyelembe vesszük adott lehetőségeinket.

Az eredeti elképzelés - még valamikor 1979-1980-ban - ugy próbált gyakorlatias megoldást találni, hogy a képzési ciklus első három évében 14-14-14 heti kötelező, ezt követően a IV. évfolyamon heti 12, az V. évfolyamon heti 10 részben kötelező, részben szabadon választható óraszámban szabta meg a képzés órakeretét; az egyes szakaszokra kiosztott

részfeladatoknak megfelelően, az alapozási időszakban a nyelvi képzésnek, az egységes szaktárgyi oktatás során a tényleges és általában kötelezőnek tartott szakismeretek /nyelvtörténet, nyelvleirás, irodalomtörténet, civilizáció/ átadásának, a specializálódás tanéveiben pedig - a sajátosan tanárképzési kötelezettségek mellett - a hallgatói egyéni érdeklődésen és orientáltságon alapuló képzésnek nyujtott prioritást. Mindezek szem előtt tartásával jelölte meg a már emlitett órakereteket, de nem számolt egy lényeges szubjektiv körülménnyel, nevezetesen: az igy kialakuló, szinte elviselhetetlenül magas heti hallgatói óraszámmal. Kétszakos tanárképzési rendszerünkből következően, az általános tantárgyak óraszámával együtt, 36-40-re ugrott a hallgatók heti óraterhelése, és egyre-másra születtek olyan felmérések, amelyek azt jelezték, hogy az igy kialakult terhelés épp a koncepció ellenében munkál.

Elsőnek a nyelvi képzés, másképp szólva: a szaktárgyi alapozás terén mutatkoztak a problémák; az 1. és 2. félévben kifejezetten nyelvi foglalkoztatásra, nyelvórákra szánt keret - heti 8 óra angol nyelvtani gyakorlatok, angol nyelv- és stilusgyakorlatok, irodalmi gyakorlatok - a tárgyak gyakorlati jellegénél fogva kétszeres, esetenként háromszoros terhelést jelentettek a hallgatóknak, s mint kiderült - bármennyire is "intenziv kurzusnak" indultak, nem bizonyultak elegendőnek: nem adták meg a kellő nyelvi alapot az egységes szaktárgyi oktatáshoz, s ahhoz sem járultak hozzá megfelelő mértékben, hogy a felsőbb évfolyamokon csak heti 4-6 órára csökkentett nyelvi foglalkozások kereté-

tében biztositani lehessen a tényleges nyelvi készségek fejlesztését. Ezek után a gondok egyre csak szaporodtak, s bár a célok megvalósitásában volt némi előrehaladás, mindenki előtt világos lett, hogy a "befektetés" nincs egyenes arányban az elért vagy elérhető eredményekkel.

Ennek a "történeti bevezetésnek" lejegyzésére és a biráló megjegyzések megtételére mindeneknek előtte az jogosit fel, hogy az angol szak tantervének 198o-ban jóváhagyott szövegét jómagam szerkesztettem, mint a tantervi szerkesztőbizottság elnöke, s ugyanakkor a későbbi módositások előkészitésében és megvalósitásában is hathatósan müködtem közre azután, hogy a fentiekben emlegetett hiányosságokat magam is tapasztaltam. Mindehhez még azt is hozzá kell füzni, hogy az 1978-198o. között készült tervezet a ténylegesnél vagy az elvárhatónál jóval magasabb szintü középiskolai előképzettséggel számolt, s azt sem vette figyelembe, hogy még ha javulás is áll be a tényleges szinvonal terén, az elvárás és a valós helyzet között továbbra is fennmarad bizonyos szakadék.

A szak már emlitett sajátosságai és az imént mondottak által indokoltan végrehajtott "menetközbeni" módositások után ugy tünt, hogy a gyakorlat által is igazolható tantervi programot lehet biztositani az angol szakon az alapozásnak és az egységes szakképzésnek csakugy, mint a 7.-1o. félévre tervezett tanárképzésnek; ez utóbbinak különösen, mivel a 7. és a 8. félévben a tárgy oktatásának módszertanával való megismerkedésre heti 2 óra elméleti és gyakorlati foglalkozás, ezt kiegészitően néhány órá-

ban oktatástechnikai képzés jutott, ami mindenképp biztos tanárképzési alapot adott a 9. és 1o. félévben teljesitendő tanitási gyakorlatokhoz.

A "történet" csattanóját viszont akár előre is ki lehetett volna számitani: a hallgatók - egyébként jogosan - a kötelező órák számának csökkentése mellett száltak sikra 1987-ben, s az egyeztetések utján létrejött szaktárgyankénti heti 1o órás keret ujabb módositásokat tett szükségessé. Mindezek alapvetően belső tartalmi kérdésként, a szaktárgy tematikájában jelentkeztek: a követelmények ésszerü átcsoportositását, az oktató munka fokozott szervezettségét igényelték, de ugyanakkor éles reflektorfénybe helyezték azt az alapkérdést is, amely - kimondva, kimondatlanul - immár évek óta foglalkoztatta, és foglalkoztatja ma is a nyelvtanár képzés legilletékesebbjeit. Egyszerüen igy lehetne fogalmazni: képes-e a tudományegyetemeken az adott körülmények és keretek között folytatott angol szakos tanárképzés arra, hogy minden szempontból megfelelően képzett, "kész" szakembereket, a célok kitüzésénél modellként megjelölt nyelvtanárokat adjon a közoktatásnak és a társadalmi igények szülte egyéb nyelvoktatási tevékenységet folytató intézményeknek. Még direktebb módon is felvethető a kérdés: "kész" nyelvtanár-e az ifju pályakezdő diplomájának átvételekor, vagy épp az első iskolai tanévi munka elkezdésekor? Ennek a kérdésnek a felvillantásával visszakanyarodtunk a már emlegetett tantervi tulméretezettséghez, de attól függetlenül is kellő és illő felelősséggel negativ választ kell adnunk a felmerült kérdésre. Mert az igaz, s miért tagadnánk, hogy a jelen kereteken belül kijelölt tanulmányait épp be-

fejező ifju diplomás alkalmas lehet egyik-másik területen adódó feladatok ellátására; feltételezhetjük, hogy pl. rendelkezik magas szintü nyelvtudással, de kérdés marad, hogy ugyanakkor megszerezte-e a tudásának átadásához szükséges pedagógiai készséget és módszertani jártasságot, épp egy olyan időszakban, amikor ujabb és ujabb technikai segédeszközök megjelenésével együtt ujabb és ujabb nyelvtanitási elméletek jelennek meg a nyelvoktatás porondján. S kérdezhetjük azt is, hogy tényleg rendelkezik-e mindazokkal az ismeretekkel, amelyek a modellként elfogadott nyelvtanár-képhez elválaszthatatlanul hozzátartoznak.

Hadd hangsulyozzam: a negativ válasz semmiképp sem jelenti holmi elmarasztalását az angol szakos nyelvtanár képzés terén végzett oktató-nevelő munkának. Egyszerüen, a keretek adta lehetőség józan megitélését rejti magában, s arra utal, hogy a nyelvtanár képzés, jobban mondva: a nyelvtanárrá nevelés folyamatát semmiképp sem lehet lezártnak tekinteni a diploma megszerzésével, tehát mindenképp a psztgraduális képzés irányában kell azt kiterjeszteni, továbbfejleszteni. Erre ösztönöz a társadalmi igények hirtelen történt minőségi változása, s erre ösztönöznek a közoktatás fejlesztése terén tett lépések is, pl. a két oktatási nyelvü középiskolák felállitása és az angol nyelvnek az általános iskolák egy részében második idegen nyelvként történt bevezetése.

Mindezek és a velük kapcsolatban a nyelvtanárral szemben támasztott követelmények nem egyszerü

nyelvi továbbképzést igényelnek. Nyelvi továbbképzés eddig is folyt a megyei továbbképzési centrumokban, a British Council közreműködésével rendezett hazai nyelvi táborokban és a Soros Alapitvány által szervezett USA-beli nyelvtanfolyamokon; ezek hatákony voltát nem is lehet megkérdőjelezni. De, ha csak kicsit is hűek akarunk lenni önmagunkhoz, a magunk szabta igényekhez és követelményekhez, akkor jóval többet kell, elsősorban a tudományegyetemek angol tanszékeinek gondozásba venni: olyan, feszes keretekben szervezett intenziv tanfolyamokat, amelyeknek tematikája szervesen épül rá az egyetemi keretekben elvégzett studiumokra, vagy olyan három éves "ráképzést", amelyre már gyakorlati példa is van, a más szakokon már korábban is létező, az angol szakon viszont csak néhány éve beinditott levelező oktatás, amelyben tulajdonképpen egy méltánytalanul elfeledett elképzelés, a "többlépcsős" tanárképzés gondolata éled ujjá. Ennek a levelező oktatásnak a kereteiben ugyanis a tanárképző főiskolákon nyert szaktanári képesitéssel, általános iskolai tanári diplomával rendelkező pedagógusok számára nyilik továbbképzési lehetőség, tehát olyanok számára, akik pedagógiai-szakmódszertani előképzettség birtokában vannak és az esetek többségében már gazdag oktatói tapasztalatokkal is rendelkeznek; csakugy mint azok a középiskolai angol szakos tanárok, akik a tudományegyetemeken szervezett u.n. intenziv tanfolyamokon bővitik tudásukat, vagy pótolják mindazt, ami a korábbi képzési tematikából ilyen vagy olyan okok folytán kimaradt.

Fölöttébb érdekes, ahogy a már idézett Tan-

terv 8. oldalán található kitétel összecseng az imént mondottakkal. A Tanterv ugyanis kimondja, hogy az angol szakos tanári diplomát nyert ifju értelmiséginek képesnek kell lennie "szakmai, módszertani ismereteinek gyarapitására, pedagógiai készségeinek megujitására". Nos, a "gyarapitás" és a "megujitás" szavak összetalálkozása pontosan arra utal, hogy az angol szakos tanárképzés nem zárulhat le sem a tanárképző főiskolák, sem a tudományegyetemek szakintézeteiben megszerzett diplomával, még akkor sem, ha a diploma hátteréül szolgáló képzés - pl. a tudományegyetemek angol szakos tanárjelöltjei esetében - viszonylag intenzivnek tekinthető, hiszen az öt tanulmányi év során 1748 tanórát, s ehhez kapcsolódóan az utolsó vagy utolsóelőtti félévben 15-2o gyakorló általános iskolai vagy gimnáziumi szakóra megtartását és a kapcsolódó u.n. "hospitálásokat", valamint az általános pedagógiai tájékozódást szolgáló "vidéki iskolai gyakorlatokat" foglalja magában.

A magyarországi idegennyelv oktatással kapcsolatban valamennyiünknek keserü tapasztalatai vannak. Mostanában a sajtó is egyre élesebb hangnemben feszegeti az elmaradás kérdéseit, és keresi annak okait, s mi magunk is kérdezzük: nem tanárképzésünkben van-e még mindig a hiba? Elemzésemben sok mindenről szó esett: objektiv, a szak adta nehézségekről, a szük képzési keretekről, de - legalább is ugy hiszem - azt sikerült bemutatnom, hogy a fejlődés és a fejlődésből elmulaszthatatlanul következő előrelépés elsősorban a tanárképzés posztgraduális lehetőségeinek biztositásában rejlik.

Dr. GORILOVICS TIVADAR
egyetemi docens
Kossuth Lajos Tudományegyetem

A FRANCIA SZAKOS KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉSRŐL

A francia szakos középiskolai tanárképzés jelenlegi rendje arra a tantervi reformra épül, amelyet az angol, német, francia, orosz, olasz és spanyol nyelv vonatkozásában az 1980/81-es tanévben vezettek be, amely azonban az azóta eltelt időben - noha az eredetileg tervbe vett általános revizió elmaradt - sokat módosult. Az 1980-as reformkoncepció ugyan a különböző nyelvek tanterveit minden eszközzel egységesiteni törekedett, ez a törekvés azonban a gyakorlatban, különböző okokból, nem valósult meg. Egyrészt időközben kisérleti jelleggel Pécsett uj módszerekkel és ennek megfelelően uj tantervekkel és tantárgyi programokkal álltak elő, s ezek bevezetése, illetve kipróbálása eleve jelentős eltéréseket engedett meg a nyelvszakos tanárképzésben. Másrészt hamar nyilvánvalóvá vált az is, hogy az elfogadott tantervi irányelvek alapján oktató tanárképző egyetemeken is óhatatlanul érvényesültek a helyi sajátosságok, s igy a francia szakos képzésben sem volt meg az az egyöntetüség, melyre az irásos dokumentumok olvasója joggal gondolhatott. Végül, és nem utolsósorban, az 1987-es esztendő a debreceni egyetem bölcsészkarán a nyelvszakos tanárképzésben is - helyi kezdeményezés eredményeképpen és a Müvelődési Minisztérium jóváhagyásával - olyan tantervmódositást és ezzel összefüggésben óraszámcsökkentést és általában terheléscsökkentést hozott, amely teljesen uj helyzetet terem-

tett, hiszen - hogy csak a nyelvszakoknál maradjunk - az első három évben az eredetileg heti tizennégy órás terhelést leszállitotta heti tizre, a negyedéven pedig tizenkettőről tizre. Ez a csökkentés persze nem a mennyiségi mutatók tükrében értékelendő kizárólag. Ám tagadhatatlan, hogy az óraszámok változása szemléleti változást is föltételez. Az 198o-as reform, nem alaptalanul, arra hivatkozott a heti óraszám emelésénél, hogy hatékonyabb nyelvi képzést változatlan óraszámban nem tud elképzelni. Ez az indokolás azért volt megalapozott, mert az egyetemi képzésnek magára kellett vállalnia a középiskolai nyelvoktatás hiányosságaiból fakadó elmaradás behozását. Csakhogy időközben megkezdték a bölcsészkarok más szakjain is az uj - és emelt óraszámu - tantervek bevezetését, amely tantervek éppolyan megalapozottan döntöttek az óraszámemelés szükségessége mellett, s minthogy - megint más indokokból - az un. általános tárgyak óraszáma is tovább növekedett, a bölcsészhallgatók azon vették magukat észre, hogy az órarend szerinti heti elfoglaltságuk is 32-38 óra között mozog. Nem volt nehéz belátni, hogy ez már nehezen elviselhető terhelést jelentett egy olyan egyetemi rendszerben, amelyben az évközi számonkérés módszerei soha nem látott mértékben terjedtek el.

Jelenleg tehát rendkivül változatos képet mutat a francia szakos tanárképzés is, mégpedig nemcsak azért, mert a különböző egyetemeken másképpen valósul meg, hanem ráadásul megindult a főiskolai szintü képzés is, amelynek ügyét valójában nem lehet és nem is szabad elválasztani az egyetemi szintü tanárképzés ügyétől. Tulajdonképpen a főiskolai képzés jelenti esetünkben a régóta szorgalmazott kétszintü

képzés lehetőségét. Az egyetemi képzésben ilyen "első szintet" megjelölni értelmesen és funkcionális módon nem lehet /ebből a szempontból a III. évet vetették föl/, hiszen az un. általános képzés a maga három éves időtartamával képesités alapjául nem szolgálhat, különösen nem a kétszakos képzés feltételei között.

Hogy a készülő uj tantervi irányelvek nyomán az idegennyelvi tanárképzés milyen tantervi-tantárgyi strukturák kidolgozásához fog vezetni, ma nem tudhatjuk. A magam részéről ugy gondolom, hogy az 198o-ban kialakitott három léposős képzés elfogadható megoldás, hiszen az első évet az alapozás, a II-III. évet az általános képzés, végül az utolsó két évet egy szakositott jellegü képzés számára tartja fenn. Azon természetesen lehet vitatkozni, vajon ezt a három léposős rendszert tartalmilag ugyanugy kell-e fölépiteni, ahogyan azt 198o-ban tettük, de maga a hármas tagolódás nem tünik rossznak. Sokkal problematikusabb viszont a három felé elágazó képzés koncepciója, különösen, ami a fordító-tolmács képzést illeti. Nyilván nem lehet véletlen, hogy a debreceni egyetem nyelvi tanszékei ilyen feladatot nem vállaltak. El kell ismerni azt is, hogy az un. bölcsészképzés már elnevezésében is problematikus, de még inkább tisztázatlan a "kulturális szakemberképzés" sokat emlegetett szükségleteinek szempontjából.

Tudom, hogy az első évnek az alapozás céljaira való intézményes fölhasználásával nem mindenki ért egyet. Csakhogy itt olyan kérdésről van szó,

amelyet nem lehet, nem is szabad in abstracto eldönteni. Ott, ahol az egyetemre fölvett első éveseket nem lehet nyelvtudásban egynemü közegnek tartani, ahol "szintrehozással" kell foglalkozni, ott az első év ilyen funkciója nemcsak szükséges, hanem elkerülhetetlen is.

A francia szakos középiskolai tanárképzésről nagyon sok szempontból lehetne véleményt mondani, illetve jellemzést adni. A tanárképzés sajátos problémáiról is sok mondanivalónk lehetne, például az annyira igényelt "gyakorlati" képzés, a nyelvelsajátitás különböző aspektusai kaposán. De bizonyára élénk vitát vált ki minden állásfoglalás az irodalmi studiumok vagy az ujonnan bevezetett országismereti oktatás kérdésében. De éppen ezért, a részletkérdéseket mellőzve /nem mintha mellékes kérdéseknek tartanám őket/, hadd fogalmazzam meg azt a lehetőséget, amelynek aktualitását éppen az emlitett uj irányelvek kiadása és az uj tantervek kidolgozása adja meg. Ez a lehetőség vagy eshetőség igy fejezhető ki: elfogadható-e, hogy az egyes egyetemeken az egyes tanszékek különbözőképpen képezzenek francia szakos tanárokat, ill. szakembereket? A kérdés föltevése valójában formális. Az igazság az, mint már utaltunk rá, hogy már jelenleg is különbözőképpen folyik a szakképzés. Legalább két okból van ez igy. Egyrészt tanszékenként változó az oktatói kar és eltérő az elvileg azonos követelményeknek való megfelelés is. Másrészt a követelmények csak elvileg azonosak, minthogy vannak példák jelentős menetközbeni módositásokra, illetve utaltam már a pécsi kisérleti tantervre is, mely lényeges vonatkozásokban tér el. /Más kérdés, hogyan

vélekedjünk erről a kisérletről, ezuttal nem kivánok erre a kérdésre kitérni./ A tantervi egységesség merő fikció, mihelyt részletekben próbáljuk meg számonkérni vagy érvényesiteni. Ki merné mégis azt mondani, hogy azt a lényegi tantervi célkitüzést, hogy tudniillik elsősorban francia nyelv- és irodalomszakos tanárokat képezünk, nem teljesitik minden egyetemen? A három tanárképző egyetemen egység van abban, hogy a francia studiumok három nagy részre tagolódnak: gyakorlati nyelvi-országismereti tárgyakra, nyelvészeti tárgyakra és irodalmi tárgyakra. Egység van abban, hogy mindenütt oktatnak nyelv- és irodalomtörténetet, s ezt mindenütt előadások és gyakorlatok, szemináriumok formájában teszik. További alapvető egyezések sorolása helyett állapitsuk tehát meg, hogy minden helyi sajátosság, eltérés, különbség ellenére, valahol a lényegben megvan a föltétlenül szükséges egység.

Valójában tehát arról van szó, hogy a mesterkélt egységességet kell számüzni gondolkodásunkból. Nem "anarchiával" fölváltani a jelenlegi "rendetlenséget", amely csakis az uniformizáló szellem fölfogása szerint rendetlenség. A fent már emlitett egység valóságosan is létezik. Abban mindenki egyetért /azt hiszem/, hogy az egyetemeken a nyelvészeti és irodalmi képzésnek meghatározó szerepe van. E lényegi megegyezés szempontjából másodlagos kérdés, hány órában tanitják az egyes tanszékeken például a francia nyelvtörténetet vagy a régi, illetve modern irodalmat. Magát a nyelvtörténetet, illetve a régi irodalmat nyilván senki nem kivánja egyszerüen likvidálni. Ami azt a fölvetést illeti, hogy a szo-

rosabb értelemben vett egyöntetüségre azért volna szükség, hogy bármikor át lehessen venni egy másik egyetemre egy hallgatót, nem állja ki szerintem a gyakorlati ellenőrzés próbáját. A kérdés komolyan csak főiskolai hallgatók esetében merül föl, illetve másfelől bizonyos esetek azt mutatják, hogy a már emlitett, jelenleg is meglévő eltérések miatt az átiratkozás eddig sem volt mindig problémamentes. Végül meg kell jegyezni, hogy egy müködő rendszert, mely országosan több száz főt érint, nem a kivételekre gondolva kell megalkotni.

Egyre inkább utat tör magának az a gondolat, hogy az országos érvényü tantervi irányelvek keretül szolgálnak, melynek alapján minden képző intézmény helyi tanterveket, tantárgyi programokat és követelményeket ad hallgatóinak /és a jelentkezők/ kezébe, amelyek csak a legfontosabb mutatók /óraszám, vizsgaszám, tanulmányi ciklusok, globális tantárgyi struktura, szakdolgozati és államvizsgai kötelezettség/ tekintetében lennének lényegében azonosak. Azt már a képző intézmény dönthetné el, hogy a tantárgyi strukturán belül az egyes tárgyak milyen arányt képviseljenek, sőt még módszertani tekintetben is önálló profilt alakithatna ki. Hogy mit kell kötelezően előirni és mit fakultativ módon, milyen arányokra van szükség elmélet és gyakorlat között az egyes tárgyakban, milyen szakosodási lehetőségei legyenek egy hallgatónak, azt dönthesse el a képző intézmény az igényeknek és főleg a rendelkezésre álló szakmai kompetenciának a függvényében. Ahol például a középkori francia irodalomnak van igazi szakembere, ott egészen másképpen vetődik föl a középkori irodalom oktatásának

vagy szakdolgozati témajegyzékbe vételének kérdése, mint ott, ahol ilyen szakember nincsen. Egyszóval rugalmas tanulmányi rend kialakitása a kivánatos. Az a képző intézmény, mely esetleg kész vállalkozni egy uj tipusu "bölcsészképzés" /vagyis nem tanárszakos szakemberképzés/ meginditására, kapjon lehetőséget arra, hogy ennek megfelelő képzési rendjét kialakithassa. Egy, minden tekintetben egységesitett tanterv eleve képtelen kielégiteni a társadalmi igényeket, ezért nálunk is ideje volna kisérletet tenni a kereslet és kinálat törvényeinek figyelembe vételére oly módon, hogy megszüntetjük az "eszi, nem eszi, nem kap mást" tantervi koncepcióját.

Akár az óraszámokat, akár a képzési célokat, tantervi koncepciókat tekintjük, a jövőben abból kell kiindulnunk, hogy az egyetemi képzés befejezésével nem ér véget a szakemberképzés életen át tartó folyamata. A posztgraduális képzés, az állandó szakmai továbbképzés feltételeinek megteremtése nélkül nehéz a jelenlegi helyzetből kijutni. Magában az egyetemi tanárképzésben, közelebbről a nyelvszakos tanárképzésben föl kell adni az óraszámok emelése révén elérni kivánt eredményesség elvét. Számomra ugy tünik, hogy a hallgatóknak nem a heti óraszámát, hanem a választási lehetőségeit kell növelni. Döntsék el maguk, persze bizonyos határokon belül, vagyis nem minden megkötöttség nélkül, hogy mire van inkább szükségük, illetve mennyit tudnak vállalni heti óraszámban a kötelező óraszámon felül /ha ilyen igényük egyáltalán van/. Optimális esetben kialakulhat egyszer /mikor?/ olyan helyzet, amikor az egyetemi tanulmányok előtt álló jelentkező a szerint választ egyetemet, hogy hol kinálnak szá-

mára, az ő igényeinek megfelelőbb képzési profilt a tantervi irányelvekben megszabott általános kereteken belül.

Meggyőződésem, hogy napjainkban nem a tanárképzés jelenlegi ellentmondásain, hiányosságain, gyengeségein kell elsősorban panaszkodnunk, hanem azon kell munkálkodnunk, hogy megszabaditsuk a mai képzési rendszert fölösleges kötöttségeitől, és esélyt adjunk arra, hogy uj elképzelések is lehetőséget kapjanak a gyakorlati kipróbálásra. Ami tegnap jó volt, nem biztos, hogy ma is jó. De az sem biztos, hogy mára már elavult. Csak egy nyitottabb, rugalmasabb, a korigényekre is odafigyelő oktatásszervezési szemlélet lehet a biztositéka annak, hogy a jó - akár régi és kipróbált, akár uj és kisérleti jellegü - megmaradjon, s ne spekulativ szempontok döntsék el használhatóságát. A szakemberképzés "porosz utja" zsákutcába vezet.

Dr. MIHALOVICS ÁRPÁD
főiskolai docens
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

FRANCIA SZAKOS ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÁRKÉPZÉS A BESSENYEI GYÖRGY TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN

"... a 80-as években Magyarországon az iskolában tanitott nyelvek aránya, illetve a mai magyar társadalomban hasznositható nyelvek aránya nem azonos". /Bárdos Jenő, Nyelvtanitás: mult és jelen. Budapest, 1988. 17o. l./

"Kis országokban nyelveket kihagyni nagy felelőtlenség, hiszen a megfelelő kommunikativ eszközök hiánya minden szakterületen lemaradáshoz vezet." /Ugyanott, 17o.l./

E két "tézisszintü megállapitás"-t maga a gyakorlati élet igazolja, és ezek igazát ma már egyetlen nyelvoktatási szakember sem vitathatja.

Az utóbbi harminc esztendőben végbement változások /gazdasági életünk nyitottsága, a külföldi utazásokkal kapcsolatos lehetőségek bővülése, a Magyarországra irányuló turisztika révén elérhető össztársadalmi és egyéni haszon, nem utolsósorban pedig a tudomány és technika világméretü fejlődése, amely számunkra csak világnyelvek széleskörü ismerete segitségével követhető/ felkeltették társadalmunkban az igényt a hatékonyabb nyelvoktatás iránt és ráirányitották a figyelmet az un. második idegen nyelv iskolai szintü oktatásának kérdésére.

Az iskolai idegennyelv-oktatás területén alapvetően két járhatónak látszó ut mutatkozott:
1. a gimnáziumokban, az un. tagozatos osztályok számának a növelésével kell szélesebb körüvé és intenzivebbé tenni a második idegen nyelv tanitását;
2. meg kell teremteni a lehetőséget ahhoz, hogy már az általános iskolában sor kerülhessen két világnyelv oktatására. A járható utnak - több szempontból is - az általános iskolai nyelvoktatás fejlesztése látszott.

Főiskolánk vezetése a 80-as évek elején felmérést végzett az északkeleti régió kulturális és oktatási vezetőinek körében arra vonatkozóan, támogatják-e, s indokoltnak tartják-e a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán a második idegen nyelv szakos tanárképzés megszervezését, beinditását. A válaszok /egyetlen kivételtől eltekintve/ tükrözték az általános iskolai nyelvtanárok iránti társadalmi igényt. Törekvéseink támogatásra találtak a Müvelődési Minisztériumban is, s 1985. február 4-én főiskolánk engedélyt kapott az általános iskolai francia szakos tanárképzés megszervezésére. A képzést az 1985/1986. tanévben inditottuk 12 fős keretszámmal /6 fő magyar-francia és 6 fő történelem-francia/.

Mivel francia szakos tanárokat az általános iskolák számára eddig sehol az országban nem képeztek, a tanárképzés feltételeinek kialakitásakor a következőkről kellett gondoskodnunk: a személyi feltételek biztositása; az uj tanszék számára megfelelő helyiségek kialakitása; az oktatási eszközök /könyvtár, technikai segédeszközök/ beszerzése; a tartalmi feltételek /tanterv, program, tananyag és jegyzet/

kidolgozása.

A minisztérium a személyi feltételek megteremtéséhez álláshelyeket, bérkeretet biztositott. 1988 szeptemberében negyedik tanévünket kezdjük - a tervezett 5 fős oktatói plusz egy tanszéki adminisztrátor-könyvtáros szakembergárdával. Oktatóink között az átlagos életkor 35 év /kettő egyetemi doktori fokozattal rendelkezik, akik közül az egyik benyujtotta kandidátusi értekezését, ketten doktori disszertációjukon dolgoznak, egy pályakezdő/. Az eltelt három esztendő során - a körülményekhez képest - oktatóink körében sikerült bizonyos specializációt kialakitanunk. Általában minden oktatónk kétféle tárgyat tanit: 1 fő nyelvészet + forditástechnika, 1 fő beszédgyakorlat + fonetika, 1 fő módszertan + nyelvtan, 2 fő országismeret + irodalom. Tanszéki adminisztrátorunk francia anyanyelvü. Megoldatlan még az anyanyelvi lektor kérdése.

A leendő francia tanszék oktatói szobáinak és könyvtárhelyiségének a legmegfelelőbb helyet nem volt könnyü megtalálni. Föltétlenül szükségesnek tartjuk megemliteni, hogy főiskolánk a szükséges belső épületalakitásokat teljes egészében saját forrásaiból oldotta meg.

Az oktatáshoz szükséges segédeszközök beszerzése folyamatban van. Tanszékcsoportunk 15o kötet francia nyelvü könyvet kapott az Institut Francaistől. A főiskola vezetése a "leosztható" költségeken felül évi 3o.ooo Ft-ot biztosit a francia tanszéki könyvtár fejlesztésére. Jelenleg oktatóink és hallgatóink hét féle francia nyelvü szakfolyóiratot ol-

vashatnak helyben.

Jelenlegi könyvállományunk mintegy 900-1000 kötet. Jól tudjuk, hogy ez nagyon szegényes, de még csupán a kezdetnél tartunk, s az is ismeretes, hogy a francia nyelvü szakkönyvek /nyelvészet, irodalomtörténet, metodika/ nagyon nehezen szerezhetők be Magyarországon. A hallgatóinknak szükséges szépirodalom beszerzése valamivel könnyebb, de az is meglehetősen költséges. Igyekszünk kihasználni azt a lehetőséget, hogy főiskolánk UNESCO-asszociált intézmény. Több francia szakos hallgatónk tagja az UNESCO-klubnak. Az UNESCO-központtól kölcsönzött müvek /filmek, folyóiratok/ révén különösen a beszédgyakorlati és az országismereti témákhoz kapunk hasznos anyagot.

A francia szakos főiskolai tanterv összeállításával a Müvelődési Minisztérium - főiskolánkat, intézményünk vezetősége pedig e sorok iróját bizta meg.
Mintegy másfél-két hónapot töltöttem a tanterv kimunkálásával: két változatot dolgoztam ki.
Hasznos tanácsokat kaptam Gorilovics Tivadar irodalomtörténész-kandidátustól, a Kossuth Lajos Tudományegyetem Francia Nyelv és Irodalom Tanszékének vezetőjétől, dr. Margócsy Józseftől, főiskolánk nyugdijas főigazgatójától, továbbá Mező András és Székely Gábor nyelvész-kandidátusoktól /mindketten főiskolánk főigazgató-helyettesei/.
- Gorilovics tanár ur meggyőzött arról, hogy az ezer éves francia irodalom történetét teljességgel lehetetlen dolog lenne "lineárisan" négy félév alatt áttekinteni; ehelyett ő az irodalmi szövegolvasást

A tantervi koncepciókat 1986. május 6-án vitatta meg az MTA Modern Filológiai Munkabizottsága, s elfogadásra javasolta az általam előterjesztett tantervi koncepció A-variánsát. A Művelődési Minisztérium 1986. junius 2o-án - kisebb módositással - a francia szakos általános iskolai tanárképzés tantervét jóváhagyta.

Gondjaink vannak a jegyzetekkel kapcsolatban. Mivel a főiskolai tanárképzésnek az egyetemi képzéstől eltérő szempontokat is figyelembe kell vennie, ezért az egyetemi szakjegyzetek teljesen nem adaptálhatók a főiskolai szintü képzésre. Ezért célszerünek látjuk bizonyos "speciálisan" főiskolai jegyzetek elkészitését ill. megrendelését. Javaslatainkat egyeztettük a főhatóságunkkal.

Jóllehet a 2. sz. Gyakorló Általános Iskolánk vezetésétől minden lehetséges segitséget megkaptunk, a gyakorlati képzés feltételeinek a megteremtése ugyancsak a nehezebb feladatok közé tartozik. A 2. számu Gyakorló Iskolában beinditottuk a francia nyelv oktatását /két évenként tagozatos osztályban is/ középiskolai tanárok bevonásával. Sajnos, egyelőre csak a nyelvoktatás folyamatosságát tudjuk biztositani, de az 1987/1988. tanévben már ennek a feladatunknak a megoldásába is be kellett vonni legjobb harmadéves francia szakos tanitványainkat. Szakvezető tanárokat csak akkor tudunk biztositani, ha saját magunk képezzük ki őket. A szakmai gyakorlatokat az 1987/1988. tanévben a nyiregyházi Kölcsey Ferenc Gimnázium segitségével oldjuk meg, és reméljük, hogy 1989-től már adhatunk szakvezetői megbizást gyakorlóiskolai tanárainknak is.

Gyakorlóiskolánkban oktató tanitványaink a szakmódszertanos kolléganő kiséretében három napos tapasztalatoserén vettek részt a szegedi JATE Gyakorló Általános Iskolájában, ahol Dr. Nemes Gábor szakvezető tanártól és kiváló nyelvtanári munkaközösségétől - az óralátogatások és szakmai megbeszélések során - sok értékes tapasztalatot szereztek.

Az idegen nyelv szakos tanárképzés csak akkor lehet valóban szinvonalas, ha a hallgatók lehetőséget kapnak arra, hogy hosszabb időt töltsenek el anyanyelvi környezetben. Szerintünk az egy szemeszteres külföldi részképzés tekinthető optimálisnak, de a francia szakosok esetében féléves részképzésre /több szempontból/ ninos lehetőség. A Művelődési Minisztérium viszont biztositotta egy négyhetes valutamentes cserekapcsolat kialakitásának a feltételeit. Sokat fáradoztunk azért, hogy ezzel a lehetőséggel élni tudjunk, s ugy tünik, sikerült megtalálnunk a számunkra rendkivül fontos partnerintézményt.
Amennyiben intézményeink között a megállapodás létrejön, hallgatóink és egy kisérő oktatónk 4 hetet tölthetne Franciaországban, s mi több: szervezett oktatásban vehetne részt. A francia diákok viszontlátogatása is lehetőséget nyujtana hallgatóink számára az idegen nyelv gyakorlására.
- Pozitivumként itt kell megemlitenünk, hogy oktatóink pályázat utján lehetőséget kaptak, illetve kapnak hosszabb franciaországi tanulmányutra /két oktatónk kettő illetve három hónapot töltött ösztöndijasként a Sorbonne-on/.

Hallgatóink immár második alkalommal vesz-

nek részt az évek óta Nyíregyházán rendezett francia szakos tanárok továbbképzésen, ahol szintén van lehetőségük arra, hogy anyanyelvi környezetben gyakorolhassák a nyelvet.

Itt említem meg, hogy tanszéki csoportunk oktatói és hallgatói tevékeny részt vállaltak a "Francia Napok Nyíregyházán /1988. április 12- május 1./" rendezvénysorozat előkészítésében és kivitelezésében. Ekkor többségüknek alkalmuk nyílt egy Nantes-i pedagógusokból és kulturális szakemberekből álló delegáció mellett tolmácsolási teendők végzésére is.

Tanszéki csoportunk jó kapcsolatot tart fenn az Institut Français-val és munkatársaival. Eddig is jelentős segítséget kaptunk /könyvek, videofilmek, hanganyagok/ Jack BATHO igazgató urtól valamint Jean-Luc CRONEL kulturális tanácstól és Pierre DANIEL nyelvészeti tanácsostól. Hallgatóink és oktatóink részt vesznek az intézet továbbképzésein és egyéb rendezvényein.

Végezetül közreadunk néhány adatot tanszéki csoportunk hallgatóiról:

Tanév	Francia szakos keretszám	Felvételizők száma	Felvettek száma
1985/1986	12	21	14 /2 fő átirányitással/
1986/1987	12	31	1o /1 fő átirányitott/
1987/1988	12	37	18 /6 fő átirányitással/

Jelenlegi hallgatói létszámunk /I-II-III.évf.: 41 fő.

Megjegyezni kivánjuk, hogy a bölosészkarokon felvételizettek és ott megfeleltek átirányitásával egyetértünk, viszont több szempontból is ellenezzük a Külkereskedelmi Főiskoláról történő átirányitást.

Az 1988/1989. tanévben levelező kiegészitő szakként is meghirdettük a franciát /keretszám: 6 fő/.

Nagyon sokszor ismételt, mégis igaz felismerés az, hogy az elmélet igazi próbája a gyakorlat. Még nem tudjuk a gyakorlat alapján is teljes biztonsággal állitani, hogy helyes döntés volt a "második idegen nyelv" szakos tanárképzés beinditása főiskolánkon. Ezt a következtetést igazán csak akkor vonhatjuk le, amikor már látni fogjuk, hogy az angol, francia, német szakos általános iskolai tanárok gond nélkül találnak munkahelyet, mert szükségünk van rájuk, munkájukra, szaktudásukra, mert elősegithetik gazdasági-társadalmi előrehaladásunkat.

Dr. MÁDL ANTAL
tanszékvezető egyetemi tanár
Eötvös Loránd Tudományegyetem

MÉRLEGEN A NÉMET SZAKOS KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS

Az Országos Oktatási Tanács 1977-es határozatával a budapesti, debreceni és szegedi tudományegyetem bölcsészeti karainak angol, francia, német, orosz, olasz és spanyol szakán elindított oktatási reform egy évtized után lehetőséget nyujt annak tárgyszerü mérlegelésére, hogy mennyiben váltotta be a hozzáfüzött reményeket, mennyiben hozott ujat, jobbat; - hol és miért nem tudta maradéktalanul megvalósitani célkitüzéseit. Ennek megtételéhez elsőnek vessük össze az akkori és a mai társadalmi hátteret, amely a tanárképzést befolyásolja, az igényeket kijelöli és a képzés feltételeit biztositja, vagy esetleg csak részben garantálja.

A reform a nyelvtudás terén jelentkező társadalmi igény /erőteljes külkereskedelmi nyitás és lendületesen fejlődő turisztika/ és a közoktatást átformáló fakultációs keret közötti ellentmondás talajából indult. A középiskolai fakultáció a humán tárgyak visszaszorulását és az idegen nyelvek tanulásának szinte teljes ellehetetlenülését hozta. Ilyen körülmények között arra tett kisérletet az idegen nyelvek egyetemi reformja, hogy a hiányos nyelvi előképzettség ellenére a középiskoláknak a nyelvoktatást a korábbinál jobban ellátni képes tanárokat adjon; egyben igyekezett a nem tanári pályára készülő modern filológusok képzését is a korábbinál magasabb szinvonalon biztositani. Az igényes

fordító- és tolmácsképzés, amely eleinte ezzel a reformmal együtt tünt megoldandó feladatnak, minisztériumi állásfoglalás alapján megkésetten külön uton indult, és kereste /keresi/ a megoldást. /Evvel éppen ezért itt nem is foglalkozom/.

Ma, tiz év távlatából, jelentős mértékben megváltozott társadalmi háttér előtt képezzük a leendő nyelvszakos tanárainkat. A közoktatás /közép- és általános iskola/ terén a szülői és szaktanári követelésekben megfogalmazott társadalmi igény gyakran az iskolavezetéssel, a megyei vagy országos oktatásirányitó szervek korábbi intencióival szemben növelte az iskolai keretek között nyujtható nyelvoktatás lehetőségeit. E folyamattal párhuzamosan, a piac mechanizmusából ismert hiánycikk-termelés következményeihez hasonlóan, társadalmi önsegélyezés formájában hazánkban eddig soha nem ismert méreteket öltött a magánuton történő nyelvoktatás, illetve nyelvtanulás, annak örvendetes jelenségeivel és nem ritkán a kalandorság határát suroló vagy azt átlépő vámszedőivel. A jelenlegi helyzet általános képéhez még hozzátartozik, hogy továbbra is fennáll a nyelvtanár hiánycikk-voltába vetett hit, amikor pedig már minden jel arra mutat, hogy csak e "cikk" társadalmi elosztásában vannak zavarok. A technikai jellegü oktatási eszközök alkalmazása pedig egy másik tévhitet, a "könnyen, gyorsan tanuljunk nyelveket" hiedelmét egy kontárkodásra hajlamos réteg közreműködésével tovább növelte. Mindez tiz év leforgása alatt megváltoztatta a hátteret: tovább növelte a nyelveket tanulni óhajtók számát, megjavitotta az iskolákban is a lehetőséget az idegen nyelvek tanulásához, duplájára vagy még magasabb-

ra emelte az egyetemi tanszékek hallgatóinak létszámát, ugyanakkor végeredményében alig tette effektivebbé a széles körben folyó nyelvtanulást hazánkban.

A fenti reform ilyen körülmények között járta szakunk területén is a reformok igen gyakori "magyar" utját, részbeni eredményekkel, nem feltétlenül szükségszerü gátak és akadályok leküzdésével, miközben egyik-másik kezdeményezés elvérzett félúton anyagi természetü okok miatt, vagy mert a régebbi utak kényelmesebbeknek bizonyultak az érintettek számára. Ugyanakkor egyfajta tulzó radikálizmus az egymást váltó "csodamódszerek" kritikátlan követésével is sokat ártott ennek a reformnak, mint ahogyan az egész nyelvoktatásnak is komoly károkat okozott.

Az 1977-es határozattal inditott reform irányelvei a jobb gyakorlati nyelvtudást célozták, és alaposabb szakmai-módszertani oktatással a tanári pályára való közvetlenebb felkészitést sürgették. Az irodalom oktatásában a jelenkorhoz kivántak jobban közeliteni, és bevezetésre került az országismeret mint külön tantárgy. Ez utóbbi azt szolgálta, hogy a tanár a nyelvország kulturájáról és mai életéről is minél közvetlenebbül tudjon szólni tanitványaihoz. Ezt a törekvést még jobban el kivánta mélyiteni az a célkitüzés, hogy a tanárjelöltek huzamosabb időn keresztül közvetlen élményeik alapján ismerhessék meg a tanult nyelv országát.

E célkitüzések némiképpen átstrukturálták az egyetemi oktatás keretét. Három egységre tagolták

az ötéves képzést, amiből az első évre magas óraszámban, intenziv gyakorlati nyelvoktatás került, továbbá országismereti - történelem-kulturtörténeti - előadás és szeminárium, valamint az irodalom és a nyelvtudomány oktatását bevezető gyakorlati foglalkozás. Hasonlóan az egyetemi orosz szakos képzéshez, a német szakon is e tanév második félévére helyeződött a nyelvterületen folyó részképzés. Az első tanévet záró irásos és szóbeli számonkérés szelektáló jellegét a tantervi intenciók értelmében igyekszünk érvényesiteni.

A következő egységet a 2-3. tanév és az azokat lezáró szigorlat alkotja. Egy viszonylagos jó gyakorlati nyelvtudás birtokában ekkor kivánjuk a hallgatókat végigvezetni általános áttekintési és tájékozódási céllal a német nyelv és irodalom történetén egészen napjainkig. Ezt a studiumot gyakorlatok formájában szerveződött jelenkori országismeret egészíti ki, amelynek keretében a német nyelvü országok mai társadalmi, gazdasági, kulturális, közigazgatási életformáiról kap áttekintést a hallgató, és egyben ezeket egymással és a magyar viszonyokkal kell összevetnie, ami egyszerre közvetit tárgyi ismereteket, fejleszti a szókincset és a beszédkészséget. Ezen kivül az általános jellegü nyelvgyakorlatok a szintentartás és némi feljavitás funkcióját hivatottak még betölteni.

A harmadik egység /itt különül el a bölcsészképzés és ugyancsak itt kivánta a reformtervezet leágaztatni a fordító-tolmácsképzést is/ az elmélyültebb szakmai studium és a pályára való közvet-

lenebb felkészités jegyében áll. A negyedik tanévben a módszertan oktatása kapott a korábbinál nagyobb teret, az ötödik év központi magja pedig a gyakorlótanitás. Minden korábbi tantervtől eltérően a negyedik évfolyamban a hallgató saját választása szerint foglalkozhat elmélyültebben a nyelvtudománynak és az irodalomtudománynak egy-egy sulyponti kérdésével, amihez a diplomamunka is kapcsolódik /amenynyiben ebből a szakjából irja/. Az utolsó tanév két főkollégiuma a német nyelv- és irodalomtudomány közvetlen jelenjével kivánja megismertetni a végzős hallgatókat, és utravalóul a fejlődési tendenciákra hivja fel a figyelmet, mintegy sugallva, hogy ezeket az államvizsga letétele után is érdemes nyomon követni. E két előadás sulyát az is emeli, hogy a korábbi gyakorlattól eltérően, amikor az államvizsga egy meglehetősen meghatározhatatlan anyagmennyiség ujbóli számonkérését irta elő, az uj államvizsga főként e két kollégium konkrét anyagán keresztül kivánja megmérni a diplomázó hallgató felkészültségi szintjét.

A fenti reform-intenciókat az elmult évtizedben az egyes nyelvszakok és azon belül is az egyes egyetemek személyi és tárgyi feltételeitől függően hajtották végre. Az a törekvés, hogy a reform nyitottságával tegye lehetővé egy ötéves periódus alatt az alapvető célkitüzések kipróbálását és ezt követően a szükséges korrekciók végrehajtását, természetszerüleg magával hozta, hogy az egyes szakok és az egyetemek eltérő sajátosságaiknak megfelelően alkalmazzák az irányelveket. Ez helyi kezdeményezéseknek is helyet adott és sajátos profilok kialakitását tette lehetővé. A főhangsuly, nevezetesen az,

hogy egyenlő értékü diplomák megközelitőleg azonos szintü nyelvi-szakmai felkészültséget fedezzenek, megmaradt természetesen mint elsőszámu követendő cél. Ezt a célt a német szakos középiskolai tanárképzésben az elmult évtizedben kétségtelenül jobban sikerült megközeliteni mint korábban.

Mindezek alapján elmondható, hogy az egyetemi tanulmányaikat befejező német szakos hallgatók gyakorlati nyelvtudása ma vitathatatlanul jobb mint egy vagy két évtizeddel korábban volt. Anélkül, hogy részkérdésekben elveszne oktatásunk, a reform jobban garantálja - ha intencióit betartjuk,-, hogy kezdő tanáraink a szaktárgy két legfontosabb alkotó elemében, az irodalom- és nyelvtudományban, rendelkezzenek a szükséges áttekintéssel és ismerjék a fejlődés mai tendenciáit. Javult a pályára való felkészités abban a tekintetben, hogy a hallgatók a nyelvoktatás egész bonyolult problematikájával a módszertan oktatása keretében megismerkedhetnek. A veszélyes egyoldaluságot, amely ezt megelőzően nyelvtanári generációkat gyakran félre vezetett, sikerült nagymértékben elkerülni. Az egyedül üdvözitő módszerekben való naiv hitet nem vallják már mai végzőseink, helyette a technikai eszközök szerény mértékü alkalmazását vegyitve korábbi módszerekkel olyan változatosságot képesek kialakitani a nyelvoktatásban, amely nemzetközi szinten is kiállja a próbát. Ezt egyébként bizonyitotta az 1983-ban Magyarországon megrendezett Német Nyelvtanárok Nemzetközi Szövetségének kongresszusa, és bizonyitják számos nemzetközi szakmai konferencián fellépő germanistáink és nyelvtanáraink.

A legnagyobb mérvü változást az országismereti tárgy fokozatos kiépitése és a részképzés beiktatása eredményezte. Szakunk sajátos helyzetében az e téren bekövetkezett változás nagyobb horderejü, mint a reform által érintett egyéb nyelvek esetében. Az országismereti oktatás kiterjesztése a négy német nyelvü országra, és az ezáltal kinálkozó nyelvi és tartalmi konfrontáció kiaknázása minden korábbinál jobban megadja a nyelvtanitás és tanulás háttérbázisát. Az a lehetőség pedig, hogy a szocialista Németország germanisztikai szakembergárdájával az elmult évtizedek során kialakitott együttmüködés révén valamennyi németszakos egyetemi hallgató a képzés részeként egy félévet egy német egyetemen tölt, az elméleti studiumot közvetlen gyakorlati tapasztalatokkal egésziti ki.

Mindezek után joggal vetődik fel a kérdés, hogy ennyi biztató eredmény után miért nem érzékelhető hasonló mértékü változás az elmult évek iskolai német nyelvoktatásában. Ez kétségtelenül igy van, noha éppen az utolsó években tünt fel minden eddiginél jobban, hogy egy-egy iskola aránylag rövid idő alatt képes volt kiugrani eredményességével és küld kiválóan felkészült tanulókat az egyetemre. A felmerülő problémák, amelyek a reform kinálta előnyöket mégis relativálják, különböző természetüek és két irányban jelentkeznek:

1/ Az egyetemre minden áron való bekerülés után, a mindennapi munkában sok hallgatónál megszünik az az elszántság, amellyel ostromolták az egyetem kapuját. Az igen szerény anyagi megbecsülés a hallgatóknak egyre nagyobb hányadát téríti el a tanári pályáról,

gyakran a tehetségben, szorgalomban kimagaslókat. Az elmult években elburjánzott magán- vagy magániskolai nyelvoktatás csábitó keresetei tovább növelik ezt, és már a pályára való felkészülést is károsan befolyásolják. Kecsegtető más lehetőségek, a magán nyelvoktatás alkalomszerüsége, a nyelvmesteri szinten alkalmazott csodafogások és nem a szolid, nyelvi és szakmai ismereteket igénylő foglalkozások gyakran megkérdőjelezik az olyan részdiszciplinákat, mint a nyelvtörténet, az irodalmi müvek ismerete vagy a nyelvelméleti kérdések. Növeli ezeket a problémákat a hallgatók tulterheltsége, főként olyan általános ismereteket adó tárgyakban, amelyek már középiskolás szinten képezhették volna a képzés részét, vagy pedig inkább önképzés formájában szerzendők meg.

2./ Az egyetemi struktura részéről is merülnek fel akadályok a reform célkitüzéseinek maradéktalan végrehajtása terén. Az idegen nyelv és egyben a szakma elsajátitása lényegesen nagyobb megterhelést jelent a hallgató számára mint egy, az anyanyelven közvetitett bölcsészkari szak. A reform kidolgozói emiatt nagyobb óraszámu igénnyel léptek fel. Ez viszont a társszakok képviselőinél váltott ki tiltakozást, ami ugyanosak a nagyobb heti órairány formájában fogalmazódott meg. Végül is az eredmény a hallgatók idejével, energiájával való visszaéléshez vezetett. Az ismétlődően felmerült egyszakosság kérdése, ami az egyik megoldás lehetne, eddig nem talált elfogadásra. A másik kivezető ut évtizedekkel ezelőtti gyakorlathoz vinné vissza a modern filológusképzést; - nevezetesen azzal a feltételezéssel fogadná a hallgatókat, hogy megfelelő nyelvtudással kezdik

meg tanulmányaikat, és hasonlóan a nem idegen nyelvü bölcsész szakokhoz, csupán a szakma elsajáttitatására és számonkérésére korlátozná tevékenységét. Vagyis az egyetem nem tekintené feladatának, hogy pótolja azt, amit a középiskola nem tudott megadni. /Ezt a gyakorlatot eredményesen alkalmazza a bölcsészettudományi karok vonatkozásában a történettudomány./ Ilyen megoldással azonban még az elmult tiz év eufórikus idegen nyelv tanulása mellett is csak "visszadobnánk a labdát" a középiskolának. A megnövekedett nyelvi óraszám a középiskolában és az igy kialakult nagyszámu variáció még együttesen sem tart ott, hogy ilyen megoldásra merjünk gondolni. A most induló kétnyelvü gimnáziumoknak pedig tul azon, hogy egyelőre csak egy kiválasztott szük réteg számára nyitnak lehetőséget, még a következő években kell bebizonyitaniuk életképességüket.

Az idegen nyelvü reform-szakok az óraszámon kivül feszültségeket teremtettek a bölcsészkari képzés keretében azzal is, hogy az orosz és a német szak esetében a részképzés egy teljes félévre elvonja a hallgatókat a másik szak studiumától. A részképzésnek eddig különböző évfolyamokra helyezett időpontjai közül a közvetlen szakmai és nyelvi képzés szempontjából a német szakon az első tanév második féléve felel meg a legjobban. Ugyanakkor ez hátrányos a másik szak szempontjából. A megoldás persze semmi esetre nem lehet az, hogy az igy latensen állandóan jelenlevő feszültséget a hallgató hátrányára oldjuk meg, akár ugy, hogy a megmaradó kilenc félévben agyonterheljük, akár ugy, hogy a másik szakra való tekintettel megszüntetjük a részképzést, mint olyan vivmányt, amiért számos más ország modern

filológus képzése irigyel bennünket. Továbbra is keresni kell a jelenleginél kedvezőbb megoldást. Lemondani a részképzésről azonban nem csak a hallgatókra lenne hátrányos, nemcsak a szak képzése szempontjából jelentene káros visszalépést, hanem növelné azt az egyébként is az elmult két évtizedben megnövekedett veszélyt, amely a fokozott befeléfordulásból adódik, és a provincializmusnak nem egy megnyilvánuló formáját prezentálja nap mint nap. Igy közvetve tehát mindenfajta részképzés megszüntetése a másik szak szempontjából is nem előnyökkel, hanem hátrányokkal járna.

Az 1977-ben elinditott reform tiz év után sem zárult le, megvalósitási folyamata továbbra is tart. Sürgetően szükséges, ahogyan a jelzett óraszám, a részképzés és egyéb problémák is érzékeltetik, hogy beépüljön egy össz-bölcsészkari modernizált oktatási reformkeretbe. Ez a beépülés azonban nem jelentheti az elért vivmányok feladását, sem e szakok sajátos arculatának hozzáidomitását a nemzeti tárgyak más természetü jellegéhez, hanem az adott hazai gazdasági és egyéb keretek között a bölcsészkari tanárképzés maximumának a megvalósitására való közös törekvést.

Nem oldott meg a reform, de az eddigieknél is jobban előtérbe állitott néhány, a tanárképzéssel kapcsolatos nyitott kérdést. Ilyen a már jelzett fordító-tolmács képzés, amely végül is nem függetlenedhet a bölcsészkari modern filológusképzéstől. A kettő egymáshoz való viszonya számos eddigi kisérlet után sem mondható megoldottnak. Még ennél is kevésbé függetlenithető a nyelvtanárképzéstől az un. bölcsészképzés ezeken a szakokon. A reform ilyen irányu ki-

sérlete, noha számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy a szakunkon végzők jelentékeny hányada különböző más pályákon helyezkedik el, eddig nem hozott gyökeres megoldást. Ennek oka egyrészt abban rejlik, hogy a hallgatóság a tanár pályát olyan szükséges rossznak tekinti, amelyet akkor választ, illetve akkor tér vissza hozzá, ha mást nem kap, illetve ha máshonnan kiszorul. Ebből következik, hogy a bölcsészképzés eddig igazában a tanárképzéssel szemben csupán abban a minuszban nyilvánult meg, hogy a pedagógia és módszertan alól mentesült a bölcsészképzésre jelentkező felső éves hallgató. Igazában történő speciális felkészülés más természetü életpályákra nem bontakozhatott ki a reform alapján sem a bölcsészképzésből. Ezt neheziti az a tény, hogy hazánkban az ilyen jellegü bölcsészképzés minden hagyomány hiján van, s hogy egy-egy szóba jöhető területen aránylag kevés szakemberre van szükség; viszont a bölcsészképzés önmagában egy egész sor egymástól lényegesen eltérő szakterületre irányuló szükségletet lenne hivatva kielégiteni, az elmélyedt kutató tevékenységtől /saját szakmai utánpótlás, kutatóintézeti munka/ a kulturdiplomáciai, kulturmenedzseri tevékenységig, sőt számos esetben még a gazdasági és kereskedelmi életbe is tévednek végzett hallgatóink. A reform intenciói azt célozták, hogy ez a szakirányu képzés elmélyedt speciális képzéssel egybekötötben teremtsen lehetőséget több elképzelt leendő szakterületen szakmai gyakorlatra. Ennek megvalósitása főhatósági, esetenként tárcaközi intézkedést igényelt volna a reform végrehajtása során, amire mindeddig nem került sor.

Nem tekinthető megoldottnak a tanári továbbképzés szakterületünkön, vagy legalább is messze nem aknázza ki a lehetőségeket. A vonatkozó, igen kedvező minisztertanácsi rendelkezés végrehajtását valamennyire központositott és erre a feladatra kijelölt továbbképző intézetek helyett /lásd más szakterületeket/ továbbra is a "sok bába között elvész a gyerek" veszélye fenyegeti. Minimális szervezeti keret biztositásával az egyetemi tanszékek szakembergárdájával és gyakorló szakemberekkel ezt a feladatot átfogóan és az egész aktiv német szakos pedagógus gárdára kiterjesztve meg lehetne oldani. Annál is inkább szükség lenne erre, mert a nagyarányban megnövekedett igény a német nyelv tanulására szükségessé teszi, hogy éveken, esetleg évtizedeken át a nyelvet nem oktató tanárokat ujból aktivizáljuk a nyelvtanitásra. Ami a továbbképzés lehetőségeit illeti, a német nyelvnek hazánkban más idegen nyelvekhez viszonyitottan kedvezőbb körülményeit is jobban kiaknázhatnánk. Több német nyelvü országnak hazánkban müködő kulturális intézete, az ezen államokkal fennálló kulturegyezmények, a szerteágazó egyetemi kapcsolatok a német nyelvterület számos egyetemével a továbbképzésnek itthoni és a nyelvterületen végrehajtandó formák és keretek sokaságát kinálják, amit eddig nem vagy csak ötletszerüen használtunk ki. Arra is van bőségesen példa, hogy a továbbképzés tartalmát és formáját egyes illetékes fórumok mindenestül átengedték külföldi kulturális intézetnek. Egyfajta rendteremtés ezen a téren felső fórumaink érdekeltté tételétől függően a szakterület belső ügye és feladata lehetne. A rendezés azért is kivánatos, mert ujabb kinálkozó lehetőségek csak tovább növelik a kontárkodást vagy legalább is az esélyegyenlőtlen-

ségeket.

Összegezésképpen elmondható, hogy a szakterület egyetemi szintü tanárképzésében jelentős előrehaladás történt az elmult évtizedben. Feladataink ugyanakkor ma nagyobbak, mint tiz évvel ezelőtt voltak. A német nyelv hazai jelenlétét ma már nemcsak a mult tradiciói határozzák meg, nem is csak önmagában a földrajzi szomszédság, illetve a közelség a német nyelvterülethez, hanem a németnyelvü országok mai sulya és szerepe a két tábor politikájában, az európai gazdasági és politikai életben és - amit mindennél konkrétabban érzékelünk - mindennapi életünkben, akár a gazdaságról legyen szó, akár a turisztikáról. Mint az élet számos területén, itt is némi lemaradással igyekszünk sietve pótolni az elmulasztottakat, amikor történelmileg, földrajzilag, gazdaságilag és szellemi-kulturális téren is messzemenően determinált helyzetünket felismerve a közoktatásban és a felsőoktatásban is számolunk mindezzel. Az egyetemi német nyelv- és irodalom tanszékeken az elmult néhány év alatt több mint duplájára emelkedett az évfolyamok létszáma, főiskolai német tanszékek nyiltak és nyilnak továbbra is. S mindez történik olyan körülmények között, amikor az egyetemeken az oktatók létszámát nem tudjuk emelni, amikor - ez a szomoru tapasztalat - az egyetemi oktatók megélhetésük érdekében szakmai továbbképzésük helyett elemi szintü nyelvoktatási feladatokat kényszerülnek elvállalni. A káderutánpótlás a létező egyetemi intézményekben is gond, és még nagyobb nehézséget jelent az ujonnan létrejövő főiskolai tanszékeken. Holott azt a bizonyos büvös kört most, az uj intézmények létre-

hozásakor lenne kivánatos áttörni oly módon, hogy a főiskolai német nyelvoktatást közvetlen az egyetemi német nyelvtanárképzés szomszédságában, attól szinvonalban nem távolitva kellene elhelyeznünk.

KÓSÁNÉ Dr. OLÁH JULIA
főiskolai docens
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

NÉMET SZAKOS TANÁRKÉPZÉS A BESSENYEI GYÖRGY TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN

A Müvelődési Minisztérium rendelete alapján az 1985/86-os tanévtől kezdődően két tanárképző főiskolán is bevezetésre került a német szakos tanárképzés. A választás a szegedi és a nyiregyházi tanárképző főiskolákra esett.

A rendelet hü tükörképe volt egy országos igénynek: a fellendülő nyelvtanulási láznak, a második idegennyelv általános iskolákba történő bevezetési törekvéseknek. Hazánkban egyébként is több évszázados tradiciója van a német nyelvi kulturának. Ez a kettős ok eredményezte, hogy már az első tanévben rendkivüli érdeklődés mutatkozott meg mindkét meghirdetett szakpár, mind a történelem-német, mind a magyar-német iránt.

A beiskolázás jellemzői közül elsőként a sokszoros tuljelentkezést kivánjuk kiemelni. Az 1985/86-os tanévben meghirdetett 12 helyre 35 pályázó jelentkezett; egy évvel később ez a szám szinte megduplázódott - a változatlan keretszámra 65-en pályáztak.

A felvételizők felkészülési szinvonala jónak mondható, azonban egyenetlen. Mig igen sokan középfoku nyelvvizsgabizonyitványt mellékeltek felvéte-

li kérelmükhöz /15 ill. 22 jelölt/, mások csupán egyfajta "turista-nyelvi" -szinttel rendelkeztek.

A nagy szóródást részben a különböző iskolatipusok eredményezték. Az általánosan képző középiskolák alig vehették fel a versenyt a tagozatokkal, az un. speciális osztályokkal. Bár két felvételi vizsga alapján általánositani megengedhetetlen tulzás lenne: egyfajta, iskolák közötti rangsor körvonalai mégis kezdenek megmutatkozni. Általában igen jó felkészültségüek a miskolci Hermann Otto Gimnázium diákjai, de a nyiregyházi Zrinyi Ilona Gimnázium nyelvi képzésének jó tradidióját is bizonyitja a bekerülő diákok viszonylag magas száma.

Beiskolázási területünk igen széles: Salgótarjántól Komáromig, Balmazujvárostól Vásárosnaményig, Karcagtól Sátoraljaujhelyig terjed.
A felvételi vizsgák feladatrendszerének megoldási szintje egy más jellegü egyenetlenséget is kimutat. Mig a nyelvi tesztek megoldásában, a németről magyarra történő forditásban, az adott társalgási témakörökben a jelöltek általában megfelelő biztonsággal mozogtak; általában igen sok hibával oldották meg a magyarról németre történő forditást, aggasztóan kevés ismerettel rendelkeztek a német nyelvü országok kulturáját illetően, a kommunikációs készségük megtorpant, mihelyt a kötelező témakörök elmélyitését, részletezést kivántuk tőlük. Ez a jelenség a nyelvi készségek középiskolai képzésének egyenetlenségére utal.

A beiskolázott hallgatók a mögöttük álló közel három ill. két tanulmányi év átlageredményével,

közéleti tevékenységükkel bizonyitottak. Jól beilleszkedtek a főiskola közösségébe; s tanulmányi átlaguk alapján intézményünk diákélvonalába tartoznak /egy csoport főiskola-első lett a tanulmányi átlageredmény alapján, sokszor és szivesen vállalnak tolmácsszerepet, kisebb-nagyobb forditási feladatokat oldanak meg, TIT -előadóként gyermekcsoportok nyelvoktatására vállalkoznak - enyhitve a város nyelvtanár-ellátottságának gondját -, néhányan önálló publikációval próbálkoznak, stb./.

A képzés az 1986/87-es tanévben bővült. Több általános iskola megelőzte a nyelvi program központi rendeletét: gombamódra szaporodtak el a nyelvi tagozatos osztályok. Ez a jelenség egészében pozitivan értékelhető, de sok nemkivánatos problémát vet fel. A nyelvtanárhiány bizonytalanságokat szül: az iskolák kapkodva keresik a megoldásokat, s több helyütt eluralkodott a "jogositvány-nélküliség", azaz nyelvtanári képesitéssel nem rendelkező, a nyelvet többé-kevésbé beszélő, más szakos tanárokra bizták a nyelvi képzést.

Ezen iskolák gondját kivánta megoldani a Müvelődési Minisztérium ujabb rendelete, mely megbizta a nyiregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolát, hogy vállalja fel a kiegészitő német szakos tanárképzést is.
Az 1987/88-as tanévben 15-en vesznek részt a képzésnek e formájában. Többségük becsülettel áll helyt e feszitett ütemü, az embert erősen próbára tévő kettős megterhelésben. A kiegészitő német szakos tanárképzést a fennálló jogos igények miatt a fő-

iskola a következő tanévben is folytatja.

A német és a vele párhuzamosan induló francia szakos tanárképzés főiskolánkon az Orosz Tanszék alegységeként, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Német ill. Francia Tanszékének támogatásával kezdte meg munkáját.

Ezekre a kötődésekre az indulásnál feltétlenül szükségünk volt. A német szakos tanárképzés az első évben mindössze egy tényleges tanerőt jelentett, ez a szám a második-harmadik tanévben is mindössze három főre bővült. Igy igen nagy segitséget jelentett indulásunkban, hogy a debreceni KLTE kiváló szakembereket: nyelvészt, metodikust, anyanyelvi lektort bizott meg óraadással, tanácsadással, utánpótlás fölneveléssel, a lektori teendők ellátásával.

Átéltük - átéljük a 'kis-tanszékek' minden gondját: a tanárok nem specializálódhattak csupán egy-egy szakterületre, mindenkor a tantárgyfelosztás széles skáláján kell mozognunk, sőt hiányzások esetén /ösztöndij, tanulmányi szabadság, betegség/ az órák szakszerü helyettesitését is biztositanunk kell. Ez sokszoros erőfeszitést, állandó, többirányu naprakészséget jelent.
Az indulás legfőbb feladatai-gondjai közül elsőnek a tantervkészités gondját emelnénk ki.
A szegedi és a nyiregyházi főiskola részben külön utakkal próbálkozott; majd a két főiskola egyre inkább közelitette elképzeléseit; mig 1987 decemberében közös tanterv-javaslatot terjesztett a szaktárgyi bizottság elé.

E tanterv elkészitésében fő vezérlő elveink voltak: a másik intézmény speciális igényeinek a tiszteletbentartása mellett /a részképzés időpontját illető jogos eltérések/ az összehangolásra való törekvés; a nyelvoktatás fő tantárgycsoportjainak erőegyensulyának és folyamatosságának a biztositása.

Főhangsulyosak ennek megfelelően és sok szemeszteren átivelők: a nyelv- és stilusgyakorlat, az irodalom, az országismeret és a tantárgypedagógia.

Jelezni kivántuk az egyetemi és a főiskolai képzés részben eltérő jellegét: /pl. nem törekszünk kifejezett irodalomtörténelmi studiumra, az "Irodalmi szövegolvasás" tantárgy egyfajta, a főiskolai képzést szolgáló válogatást, sulypontozást jelent; szintén az általános iskolai tanárképzéshez simuló tantárgy a "Német gyermek- és ifjuságí irodalom"... stb./.

A tanterv kipróbálása a kisérleti stádiumban van.
Legtöbb elképzelésünk jónak, megvalósithatónak látszik. Továbbra is fontosnak tartjuk e téren a társintézmények kapcsolatát, a konzultációs lehetőségeket.
Az indulás második alapvető feladata volt a tanszéki csoport tankönyvvel, könyvekkel való ellátása.
Az egyetemi jegyzetek csak részben voltak adaptálhatók, könyvtári állományunk a nulláról indult: házi sokszorositással, intenziv könyv- és folyóiratbeszerzéssel kellett naprakészen megoldani az oktatás legalapvetőbb szükségleteit.

Tankönyvirásra vállalkoztunk. A frissen megalakult szakbizottság munkamegosztási hajlandósága, rugalmassága pozitiv igéret a jövő számára a tanár-, a nemzetiségi tanitó- és óvóképzésben egyaránt. A legkülönbözőbb forrásokból beszerzett könyvek az égető gondokat csillapitották; de korántsem oldották meg.
Változatlanul ez a kérdés marad a következő években is az egyik legfontosabb feladatunk.
A nyiregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola és a zwickaui Ernst Schneller Pedagógiai Főiskola közötti évek óta fennálló baráti kapcsolat jó lehetőséget biztositott hallgatóink részképzésének megoldására.
A részképzés időpontját a III. tanévben határoztuk meg.
Kedvezőnek tartjuk ezt az időpontot, mert megelőzi egy nyelvtant és nyelv- és stulusgyakorlatot szigorlattal záró hazai előképzés; s az első év tapasztalatai alapján erre az alapozásra jól lehet építeni az anyanyelvi környezet mindenirányu hatásrendszereit.
Az első év mindkét fél részéről az igények felmérését, a követelmények meghatározását, a lehetőségek keresését jelentette. A testvérfőiskola rugalmassága, igényessége, segitőkészsége biztositék és igéret számunkra a részképzés jövőjét illetően.
Fokozatosan és biztatóan valósul meg a tanszéki csoport kis kollektivájának a német irányu tudományos munkába való bekapcsolódása is.

Lehetőségeink szerint jelen vagyunk az országos rendezvényeken; kandidátusi disszertáció elké-

szitésen, ill. kisdoktori fokozatok megszerzésén dolgozunk. Munkánkban nagy segitséget jelent, hogy kutatásainkat német nyelvterületen is folytathatjuk /NDK-beli levelező aspirantura, NSZK-ösztöndij/.

Az első évek tanszékalapitó munkáját nem csupán az oktatáskutatás-részképzés-gyakorlati képzés-tantervkészités-könyv és tankönybeszerzés- tankönyvirás,"sokszöge" jelentette, hanem a hagyományteremtés és a kapcsolatkialakitás.

Egy olyan városban és egy olyan megyében, melynek német vonatkozásu tradiciói csak szórványosak voltak, kellett jelenlétünket észrevétetni. Ezt tettük a magunk szerény eszközeivel: a nyelvtanárok továbbképzésébe való bekapcsolódással, német nyelvü filmklub beinditásával, meghivott német vendégek előadásaival, a TIT idegennyelvi szakosztályának munkájában való aktiv részvétellel, kiállitással, ünnepélyek, évfordulók rendezésével, különböző fórumokon való tolmácsolással.

Munkánkban sokak támogatását élveztük: a város és a megye illetékes szerveitől kezdve a fentebb emlitett partnerintézményekig. Törekvéseinket jóindulatu segitőkészséggel figyelte és támogatta az NDK-Centrum, az Országos Pedagógiai Intézet. Kapcsolataink bővülését az Osztrák Kulturális Központ és a Goethe Intézet jelentik.

Az első három év kézzelfogható eredményeket hozott. Erre alapozva kivánunk továbblépni. Amit kisérleti lépésként a három év gyakorlata bizonyitott, erősiteni szeretnénk, ahol hiányosságaink vannak

- anyanyelvi tanár, szaktanterem, könyvellátás - szeretnénk előbbrelépni és szeretnénk jó szakembereket kiboosátani a nyiregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola német tanszéki csoportjáról.

Dr. KÉZDI GYÖRGY
főmunkatárs
Müvelődési Minisztérium

A NÉMET NEMZETISÉGI PEDAGÓGUSKÉPZÉSRŐL

A magyar nemzetiségiek között a németek jelentőségét nemcsak létszámuk, de sajátos történelmi multjuk miatt is hangsulyozzuk. A közelmultban megnőtt az érdeklődés valamennyi nemzetiségi nyelvet tanitó iskola, a német iránt is. A nemzetiségi identitástudat veszélybe került a városiasodással együttjáró asszimilációs hatások folytán, de szerencsére ellenkező irányu tendencia is érvényesül: egyre többen ismerik fel, hogy sajátos kulturális értékeik megőrzésének legalább annyi előnye van, mint a tömegesség civilizációs olvasztó tégelyének. A német nyelv tanulása ugyanakkor egyénileg is hasznosulhat a szerteágazó külkapcsolataink német nyelvterületen érezhető nagy fejlődése miatt. Az iskolai munkát meghatározó tényezők között egyik legfontosabbnak a pedagógusképzést tartjuk. A közoktatásban kialakuló kétnyelvü iskolák megfelelő pedagógust várnak, azt a pedagógust, aki tágabb látókörrel néz a világra, nem ragad meg a tanterv irott betüjénél, sajátos pluszt tud adni a tankönyvhöz is.
Olyan pedagógusra van szükség, aki nyelvi "magas kulturájától" nem tartja idegennek, s a hochdeutsch nevében nem irtja ki a dialektust, aki értelmiségi szerepkörében a nemzetiségi közösség fókuszába tud kerülni.

Természetesen az országos nagy politikának

is kedvezően kell alakulnia, hogy pedagógusképző intézményrendszerünk a feladatot jól megoldhassa. Elmondhatjuk azt, hogy nem a napi politikai széljárás függvényének, de az emberi jogok szerves részének számit hazánkban a nemzetiségi nyelv, etnikum, kultura fejlesztésének igénye, s ezt szeretnénk látni valamennyi közösségben is.
A Magyarországi Németek Demokratikus Szövetségének 1983 december kongresszusa óta a mult tárgyilagosabb megitélésén tul elmondhatjuk, hogy a jogok, lehetőségek deklarálása mellett egyre többet kell tenni azok érvényesitéséért, jelen feladataink megoldásáért.

I.

A nemzetiségi oktatás helyzetével és a kapcsolódó feladatokkal - a téma fontosságát is reprezentálva - időről-időre magasabb szintü párt- és állami fórumok foglalkoznak. Az MSZMP KB Politikai Bizottsága 1978. január 10-i határozata "A nemzetiségi politikánk időszerü kérdéseiről" c. alatt kifejezetten a pedagógusképzést számszerüleg megfelelőnek, a beiskolázást, az elhelyezkedés tervszerüségét javitandónak itélte. A pedagógusok felkészültségében a szinvonal emelését tüzte ki célul.
Ezek az általánosan megfogalmazott megállapitások és feladatok a német nemzetiségi képzésre is vonatkoznak, s időszerüségüket nem vesztették el ma sem.
Ezt bizonyitja a Müvelődési Minisztérium Tudományegyetemi és Főiskolai Főosztályának előterjesztésében a fenti politikai határozat szellemében végzett munkáról szóló dolgozat, amelyet miniszterhelyettes

vezetői értekezlet tárgyalt, s amelyet mint jelentést, a nemzetiségi pedagógusképzésben érdekelt valamennyi szerv, intézmény és személy megkapott. Az MM Nemzetiségi Önálló Osztálya 1985 márciusában a Nemzetiségi Tanácsadó Bizottsága számára tervezetet készitett a kétnyelvü oktatás fejlesztéséről; az Egyetemi és Főiskolai Főosztály Ormos Mária gesztori előkészitésében a nemzetiségi pedagógusképzésről készitett dolgozatát a felsőoktatási reviziós területi vezetői értekezlet 1986-ban fogadta el. Ott már a nemzetiségi pedagógusképzésnek kiépitett rendszeréről lehetett beszélni, s igényként a meglévő rendszer szükséges korrekciói fogalmazódtak meg.
A közoktatásban mutatkozó számszerü növekedésre a felsőoktatásban is megfelelő növekedéssel válaszoltunk - ha önkritikusan hozzá is tesszük -, hogy az igényeket nem a felsőoktatás ébresztette fel.

Az elmult években végbement változások a nemzetiségi pedagógusképzést, azon belül a német nemzetiségit is megváltoztatták bizonyos vonatkozásban. Az 1985. évi oktatási törvény végrehajtása során a főiskolák is nagyobb önállósággal élhetnek. A Müvelődési Minisztérium csak a tantervi irányelvek jóváhagyását végzi, a tantervek, tantárgyi programok, a tanulmányi és vizsgarend, továbbá a hallgatói követelmények az intézmények feladatkörébe, felelősségébe kerültek. Egyelőre a tanitóképzés tantervi irányelvei készültek el.
Ezen belül a nemzetiségi képzéshez olyan utmutató készült, amely az irányelvek egybefüzött kiadványának részét alkotja. Szükségesnek láttuk az utmutatásban a képzési cél, a képzés tartalma mellett a képzési időre is figyelmet forditani. Az általános

célok mellett, amelyek a hallgató nyelvismeretének fejlesztésére, a kultura, hagyományok ápolására vonatkoznak, konkrétan a nemzetiségi tannyelvü, valamint a nyelvet oktató iskolai tanitói feladatokat is megfogalmaztuk. A képzés teljes vertikumában 495 óra, továbbá a gyakorlati képzés 44o órájának egy része, a teljes képzési időnek kb. egyharmada szolgál a nemzetiségi nyelvi, kulturális képzésre. A nemzetiségi tanitóképzés vizsgarendje 4 kollokviumot és 1 szigorlatot tartalmazhat.

Elvi jelentőségü ujdonságként feltétlenül ki kell emelni azt, hogy mig korábban a központi tantervi programokban azt üdvözöltük, miszerint egységesitették az egy-egy intézménytipusban folyó különböző nemzetiségi képzési követelményeket, addig most az intézményi sajátos elképzelések bizonyos kereteken belül szabadon érvényesülhetnek. Hogy melyik utat tekintjük értékesebbnek, előnyösebbnek, az korántsem egyszerüen nézőpont kérdése. Meggyőződéssel állitom, hogy a társadalmi-gazdasági reform folyamaton belül az oktatás demokratizálásának jelentős tényezője az intézményi önállóság növelése. A nemzetiségi pedagógusképzés alapvető célkitüzése ebben az értelemben is szorosan kapcsolódik a pedagógusképzés általános célkitüzéseihez.

A tanárképző főiskolák tantervi irányelveinek kidolgozására munkabizottságot szerveztünk. Ebben a pedagógusképző intézménytipusban bonyolultabb feladatot kell megoldani e képzés többszakos, többrétü strukturája miatt. Minden remény megvan arra, hogy a tanitóképző főiskolaihoz hasonlóan rugalmas keret-

jellegü előirás készüljön, amely nem fojtja az oktatói alkotó erőket, s igy a tanszéki munkában a "gazda" felelősségével folyjék az élet. A péosi Janus Pannonius Tudományegyetem német nemzetiségi tanárképzése mellett - amely iránt nemcsak nemzetiségi pedagógusjelöltek, hanem a német nyelvet főiskolai szinten kivánók is érdeklődnek - a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán 1985/86-ban, a nyiregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán 1985/86-ban szintén megindult a német szakos képzés. A közeljövőben a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán szintén ezt tervezik. A fejlődés természetes iránya a tartalmi feladatokon tul az alapvető tárgyi és személyi feltételek biztositása. Nyiregyházán és Szegeden egyelőre tanszéki csoport szervezeti keretében fokyik a munka, de csak idő kérdése az önállósodásuk.

Az óvóképzésben szintén uj tantervi irányelvek, majd intézményenként a tantervek kidolgozása a soron következő feladat. A kétéves felsőfoku intézeti képzési időt a nemzetiségi képzésben háromra növeltük, ez tágasabb keretet nyujt a munkához, s a minőségi fejlődést is joggal kérhetjük ezáltal. Másik nagy előnye, hogy az NDK-beli részképzést három hónapra tudtuk emelni. Az óvónőképzés szakterületén az egyik uj pedagógusképző intézményünkben, Szekszárdon azzal kisérleteznek, hogy egyes szatárgyak előadásai, szemináriumai is német nyelven folyjanak a szük értelemben vett nemzetiségi képzési tárgyakon kivül is. Sajnos, az oktatókat nem sikerült anyagilag is érdekeltté tennünk, pedig nagy elszánás volt bennük.

Örömmel számolhatunk be arról, hogy az MSZMP

KB Politikai Bizottsága 1978-as nemzetiségpolitikai határozatában foglalt feladatot teljesitettük, miszerint a nemzetiségi diákotthoni férőhelyek számát növelni, a diákotthonok lakóinak életkörülményeit, tanulási feltételeit javitani kell. A bajai Eötvös József Tanitóképző Főiskolán, a Kaposvári Tanitóképző Főiskola Szekszárdi Tagozatán és az Apáczai Csere János Tanitóképző Főiskola Soproni Intézetében az uj kollégiumi épületekben korszerü körülmények között valamennyi nemzetiségi hallgatót el tudnak helyezni. A megyei segitséggel épült kollégiumok az általános pedagógusképzésen tul a mi speciális feladataink megoldásában is kedvezőbb feltételeket biztositanak.

A tartalmi munka elősegitésére az NDK-ból Bajára 1986-ban lektort szerződtettünk, idén, 1988-ban Sopronba érkezik lektor. Ezzel is nőhet a képzés szinvonala, hiszen azt elsősorban az oktatói kar minősége, létszáma befolyásolja.

Korábban ugy terveztük, hogy a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem német nemzetiségi tanszékének szakmai felügyeletét kell gyakorolnia a tanitó- és óvóképzés felett. Ez nem valósult meg. Megszervezték viszont a közoktatási területen dolgozó pedagógusok továbbképzését. A különböző foku pedagógusképző intézmények oktatóinak hierarchikus besorolása sem elvileg, sem gyakorlatilag nem könnyü, ezért a szakfelügyelet helyett szakmai együttmüködésre törekszünk. Az MM Egyetemi és Főiskolai Főosztálya mellett szakmai tanácsadó rendszerként szakbizottságok müködnek.

1988 februárjában az idegennyelvi pedagógusképző főiskolai szakbizottságon belül létrejött a német nyelvi szakbizottság, amely első alakuló ülésén a tantervek, tantárgyi programok összahangolását, a tankönyvek, jegyzetek közös gondjának megoldását tüzte ki céljául.

A német nemzetiségi pedagógusképzésben a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem arra törekszik, hogy elsősorban a középiskolák számára képezze hallgatóit. Igy felvetődik a kérdés: az általános iskolai szint pedagógus-igénye hogyan és honnan elégithető ki? Az előbb emlitett szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán megvan a szándék erre. A minisztérium támogatja ezt a törekvést, ennek a tartalmi és szervezeti összetevőit azonban a főiskolán belül kell meghatározni az uj oktatási törvény értelmében.

E témakör lezárásaként, de nem utolsósorban meg kell emliteni, hogy az intézmények munkájának javitásában - a tárgyi feltételekben kevésbé, tartalmi oldalról erősebben - jelentős szerepet játszik a nemzetközi kapcsolatok keretében kiépitett államközi együttműködés, ill. a testvérmegyék rendszere. Ausztria mellett elsősorban a Német Demokratikus Köztársaság hagyományosan jól szervezett együttműködési készségét, a tavalyi év óta a Német Szövetségi Köztársaságot dicsérhetjük.

II.

A szükebb értelemben vett pedagógusképzési témán tul a német nemzetiséggel a politikai demokratizálódás összefüggésében foglalkozom.

A politikai szociológiai kutatások ujabb - már a müvelt köztudatban is teret nyert - eredményének, két megállapitásának a tükrében kell vésnünk a nemzetiségi problémákat. Eszerint a társadalmi funkció-rendszerben az egyéni, ill. kisközösségi érdekérvényesitési lehetőségeket, s velük összefüggésben az életesélyeket döntően két tengelyre vetitve tudjuk érzékletesen bemutatni. Az egyik tengelyen a munkaszervezetben, a munkahely hiarerchizált rangsorán elfoglalt hely jelenik meg - ennek meghatározó faktora a szakmai végzettség. A másik - s az előzővel való szoros kapcsolat nyilvánvaló - a lakóhely területi elhelyezkedése, nagysága és szerepköre.

A nemzetiségi oktatás szervezeti fejlesztésekor, a szervezet hagósugarának, befolyási övezetének felmérésekor számot kell vetnünk tehát azzal, hogy a nemzetiségi lét gócai kisebb települések - ott erős még a kohézió -, s azok határozzák meg egyik oldalról az életesélyeket is. Mindez akkor is igaz, ha a kulturális gazdagságot, az emberi kapcsolatok minőségét nem a technikai civilizáltsággal büszkélkedő városiasodásban látjuk teljesebbnek. A lakóhelyek "nagyságrendje" ugyanis sajátos módon tükröződik az ott lakók iskolázottságának mértékében is. Az évtized közepén a férfiak általános iskolai végzettsége a következő megoszlást mutatta: Budapesten a férfiak 3o %-a, megyei városokban 33 %-a, egyéb városokban 4o %-a, községekben 57 %-a nem fejezte be ezt az iskolatipust. Budapesten a férfilakosság 11 %-a, községekben 2 %-a szerzett felsőfoku diplomát. /Zárójelben jegyezzük meg, hogy ebben az összefüggésben nem tekinthető véletlennek vagy helyi érdekek lokálpatrióta nagyzásának az a

törekvés, hogy uj főiskola legyen bizonyos megyékben, ill. szakoktatási, s más középfoku iskola a megyeszékhelyen kivül is./ Ha az itt megfogalmazottak forditottjaként meggondoljuk, akkor a lakóhely és iskolázottság függvényéről elmondhatjuk, hogy minél kisebb településről van szó, annál kisebb esély van arra is, hogy a diplomások ott maradjanak, következésképpen a magasabb végzettség egyben elvándorlást is jelent. Igény, munkavállalási lehetőség - mind elszivó hatást jelent a nemzetiségiek számára, s a nemzetiségiek köre egyre szükül kétféle értelemben is: a magasabb végzettségüek kikerülnek onnan, asszimilálódnak, a megmaradók pedig hátrányosabb helyzetben élnek tovább. Ennek a folyamatnak szerencsére az ellenkező irányában hat a nemzetiségi pedagógusképzés rendszere, ahonnan a diplomás tanár, tanitó éppen a községi iskolában talál munkahelyet, s adott esetben éppen ezért kell szorgalmaznunk a levelező képzésben való részvételt is, ha képesités nélküli nemzetiségi tanitóról van szó.

A szociológiában nem uj keletü fogalom az un. települési lejtő. A fentieken tul nem szükséges magyarázni, hogy mit is jelent ez, tehát nem azonos értelmü a provinciálissal, a perifériális jelleggel. E dolgozat terjedelmi korlátai nem engedik meg, hogy áttekintsük a nemzetiségi közösségek belső kulturahordozó értékkötöttségeinek tartalmát, másfelől pedig e kötöttségeknek a modernizációval összefüggő bomlását, megvizsgáljuk a városiasodással párhuzamos erők oldó és olvasztó tényezőit.
A jelzés mértékéig azonban szükséges ezt is megemliteni.

A nemzetiségi nyelv jelentősége okán legalább annyira fontos számba venni a szociolingvisztikai kutatások eredményeit. A mikroközösségekben, de különösen az egyes embereknél a kommunikációs szint szoros összefüggést mutat a végzett munka jellegével. Másfelől nézve: a kommunikációs készség és képesség szintje bizonyos munkakörök ellátásának előfeltételét, az alkalmasságot is jelenti. A munkában a szakmai elem részarányában, a vezetői elem részarányában nő a kommunikációs képesség sulya, jelentősége is. A skála a laza verbalitástól indul, s az információkezelő olvasáson keresztül /dokumentumok, hivatalos levelezés, számitások, tervek, stb./ az alkotó fogalmazásos irásig, számitások, dokumentumok, tervek, tervrajzok készitéséig növekszik. A kommunikációs tevékenység jellegének és mértékének a szakmai /foglalkozási/ szintekkel összefüggő kapcsolatát az alábbi táblázatbam mutathatjuk be. /Terestyéni Tamás: Az anyanyelvi kultura néhány jellegzetessége c. tanulmányából Jel-kép 1987/4./

Információkezelő tevékenység a főbb foglalkozási tipusokban /százalékban/

	vezető értelmiségi	egyéb szellemi	szakmunkás	betanitott munkás	segédmunkás	mezőgazdasági fizikai
olvasás						
a munkafeladatok soha nem igénylik	4	12	44	62	66	66
a munkafeladatok ritkán igénylik	7	15	3o	23	18	28
a munkafeladatok gyakran igénylik	89	73	26	15	16	6
összesen	1oo	1oo	1oo	1oo	1oo	1oo
irás						
a munkafeladatok soha nem igénylik	11	21	69	75	85	85
a munkafeladatok ritkán igénylik	23	27	19	11	7	11
a munkafeladatok gyakran igénylik	66	52	12	14	8	5
összesen	1oo	1oo	1oo	1oo	1oo	1oo
számolás						
a munkafeladatok soha nem igénylik	9	1o	29	5o	57	68
a munkafeladatok ritkán igénylik	2o	14	23	13	14	14
a munkafeladatok gyakran igénylik	71	76	48	37	29	18
összesen	1oo	1oo	1oo	1oo	1oo	1oo
rajzolás						
a munkafeladatok soha nem igénylik	71	77	78	97	1oo	97
a munkafeladatok ritkán igénylik	16	9	1o	2	o	2
a munkafeladatok gyakran igénylik	13	14	12	1	o	1
összesen	1oo	1oo	1oo	1oo	1oo	1oo
N =	56	186	172	1o9	47	67

Miért fontos a nemzetiségi oktatás szempontjából ez az összefüggés? Az általános érdekeltségen tul elsősorban azért, mert rámutat a verbalitás és az irásos kommunikáció meghatározó különbségének, vizválasztó vonalának a helyére a foglalkozási strukturán belül. Ez a vizválasztó vonal a szakmunkás és segédmunkás foglalkozások között huzódik. A verbalitás - amelynek tulsulya a családon belül van - a nemzetiségi identitás megőrzése mellett hátrányt jelent az iskoláskoruak számára, mivel a szakmai iskolák szakmai nyelve még növeli a konfliktusok számát, amelyek a két nyelv ütközéséből származhatnak. Itt van az a határvonal, amelynek két oldalán két anyanyelvi kultura él, s a hivatalos államnyelv előnyeit a szakmai nyelv toldja meg további előnyökkel. A nemzetiségiek számára ez jelenti a legnagyobb próbatételt. Mig a humán "szakmák" mobilitási csatornáin saját kulturális erőik segithetik is őket, a technikai civilizációt kiszolgáló szakmák és más, tudományos előkészületeket igénylő foglalkozások esetében kommunikációs gátról kell beszélnünk.
Mindezen problémákból feladatok sora következik, melyek közül az oktatás szempontjából csak néhányat emlitek. A szakképzésben is meg kell gondolni az irányitott /természetesen nem direkt módszerekkel, hanem a tájékoztatás és az érdekeltség befolyásoló erőterében/ továbbtanulási hálózatot, amelynek egy-egy csomópontjában német nemzetiségi szakoktató mentorok segitik a tanulókat. Az anyanyelvi szakmai könyvek jelentőségére is rá kell itt mutatni. Az egyéni érvényesülés utja simább és távlatosabb lehet azáltal is, hogy külföldi ösztöndijak rendszere szervesebben kaposolódik a hazai szakoktatáshoz. Itt szakoktatásnak tekintjük egyes tudományágak közép-

iskolai, azon belül gimnáziumi tartományának tanitását is.

A nemzetiségi nyelvről a szakemberek sokszor ugy fogalmaznak, hogy archaikus, tájnyelvi jellegét hangsulyozzák. A fentebb irtakat, a kommunikációs szokások familiáris vonásait látszik bizonyitani az is, hogy a nemzetiségi sajtó népszerüségi skáláján a kalendáriumok a listavezetők - itt természetesen hozzá kell tenni azt is, hogy a községi lakosságra ez általánosan is jellemző. A magyarországi német nemzetiségi nyelv esetében azonban lényeges distinkciót kell tennünk. A német nyelv nagyrészt az európaiság hagyományos kommunikációs csatornája volt, nyomatékosan kiemelem: az 1867-es kiegyezés utáni gazdasági-technikai fellendülésnek, kapitalizálódásnak és szakmai differenciálódásnak természetes nyelvi hordozója. Már a XVIII. századi betelepitések is a munkakultura és szociális igények fejlettebb szigeteit eredményezték, de a kiegyezés utáni civilizációs robbanásban a német hatás jelentőségét ismét és ismét hangsulyozni kell abban az értelemben is, hogy a befelé irányuló gyáripari terjeszkedés menynyire alkalmas bázisra talált a hazai német nemzetiségiek körében.
Azt sem szabad elfelejteni, hogy a szakmai nyelv lexikalilag is megragadható összefüggésein tul - elegendő itt csak jelzésszerüen megvillantani egy-egy szót, ugy mint: collstokk, subler, hofmanolás, rükkvere - a német nyelvnek sokáig a hivatalos, politikai intézményrendszer kapuiban is inkább előnyös oldalát élvezhették, s ha ellentmondásosan is, de inkább segitett a használóinak, semhogy kárt okozott volna. A magyar patriotizmus és a haladás el-

lentmondásossága mutatkozott meg ebben is, ahogy számosan kifejtették már ezt más-más oldalról. A fő problémát ebben az időszakban éppen a hivatalos szint és az egyedi szakmai ágak közötti közvetitő hatásmechanizmusban, ill. a magyarositó közegellenállásban kell keresnünk. Ebből következően természetes a tanácstalanság az I. világháboru után, s még nehezebb volt a II. világháboru alatt és után a "nagy politikával" mélyen átitatott nemzetiségi szálak kibogozása. A közelmult nagy tehertétele a magyarországi német lakosság 1947-es áttelepitéséből származó ezernyi balsors is. Mindazonáltal meggyőződésem, hogy a sebekről tudnunk kell, és semmiféle témát nem szabad tabunak tekinteni. Politikai vonatkozásban sem feledkezhetünk meg arról, hogy a kétségtelen tulsulyban lévő pángermán orientációs erők mellett más is volt /a Szociáldemokrata Párt Országos Német Bizottságát emlithetem példaként/. E gondolatmenet összefoglásaként megállapitható: a német nemzetiségi tudat sajátos pozitivuma, hogy a történelem során ujabb és ujabb hullámokban érkező modernizációs föllendüléseknek német elemei is voltak a technikai-civilizációs terület mellett életmódban, politikai, kulturális területeken is.

III.

A kistelepülésekhez kötődő nemzetiségi életforma kapcsán a társadalmi, politikai életben a lakóhelyi érdekeltség és részvételi igény térnyerését figyelhetjük meg. Ez a politikai élet demokratizálódásának egyik legjelentősebb vonulata. Meg kell állapitanunk ugyanakkor, hogy általánosan a munkahelyekhez kötődnek a társadalmi, politikai szervezetek forma-

lizált csatornái, igy az érdek-érvényesités pozitivumait és negativumait egyaránt a munkahelyek strukturái és funkciói határozzák meg egyén és közösség számára. Ezért is fontos, fejlesztendő a tanácsi és népfront testületeiben a nemzetiségi érdekképviselet.

Az MNDSZ 7. kongresszusa bizonyára ezt is elősegiti majd, de igazi megoldást nemzetiségi törvényban foglalt jogositványok, s azok érvényesitése jelenthet. Mint ismeretes, politikai vezető köreinkben már folyik az előkészitő munka ebben az irányban is.

A Magyar Népköztársaságban 1988-ban itt és most elengedhetetlen kötelességünk, hogy a nemzetiségi oktatás demokratikus szükségességét összekössük a modernizáció szükségességével. Az előbbiekben vázolt összefüggésben valószinüleg nem szorul külön bizonyitásra, miszerint a német nyelv esetében ez a kapcsolat természetes módon, történelmi értelemben is többágu hatalmas gyökérzettel, szervesen gyökerezik a magyar földben.
Demokratizmus, modernizáció egyaránt csak fejlődhet a német nemzetiség ügyének fejlődésével, s a kétnyelvü oktatás irányában megmutatkozó oktatási kormányzati feladataink is nyilvánvalóak ezáltal. A távoli multba kell utalnunk a "haza vagy haladás" dilemmáját a német szóval összefüggésben. Hivatalos politikánkban tükröződik ez a felismerés, a mindennapokban nem mindig. A fejlődés kapui nyitva állnak, s a közmondásos német szorgalommal előbbre juthatunk a közös és egyéni céljainkhoz vezető utunkon, mert az utak egy irányba futnak.

Dr. PÉTER MIHÁLY
tanszékvezető egyetemi tanár
Eötvös Loránd Tudományegyetem

RENDHAGYÓ GONDOLATOK AZ OROSZ SZAKOS TANÁRKÉPZÉSRŐL

Az utóbbi években közéleti retorikánk egyik jellegzetes eszköze a "megszorító ellentétes viszonyt" kifejező szerkesztésmód /noha..., de azért.../, illetve annak óvatosabb, "összefoglaló-megosztó" változata /egyrészt..., másrészt.../. Tartalmilag ezek az alakzatok az eredmények és hiányosságok mérlegét, elfogulatlan számbavételét lennének hivatva kifejezni, a "lakkozás" és a "sötét szinben látás" vétkét egyaránt elkerülendő. A nyelv azonban veszélyes szerszám, amely a valóságnak nemcsak feltárására, hanem elkendőzésére is alkalmas, s igy e divatos szerkesztési mód nem egy esetben az álobjektivitás, az önigazolás, a titkolt patópálizmus szintaktikai formulájává válik. Ennek tudatában szeretném -- "tiszteletkörök" helyett -- elöljáróban leszögezni: hazánkban az elmult negyven év során számos hozzáértő és lelkes orosz tanár tette /és teszi most is/ a dolgát legjobb tudása és lehetősége szerint, s ért, illetve ér el tiszteletre méltó eredményeket. Teljesitményük elismerése legkevésbé sem szenvedhet csorbát, amikor kimondjuk: iskolai orosz nyelvoktatásunk egészében véve régóta kátyuban van, hatékonysága messzemenően nem kielégitő. Ezért legfőbb ideje, hogy bátran szembenézzünk a valóságos helyzettel, őszintén feltárjuk krónikus sikertelenségünk okait és kialakitsunk -- lehetőleg a legjobb szakemberek

közmegegyezésével -- egy olyan koncepciót, amely elvi és gyakorlati utmutatásként is szolgál valamennyi érdekelt intézmény számára a közelebbi és távolabbi teendőket illetően.

A bajok gyökerei szerteágazók. Ha egyszer tárgyilagos és alapos elemzés készülne róluk, ugy a szükebb szakmai és tágabb, oktatásügyi okok mellett fény derülne az elmult évtizedek néhány szemléleti, ideológiai, sőt politikai "gyermekbetegségére" is /mint pl. a voluntarizmus, a káderpolitika tévedései, az "ex oriente lux" egyoldalu és erőltetett szemlélete, valamint ennek nem kevésbé egyoldalu és elfogult, máig érződő ellenhatása stb./. Ezek taglalását itt nem tekinthetem feladatomnak, hanem csupán az egyetemi tanárképzéssel kapcsolatos néhány gondolat felvázolására szoritkozom, nem feledve természetesen a "minden mindennel összefügg" elvének általános érvényét.

Az érdekelt szakemberek számára aligha hat az ujdonság erejével az a megállapitás, hogy az utóbbi években -- kivált a gimnáziumi nyelvi tagozatos osztályok megszünése óta -- általában csökkent az orosz szakra jelentkezők nyelvi tudásszintje, általános müveltsége, a választott szaktárgy iránt megnyilvánuló elkötelezettsége. Ezek a jelenségek, sajnos, a "másik oldalon", az egyetemek által kibocsátott friss diplomások között is fellelhetők. Örvendetes kivételek természetesen mindkét oldalon akadnak, de számuk nem olyan nagy, hogy ne beszélhetnénk negativ t e n d e n c i á r ó l . Kialakult tehát egyféle "büvös kör", amely nyilvánvalóan kedvez annak, hogy iskola és egyetem kölcsönösen

egymásra mutogassanak.

A müvelődési kormányzat 198o-ban a tudomány-egyetemek hat idegen nyelvi szakán képzési reformot vezetett be, amelynek céljául e lefelé irányuló "körforgás" megszakitását tüzte ki, mégpedig az egyetemek oldaláról. Az egyetemi idegen nyelvi szakok azt a feladatot kapták, hogy egyfelől pótolják az iskola mulasztásait, másfelől -- a tananyag elkerülhetetlen szelektálásával és "süritésével" -- nyujtsanak korszerü szaktárgyi képzést. A reform bevezetése óta eltelt hét év bebizonyitotta, hogy ez a -- szubjektive kétségtelenül jobbitó szándéku -- elképzelés illuziórikus. Az iskola mulasztásainak pótlása /finomabban szólva: a "nyelvi alapozás" tudásszint szerint szervezett kisosoportokban /maximum 6-8 fő/ folyó, differenciált és magas óraszámu intenziv nyelvoktatást feltételezne. Erre azonban sem az évfolyamok felduzzasztott létszáma, sem épületeink tulzsufoltsága, sem a bölcsészkarok hagyományos tanulmányi és szervezeti rendje nem nyujt lehetőséget. Emellett a két /nem ritkán három/ szakos hallgatók óraterhelése mára elérte a türési határt, ugy hogy a nyelvórák számát a reform eredeti előirásához képest "menet közben" csökkenteni kellett. Az sem titok, hogy a tanszékeken kevés a kiváló nyelvtanár. Az oktatók többségét -- a szakok hagyományos jellegének megfelelően -- nyelvészeti vagy irodalmi ambiciók fütik, s még a fiatalabbak is huzódoznak a jelenlegi feltételek mellett kevés sikerélménnyel kecsegtető nyelvoktatástól. Az is tény, hogy az "egyetemi nyelvtanár" anyagi és erkölcsi elismerést tekintve egyaránt mostoha státusza nem vonzza az egyetemre a valóban kiemelkedő iskolai nyelvtanárokat, sem a fiatalokat,

még kevésbé a nagy tapasztalattal rendelkező idősebbeket.

A reform a tulajdonképpeni egyetemi szakképzésnek sem kedvezett. A tananyag "sűritése" /maradjunk e tapintatos eufémizmusnál/ számos esetben megbontja az egyes tárgyak belső logikai rendjét, "fehér foltokat" hagy az összefüggések rendszerében, tanár és hallgató számára egyaránt akadályozza az elmélyült munkát. A tananyag torlódása és az állandósult időzavar végülis a hirhedt bölcsészkari "liberalizmust" eredményezi, azt a "nagyvonaluságot" a számonkérésben és a vizsgákra való felkészülésben, amelyre gyakran az önmagukkal szemben igényes tanárok és hallgatók is rákényszerülnek. Mindezt tetézi a bizonytalanság az oktatás voltaképpeni célját illetően. Amikor, például, reggel 8-tól 1o-ig az általános iskola 7. osztályából "visszamaradt" nyelvtani jelenségek sulykolásával foglalkozunk, 1o-től 12-ig pedig az orosz szimbolista költészet filozófiai hátterét kivánjuk tisztázni, a hallgatók zavartan teszik fel magukban a kérdést: voltaképpen m i t kiván tőlük az egyetem? De nem kisebb az oktatók zavara sem: voltaképpen k i k e t tanitanak és m i r e ?

Van-e kivezető ut ebből a helyzetből? Ugy vélem, van. Ez az ut azonban nem könnyü, mert mindenekelőtt a s z e m l é l e t változását követeli meg. Vegyünk szemügyre néhány alapvetőnek tünő mozzanatot.

Társadalmunkban szerencsére eltünőben vannak a tabuk, ám akad még egy-két olyan fogalom, illetve

szó, amelynek hallatára sokan legalábbis homlokukat ráncolják. Ilyen szó többek között az e l i t , amely még ma is az osztályhierarchia, az előkelőség, a társadalmi kiváltságok képzettársitását váltja ki, noha e francia eredetü szó jelentése 'válogatott, legjobb', ill. 'valamely réteg vagy csoport szine-java'. Erre a kis "szemantizálásra" azért van szükség, hogy segitsen eloszlatni minden jó szándéku félreértést /a nem jó szándéku ellen amugy sincs orvosság/, amikor azt állitjuk, hogy az idegennyelvszakos tanárok képzésének n y e l v i e l i t - k é p z é s n e k kell lennie. Mint ahogy a Szinmüvészeti Főiskolára nem kerülhetnek be mindazok, akik könyv nélkül el tudnak mondani egy verset, az idegen nyelvi szakokra történő felvételnél sem azok közül kell választani, akik az érettségin a választott nyelvből jeles osztályzatot kaptak, hanem azok közül, akik az iskola követelményeinél t ö b b e t tudnak.

Hogyan szerezhető meg ez a többlet-tudás? Megszerzését szolgálták korábban a nyelvi tagozatos és speciális osztályok /kár volt megszüntetni őket!/, s ezt a célt segithetnék a jövőben a nemrég rétrehozott kétnyelvü gimnáziumok, a hazai és külföldi nyári nyelvi táborok /egyáltalán az olcsó ifjuságí turizmus fejlesztése/, a feliratos filmek visszatérése a mozikba és a televizióba, nyelvi célokat /is/ szolgáló videotékák létrehozása különféle közmüvelődési intézményekben és végül, de nem utolsósorban ifjaink és leányaink saját elhatározáson és "magánszorgalmon" alapuló egyéni tanulása. /Ez utóbbi, legolcsóbb és leghatékonyabb módszerről csodálatosképpen alig esik szó gazdag metodikai irodalmunk-

ban./

Tudom, mindezt leirni könnyü, megvalósitani annál nehezebb; nemcsak pénz kell hozzá, hanem, mint már jeleztem, elsősorban a szemlélet változása. Lám, alighogy megjelent a rendelet a kétnyelvü gimnáziumok létrehozásáról, máris hallatszanak az aggályok: miféle uj kiváltságos réteg megjelenéséhez vezet ez? Meg kell végre értenünk: társadalmunknak égető szüksége van idegen nyelveket v a l ó b a n jól tudó szakemberekre. Az, hogy a nyelvi /és bármely más szakmai/ elitképzés milyen mértékben válik -- vagy nem válik -- a protekcionalizmus, nepotizmus, érdekösszefonódások ujabb melegágyává, az a társadalmi igazságosság és demokratizmus érvényesitésének fokán, a társadalmi ellenőrzés hatékonyságán mulik. Ám a protekcionizmus elleni harc nevében lemondani a szakmai elit képzéséről semmivel sem bölcsebb eljárás, mint azé a felszarvazott férjé, aki, miután rajtakapta feleségét a szobaurral, haragjában a kanapét...

Az egyetemről tehát le kell venni a közép- /és olykor bizony alsó-/ foku nyelvoktatás terhét, meghagyva számára a valóban felsőfoku nyelvoktatás feladatát, amelyen elsősorban a nyelvhasználat széles körü kommunikativ kompetenciájának, főként a szóbeli előadó és irásbeli értekező készségnek kialakitását értem.

Ami a voltaképpeni szaktárgyi képzést illeti, ugy vélem, hogy itt a szemléletváltás mindenekelőtt a "tudósképzés vagy tanárképzés" h a m i s /bár roppant szivós/ alternativájának elvetését kö-

veteli meg. /Amikor a "tudósképzés" kifejezést hallom, önkéntelenül az Eötvös Kollégium nagyszerü hagyományaira kell gondolnom, noha ez az intézmény is elsősorban t u d ó s t a n á r o k a t adott a nemzetnek./ Mint minden hiedelemnek, a tudós és tanár szembeállitásának is van némi racionális magva. Kétségtelen, hogy egyetemeinken fellelhetők az elmélet és a gyakorlat kölcsönös elidegenedésének bizonyos tünetei. Vannak nyelvészek, akik kevésbé törődnek kutatási eredményeik gyakorlati alkalmazhatóságával, mint ahogy létezik, sőt helyenként meglehetősen virulens "a gyakorlat gőgje" is, amely makacsul kitart a nyelvészettől mentes módszertan mellett. Egyesek szentül meg vannak győződve arról, hogy elegendő lenne a nyelvtörténeti /és egyéb "felesleges"/ studiumokat eltörölni és a módszertani órák számát megkettőzni, hogy egy csapásra uj "magaslatra" emelkedjék a képzés szinvonala.

Valójában aligha férhet kétség ahhoz, hogy az idegen nyelv tanárának a biztonságos gyakorlati nyelvtudáson kivül ismernie kell a tanitott nyelv szerkezetét és müködési mechanizmusát is. Ismernie kell azt is, ami az idegen nyelv elsajátitását leginkább nehezíti, nevezetesen a tanulók anyanyelvének az idegen nyelvtől eltérő szerkezeti és müködési sajátosságait. /Más szóval: elméleti szinten is tudnia kell, hogy m i okozza a tanulók számára a nehézségeket és m i é r t./ Tisztában kell lennie továbbá "a nyelvnek" azon lényegi, nembeli sajátosságaival, amelyeken az egyes konkrét nyelvek sajátszerüsége alapul. Ez nem jelent kevesebbet, mint hogy a jó nyelvtanárnak h á r o m s z o r o s értelemben is nyelvésznek kell lennie; a mi esetünk-

ben: orosz, magyar és általános nyelvésznek. Ugyanakkor jelenlegi helyzetünkre mi sem jellemzőbb, mint hogy nyelvoktatási közfelfogásunk "eljutott" a célnyelvi nyelvészet elhanyagolásáig, az anyanyelvi és az általános nyelvelméleti ismeretek szükségessége pedig még csak fel sem vetődik.

Mi következik mindebből az idegennyelvi tanárképzés számára? Mindenekelőtt a k é t s z a k o s k é p z é s j e l e n l e g i f o r m á j á n a k t a r t h a t a t l a n s á g a. Az "1 + 1/2 + 1/2" tagolású kötött szakositásnak kellene lépnie; más szóval: legyen minden idegen nyelv szakos tanár egyben "félszakos" magyar és "félszakos" általános nyelvész is.

Egész iskolai idegennyelv-oktatásunk egyik alapvető és következményeiben végzetes hibája az anyanyelv és az idegen nyelv oktatásának egymástól való teljes elszigeteltsége, geometriai értelemben vett párhuzamossága /csak a "végtelenben" találkoznak, vagy talán még ott sem/. Ugy tanitjuk anyanyelvünket, mintha az nem a tipológiailag meghatározható, konkrét nyelvek egyike volna, az idegen nyelvek tanitása folyamán pedig egyszerüen nem /vagy csupán alkalomszerüen/ veszünk tudomást arról, hogy tanulóink minden idegen nyelvi jelenséget -- a hangok kiejtésétől kezdve a szavak jelentésén át a mondatszerkesztésig -- az anyanyelv s z ü r ő j é n keresztül érzékelnek, vagy éppenséggel nem érzékelnek. Ezzel a két nyelv természetes és termékeny konfrontációját "elfojtjuk", a nyelvi "tudatalattiba" süllyesztjük. A következményeket hosszan sorolhatnánk...

De nemcsak az anyanyelvet "iktatjuk ki" az idegen nyelv oktatásából, hanem magát "a nyelvet", annak lényegi sajátosságait is. Ha egyszer következetesen átgondolnánk annak az ismert tételnek konzekvenciáit, hogy "a nyelv maga a gyakorlati, ... valóságos tudat" /Marx/, azaz a nyelv a tudat legáltalánosabb létezési formája, ugy rá kellene jönnünk arra, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv nem ugyanolyan természetü t a n t á r g y , mint a földrajz vagy a fizika, nem egyszerüen a valóság bizonyos oldalaira vonatkozó ismeretek megszerzésére szolgál. Anyanyelvünk elsajátitása egyben gondolkodásunk kialakitása és tudatositása, az idegen nyelv elsajátitása pedig a kialakult anyanyelvi gondolkodás átrendezése, a fogalmak tartalmának és egymáshoz való viszonyának ujrateremtése. E felismerések birtokában talán nem tünik "maximalistának" a kijelentés, hogy a heti két vagy három órás nyelvoktatás a nyelvelsajátitásnak csupán paródiája: mert ugyan ki képes heti két órában "átstrukturálni" saját gondolkodását? Ha, továbbá, azt is következetesen átgondolnánk, milyen óriási szerepet játszik a nyelv az egyén társadalmi beilleszkedésében /szocializációjában/, akkor bizonyára nem hangzana fellengző közhelynek a kijelentés, hogy a nyelvoktatás /mégpedig az anyanyelvi és az idegen nyelvi egyaránt/ a szó legigazibb értelmében p o l i t i k u m és n e m z e t i k ö z ü g y , amely a termelástől kezdve az államigazgatáson át a személyi jogok gyakorlásáig, minden területen társadalmunk előrehaladásának, demokratizálódásának, kulturális felemelésének egyik elsőrangu és közvetlen eszköze.

Meggyőződésem, hogy a nyelvszakos tanárok

egyetemi képzésében a m ó d s z e r t a n n a k elsődleges feladata, hogy a nyelvtudomány és határterületei, továbbá a pszichológia, szociálpszichológia és általános didaktika gondosan szelektált, korszerü eredményein alapuló oktatási stratégiákat nyujtson a hallgatóknak.

A dolgok persze kölcsönösen feltételezik egymást... A tanárképzés mélyreható reformja nem képzelhető el magának az iskolai nyelvoktatásnak nem kevésbé gyökeres reformja nélkül, hiszen az előbbi csupán eszköz, az utóbbi a cél. Gondoljuk meg: az orosz nyelv iskolai oktatására jelenleg szánt idő nem csekély! Vajon nem az idő és az energiák pazarlása ez a kileno évig huzódó "helyben járás"? Nem tulzás a turista zsebkönyvek társalgási tematikájának kába unalmat gerjesztő "koncentrikus" ismétlődése? A nyelvtani ismereteknek a felhasználhatatlanságig elaprózott, "kiméletes" adagolása? Egyáltalában: indokolt-e a széltében-hosszában tapasztalható d e f e n z i v "hozzáállás" a tárgyhoz? Nem lenne érdemes jobban bizni a tanulók észbeli képességeiben és motiválhatóságában? Nem kellene kevésbé tekintettel lenni egyes tanárok felkészültségi szintjére, valamint egyes szülők itélőképességére a tantárgyak értékrendjét illetően? Nem lenne célszerü legalább a gimnáziumban ismét "orosz nyelvet és irodalmat" tanitani? /Az egyetemeken egyébként negyven éve változatlanul "nyelv és irodalom" szakos tanárokat képezünk; az egymást követő reformok sürgés-forgásában elfelejtettünk tudomást venni arról, hogy az iskolai idegen nyelvi órákon már régóta nem folyik irodalomoktatás./

Mondanivalómat egy retorikai megjegyzéssel kezdtem és most egy másikkal fejezem be: az un. költői vagy szónoki kérdésben a kérdő alaku tagadás n y o m a t é k o s á l l i t á s t fejez ki...

Dr. LENGYEL ZSOLT
főigazgató-helyettes
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

IDEGEN NYELVEK ÉS NYELVTANÁROK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN

Három kérdéskör vázolására teszünk kisérletet: a jelenlegi helyzetnek rövid elemzéséből igyekszünk csak néhány, a jövő szempontjából nem lényegtelen tendenciát kiemelni /1./, majd néhány gondolat erejéig a nyelvtanárok felkészitéséről, képzéséről szólunk /2./. Végül ismételten az általános iskolához térünk vissza egy lehetséges jövőkép szempontjából /3./.

1.1. Aligha szükséges, hogy e helyen részletesen kifejtsük nyelvoktatásunk jelenlegi helyzetét, különösen annak árnyoldalait. Se szeri, se száma a nyelvoktatás -- azon belül is elsősorban az orosz -- sikertelenségét boncolgató, a szakmai és a napi sajtóban publikált, a dolog lényegét mélyebben vagy felületesebben vallatóra fogó közleményeknek, irásoknak.

A szakmai, a napi sajtó és saját tapasztalatunk alapján ezeknek a kritikáknak két mozzanatát emelnénk ki: az általános iskolai orosz nyelvoktatás mindaddig "sikertelen" lesz, amig egyedül az orosz nyelvet tanitjuk a közoktatás e fórumán. E kritikák második mozzanata -- amely számunkra érdekes -- az, hogy a közoktatás másik területén, a középiskolákban nemcsak az orosz, hanem a második idegen nyelv oktatása sem mutat "elsöprő" si-

kert. /Kivételek természetesen -- és szerencsére! -- persze vannak./

Az orosz általános iskolai "egyedüliségéhez" csak egyetlen gondolatot szeretnék hozzátenni /e gondolat többnyire nem kapott elég helyet az eddigi "kritikákban"/. Az orosz nyelvre — az általános iskolákban — kettős funkció hárul. Egyfelől sajátittasson el egy konkrét nyelvet, másfelől /akár tudatában vannak ennek az általános iskolai orosz oktatás "szervezői", akár nem/ mivel az idegen nyelvekkel először az orosz kaposán találkoznak a gyerekek, az orosz nyelvnek ki kell alakitani a gyerekekben egy általános képességet /intelligenciát/ az idegen nyelvek elsajátitására vonatkozóan.

Korábban ezt a második funkciót /az idegen nyelvek elsajátitásának általános, integrált képességét/ a latin vállalta magára. Csakhogy a korábbi latinoktatás nem törekedett mindent megtanitani, nem is törekedhetett erre — a dolog lényegéből fakadóan. Pozitivan fogalmazva: a latin órákon "csak" a nyelvtani szabályokat kellett megtanitani, számon kérték a forditási ismereteket, valamint — nem kevés menynyiségü — memoriter anyagot kellett megtanulni. /Természetesen az irás és olvasás is az iskolai feladatok között szerepelt./

Ugyanakkor az orosz nyelv — a mai "előirásoknak" megfelelően — minden nyelvi funkció megtanitását tüzi ki célul: társalgás, dialógusalkotás, irás, olvasás, nyelvtani ismeretek, forditás stb. Tehát a latin esetében egyfajta redukált funkcióju, mig az orosz esetében a teljes funkcióju nyelvek-

tatás folyt, illetve folyik. Ez olyan csapda, amely már eleve önmagában hordozza a kudarcot /vagy annak igen komoly lehetőségét/.

A latinnak valamikor vége volt. Az orosznak nem. Az általános iskolai tanulmányokat követően — teljesen függetlenül az eredményességtől — a középiskolákban az orosz megint előkerül, de — ismét csak függetlenül az eredményességtől — a felsőoktatásban ujra találkozik vele a hallgató. /Az eredményesség felemlitésekor nem feledkezhetünk meg arról a miniszteri rendeletről, mely sikeres középfoku nyelvvizsga esetén mentesit az orosz nyelv további tanulása alól a felsőoktatásban, de a nyelvvizsga, mégha tökéletes is lenne az orosz nyelv oktatása, a jelenlegi általános és középiskolai létszámokat és az orosz órák egyéb feltételeit tekintve igen nehezen elérhető célnak tünik./

Kérdés ezek után, hogy a "redukált — teljes funkcióju" nyelvoktatás oppoziciója feloldható-e a jelenlegi keretek között. Válaszunk inkább tagadó. Amit meg lehet oldani és ami természetesnek tünik egy holt nyelv esetén, aligha alkalmazható egy élő nyelvre vonatkoztatva. Mi a megoldás? Érzésünk szerint egyik lehetőség a több idegen nyelv egyidejü oktatása, hogy az áldatlan helyzetből kimozduljunk /az "egyidejü" nyilván nem azonos tanévben való kezdést jelent!/.

Ha az általános iskolai tanuló legalább két idegen nyelvet tanul, akkor - különösen tudatos tantervi összehangolások révén — a jelenleginél hathatósabban segithető a "többfunkciósság"

okozta nehézségek leküzdése.

Jelenlegi nyelvoktatásunk időnként tulzottan prakticista. Olyan haszonelvüséget hangoztat, amely önmagában sem mindig rendelkezik elegendő motivációs erővel /azért tanulunk idegen nyelveket, hogy beszélgetni tudjunk, ha abba az országba kerülünk, vagy onnan érkező vendéggel találkozunk az utcán stb./. Persze kellenek ezek a praktikus megerősitő mozzanatok, de ne uralják el a célrendszert! Jelenleg teljesen háttérbe szorul az idegen nyelvek gondolkodás- és személyiség fejlesztő funkciója. Igaz, hogy e funkciókat mint fentebb emlitett "haszonelvüséget" a tantervi követelményrendszerbe nem olyan könnyü "belefogalmazni", majd pedig megvalósitani.

A modern tanuláslélektan, pszicholingvisztika és neurolingvisztika már megülepedett tanitásai az idegen nyelvek elsajátitásának folyamatáról szinte teljesen ismeretlenek a tantervek, óraszámok stb. alkotói számára. A felsorolt tudományok szerint az idegen nyelvek elsajátitásának van egy un. szenzitiv periódusa, azaz egy olyan optimális életkor, amely leginkább kedvez e tanulásnak. A 4-8 éves kor számit ilyennek az idegen nyelvek szempontjából /ami természetesen nem jelenti azt, hogy más életkorban lehetetlen az idegen nyelv elsajátitása, hanem "csak" azt, hogy az emlitett életkorban a legkönnyebb/.

A felvetett kérdések: több idegen nyelv az általános iskolában, az egyes idegen nyelvek oktatásának összehangolása — kihivás a jelenlegi egyetemi-főiskolai idegen nyelvszakos tanárok képzésével

szemben. Ezt a kihivást fogjuk röviden elemezni a következő pontban.

2. Nyelvtanárok képzése, felkészitése egyetemeken, főiskolákon

Előljáróban annyit: szinte kizárólag a főiskolai képzésről fogunk szólni, az egyetemiről csak annyiban, amennyiben az egységes tanárképzés koncepciója ezt szükségessé teszi.

2.1. A leendő nyelvtanárok felkészitése /kiképzése/ a szakpárositás kérdésével kezdődik. A jelenlegi kétszakos képzési rendszerben nem lényegtelen az a kérdés, hogy a másik szak valamilyen szempontból relevánsan csatlakozzon az idegen /jelenleg: döntően orosz/ nyelvszakhoz. /Csak munkahipotézisként fogadjuk el, hogy az idegen nyelv szakhoz választjuk a másik szakot, de ennyi szubjektivizmus, prekoncepció engedtessen meg e sorok irójának, akinek magának is az idegen nyelv oktatása a kenyere./

Meggyőződésünk szerint az idegen nyelvhez olyan szakot kell választani, mely az idegen nyelvnek valamilyen releváns vonatkozását erősiti, felerősiti /az más kérdés, hogy lényegében ez a hatás kölcsönös, tehát az idegen nyelv is erősiti a másik szakot/. Lévén az idegen nyelvek elsajátitása meglehetősen összetett, több siku folyamat, igy aligha lehet kétséges, hogy egyetlen társszak megjelölése meglehetősen naiv eljárásnak tünik. Ezért az idegen nyelvek szakpárositásában többféle szakot kell/lehet figyelembe venni. Az ugyancsak más kérdés, hogy bizonyos, inkább technikai jellegü okok legfeljebb

gyengithetnek egy-egy konkrét szakpárositást, de annak szükségességét, előnyeit nem nullifikálják /ilyennek számitható pl. az orosz-testnevelés, ahol a féléves nyelvi részképzés kiesést okoz a testnevelés szempontjából, ugyanigy az orosz-német vagy orosz-angol, ahol a nyugati nyelvek jobb elsajátitása kedvéért beiktatott külföldi részképzés nem segit az orosz szak szempontjából stb./.

A szakpárositásban -- az egyszerüség kedvéért -- egyfelől az oroszt vesszük "adottnak", ehhez csatlakoztatjuk a másik szakot, másfelől a másik szak oroszt erősitő hatását fogjuk-/csak/ jelzésszerüen -- felemliteni:

orosz -- magyar /az anyanyelvi kontrasativitás, kulturák találkozása/
-- másik idegen nyelv: angol, német, francia /indoeurópai nyelvek általános különbségei az agglutináló jellegü magyarral szemben, az idegen nyelvek egymást kölcsönösen segitő hatása az azonos strukturális vonások, sajátosságok révén/
-- matematika /a rendszerszerüség érvényesülése mindkét "tantárgyban", absztrakció, nyelvi logika/
-- testnevelés /készségek gyakorlás utján történő elsajátitása, mikro-makromozgások/
-- nemzetiségi nyelvek: szlovák, szerb-horvát, szlovén, román, német/ részben az azonos nyelvcsaládhoz való tartozásból származó "könnyebbségek", részben a háromnyelvüség nyujtotta előnyök, a nyelvi

rendszerek egybevethetősége révén/.

Kevésbé tartjuk jónak az orosz-történelem, orosz-népmüvelés, orosz-könyvtár, orosz-földrajz szakpárokat, hiszen az egyéni rátermettségen kivül -- elsősorban a népmüvelés, történelem esetében jöhet ez szóba -- a két szaknak igen kevés egymást segitő hatását véljük felfedezni. Ezt a megjegyzést persze nem kell e szakpárositások megszüntetéseként értelmezni, de azt nem titkoljuk, hogy az általános iskolai orosz /általában: idegen nyelvi/ oktatás kulturájának magasabb szinvonalra való emelésének zálogát elsősorban az orosz-magyar és az orosz -- idegen nyelv szakpárositásban látjuk.

2.2. Hány évig tartson az orosz /általában idegen nyelv/ szakos tanárok felkészitése, kiképzése? A jelenlegi helyzet kissé fonák. A dolog fonáksága — meglátásunk szerint — az, hogy egyaránt 4 évet forditunk az olyan tanárok képzésére is, akik szaktárgyukat az általános iskolában csak két évig és heti 2-3 óraszámban oktatják, és azokéra, akiknek a szaktárgya az általános iskolai tanulmányokból akár hat évet is felölelhet és a heti óraszám is magasabb. Az utóbbi jellemző az anya- és idegen nyelvi tantárgyakra: a tagozatos nyelvi osztályokban az idegen nyelv tanitása a harmadik osztálytól a nyolcadikig tart, az oktatás emelt óraszámban folyik. Aligha elegendő a tanárok számára a jelenleg rendelkezésre álló 4 éves keret. Az általános iskolai idegen nyelvi oktatást egy finomabb strukturában véljük jobben elhelyezhetőnek. Javasolt sémánk a következő:

a./ 4 évnél tovább tartó általános iskolai idegen nyelvoktatást olyan tanárokra kellene bizni, akik legalább 5 éves általános iskolai tanári kiképzést kaptak.

b./ A 4 éves vagy annál kevesebb ideig tartó /pl. 6 osztályban kezdődő fakultativ/ nyelvoktatás számára elegendőnek mutatkozik a 4 éves felkészités. Az utóbbi esetben /az 1-2 évig tartó fakultativ nyelvoktatás számára/ talán még egy kétéves kiképzés is elegendő lenne, ha egyébként a hallgató egy vagy két nyelvszakos. Ez a három- /vagy két és fél/ szakosság "bevezetését" jelentené.

Az 5 éves általános iskolai tanári kiképzést a főiskolák olyan nyelvi tanszékei végezhetnék, amelyek ilyen vagy olyan mutató alapján erre érdemesnek minősülnek /pl. minősitett oktatók tanszéki aránya, publikációk száma és minősége, TDK munka stb./. Fontos, hogy az 5 éves kiképzés során egyes studiumok ügyében /átoktatás, vendéghallgató stb. formában/ szoros szakmai kaposolat alakuljon ki a megfelelő egyetem karával, tanszékeivel.

Itt nem részletezzük, de az, hogy a 4 éves főiskolai képzést "fejeljük" meg 2-3 éves levelező egyetemi képzéssel, számunkra több ok miatt nem tünik optimális megoldásnak. Nem jó ez a megoldás sem szakmai, sem "káderpolitikai" okokból. A szakmairól később szólunk, a személyi problémáról csak a következőt. Általában a szakmailag jobb, felkészültebb általános iskolai tanárok vállalkoznak egyetemi továbbtanulásra. Az egyetemi diploma megszerzése után többségük elhagyja az általános iskolát,

igy nem kivánatos kontraszelekció valósul meg.

Az más kérdés — de ezt sem itt kell részletezni, csak utalni rá —, hogy az 5 éves főiskolai tanárképzés 5 éve teljes egészében nappali formában, vagy a napppali és a posztgraduális képzés valamilyen kombinációjában valósuljon-e meg. Természetesen az 5 éves képzésben résztvevő hallgatók egyetemi kulcsszámu diplomát kapnának, általános iskolai elhelyezkedés során pedig előnyt élveznének.

A következő pontban részletezzük a tantárgyi kérdéseket, de már itt le kell szögezni, hogy az 5 éves általános iskolai idegen nyelv szakos tanári képzést a tantárgyak szemszögéből nem lehet a jelenleg uralkodó "maradék" elv alapján meghatározni.

A jelenlegi rendszerben a főiskolai tanulmányaikat befejező hallgatók, akik az egyetemen levelező formában igyekeznek egyetemi diplomát szerezni — némi egyszerüsitéssel — azt kapják meg e tanulmányok során pluszként, ami a főiskolai és az egyetemi tananyag különbsége. Az 5 éves általános iskolai tanárképzés elejét vehetné e kontraszelekciós folyamatnak, hiszen az egyéni tanulási ambiciókat kielégithetné, ugyanakkor a magasabb képesités birtokában megszerzett magasabb értékü diploma továbbra is az általános iskolai tanitásra jogositana. Hogy mit nyer ezzel az általános iskola — ezt aligha kell részletezni.

Könnyen belátható az is, hogy a jobb, szinvonalasabb általános iskolai idegen nyelv oktatási munkának nem a főiskolai — egyetemi képzés és tan-

anyag különbségének elsajátitása a záloga, hanem a jelenlegi általános iskolai tanárképzésből hiányzó igen fontos elemek, studiumok /bábozás, dramatizálás, pszicho- és szociolingvisztika, alkalmazott nyelvészet, gyermek- és ifjusági irodalom stb./ beiktatása. A studiumok anyagának kialakitásában, megtanitásában az a legszerencsésebb, ha a főiskola és az egyetem egymásra talál.

2.3. E pont zárásaképpen a "hogyan" kérdést kell röviden megválaszolni. Ezt az elemzést leszükitjük az orosz — idegen nyelv szakpárositásra.

A különböző idegen nyelvszakok /orosz, német, angol, francia/ tantervi célkitüzéseiben, tematikáiban, az egyes studiumok és szemináriumok témáiban természetes érintkezési pontokra bukkanunk. Mi itt — szakmai érdeklődésünknek megfelelően — elsősorban a nyelvészet és a nyelvoktatás témakörét fogjuk szemügyre venni.

a/ Leiró nyelvészet:

Valamennyi nyelvszak több, kevesebb időt /előadást, szemináriumot/ fordit részben általános nyelvészeti jellegü témák feldolgozására /a nyelvtudomány belső tagozódása, a nyelv és gondolkodás kapcsolata, a nyelv és társadalom, nyelvelmélet, nyelvtipológia, alkalmazott nyelvészet/, de felkerülnek a nyelvleirás legáltalánosabb egységei, az egyes nyelvi sikok, ezek lehetséges kölcsönhatásainak vizsgálata/.

b/ A különböző névvel illetett, de lényegében zömmel nyelvtörténetinek tekinthető studium is jócs-

kán tartalmaz átfedéseket /a történeti-összehasonlító nyelvtudomány alapfogalmai, eljárásmódjai, a nyelvrokonság kritériumai, a nyelvrokonság ténye, az indoeurópai nyelvcsalád, a nyelvek genetikai és strukturális — esetleg areális — tipológiája/.

c/ A nyelvoktatás módszertana c. studium legfontosabb "illeszkedési" pontjai: a nyelvoktatás módszertana interdiszciplináris megközelitésben /didaktika, tanuláslélektan, pszicho- és szociolingvisztika egyes részkérdései az idegen nyelvek tanitása szemszögéből/, életkorok és ezek nyelvelsajátitási jellegzetességei, a kontrasztiv és pedagógiai grammatikák legáltalánosabb elvei, az anyanyelv szerepe, a nyelvoktatás iskolán kivüli formái, nyelvtanulás és a társadalmi igények.

A kötelezően választott speciális kollégiumok egy részét sem feltétlenül szükséges "oroszosra", "angolosra" stb-re szétszabdalni: a számitógépes nyelvi programok, a szépirodalmi müvek órai és órán kivül feldolgozásának módjai, a nyelvi anyag dramatizálásának általános eljárásai — igen-igen sok közöst vonást tartalmaznak.

A részletezés során még további "nem tantárgyszerü" közös elmmek fedezhetők fel: a forditás témaköre /forditási technikák, lexikai ekvivalenciák, transzformációk, ekvivalencia nélküli lexémák, frazeológia/, a civilizáció és országismeret /nyelv és kultura összefüggései, kétnyelvüség — bikulturizmus stb./.

A felsorolt /és fel nem sorolt/ átfedések,

közös tananyagrészekre való figyelem felkeltésnek egyáltalában nem az a célja és a konkluziója, hogy akkor valamennyi idegen nyelv szakos egy /vagy több/ féléven át kizárólag közös előadásokat látogatna, hogy valamennyi konkrét nyelvszak /orosz, angol,stb./ felolvadna egy közös "kohóban". De az mindenképpen célja volt e rövid áttekintésnek /a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán pedig konkrét feladat/, hogy az azonos "tantárgyak" azonos kérdésköreit egységesen, egy előadás keretein belül dolgozzuk fel. Ez legfeljebb annyit jelent, hogy /15 hetes félévvel és heti 2 órás előadással számolva/ 6-1o órányi közös előadást lehetne tervezni /a kimaradó 24-2o előadás már külön-külön, szakonként és a célnyelven hangzana el/. Az általános és szükebb szakmai előadások, szemináriumok arányát nyilván a "tantárgy" konkrétumai határozzák meg, nem érdemes konstans és generál arányszámot kikötni.

Milyen előnyökkel járhatnak azek a közös foglalkozások? Mindenekelőtt a "felesleges" ismétlések elkerülhetők lennének, a közös előadásokon a 4-5 nyelv /amelyből legalább kettőt bármelyik hallgató viszonylag jól ért/ példái koncentráltabban alakithatják ki az adott studium szempontjából alapvető fogalmakat. Nem elhanyagolható az sem, hogy a hallgatónak igy több szabad ideje marad. Az sem mellékes, hogy az idegen nyelvi tanszékek felváltva — a témát legjobban ismerő szakemberre bizva — tarthatnák ezeket a közös előadásokat.

A közös előadások — a szemináriumok már nem feltétlenül-magyarul folynának, ami némi hátrányt

jelentene, ha az adott idegen nyelvi tanszék a fentebb amlitett témaköröket /pl. nyelv és gondolkodás, nyelv és társadalom, életkorok és nyelvtanulás stb./ kizárólag idegen nyelven akarja előadni már az első előadástól kezdve. Az általunk javasolt rendszerben tehát a néhány órányi közös előadás magyarul, az ezt követő szeminárium viszont idegen nyelven folyik. Az időben feltétlenül kevesebbet kitevő közös előadásokat követő és az egyes idegen nyelvi tanszékek által tartott előadások természetesen már az adott idegen nyelven folynak.

3. Végül az általános iskolai idegen nyelvoktatásról kell szót ejtenünk - a fentebb kifejtettek tükrében.

Az idegen nyelvek oktatása elsősorban készségek fejlesztését jelenti. Azt is tudjuk, hogy e készségek fejlesztésének szenzitiv és optimális életkori periódusa a 4-8 életév, tehát az iskolai idegen nyelv oktatásának minél előbb kell /kellene/ elkezdődnie az általános iskolákban.

Mivel készségfejlesztésről van szó: a tagozatos - nem tagozatos /sokszor ál-/ dilemmáját el kell vetni. Az idegen nyelvek tanitása csak kis csoportban és /főleg kezdetben/ minél magasabb óraszámban eredményezhet csak sikert.

Az általános iskolákban - megfelelő fokozatossággal - legalább 2-3 nyelv oktatásáról kellene gondoskodni. Egymást erősitő hatásuk nyomán nagyobb sikerre számithatnánk.

Végül a választhatóság kérdése. A jelenlegi helyzet ismert: Az első kötelező /orosz/ nyelven kívül jobb esetben az angolt, németet esetleg a franciát választhatják a tanulók, de az esetek többségében csak deklarált választhatóságról van szó. Se tanár, se tanterem. Még a két legáltalánosabb idegen nyelv - az orosz és angol - tanitása sincs semmilyen formában "összehangolva". Meddig tart/ható ez a helyzet?

Dr. LACZIK MÁRIA - RÉPÁSI GYÖRGYNÉ dr.
főiskolai docens főiskolai docens
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

A FŐISKOLAI REFORMTANTERV TAPASZTALATAI KÉT TANÉV NYELV- ÉS STILUSGYAKORLATI SZIGORLATÁNAK TÜKRÉBEN

Reform, átalakulás, rugalmasság, változási készség, átképzés - gyakran használt fogalmak mindennapjainkban. Ahhoz, hogy e fogalmak tartalommal teljenek meg, különös szerep hárul az iskolákra; növendékeit, hallgatóit elsősorban szaktárgyi ismeretekkel ugy felvértezni, hogy képesek legyenek aktiv részesei lenni e folyamatoknak.

Reformot megvalósitani - az oktatásban is - megfelelő feltételek hiányában nagy nehézségek elé állitja a benne résztvevőket. Bizonyos fokig ilyennek tartjuk az orosz szakos főiskolai tanárképzést is. Megjelent ugyanis egy alaposan előkészitett, átgondolt reformtanterv /1984/, de nem jelentek meg az uj tanterv követelményeinek megfelelő jegyzetek, segédanyagok. Ezek hiányából következnek a különféle nehézségek a tananyagszervezésben. Ahhoz, hogy képesek legyünk megfelelni a kommunikativ nyelvoktatás követelményeinek, ugyanakkor a strukturális kompetenciát se hanyagoljuk el, érthető módon uj oktatási stratégiára van szükség. Mi is hangsulyozni kivánjuk, hogy a "beszédértés és beszédkészség előtérbe állitása nem vezethet a nyelv irott változatának elsajátitásával kaposolatos feladatok elhanyagolásához. Nem feledkezhetünk meg arról, hogy világunk a televizió és videotechnika robbanásszerü fej-

lődése és elterjedése mellett is megmaradt "Gutenberg-galaxisnak": az irásbeliség, ma is áthatja gazdasági, társadalmi, kulturális és mindennapi életünk valamennyi szféráját, s igy az idegen nyelvek tanulásánál az olvasási, forditási, fogalmazási készségek kialakitása változatlanul az egyik alapvető oktatási célnak tekintendő."[1] Ahhoz pedig, hogy ezeket az oktatási célokat elérjük, a tudatos tananyagszervezésen kivül egy sor más feltétel is szükséges, ugy mint a jól képzett, szuggesztiv tanári személyiség, változatos, dinamikus óravezetés, kidolgozott motivációs-rendszer[2], és nem utolsósorban a tananyag keretein belül kiaknázható nyelvi humor iránti fogékonyság.[3]

Két évvel ezelőtt, amikor az uj tanterv szerint nyelv- és stulusgyakorlatból is önálló szigorlat lett, nagy várakozással tekinthettünk a vizsga elé. E folyóirat 1986/1. számában részletesen ismertettük a korábbi vizsgáztatási formát, és körvonalaztuk az uj tanterv szellemében fogant elképzelést, ma pedig már annak tapasztalatairól számolhatunk be. Amennyiben elfogadjuk, hogy a nyelv- és stilusgyakorlat a főiskolai orosz szakos képzés során cél és eszköz funkciót egyaránt betölt, akkor a II. évben a céljelleg kerül előtérbe; ekkor mint önálló diszciplinát kérjük számon. Bevált-e az uj forma, képes-e komplex ismeretek mérésére?

A megváltozott tananyagszerkezet /kisebb óraszám, témakörök átcsoportositása/ arra ösztönzött, hogy a képzésben más, olykor uj módszerekhez kell folyamodnunk. Köztudomásu, hogy hallgatóink nagy többsége az elsajátitott lexikai anyag kreativ hasz-

nálatára itt kényszerül először. Ekkor stilisztikai jártasságról még nem beszélhetünk.

Természetesnek vesszük, hogy a legtöbb irányu és legaktivabb hatás nyelvi közegben éri a hallgatókat. Ezzel meg is határoztuk a részképzés helyét és szerepét az orosz szakos nyelvtanár képzésben. Részképzésen a jelenlegi gyakorlatra épitve, a 4 hónapos kint tartózkodást értjük. Megnyugtatónak tünik az utóbbi időben a tananyag egyeztetése a fogadó féllel, ami garantálja az itthoni és az ottani /Moszkva, Vlagyimir/ egységes képzést.

Az eddigi szigorlati tapasztalatok azt mutatják, hogy hallgatóink hazaértkezésük után kommunikáció-képesebbek, ám mintha nem törekednének nyelvileg is igényes témakifejtésre. Javul kifejezőkészségük, bővül szókincsük, sokszor stilisztikailag is jónak minősithető a megnyilvánulásuk, de jóval kevesebbet törődnek a nyelvtani megformálással, olykor alapvető hibák is rontják a felelet összképét. Irásbeli munkájuk alapján is - lásd később részletesen - hasonló következtetéseket vonhatunk le. A forditásoknál érezhető, hogy ez egy félévig háttérbe került, nem tudatosult a kifejezések magyar megjelenitése, Viszont könnyebben birkóztak meg a transzformációs feladatokkal /szinonima, antonima, szóképzés/. Érezhetően a többféle hatásnak tudható be, hogy ezen feladatokat különösebb nehézségek nélkül oldották meg. Nem javult viszont a helyesirási készségük, a nyelvtani tudatosságuk. Azon alapvető hibák, amelyeket kiutazásuk előtt nem sikerült kiküszöbölniük, továbbra is felbukkannak az irásbeli munkákban.

Mit teszünk itthon, hogy az órák adta kereteken belül ezt a komplexitást megteremtsük, hogy irásban és szóban egyaránt jól alkalmazható ismeretekkel vértezzük fel hallgatóinkat? Továbbra is gerincét képezi oktatásunknak a tematikában előirt témakörök részletes feldolgozása, azokon belül a társalgás motiválása, szituativ feladatok mind gyakoribb alkalmazása. Ezt egésziti ki a hangzós anyag /a veszprémi videofilmsorozat, rövid, csattanós történetek magnószalagon/, amit lexikálisan és nyelvtanilag jól beépithetünk a kezdeti időszak tematikájába /a feldolgozás módja nagyban függ a csoport szintjétől/, mig a II. évben a közvetlen tematikától független szövegeket is mind gyakrabban adunk meghallgatásra, célunk a monológikus,illetve dialogikus szövegértés kialakitása. A közvetlen cél a szigorlati előkészités, ahol a hangzós anyag nem feltétlenül kapcsolódik az I-II. évfolyamon feldolgozott témákhoz.

A publicisztikai szövegek elsődleges megjelenési formája az ujságcikk. Mind a tematikus ujságolvasásnak, mind a napi sajtó követésének megvan a haszna, ezért pusztán gyakorlati szempontok döntik el, mikor melyik formáját alkalmazzuk. A tematikus ujságolvasás nagy előnye, hogy a társalgási alaptéma részeként hozzájárul a szókincs bővitéséhez. A sajtó aktualitását alapul venni pedig más szempontu előnyökkel járhat: a változatos tematika a már korábban elsajátitott lexika ismétlését jelentheti. Az ujságolvasást inkább a II. évben szorgalmazzuk. Lexikailag változatosabbá tehetjük általa az órát, rászoktathatjuk a hallgatót a napi ujságolvasásra. Ő maga olyan élményhez juthat, hogy a legfrisebb információkat képes idegen nyelven befogadni, tehát a napi

munka során is meggyőződhet a nyelvtanulás közvetlen hasznáról. Bármely formáját választjuk is az ujságolvasásnak az órán, a cél mindenképpen azonos: ismerkedjen meg a hallgató a publicisztika sajátos nyelvezetével!
Az ötven oldalnyi mai orosz szépirodalmi mü /kivánatos, hogy forditása ne legyen/ félévenkénti számonkérése szintén igényli az elsajátitott nyelvi ismeretek koncentrált alkalmazását. Elsődleges célja a szókincs gazdagitása, ezen tul a III-IV. évben folyó szépirodalmi müvek olvasásának előkészitése is. Még egy nagy előnye a házi olvasmánynak, hogy mivel a hallgatók maguk választják ki csoportonként a számukra legmegfelelőbb müvet, megismerkednek a mai szovjet szépprózа néhány képviselőjével, s kialakulhat bennük az az igény, hogy később is belelapozzanak az ujdonságokba.

Ha ilyen részterületekre oszlik a nyelv- és stilusgyakorlatnak mint önálló, alapozó tárgynak az oktatása, a számonkérésben is kell hogy tükröződjék ez a sokoldaluság. A szigorlatnak olyan formáját kellett tehát kialakitanunk, amely képes az elsajátitott ismeretek ellenőrzésére.
Ha tehát a fentiekben vázolt készségek kialakitását tekintjük célunknak, ebből következik, hogy a tudás mérését, a szigorlati követelményeket is ezen részterületekhez kell igazitanunk.

Hogy mit mérünk, az kézenfekvő és ennek a "hogyanját" többé-kevésbé megnyugtatónak találjuk a két év tapasztalata alapján. Közös irásbelit iratunk az egész évfolyammal, külön a féléves részképzésről hazatértekkel /csupán többletmunkát igényel,

hogy mindkét esetben A-B variánsokat is készithetünk./ Az irásbeli első feladatában szövegértést ellenőrzünk, a többi feladat /amelyre 60-75 percet kapnak/ a feldolgozott témakörökhöz kapcsolódik. A szövegértést technikailag ugy oldjuk meg, hogy a 2-3 perces szöveget háromszor hallgatják meg a hallgatók, közben feljegyzést készithetnek egy külön lapra. A feladatlapot csak azután kapják meg, s az ott szereplő kérdések a szöveg kisebb-nagyobb összefüggéseire kérdeznek rá. Nem kétséges, egzaktabban lehet mérni, ellenőrizni, ha csak szókapcsolatokra kérdezünk rá; esetleg egy-egy jellemzőbb vonásra a szövegben. Meglátásunk szerint azonban fokozatosan át lehet térni mondatalkotásra, a hallott szöveg alapján készitett fogalmazásra.

Az irásbeli munka további feladatai különféle lexiko-grammatikai gyakorlatok: egy-egy társalgási témához kapcsolódó szókincs konkrét szempontu számonkérése, behelyettesitéses, valamint transzformációs gyakorlatok, rövid forditások magyarról-oroszra. Célszerünek láttuk feladatokat összeállitani az előképzős igék sokrétüségére, a folyamatos - befejezett igék alkalmazására. Kiegészitéses feladatok megoldása a szövegkörnyezet ismeretére alapozva több körültekintést igényel az igeidők, igemódok, szemlélet megválasztásában.
Mint bármely feladat kijelölésénél, itt is visszaüt, ha nem pontos a feladat megfogalmazása. A gyengébb felkészültségü hallgatóknak hiányzik a minta, a modell. Törekszünk arra, hogy a "törzsanyag" kerüljön a feladatlapra. S hogy mi a törzsanyag egy főiskolán? Nem szoktuk ezt a fogalmat használni, hiszen ezt nem irja elő egyetlen hivatalos dokumen-

tum sem, mégis az évről-évre kialakuló gyakorlat az egységes követelményrendszer felé irányitja a nyelv- és stilusgyakorlat oktatásába ujonnan bekapcsolódó kollégákat is.

Ebben az évben a szóbeli számonkérés formájának kialakitására forditunk nagyobb figyelmet. A szóbeli vizsga két részből tevődik össze: a 4 féléves anyag tételek alapján való számonkérése, és 2o-25 sornyi ujságcikk kifejező olvasása, megértést demonstráló forditása.
Szószerinti forditáshoz nem ragaszkodhatunk, de elengedhetetlen a nyelvi szerkezetek /olykor a többszörös birtokos szerkezetek láttatása/, a szókapcsolatok magyaros visszaadása.
Ami a tételes számonkérést illeti, ez évben igyekeztünk szituativ jellegü kérdéseket összeállitani, amelyekről nem elegendő általánosságban beszélni.
A konkrét szituáció egyben konkretizálta a felhasználható lexikát is. A vizsgatapasztalatok azt mutatják, hogy sikeresen megbirkóztak vele hallgatóink.
A konkrét élmények általában jobb feleleteket eredményeztek. Ilyenek mint: Egy szerelem története /ismerkedéstől a gyermek megszületéséig/; Budapest tömegközlekedése; A városi szinház; Egy felejthetetlen szinházi előadás; A város, ahol részképzésen voltam /az idegenvezető szemével/. A kérdés utáni zárójeles megszoritások segitségül szolgáltak a felelet felépitéséhez. További finomitásra adhat lehetőséget az I. és II. éves anyag témaköreiből összeállitott kérdések egyeztetése.
A III-IV. évben az uj tárgyak belépésével /irodalom, országismeret/ uj szerep hárul a lexikára: eddigi cél funkcióját elvesztve eszközjellegüvé válik. Ez

a változás, ami inkább lexikai, stilisztikai gazdagodást, mint nyelvtani ujdonságot hoz, a hallgatóktól is másfajta hozzáállást igényel. Az uj feladatok mellett is, mindvégig folyamatosan törekedni kell hallgatóink nyelvtani tudásának fokozatos bővitésére. Feladatunknak kell tekinteni a nyelvészeti stilisztika alapelemeinek elsajátittatását, fonetikai ismereteik gyakorlati alkalmazását, kérdéskulturájuk fejlesztését. Bizunk abban, hogy előbb-utóbb segitségünkre lesznek a tantervi reformoknak megfelelő, jól használható jegyzetek is, és tanitványaink biztosabb nyelvtudással állhatnak majd katedrára.

IRODALOM

1. Dr. Laczik Mária - Répási Györgyné dr.: Gondolatok a tanárképző főiskolák nyelv- és stilusgyakorlati vizsgáinak tapasztalatairól. Pedagógusképzés, 1986/1. 64-7o.

2. Péter Mihály: A beszédközpontu nyelvoktatás nyelvészeti alapjairól /Gondolatok a MAPRJAL VI. kongresszusa után/. In: A nyelvoktatás korszerüsitéséért. Pécs 1987. 44-45.

3. Székely Gábor: Motiváció, tevékenység, perspektiva - nyelvoktatás. Módszertani Közlemények 1987/27. 3: 15o-9.

4. Lieber Péterné: Az orosz nyelv tanitásának elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. 5o-6o.

BÉLTEKI ZOLTÁNNÉ dr.
főiskolai adjunktus

RÉPÁSI GYÖRGYNÉ dr.
főiskolai docens

Dr. SZÉKELY GÁBOR
főigazgatóhelyettes
Bessenyei György Tanárképző Főiskola

AZ OROSZ SZAKOS ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÁROK INTENZIV TOVÁBBKÉPZÉSÉRŐL

Dolgozatunk immár a hatodik azoknak a cikkeknek a sorában, amelyeket a BGYTF képviselői a továbbképzés kérdéseinek szenteltek. Az első két irásra korábban már utaltunk a folyóirat lapjain /vö.: dr. Szabó Tibor - dr. Székely Gábor, A pedagógus továbbképzés rendszere Dániában, Pedagógusképzés 1988/1. 146-53, 146/, az itt emlitett harmadik cikk tulajdonképpen egy rövid kitekintés, külföldi tapasztalatok összegezése. Nemrég az intézményünkben e területen folyó munka szervezési kérdéseiről, első eredményeiről tájékoztattuk az érdeklődőket /Székely Gábor, Képzés és továbbképzés. Pedagógiai Műhely, Nyiregyháza, 1987/4: 39-44/, és a továbbképzés általánosabb pedagógiai-pszichológiai feladataival is foglalkoztak kollégáink /Madácsi Mária - Venter György, Tapasztalatok a pedagógusok intenziv továbbképzésének pedagógiai-pszichológiai foglalkozásairól. Pedagógiai Műhely, Nyiregyháza 1987/4: 44-7./. Mindez indokolja, hogy a pedagógusok intenziv továbbképzésével kapcsolatos általános kérdésekre itt csak utalni fogunk, részletesebben azonban az Orosz Nyelv és Irodalom Tanszékünk ilyen irányu tevékenységét tekintjük át.

1. Statisztikai mutatók

a/ A jelentkezők és végzettek aránya

tanév	a jelentkezettek	a végzettek
	s z á m a	
1985-86	21	16
1986-87	23	22
1987-88	21	

b/ A nők és férfiak aránya /a jelentkezettek körében/

tanév	nők	férfiak
1985-86	17	4
1986-87	23	-
1987-88	21	-

c/ Év közben abbahagyta a tanfolyamot

tanév	fő
1985-86	4 /1 fő halasztott/
1986-87	1
1987-88	

d/ Eredmények a központi értékelés elvei szerint

tanév	részt vett	jól megfel.	kiválóan megf.
1985-86	1 fő	1o fő	5 fő
1986-87	1 fő	4 fő	17 fő
1987-88			

Az adatok és a közvetlen tapasztalatok alapján a következőket állapithatjuk meg:

a/ A jelentkezők /és felvettek/ létszáma a

képzés szempontjából /még akkor is, ha a nyelvgyakorlásra gondolunk/ megfelelő, majdnem ideális, tehát a minőségi munkavégzés feltételei adottak voltak.

b/ Az első évben a viszonylag magas lemorzsolódási arány bizonyára összefüggött a kezdeti szervezési nehézségekkel is.

c/ A nők és a férfiak aránya megfelel az orosz szakos általános iskolai tanárok nemek szerinti megosztlásának.

d/ Az eredményekben valószinüleg az tükröződik, hogy a második továbbképzési évre a tanszék pontosabban kidolgozta a tematikát, jobban körvonalazta a követelményeket, általában a képző munka szinvonala javult. /A sok "kiválóan megfelelt" minősités nem irreális. A továbbképzésre jelentkező általános iskolai tanárok nagy többsége komolyan veszi feladatait, lelkiismeretesen készül a foglalkozásokra és a vizsgákra, gondot fordit a záródolgozat szinvonalas megirására is/.

Az életkorra vonatkozó adatokat nem gyüjtöttük ki. A tanfolyamok résztvevői - a követelményeknek megfelelően - általában 10-15 éves tanitási gyakorlattal rendelkeztek, illetve rendelkeznek, tehát ilyen szempontból is eléggé homogén csoportokkal kellett dolgoznunk.

2. Tartalmi kérdések

A tematika kidolgozásakor konkrétan és köz-

vetlenül szembekerültünk azzal a problémával, amely az intenziv pedagógus továbbképzés általános elveinek kidolgozásakor, de az éves munka inditásakor általában is jelentkezik: a továbbképzés célját, tehát a szakmai tudás megujitásának a "hogyanját" különbözőképpen értelmezzük. Egyrészt vannak olyanok, akik számára ez a pedagógiai ismeretek felfrissitését és kibővitését jelenti, van, aki kizárólag a metodikai kultura gazdagitását várja a továbbképzéstől, és természetesen vannak olyanok is, akik az általános és a szaktárgyak, valamint az uj tudományágak legfrissebb eredményeinek magas szintü, integrált közvetitését tekintik célnak. Másrészt régi tapasztalat, hogy tanáraink jelentős része - talán egy kicsit érthető módon - a saját legujabb kutatási eredményeinek az átadásaként interpretálja a maga számára a pedagógus továbbképzés célját, feladatát. Mindezt mérlegelve mégis abból indultunk ki a tematika kidolgozásakor, hogy az idegennyelv-szakos tanári továbbképzés speciális helyzetben van az alapfunkció szempontjából, hiszen a szaktudományi elméleti ismeretek közvetitésére szánt időn kivül célszerü magas óraszámot biztositani a nyelvi ismeretek, az idegen nyelvi beszédkészség fejlesztésére is. A tanfolyam anyagában a nyelvészeti, irodalmi, fonetikai, russzisztikai és országismereti előadások mellett fontos szerepet játszik a szaktárgyi metodika, valamint a nyelv- és stilusgyakorlat. Ennek alapján az óraszámok a következőképpen alakultak:

beszédgyakorlat	4o óra
módszertan	1o óra
orosz és szovjet irodalom	8 óra

kulturtörténet	3 óra
orosz leiró nyelvtan, nyelvtörténet	12 óra
fonetika	3 óra

A fennmaradó óraszámot vendégelőadóink számára biztositjuk.

A módszertani előadások, órabemutatók és -elemzések különösen népszerűek a tanfolyam résztvevői körében, mivel lehetőséget nyujtanak egymás gyakorlatának a megfigyelésére, konkrét tapasztalatcserére, és a gyakorlatban közvetlenül hasznositható módszertani fogások elsajátitására. Mindettől a nyelvoktatás hatékonyságának fokozódását várjuk. Az utóbbi évek metodikai elemzéseinek a középpontjában két fő téma áll:

a/ a kommunikáció-központu orosznyelv-oktatás

b/ a video alkalmazása, hatékonyságfokozó és kontrolláló szerepe a nyelvoktatásban. Módszertani foglalkozásaink e két téma köré csoportosultak, de a videotechnika olyanformán is szerepet kapott, ahogyan azt Poór Ferenc ajánlja A videós pedagógiai gyakorlat továbbképzési tapasztalatai c. dolgozatában /Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben V. Szerkesztette Poór Ferenc. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1985.: 124-35./.

Nyelvszakosoknál az igazi megmérettetést a nyelv- és stilusgyakorlatokon való megszólalás jelenti. Ott mutatkozik meg, mennyire sikerült szin-

ten tartani a nyelvi ismereteket, vagy mennyire koptak meg azok. A csoportfoglalkozás lehetőséget nyujt az ellenőrzésre, önellenőrzésre, az idegen nyelven folyó társalgásra. Hogy a tanfolyam résztvevői gátlások nélkül képesek legyenek résztvenni az órai munkában, oldott, közvetlen légkört kell teremtenünk. Nagyon fontos, hogy javitásainkkal segitsük a kollegák megnyilvánulásait, ne pedig beléjük fojtsuk a szót. Hiszen a továbbképzésen nem csupán a közvetitett konkrét ismeretanyag tartalmi részével gyakorolunk hatást tanár társainkra, hanem legalább annyira a módszerrel, ahogyan közvetitjük ezeket az ismereteket. A jelenlegi tanfolyam egyik résztvevője a foglalkozás szünetében igy fogalmazott: rendkivüli nevelő ereje van már annak is, ahogyan az órát tartó tanár kiáll, ahogyan elkezdi a foglalkozást, ahogy javit, ahogy személyes emberi közelségbe hozza a tananyagot. Az oldott hangulatu, szivélyes munkatársi kaposolat hatásáról ir Szabó Kálmán is egy továbbképzésen résztvevő szemszögéből /Intenziv továbbképzésre jártam. Köznevelés, 1988. január 15.: 8-11/.

Hogyan valósitható meg mindez a nyelv- és stilusgyakorlati foglalkozásokon? A tárgy tematikáját igyekeztünk ugy összeállitani, hogy iskolacentrikus legyen, és mintegy ennek rendeltük alá a többi résztémát. Az alábbi fő kérdéskröket dolgozzuk fel: 1. A szovjet és a magyar oktatási rendszer; A pályaválasztás; Orosz órán; Az iskolai terminológia. 2. Család és iskola; Családi, rokoni, baráti kaposolatok. 3. A tanulók szabadidős tevékenységének iskolai szervezése; Az uttörőmozgalom és a KISZ. 4. Egyéb szabadidős tevékenységi formák /sportesemé-

nyek, gyalogturák, utazás, kemping/. 5. Mozi, szinház, hangverseny, kiállitás. A fentiekben leirt alaptémák lehetőséget nyujtanak a kötetlen, szabad társalgásra. Az előzetesen sokszorositott anyag, amelyet a tanfolyam résztvevői kézhez kapnak, segiti őket az adott témakörön belüli lexikai elemek tudatos alkalmazásakor.

A videotechnika a nyelv- és stilusgyakorlatokon is jól hasznositható. Bár a "Készülünk a nyelvvizsgára" c. videofilmsorozat nem ilyen céllal készült, képi- és hanganyagának együttes alkalmazása még a továbbképzésen is fokozza az oktatás hatékonyságát. A film nagy mértékben megkönnyiti a szavak, kifejezések, beszédfordulatok elsajátitását, bevésését. Ugyanakkor - bár a videos nyelvoktatás módszertana még kidolgozásra vár - a videofilmek alkalmazása a továbbképzésben egyfajta mintát is közvetit.

Az irodalmi, országismereti és nyelvtani foglalkozások inkább előadás jellegüek, a résztvevők szempontjából tehát receptiv tevékenységet jelentenek. Kezdettől fogva azt tartottuk szem előtt, amit aztán Lóránd Ferenc meg is fogalmazott: "Minden pedagógus tud olvasni. Ne fárasszuk tehát a kollegákat azzal, hogy kénytelenek legyenek előadás formájában végighallgatni, számukra nem is biztosan jó időpontban azt, amit a maguk választotta időpontban és körülmények között el is olvashatnak" /A pedagógustovábbképzés funkcióváltozásai. Pedagógiai Szemle, 1988/2.: 99-11o/. Éppen ezért olyan uj információkat közlő, az érdeklődés felkeltését célzó előadásokat szeretnénk tartani, amelyek kiinduló pontjai lehetnek a későbbi intenzivebb önképző tevékenységnek.

Igy például irodalomból főként a legujabb kor szovjet epikai, drámai és lirai alkotásaival foglalkozunk, a nyelvtudományt illetően a legujabb kutatási eredményekre hivjuk fel hallgatóink figyelmét. A részletes bibliográfiát annak reményében adjuk közre, hogy a későbbiekben "maguk választotta időpontban" valóban elolvassák mindazt, amire ráirányitottuk figyelmüket.

A záródolgozatok témáját illetően is áll az a megállapitás, amelyről korábban már említést tettünk: a résztvevők többsége a gyakorlathoz közelálló témát szeretne választani, tanáraink pedig saját kedvelt kutatási területükről ajánlanak választékot. Szerencsére a skála mindkét oldalról nézve elég széles, és apró kompromisszumok megkötése révén mindig kialakul a hasznos munkavégzés feltétele. A záródolgozatok nyelve az orosz. Kivételt képeznek azok a módszertani témáju dolgozatok, amelyek esetében indokoltabb a magyar nyelv használata, de ilyenkor is öt-hat oldal terjedelmü orosz összefoglalót kell készitení.

A záróvizsga két blokkban folyik. Orosz nyelvi ismereteinek fejlődéséről, módszertani felkészültségéről és a záródolgozattal kapcsolatos kérdésekről mindenkinek számot kell adni, de lehetőséget biztositunk arra, hogy a résztvevők saját választásuk szerint vagy az irodalmi-kulturtörténeti, vagy a nyelvészeti kérdéskört tanulmányozzák elmélyültebben. Reméljük, hogy a vizsgákon továbbra is biztositani tudjuk a kollegiális, stresszmentes munkalégkört. Azt is tudjuk azonban, hogy általános iskolai kartársainknak az ilyenfajta megmérettetés

presztizs növekedéssel /olykor csökkenéssel/ jár együtt, tehát számunkra is lelkiismeretes munkát igénylő, komoly feladatot jelent.

Összegzésként azzal kell zárnunk dolgozatunkat, hogy az intenziv továbbképzés első három éve pozitivan értékelhető. Véleményünk szerint orosz szakos tanáraink sok tapasztalatot szereznek az egyéves kurzus során. Egy egész tanári pálya időtartamára természetesen ez nem elegendő a szintentartáshoz. A Szovjetunió-beli nyelvtanfolyamokkal és a rendszeres önképzéssel kiegészitve azonban hatékonyan hozzájárul ahhoz, hogy a jó alapképzéssel rendelkező általános iskolai orosz tanárok szinvonalas oktató-nevelő munkát végezzenek iskoláikban.

PÁLYAALKALMASSÁG, HIVATÁSTUDAT

SZABÓ G. MÁRIA - PUKÁNSZKY BÉLA
főiskolai docens főiskolai tanársegéd

ELEKES MIHÁLY
főiskolai tanársegéd
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Mottó: "A neveléshez nagy tehetség kell, de a jövő nevelőinek tanitásához éppen külön tehetség"

Imre Sándor

PÁLYAALKALMASSÁGI VIZSGÁLAT A JUHÁSZ GYULA TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁN

A hazai előzményekről

Hazánkban a 60-as évektől olvashatunk - a felvételi alkalmasság kutatásról, ettől az időszaktól jelentek meg a közoktatáspolitikai dokumentumok, figyelemre méltó észrevételek e témáról. Néhányra az alábbiakban utalunk:

Az MSZMP KB VIII. kongresszusi határozata /1962./ szerint a felsőoktatásban négy egyenrangu kritérium alapján kell a jelölt felvételéről dönteni, ezek a következők: politikai-erkölcsi magatartás, szakmai felkészültség, tehetség, rátermettség. Ugyanakkor számos tapasztalat bizonyitja, hogy a felsorolt tényezők közül csak egyet, a szakmai felkészültséget vizsgálják /pontozásos rendszerrel/ máig is.

Az 1972-es MSZMP KB határozatban ujabb feladatot olvashatunk: "Az egyetemi felvételi rendszert - az alapelvek fenntartásával - tovább kell fejleszteni.

A 7o-es években számos kisérletről olvashatunk a felvételi rendszer korszerüsitésével kaposolatban. /Geréb-Kiss 1968; Papp János 1975./
Papp János munkájából egy gondolatot idézünk: "A pszichológiai vonások, emberi adottságok, képességek pályaszelekciós értékük" 197o-74 között négy pedagógusképző intézményben longitudinális vizsgálatot kezdeményeztek, amelynek célja a felvételiző hallgatók személyiségének vizsgálata pályaalkalmasság szempontjából. Kisérlet is kezdődött néhány vizsgálati metodika pl. a több komponenset magában foglaló alkalmassági index, Raven-féle intelligencia-teszt alkalmazása és konfliktusos nevelési helyzetek megoldása Rosenzweig-féle frusztrációs próbarendszerekkel.
Szabó Pál a pedagógus alkalmassággal kaposolatban a következő területeket javasolja vizsgálni:

a/ a testi egészség, ezen belül elsősorban az idegrendszer állapotát /orvosi és pszichológiai módszerekkel/,

b/ az általános személyiség strukturát, ezen belül az értelmi képességeket, az akarati és érzelmi élet sajátosságait,

c/ a speciális tanári képességeket. /Szabó Pál 1978./

Papp János kritikai észrevételt is megfogalmaz a következőkben: "A szaktárgyakra orientált fel-

vételi kevés" - mert nem jó tanár az, aki tudását nem tudja a diákoknak átadni, nem tud kedvet ébreszteni s érdeklődés felkeltésével átadni tudását, ha nem elég szuggesztiv.

U. Komoly Judit 1969-73 között végzett vizsgálatait "A konfliktusos nevelési helyzetek megoldása" cimmel kandidátusi értekezésében irta le. A konfliktusos pedagógiai szituációk vizsgálati eljárása és ennek filmes formája máig a Budapesti Tanitóképző Főiskolán a felvételi vizsgák része.

J. Szilágyi Klára is végzett vizsgálatokat, a szociális érettségről a felsőoktatásban.

Békési Imre: Pedagógusvonások kibontakozása fejlődő tanárjelöltekben c. tanulmányában /197o/ a felvételt nyert tanárjelölteket vizsgálva azt javasolja, hogy "minél több tevékenységi lehetőséget, értelmes közösségi feladatot, fejlesztő hatásu munkaformát, meggyőződéssel vállalható szerepet kináljunk fel hallgatóinknak".

Végül a legfrissebb dokumentumokból idézünk: az MSZMP KB 1981. február 31-i határozatából, az 1984. május 1o-én a Minisztertanács által jóváhagyott programból, az 1985. évi I. oktatásról szóló törvényből:
"A jelenlegi felvételi rendszer továbbfejlesztése indokolt, mert összhangba kell hozni a társadalmi változások, a politikai, társadalmi gyakorlat demokratikus fejlesztésével"
"Kutatásokat és kisérleteket kell kezdeményezni a felvételi eljárás továbbfejlesztésére"

A felsőoktatási intézményben a 1o2 § /2/ bekezdés a sikeres felvételt eredményes felvételihez és alkalmassági vizsgához köti. "Különös jelentősége és aktuális porblémái miatt a pedagógusképzést kiemelten kell kezelni". ... "Állandó feladat a felvételi rendszer fejlesztése ... minőségének javitása ... differenciált eljárások alkalmazására van szükség, amelyek megfelelnek az egyes szakképzési ágak /pedagógus szakképzés/ sajátosságainak, pályaalkalmassági követelményeinek és amelyek a kiválasztás alapjává ... a tehetséget teszik."

A bevezetőnek szánt válogatásból néhány következtetést levonhatunk:

Egyik az a kritika, mely szerint nem elegendő a felvételi vizsgákon csak a szaktárgyi felkészültségről tájékozódni, csupán a verbális tudást számonkérni. Ugy tünik, van egy másik tartománya a felvételiknek a pedagógusképző intézményekben, olyan, mint a nevelői rátermettség, tehetség, hivatástudat, beválás.
Másik tény, hogy alkalmassági vizsgálatokról gyakorlati tapasztalatok inkább az óvónő - tanitóképző intézetekben gyültek össze, a főiskolákon, egyetemeken a vizsgálati metodikák ez ideig többnyire kidolgozatlanok.

Harmadsorban utalnunk kell arra, hogy jelentős azoknak a szakembereknek, felsőoktatásban dolgozóknak a tábora, akik nem biznak az alkalmasság felismerhetőségében, sőt az alkalmasság mérésének szükségességét is megkérdőjelezik.

Az alkalmassági mérés elhatározása, a módszerek kiválasztása

Neveléstudományi Tanszékünk az 1985/86. tanévben határozta el az alkalmasság mérésének kipróbálását. A szakirodalom tanulmányozása mellett nagy ösztönzést kaptunk az általános iskolákban az egyéni pszichológiai - pedagógiai gyakorlatok során nyert tapasztalatokból. Továbbá konkrét információkat kaptunk egy uj lakótelepi általános iskolából, ahol 13 pályakezdő pedagógus dolgozott. A tanulságok megerősitettek bennünket abban, hogy az eddigi felvételi vizsgák kiegészitésére szükség van. Az alkalmassági vizsgálat célját a következőképpen határoztuk meg:
A jelöltek "nevelési beállitottsági" szintjének regisztrálása és jelzése bizonyos, általunk fontosnak vélt személyiség tulajdonságokban: szociabilitás, empátia, kontaktusteremtő képesség, szorongási szint stb.
A kötetlen, szabad produkción alapuló módszert választottuk, melyet a pszichológiai szakirodalom "impresszionista" megközelitésü módszernek nevez. Másrészt egy pszichológiai vizsgálatot is folytattunk. A leendő pedagógusok személyiségének azon dimenzióit igyekeztük megvizsgálni, amelyek hiánya vagy megléte az U. Komoly Judit által kidolgozott módszereken alapul.

Az egyik kisérleti csoport négy, a másik három gyakorlati feladat-variánst oldott meg.
Ezek a következők voltak:

Az első-második csoportban:

a/ Általános iskolai tanulókkal való kötetlen foglalkozás 8-15 perces időtartamban /mindkét kisérleti csoportban szerepelt ez a feladat/.

b/ Eset elmondása /véleményalkotás, lehetőleg többféle megoldásra ösztönzés/.

c/ Pedagógiai szituáció improvizált megoldása, rangsorolással /szintén többféle megoldásra ösztönzés/.

d/ Irja le és indokolja tömören, miért szeretne tanár lenni? /egyszempontu önéletrajz/

A harmadik csoportban:

a/ Önéletrajz iratása arról, hogy mi volt fontos az életükben. Azt kérjük, hogy azokat az eseményeket és személyeket vegyék be az irásba, amelyek és akik személyiségfejlődésükre hatással voltak.

b/ Egy teszt kitöltése, amely a gondolkodásbeli kötöttséget vizsgálta.

c/ Konfliktusos nevelési helyzetek megoldása. Minden feladatot speciális értékelési szempontok alapján vizsgáltunk meg.

A vizsgálatokat végző pedagógusok és pszichológusok, a több személyből álló csoport tagjai /az alkalmassági vizsgabizottság tagjai/ az önéletrajzokban foglalt mozzanatok, a tesztek adatai, a kötetlen gyermekfoglalkozás alatt tanusitott magatartás és az esetelemzés szóbeli megoldási variációi alapján következtettek a jelöltek személyiségstrukturájában már meglévő vagy hiányzó pedagógiai képességekre. A teljesitmények minősitését 3 kategória segitségé-

vel végeztük el:

- "magasabb pedagógiai képességek,
- átlagos pedagógiai képességek,
- gyengébb pedagógiai képességek".

A 3 fokozatu szöveges minősités közül az elsőt igy részletezzük: "Magasabb pedagógiai képességü, aki az irásos feladat megoldásában értékes pedagógusképességeket sorolt fel, és a gyermekfoglalkozása jól szervezett volt, minden tanulóra kiterjedt, a tanulók produktumai /rajzok, játékok, egyéb szerepek/ jó közérzetről, alkotó kedvről tanuskodtak. Önállósági szintje, kezdeményező képessége átlagon felüli. A szerep-szituációk megoldásában, a gyerekekkel való foglalkozás során találékonyságot tapasztaltunk.

A vizsgálatnak a gyakorlatban kiegészitő szerepet szántunk. Szándékunk az volt, hogy ezzel a felvételi osucsbizottságnak nyujtsunk segitséget. Javasoltuk, hogy - többszörös tuljelentkezés esetén - a felvételi vizsgán szerzett pontok mellett vegyék figyelembe szelektiv értékként az alkalmassági vizsga teljesitményeit is.

A kiegészitő alkalmassági vizsgálat lebonyolitása

A Tanulmányi Osztály segitségével az előkészitést szervezési és technikai feladatok megoldásával kezdtük mindkét kisérleti évben. A vizsgálat lebonyolitása előtt - a főiskolánkra beküldött jelentkezési lapok alapján - levelet küldtünk 5o-5o fő

felvételre pályázónak a következő tájékoztatással: "Mielőtt felvételi vizsgát tenne, a Neveléstudományi Tanszékünk oktatói szeretnék Önt közelebbről is megismerni, tájékozódni és érdeklődni pályaválasztásáról, a nevelési helyzetek felismeréséről és megoldásáról. Találkozni fog általános iskolás gyerekekkel, s kipróbálhatja kapcsolatteremtő képességét ..."

A megjelenés önkéntes volt.

Mindkét alkalommal 1-4. osztályos, főleg napközis tanulók bevonására került sor. Az alkalmassági vizsgabizottság tagjai főiskolai oktatók és IV. éves főiskolai hallgatók voltak. A második évben a napközis csoport nevelőit is bevontuk a bizottság munkájába, akiknek nemcsak szervezési, hanem megfigyelő és értékelő tevékenységére is számithattunk.

A gyermekcsoportokban a jelöltek az alábbi feladatokat oldották meg, többnyire önállóan /vagy kis segitséggel/:

1. Mutatkozzon be a gyerekeknek, mondja el magáról mindazt, amit szükségesnek tart.
2. Folytasson közvetlen beszélgetést a gyerekekkel.
3. Mondjon el egy történetet /mesét/ a gyerekeknek.
4. Szervezzen játékot.
5. Olvasson fel egy mesét szépen, érthetően.
6. Tanitson meg egy játékot.
7. Tanitson megy egy dalt.
8. Rajzoljon és rajzoltasson /rajzszakos je-

löltek jó ötleteket hoztak/.

9. Egyéni ötletek.

A napközis gyerekekkel folytatott kötetlen foglalkozás bizonyult a legnehezebb, egyuttal a legizgalmasabb feladatnak. Érthető, hiszen mig a többi intellektuális, az utóbbi inkább gyakorlati próbatétel volt. Eltérő szinvonalu volt a gyerekekkel való kontaktusfelvétel, meglepően kevesen voltak, akik dal vagy néptáno tanitásra vállalkoztak.

A nevelési szituáoiók érdekes, valóságos pedagógiai helyzeteket tartalmaztak, melyekre improvizálva kellett a jelölteknek elmondani elképzeléseiket.

A két évben összesen 98 felvételre jelentkező tett alkalmassági vizsgát, akik földrajz-rajz, magyar-történelem, magyar-orosz, matematika-technika, matematika-fizika és magyar-népmüvelés szakra jelentkeztek. Célunk volt a válogatásnál a többféle szakpár érvényesülése.

Bemutatjuk az 1987/88. tanévre jelentkezőknél az 1. és 2. csoport teljesitményének minősitési arányait. 22 főből a vizsgálat tanulsága szerint "magasabb pedagógiai képességekkel" rendelkeztek: 12 fő. Megjegyezzük, hogy akik a gimnáziumban a 3. és 4. osztályban "Nevelési alapismeretek" fakultációit 4-6 órában végeztek, kiemelkedő teljesitményt mutattak a többiekhez viszonyitva /azonban ezek száma elenyészően kevés/.

"Átlagos pedagógiai képességgel" értékelést 6 fő, "gyenge pedagógiai képességgel" minősitést 4 fő kapott.

Áttekintettük az 1986/87. tanévben sikeres alkalmassági vizsgát tett és felvételt nyert földrajz-rajz szakos főiskolai hallgatók I. félévi vizsgateljesitményét is. A tantárgyi osztályzatok közül a pszichológia és a logika tantárgyat emeltük ki. Ezekből 5-ös és 4-es osztályzatokat kaptak. Figyelemre méltó még a vizsgálat szempontjából az "Egyéni pszichológiai-pedagógiai gyakorlatok" szöveges értékelése is, amely szintén kedvező. Ilyen megjegyzések olvashatók: határozott, vidám, fellépése biztos, önként feladatot vállal, a tanulókkal jó kapcsolatot tart stb.

Tapasztalatok, következtetések

Első-második csoport

A speciális önéletrajzok tanulságai

Ezeket a személyes beszámolókat elsősorban "oknyomozó" célzattal készittettük, a pályaválasztási motivumok föltérképezése volt a szándékunk. Emellett érdekeltek bennünket a pedagóguspályáról alkotott elképzeléseik is.

Az irásokból kiderült, hogy a jelöltek nem alkotnak homogén csoportot. Egy részük részt vett a középiskolai "nevelési alapismeretek" fakultációban, mások pedig - egy előző évi sikertelen fölvételi vizsga után - képesités nélkül tanitva már konkrét pedagógiai tapasztalatokra is szert tettek. A legtöbben viszont az iskolapadból kerültek elénk és nem rendelkeztek előzetes elméleti ismeretekkel sem.

A pályaválasztási motivumok feltételezett dominanciája alapján, a tájékozódás megkönnyitésére k é t csoportot különitettünk el:

1. A szakpárként választott tantárgyak elsődleges moviáló ereje. Az ide sorolható hallgatójelöltek arról számoltak be, hogy kedveno tantárgyaikban szeretnének tovább elmélyedni, illetve örömüket lelik abban, ha a megszerzett tudásukat másokkal megoszthatják. Egyesek fontos ösztönző tényezőként emlitik a választott szaktárgyakat előzően tanitó pedagógusok személyes példájának a hatását. Bennük is feltehetően a szaktárgyait magas szinten müvelő tanárt látták. Ezek a fiatalok - beszámolóik tanusága szerint - elsősorban a szaktárgyaikon keresztül közelitenek a pedagógiához. Intellektuális örömet jelent nekik, ha tudásukat átadhatják a gyermekeknek, kivánosiságukat kielégithetik. Nézzünk erre egy-két konkrét példát:

Az egyik beszámolóban a következőket olvashatjuk:

"A legfőbb vonzóerő számomra az, hogy rajzot tanulhatok és később tanithatok is. Az, hogy a leendő tanitványaimba elplántáljam a tudásvágyat, a tanulás igényét, azt, hogy próbáljanak fogékonyak lenni minden iránt, ami szép. Ami nem szép és nem jó, azt ne csak észrevegyék, hanem próbálják megváltoztatni. Ezt személyes példával szeretném ösztönözni."

"Amennyiben sikerülne továbbképezni magam -olvashatjuk egy másik önéletrajzban -, lehetőségem nyilna arra, hogy a két tantárgy rejtelmeit és szép-

ségeit a gyerekeknek bemutathassam." Volt olyan jelöltünk is akinek irásából már egy kiforrott embereszmény körvonalai bontakoztak ki: "Ugy érzem, a mai világnak olyan emberekre van szüksége, akik bátran kezdeményeznek, ki tudják fejezni önmagukat, alkotni akarnak ..." Ehhez természetesen jó tanárokra van szükség. Egy ilyen tanárszemélyiség hatását sejtetik a következő sorok: "Ugy gondolom, hogy egy-egy tantárgy szeretete attól függ, hogy ki tanitja. Egy jó tanár meg tudja szerettetni még a leghidegebb, legbarátságtalanabb tantárgyat is, ha jól tanitja. Szeretném, ha ez nekem is sikerülne."

Találtunk olyan elképzelést is, mely szerint a pedagógus legfontosabb feladata a gyerekek tanitása, "okositása". "A pedagógus legnagyobb öröme az, ha a gyerekek "megokosodva" kerülnek ki a keze alól - és én ezt az érzést nagyon szeretném átélni". Talán iskolarendszerünk gyengeségeiből eredeztethető ez az elképzelés: a sok erőfeszités ellenére még mindig az egyoldalu intellektuális képzést tekinti a legfontosabb pedagógiai tevékenységnek.

Áttekintve az e csoportba sorolt hallgatói véleményeken, szembeötlő, hogy a motivumok és a pályaelképzelések /melyek szinte mindegyik irásmüből kirajzolódtak/ még e csoporton belül sem egységesek. A tantárgyak döntő moitvációs szerepe minden esetben kimutatható, de ez nem eredményez mechanikusan azonos pedagóguspálya-, illetve szerepelképzelést. Egyesek a pedagógus legfontosabb funkciójának a tudásanyag átadását tartják. "Szerintem csodálatos érzés az, ha valaki a másikat meg tudja tanitani arra, amit az nem tud." Mások viszont a tantárgyakból ki-

indulva, azok nevelőhatásának felhasználásával az emberformálásra helyezték a hangsulyt. Az egyik jelölt meglepően érett gondolatai jól példázzák ezt: "A környezetemben élő embereket figyelve rá kellett döbbennem, hogy mennyire alacsony az izléskulturája némelyiknek. Elszomorító, ha az utcán olyan öltözékü embereket látok, akiktől vibrál a szemem ... A fiatalok egyre kevésbé érdeklődnek a müvészetek iránt. Ezek okait pedig a gyermekkori nevelésben kell keresni. ... A rajzórákat azzal lehetne érdekessé tenni, ha más tantárgyakkal /pl. ének, biológia/ kaposolnánk össze."

2. A gyermekek szeretete, a velük való foglalkozás lehetőségének motiváló ereje. Az előző csoportba sorolható jelöltektől eltérően sokan elsődleges ösztönző tényezőként a gyermekek alakitásának, fejlesztésének igényét jelölték meg. Az egyik igy ir erről: "Az igazi ok: tulajdonképpen a sikerélmény, milyen eredménnyel tudom belopni magam a gyerekek szivébe, hogyan, milyen fokon tudom formálni őket saját óhajom, stilusom szerint."

"Szeretek a gyerekekkel foglalkozni - olvashatjuk az egyik önéletrajzban -, szeretek játszani, beszélgetni velük. Jól érzem magam köztük. Tanitani a kisbbeket, a gyerekeket - ez nagyon jó dolog. Tudom, mert nővérem gyerekeivel gyakorta foglalkozom ... A velük töltött délutánok is erősitik bennem - szeretnék a jövőben "hivatásból" is tanitani".

Olykor a kudarc is lehet később pozitiv élmények forrása: "Egy sikertelen felvételi vizsgám után elhelyezkedtem képesités nélküli nevelőként Békéscsa-

bán, Negyedik osztályos gyerekekkel vagyok együtt napköziben. Csodálatos érzés ez. Itt a gyakorlatban is kipróbálhatom képességeimet". A pedagógiai alapképességek kialakitását és fejlesztését a mozgalmi munka is elősegitheti: "A gimnáziumban eltöltött első két év során ifivezetői munkát vállaltam. A gyerekekkel őrsi foglalkozásokat tartottunk, akadályversenyen vettünk részt, sokat kirándultunk. Tudásomnak megfelelően próbáltam a gyerekekkel foglalkozni, figyelmüket lekötni. Ugy érzem, e néhány próbálgatásom során a gyerekek és én kölcsönösen megértettük egymást."

Az iskola légköre, miliője életreszóló nyomokat hagy a gyerekek lelkében, a kellemes élmények a tanári pálya választását inspirálhatják: "Sokat jelent számomra az iskola azért, mert a jó közösség ösztönözheti a munkámat, fejlődésemet. Az iskola szért jó, mert rengeteg dolgot tanul az ember. Ugy érzem, hogy amig a falai közé járhatok állandóan változhatok, ellenszegülhetek az időnek ... A közösség, amelyet az iskolával nyertem ... lehetővé teszi azt, hogy a gyerekek ne legyenek magányosak. A tanár feladatát éppen ezért két ágban látom. Egyrészt érzelmi szál, másrészt a szakmai szál /a tantárgy értése és tehetsége az ismeretek átadására/ együttes megvalósitásában. Ezt a modellt azt hiszem azoknak a tanároknak az alakjából állitottam össze, akikkel tanulmányaim során találkoztam." Biztató, hogy ez a fiatal a - manapság kissé még elhanyagolt - érzelmi szféra fontosságára is felhivja a figyelmet irásában.

Egyesek a tanárképzés szerkezeti módosulásá-

val kapcsolatos konstruktiv javaslatokat is papirra vetettek: Az egyik jelölt,aki egy évig képesités nélkül dolgozott napköziben, ezt irja: "Ugy érzem, igy, hogy az ember belekóstol a nehezébe és egyáltalán lehetősége nyilik arra, hogy egy évig napközit vezessen, felülvizsgálhatja elképzeléseit. A gyerekek visszajeleznek mindent, amit a pedagógus utólag próbál megérteni, elfogadni, olykor örülve neki, vagy esetleg változtatva magatartásán. Ugy gondolom, hogy nem lenne rossz a főiskolára jelentkező növendékeknek egy év, vagy csak néhány hónap próbaidőt adni egy általános iskolában, ahol négyszemközt lehetne a gyerekekkel. Kipróbálhatná azt, hogyan tud kapcsolatot teremteni velük."

Az önéletrajzok tanulságainak összegzéseként megállapitjuk, hogy a vizsgálatban részt vevő fiatalok - beszámolóik szerint - szinte kivétel nélkül valamennyien értékes motivumok hatására választották a pedagóguspályát. Egyesek "csak" tanitani szeretnének, mások szaktárgyaik révén kivánják formálni a gondjaikra bizott gyerekeket, ismét mások pedig az un. "tiszta" pedagógiai hatás erejében bizva, elsősorban a nevelés, a személyiséggazdagitás lehetősége miatt kivánnak tanárrá lenni. Gondolataik közt meglepően sok a már kiforrott elképzelés: önfejlesztésük programja - ami elő-előbukkan soraik közül - igen gyakran imponáló. Ha a kezdeti lelkesedésük nem apad el, később értékes pedagógusszemélyiségekké válhatnak.

Harmadik csoport:

Az én vizsgálataim /rövid/ tanulságai

Önéletrajz arról, hogy mi volt fontos az életemben. Mindenféle pszichológiai irányzat elfogadja, hogy az ember /gyermek/ életének léteznek fordulópontjai. Ezek a fordulópontok általában /mindig/ érzelmi téren játszódnak le. Ezen érzelmi élmények lenyomatai bármikor előhivhatók, előjelükről pedig következtetni lehet utóéletükre is. Konkrétan: bizonyos érzelmek, amelyeket a multban egyszer már megéltek, kormányozzák, befolyásolják a jelen magatartást, attitüdöt is. Meleg családi háttér, sok pozitiv érzelmet nyujtó tanár, emlékezetes barátok, közösségek pozitiv érzelmkkel képviseltetik magukat a jelenben is. Ezek ujra megélésének vágya állandóan munkál és az egyén emlékezetében élnek ennek megteremtésének utjai, módszerei.

Az önéletrajz megmutatta, hogy milyen események, személyek hatásai milyen sulyosak, mennyire tudatosak a jelöltekben.
Az önéletrajzokat /igen nehezen/ 3 dimenzió mentén értékeltük:

1. Szociabilitás /jelentős személyekkel, közösségekkel való kapcsolat/
2. Emicionalitás /fontos pályaalkalmassági szempont a jelöltek "érzelmi készlete" affektiv tartalma/
3. Aktivitás /az eddigi és a tervezett pedagógiai cselekvések, szándékok, érdeklődés regisztrálása/.

A konfliktusos nevelési helyzetek megoldásai /rövid, filmen látott helyzetre a jelölteknek annyi megoldást kellett irni, ahányat csak tudtak/ 5 kategóriába sorolva értékeltük: kooperativ, restriktiv, agressziv, inerciás, indifferens jellegü válaszok. /U. Komoly Judittól vettük a kategorizálást./

A tapasztalatok szerint ez a vizsgálat nem rostálta meg igazán a jelölteket, bár volt néhány, aki kifejezetten és egyértelmüen csak pozitiv /kooperativ/ megoldásokat választott. E módszer pontos értékelését még ki kell dolgozni.

A gyermekekkel való foglalkozás instrukciója csak annyi volt: "Töltsön el 8 percet 8-lo gyermekkel". /Ügyelni kellett a pontosságra, a gyerekeket 4 jelölt foglalkozása után ki kellett "cserélni", mert a tul sokrétü ingernek kitett gyermekek egy idő után kezelhetetlenekké váltak, és igy a magasabb pedagógiai képességek sem bizonyultak elegendőnek "megszeliditésükre"./

Ez a próba volt számunkra a leginkább emlékezetes és ugy véljük, hogyha egy "viszonylag" objektiv értékelési rendszer is rendelkezésünkre áll, akkor ez a kritérium lehet a leginkább támpontot adó. Itt kevés volt a tapasztalat, előre készülésre nem volt mód, igy a jelölt csak sajátmagát adhatta.

A három módszer kombinálása - ugy véljük - megfelelő információ-mennyiséget nyujtott a döntéshez.

Az idén - próbaképpen - megpróbálkoztunk egy

dogmatizmust és egy előítéletet vizsgáló teszttel. Ezekről azonban - egyelőre - csak annyi derült ki, hogy a főiskolára készülő jelöltek sokkal kevésbé dogmatikus gondolkodásuak és kevesebb előítélet dolgozik bennük, mint a főiskolásokban, vagy méginkább a "felnőttekben".

A szerzők, ugyis mint a két év kisérleti gyakorlati munka kivitelezői, irányitói, örömmel és lelkesedéssel végezték a munkát. Ezuton is köszönetet mondanak a főiskola illetékeseinek. A programtervezet összeállitásához az Oktatáskutató Intézet két munkatársa, dr. Völgyesi Pál és dr. Szilágyi Klára nyujtott segitséget.

Tanulmányunk közreadásával a tapasztalatosere meginditását várjuk, azzal a céllal, hogy erre a társadalmilag egyre fontosabb pályára a kiválasztás minél sokoldalubb, hatékonyabb legyen.

Dr. SUPPNÉ, Dr. TARNAY GYÖRGYI
főiskolai docens
Debreceni Tanitóképző Főiskola

TANITÓJELÖLTEK HIVATÁSTUDATA ALAKULÁSÁNAK NÉHÁNY ÖSSZETEVŐJE

A szocialista társadalomban a pedagógus a társadalmi törekvések, értékek közvetitőjeként jelenik meg az iskolában, az iskolán kivül a közéletben, s magánéletében. Biztonságosan kell tudnia eligazodni és eligazitani neveltjeit a folytonosan változó valóságban, fel kell ismernie és ismertetnie a fejlődés főbb tendenciáit, s annak irányában kell cselekednie és cselekedtetnie.

Ebből következően igen fontos, hogy a tanitók, ill. a leendő tanitók ismerjék a pálya elvárásait, s tudatosan készüljenek választott hivatásuk magas szinten történő gyakorlására.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy ez nincs minden esetben igy. Szükséges tehát feltárni a torzulások okait s az előrelépés lehetőségeit.

Az 198o-as évek első felében vizsgáltam a leendő tanitók pályaképét, pályaválasztási motivumait, sa pályára való felkészülés főiskolai szakaszának néhány vonását. A kutatás 1979-1984. között a Debreceni Tanitóképző Főiskolára járó I. és III. évfolyamos hallgatókra terjedt ki /7o3 fő/, módszerei a kérdőives interju és a mélyinterju. Tájékoztatásul a vizsgálat néhány eredményét szeretném bemutatni.

Pályaválasztás - pályakép

A pályaválasztás inditékainak vizsgálati eredményei sok esetben magyarázatul szolgálnak a tanitójelöltek pályára való felkészülésének minőségére is.

Hogy kik és milyen szándékkal választják a pedagóguspályát, abban megmutatkoznak a pálya társadalmi presztizse, az iskola és a család pályaorientációs tevékenysége, s a tanuló iskolában szerzett közvetlen tapasztalatai.

Hogyan alakul ez a választás a pedagógusjelölteknél országosan? Az 196o-as évek közepén Almásy György végzett tájékozódó vizsgálatot a Nyiregyházi Tanárképző Főiskola I. évfolyamos hallgatói körében. A tapasztalatok szerint a hallgatóság 95 %-a kora gyermekkorától készült a pedagógus pályára. 3o %-ban a család, 5o %-ban az általános iskola, 15 %-ban a középiskola indittatására jelentkeztek a főiskolára, s szinte kivétel nélkül pedagógusnak készültek a főiskola elvégzése után is. /1./

A pedagóguskutatás egyre nagyobb társadalmi jelentőséget kap hazánkban. Az 197o-es évektől önálló tudományterület, a pedautológia foglalkozik e kérdés komplex kutatásával. /2./

E kérdéskör kutatásának része az a vizsgálat, melyet a pedagógusjelöltek pályaorientáicós motivumai felderitésére végzett Szabó Pál és Bolla István, akik 1971-től négy éven át vizsgálták két tanárképző főiskola /Szeged, Nyiregyháza/ és két

tanitóképző intézet /Esztergom, Jászberény/ hallgatóinak pályaválasztási inditékait.

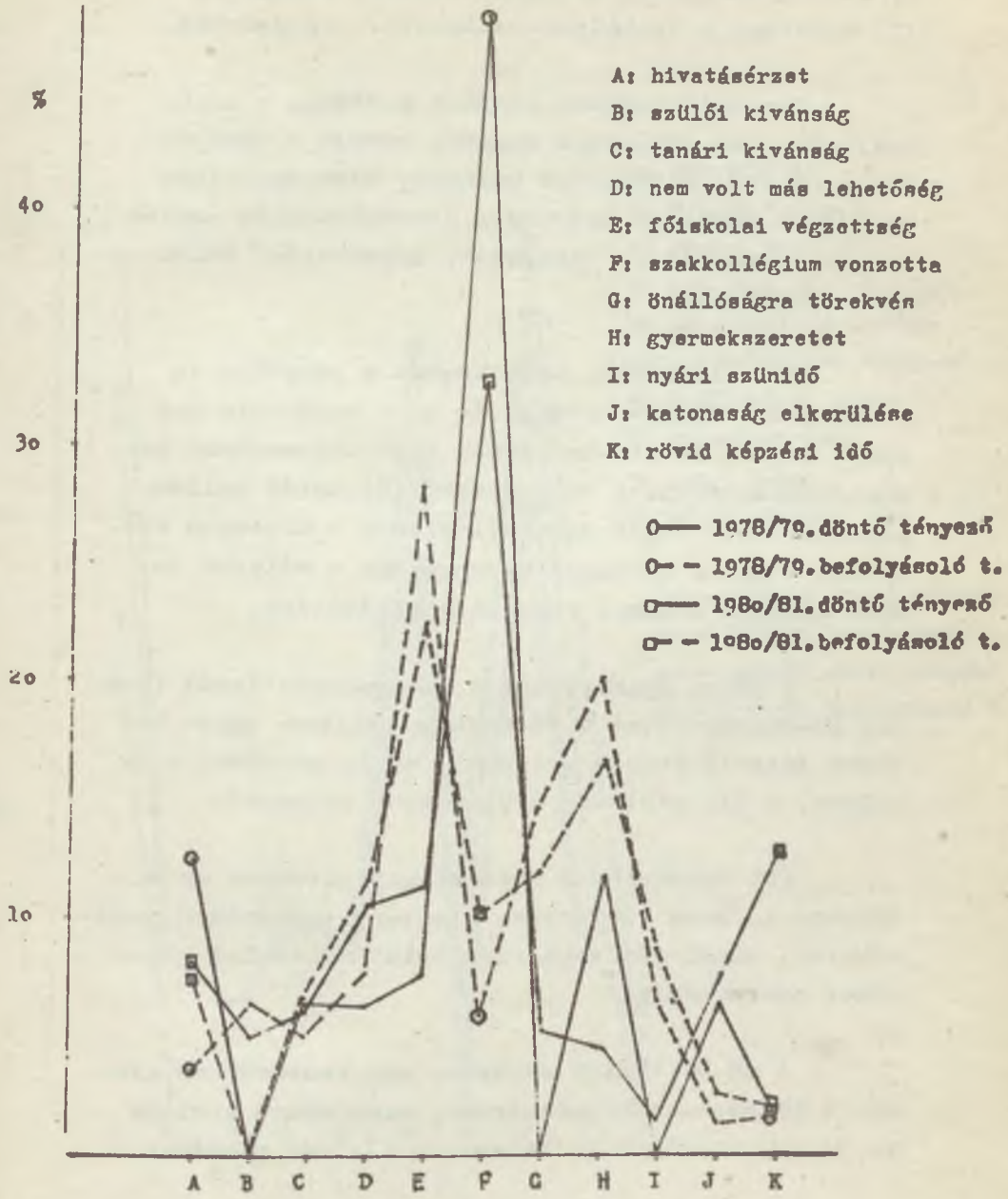
A vizsgálat eredményei szerint a pedagógusok közvetlen, illetve közvetett hatása dominál a pályaválasztásban a tanár, ill. a tanitójelöltek vonatkozásában egyaránt.

A tanitójelöltek számára a követendő pedagógusminták legjellemzőbb személyiségjegyei a gyermekszeretet, a segitőkészség, s a jó előadásmód. Kevés szerepet kap a nevelés, az ismeretátadás belső inditéka. /3./ Mindez alátámasztja azt a tényt, hogy a pedagógusjelöltek annak ellenére sem ismerik választott pályájuk követelményeit, hogy 12 éven át szinte naponta közvetlen információkat szerezhettek róla, illetve a megismert pedagógiai gyakorlat nem felel meg egészében a társadalmi elvárásoknak, s igy hamis kép alakul ki a szemlélőben.

A vizsgálat óta eltelt időszakban jelentős változások következtek be társadalmi-kulturális életünkben, a pedagógusképzés - igy a tanitóképzés tartalmában és szerkezetében is /pl. a pedagóguspálya presztizsének csökkenése, a szakkollégiumi képzés bevezetése, stb./. E változások jól kitapinthatók a tanulmány tárgyát képező vizsgálatban.

A következő ábra a pályaválasztás inditékait mutatja be a Debreceni Tanitóképző Főiskola hallgatói körében:

A pályaválasztás inditékai (férfi hallgatók)



1. sz. ábra

A férfi hallgatóknál a hivatásérzet nem döntő pályaválasztási tényező. Az I. mintában ugyan a 2. helyen szerepel, de igen alacsony arányban, a II. mintában a 6. helyen található a rangsorban.

Domináló indíték mindkét mintában a szakkollégium. Ez többnyire magában hordja a tanitói pályáról való eltávozást valamely készségjellegü szaktárgy müvelése érdekében /továbbtanulás esetén/, vagy a közmüvelődés /könyvtár, népmüvelés/ különböző területeire.

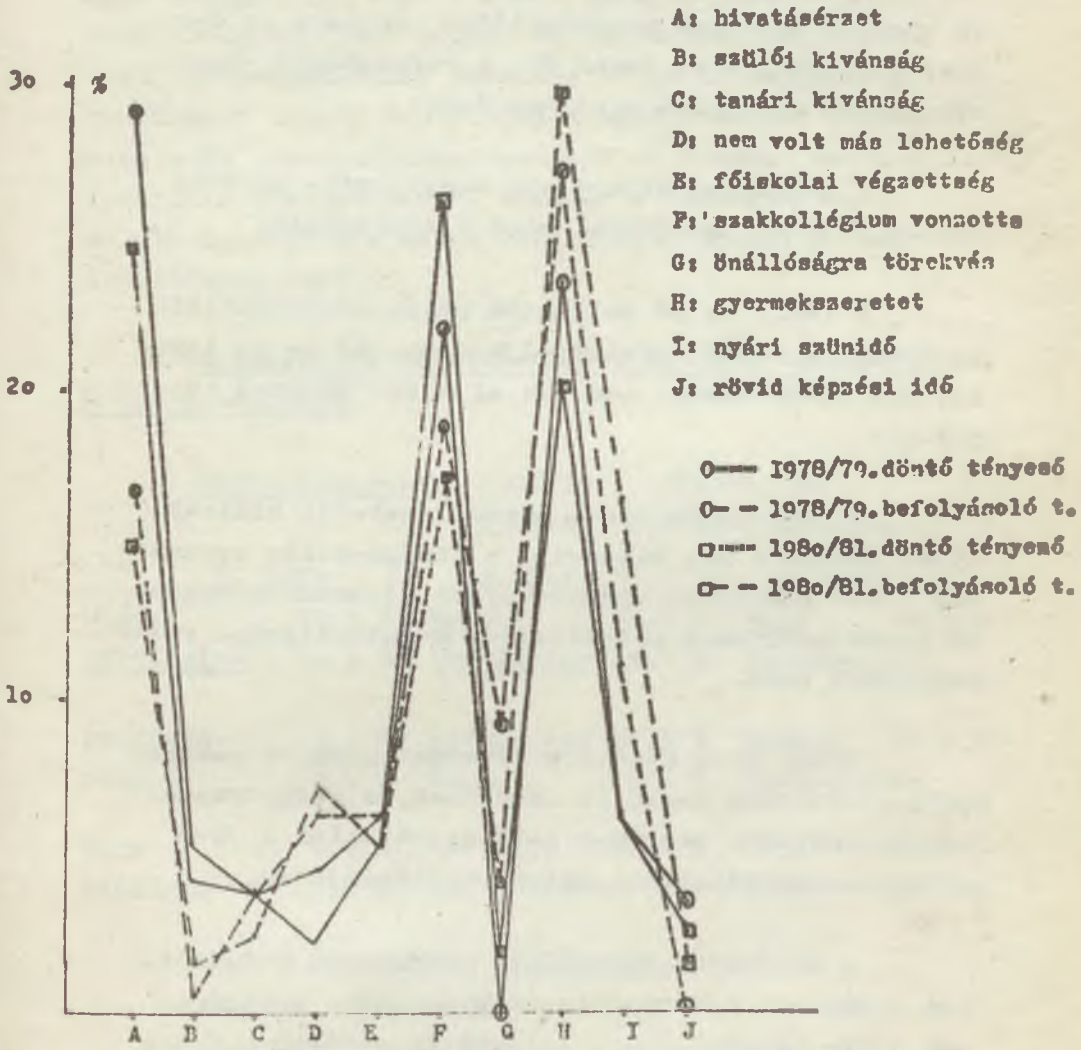
Nem vitatható, hogy ezeken a pályákon is szükség van szakemberekre, de ez a tendencia nem oldja meg az általános iskola alsó tagozatának pedagógusellátását. A tanitóképző főiskolák mellékprofiljaként müködő szakkollégiumok - bizonyos esetekben - pedig kevésnek bizonyulnak a mélyebb tudást igénylő szakmai feladatok ellátására.

A pálya gyakorlásához elengedhetetlenül fontos gyermekszeretet a férfiak mintáiban egyre kevésbé játszik fontos szerepet: az I. mintában a 3. helyen, a II. mintában a 9. helyen szerepel.

Jól érzékelhető a férfi hallgatóknak az a törekvése, hogy viszonylag alacsony tanulmányi eredménnyel, minél rövidebb időn belül főiskolai végzettséget szerezzenek.

A nő hallgatók esetében már kedvezőbben alakul a helyzet. A hivatásérzet, mint döntő indíték az I. sz. mintában 1. helyen, a II. sz. mintában 2.

A pályaválasztás inditékai (nő hallgatók)



2. sz. ábra

helyen áll. Az arányokat tekintve azonban nem éri el az inditékok 1/3-át!

A szakkollégium vonzása itt is igen erős, megközelitően azonos a hivatásérzet motivumával.

A harmadik döntő tényező a gyermekszeretet. Ez mindkét mintában megközelitően azonosan az összes indité k 1/5-ét teszi ki, a befolyásoló tényezők között mindegyik mintában vezet.

A főiskolai végzettség megszerzése kevésbé fontos a nő hallgatóknál, mint a férfiaknál.

A férfi és nő hallgatók pályaorientációját egyformán kevésbé befolyásolja a család és az iskola, kis eltérésekkel nem éri el a két tényező az 5 %-ot!

A hivatásszeretet, gyermekszeretet kialakitását főként a 18. életévig, a középiskolás szakaszban lehet pozitivan irányitani. A főiskola a meglevő belső motivumok erősitésére, tudatositására vállalkozhat csak.

Ebből következően a társadalomnak, a családnak, elsősorban pedig az iskolának, a pedagógusoknak jelentősebb szerepet kellene vállalni a jövő pedagógusgenerációinak pályaorientációjában.

A különböző vizsgálati eredmények kedvezőtlen tendencia érvényesülését mutatják a pedagógusok pályaválasztásában. Jelentősen csökken a 80-as évekre a hivatásérzet, a gyermekszeretet motivuma,

s erősödnek a pálya elhagyására irányuló, ill. a pálya gyakorlása szempontjából kedvezőtlen motivumok.

A különböző felsőoktatási intézménytipusokban a hallgatók beilleszkedésével kapcsolatban végzett vizsgálatok egyértelmüen jelzik, hogy a jelentkező középiskolások pálya- és önismerete nem kialakult. A továbbtanulók jelentős része a középiskolai tantárgyak iránti érdeklődés alapján választ pályát, vagy erős továbbtanulási szándék él bennük, melynek irányában bizonytalanok. Sokszor a lehetőségek, a véletlen, vagy más külső körülmények döntik el pályaválasztásukat./5./

A debreceni tanítójelöltek kedvenc tantárgyai a középiskolában:

Férfi hallgatók /1978/79., 1980/81. és 1982/83. években együttesen/

1. hely		2. hely		3. hely	
Magyar	42,5 %	Magyar	35,5 %	Rajz	24,2 %
Történelem	40,5 %	Történelem	35,1 %	Történelem	19,8 %
Földrajz	7,7 %	Matematika	12,3 %	Magyar	18,5 %
Orosz	6,9 %	Ének	10,5 %	Testnevelés	12,8 %
Rajz	6,6 %	Biológia	7,2 %	Rajz	10,2 %
Biológia	5,0 %	Testnevelés	7,2 %	Ének	7,5 %

1. sz. táblázat

Nő hallgatók /1978/79., 198o/81. és 1982/83. években együttesen/

1. hely		2. hely		3. hely	
Magyar	5o,9 %	Történelem	34,6 %	Biológia	21,7 %
Történelem	24,5 %	Magyar	32,o %	Történelem	19,9 %
Biológia	12,6 %	Földrajz	21,o %	Magyar	16,2 %
Matamatika	7,5 %	Angol	1o,5 %	Orosz	14,6 %
Orosz	3,7 %	Földrajz	6,2 %	Földrajz	9,7 %
Testnevelés	3,5 %	Német	5,8 %	Matematika	5,9 %

2. sz. táblázat

A mintában vizsgált férfi és nő hallgatóknál egyaránt megfigyelhető, hogy kedvenc tantárgyaik között a magyar és a történelem vezet. A tanitóképző főiskolák felvételi vizsgájának tárgyai a magyar, a történelem és a matematika. Ugy tünik, a hallgatók fő érdeklődési köre kaposolódik az irodalomhoz, a történelemhez, feltételezhető tehát, hogy tájékozottságuk szintje jó. Ugyanakkor ismerve a felvételi vizsgákon nyujtott teljesitményeket, melyek éppen a legkedveltebb tantárgyakra vonatkoznak - kevéssé bizhatunk a hallgatók humán müveltségének magas szintjében.

A kedveltségi listán a kivánatosnál kisebb arányban szerepelnek a készségtárgyak, melyeknek jelentősége a tanitói pályán igen nagy. A természettudományos érdeklődés jelen van mindkét nemnél, de a szükségesnél szintén alacsonyabb arányokban.

A minta kedvelt tantárgya a főiskolán:

/Az 198o/81-es mintának ninosenek adatai a

kérdésre vonatkozóan - mivel I. évfolyamosok/

1978/79. III. évf. férfi hallgatók

1. hely		2. hely		3. hely	
Testnevelés	24,5 %	Esztétika	25,2 %	Testnevelés	21,3 %
Esztétika	2o,8 %	Pedagógia	23,4 %	Esztétika	17,4 %
Pedagógia	15,3 %	Testnevelés	21,7 %	Irodalom	16,o %
Pszichológia	12,3 %	Pszichológia	15,2 %	Pedagógia	15,8 %
Pol.gazd.	1o,o %	Filozófia	14,5 %	Tud.szoc.	14,9 %
Tud.szoc.	7,7 %			Pol.gazd.	14,6 %
Etika	5,3 %				
Filozófia	1,5 %				

3. sz. táblázat

1982/83. III. évf. férfi hallgatók

1.hely		2. hely		3. hely	
Filozófia	27,3 %	Pol.gazd.	25,3 %	Tud.szoc.	26,9 %
Közművelődési tárgyak	21,8 %	Pedagógia	21,4 %	Rajz	24,3 %
Pedagógia	18,2 %	Pszichológia	2o,8 %	Pedagógia	21,5 %
Könyvtártan	11,3 %	Könyvtártan	16,6 %	Etika	18,3 %
Testnevelés	1o,9 %	Filozófia	1o,1 %	Pszichológia	9,o %
Etika	1o,5 %	Testnevelés	5,8 %		

4. sz. táblázat

A férfi hallgatók kedvelt tantárgyai között az 1978/79. évi mintában vezet a testnevelés, második helyen a filozófiai tárgyak állnak, mig a harmadik csoportba sorolhatók a szükebb értelemben vett szakmai alapozó tárgyak közül a pedagógia és a

pszichológia.

Az 1982/83. évi minta más strukturát mutat - legkedveltebbek a filozófiai tárgyak, ezután a szakmai alapozó tárgyak következnek, végül a szakkollégiumok tárgyai.

A kedveltségi lista szóródása nem tul nagy, mindkét esetben 3-3 ismeretkört ölel fel. A pályára való felkészülés szempontjából hiányolható, hogy pl. egyetlen emlités sem esik a tantárgypedagógiákról, ill. a természettudományos tárgyakról, s éppen csak az emlités szintjén fordulnak elő a készségtárgyak.

1978/79. III. évf. nő hallgatók

1. hely		2. hely		3. hely	
Irodalom	23,8 %	Irodalom	21,7 %	Irodalom	15,9 %
Könyvtártan	16,6 %	Könyvtártan	18,8 %	Könyvtártan	14,5 %
Pedagógia	15,4 %	Pszichológai	15,9 %	Testnevelés	13,1 %
Rajz	9,5 %	Pedagógiai	11,6 %	Pedagógia	12,3 %
Ének	9,3 %	Ének	1o,1 %	Pszichológia	11,8 %
Pszichológia	7,1 %	Testnevelés	8,7 %	Rajz	1o,2 %
Filozófia	5,9 %	Matematika	7,2 %	Filozófia	9,6 %
Testnevelés	4,9 %	Term.ismeret	5,8 %	Etika	6,8 %

5. sz. táblázat

1982/83. III. évf. nő hallgatók

1. hely		2. hely		3. hely	
Pszichológia	26,5 %	Pszichológia	23,3 %	Irodalom	24,3 %
Irodalom	23,3 %	Pedagógia	21,o %	Pedagógia	2o,2 %
Könyvtártan	21,o %	Irodalom	18,7 %	Könyvtártan	16,8 %
Pedagógia	13,7 %	Könyvtártan	15,6 %	Pszichológia	16,6 %
Filozófia	8,o %	Filozófia	11,2 %	Term.ismeret	12,5 %
Tud.szoc.	5,o %	Didaktika	5,3 %	Tud.szoc.	8,3 %
Matematika	2,5 %	Matematika	4,9 %	Testnevelés	1,3 %

6. sz. táblázat

A nő hallgatóknál nagyobb a kedvelt tantárgyak szóródása. Az 1978/79. évi mintában az irodalom van az élen, ami az olvasási kultura alakulása szempontjából igen kedvező. Ezt a szakkollégiumi tárgyak követik, a harmadik csoportot a szakmai alapozó tárgyak alkotják. Végül a filozófiai tárgyak csoportja következik. Nem nagy kedveltségi aránnyal, de már megjelennek a természettudományos tárgyak is a matematika, ill. természetismeret képviseletében.

Az 1982/83. évi mintában a szakmai alapozó tárgyak kapják a legtöbb szavazatot, második helyre kerül az irodalom, ezt követik a szakkollégiumi tárgyak, majd a filozófia tantárgycsoportja.

A nő hallgatók a férfiaknál nagyobb érdeklődést mutatnak a szakma iránt, nyitottabbak, differenciáltabb érdeklődés jellemzi őket, ugyanakkor tovább él bennük a magukkal hozott irodalmi érdeklődés.

Az oktatók szerepe a hivatásra való felkészitésben

A hivatásérzet elmélyitése, tudatositása, bizonyos fokig kialakitása a pedagógus pályára való szakmai felkészités, értelmi és érzelmi ráhatások eredményeként a főiskolai évek alatt történik. A tantervi és környezeti lehetőségeken tul ebben döntő szerepe a főiskolai oktatóknak van.

A 7o-es évek közepén végzett országos kérdőives felmérés megállapitása szerint a hazai felsőoktatási intézményekben elsősorban oktatáscentrikusság jellemző, a nevelés, ezen belül főleg a pályára nevelés elsikkad.

A tanitóképző főiskolákon érdekes módon az átlagostól eltérő gyakorlat figyelhető meg. Itt az oktatók jelentős részt vállalnak a hallgatók tájékoztatásában, pl. TDK, szórakozási, müvelődési és sport lehetőségek megismertetésében. /6./

Hogyan látják a Debreceni Tanitóképző Főiskola vizsgálati mintáiban szereplő hallgatói az oktatók pályára való felkészitésükben játszott szerepét?

Tanári segités tipusai	Rendszeres 1978/79.	Rendszeres 1982/83.	Alkalomszerü 1978/79.	Alkalomszerü 1982/83.
Könyvajánlás				
- szakmai	44,o %	56,6 %	25,5 %	28,8 %
- egyéb	-	-	12,5 %	15,6 %
Kölcsönzés	-	-	8,5 %	3,2 %
Olvasmányok megvitatása	1,2 %	2,1 %	7,o %	8,1 %
Figyelemfelhivás kult.programokra	2,3 %	3,6 %	28,o %	29,2 %
Klubvezetés	1,1 %	2,3 %	-	-
Szakkörvezetés	1,1 %	3,6 %	-	-
Szakmai viták	-	2,3 %	3,9 %	6,6 %
Szakmai célu nyári programok	-	-	-	2,3 %
Segitség hiánya	49,5 %	29,5 %	14,6 %	6,2 %

7. sz. táblázat

Az eredmények azt jelzik, hogy az országos képtől való pozitiv irányu eltérés is csak igen relativ, tulságosan elégedettek tehát nem lehetünk. A rendszeres segitségnyujtás jórészt kimerül az ismeretközvetitéshez, oktatómunkához kapcsolódó szakmai jellegü könyvajánlással, de például annak megbeszélésére már kevéssé kerül sor.

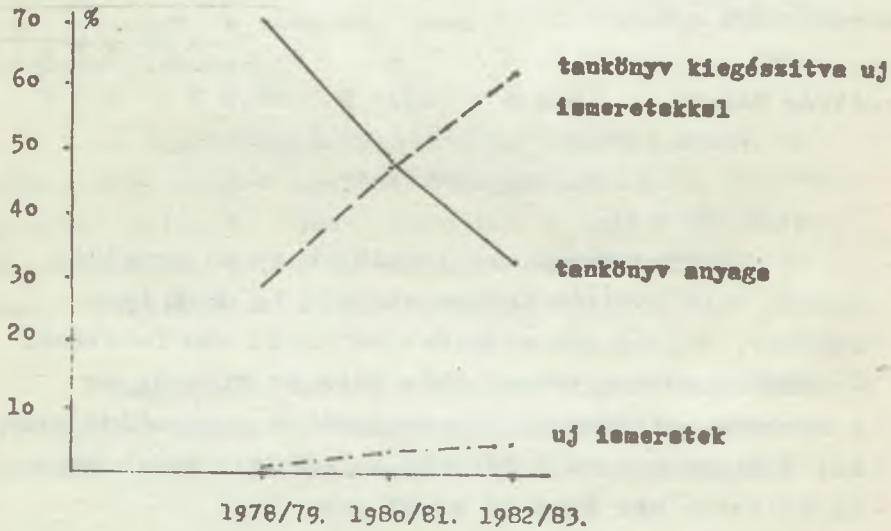
Az alkalomszerü tájékoztatás főként a kulturális programokra való figyelemfelhivást jelenti. Itt már sor kerül az egyéb jellegü irodalomajánlásra, s esetenként az olvasmányok megvitatására is.

A két minta között pozitiv irányu elmozdulás tapasztalható. Az 1982/83. évi mintában már megjelenik a szakmai célu nyári programok szervezése,

amely uj lehetőségeket kinál a hallgatók hivatásukra való jobb felkészitésében.

Az oktatók tanórákon közvetitett ismeretei, s azok számonkérése jól jelzik szakmai igényességüket, a hallgatók felkészüléséhez való segitségnyujtást - következésképpen a hallgatók igényességét is.

A tanitási órákon közvetitett ismeretanyag jellemzői



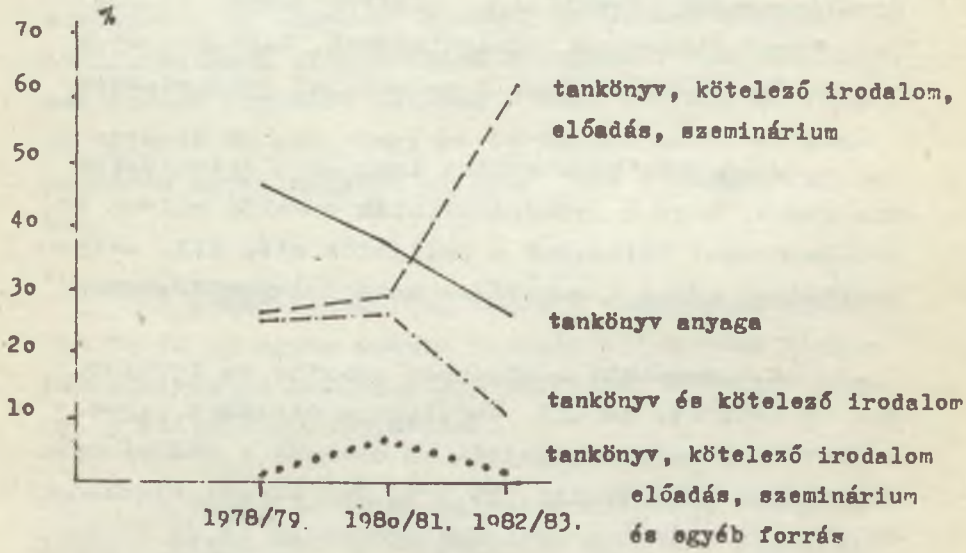
3. sz. ábra

A vizsgált mintában élesen kirajzolódik egy pozitiv irányu tendencia, amely az oktatómunka minőségének javulását mutatja. Ugyanakkor még mindig magas az olyan órák aránya /1/3-ad!/, ahol

megelégszenek a tankönyv, ill. jegyzet anyagával, a korszerü, naprakész ismeretek elmaradnak, ezek önmüvelés utján való elsajátitására nincs kellő ösztönzés.

A tanári számonkérésnek összhangan kellene lenni a tanári segitségnyujtással. Mi a helyzet ebben a vonatkozásban?

A számonkérés mértéke



4. sz. ábra

Az 1978/79. évi minta vizsgálati eredményei szerint a hallgatók kevesebb tanári segitséget kaptak felkészülésükhöz, mint amit számonkértek tőlük. Ezek az arányok a többi mintában jó irányban változtak.

Jól érzékelhető a tudományok fejlődésének gyors üteme - egyre kevésbé jelent korszerü felkészülést a tankönyv anyaga - az uj ismereteket önállóan, önmüvelés utján kell a hallgatóknak megszerezniük.

A pedagógusképzésben, de különösen a tanitóképzésben jelentős szerepe van a gyakorlati képzésnek, amely átszövi a képzés egész idejét. Itt van alkalmuk a hallgatóknak kipróbálni elméleti, módszertani tudásukat, rátermettségüket, kaposolatteremtő készségüket, a gyakorlóiskolai munka jelentősen hat hivatástudatuk alakulására, elmélyülésére. Az itt jelentkező feladatok, követelmények, tapasztalatok hozzák őket igazán közel a pedagógiai gyakorlathoz.

Mindebből következően igen nagy jelentősége van annak, hogy a gyakorlóiskolák nevelői milyen követelményeket állitanak a hallgatók elé, ill. milyen segitséget adnak a tanitásra való felkészülésükhöz.

A vizsgálati eredmények szerint az 1978/79. évi és 1982/83. év III. évfolyamos mintákat figyelembevéve a segitségnyujtásban dominál a módszertani segitség : 55,6 %, ill. 77,7 %. Ezt követi alacsony, de növekvő arányban az irodalomajánlás 15,15 %, ill. 19,2 %. Szemléltető anyag, óravázlat készitéséhez is adnak szakmai tanácsokat a nevelők, de ennek arányai még alacsonyabbak /2-5 %/.

Az 1978/79. évi minta jelzi a segitségnyujtás hiányát 18,8 %-ban, ez a kategória az 1982/83-as mintában már nem szerepel, a gyakorlóiskolai munka javulását igazolva.

A gyakorlóiskolai nevelők a hallgatók által tartott órák megitélésekor az 1978/79. évi mintában a tanterv és a szakirodalom anyagát kérték számon elsősorban /44,6 %/, majd a módszertani ismereteket /18,6 %/. Az 1982/83. évi mintában a megitéléskor a módszertani ismeretek vezetnek /75 %/, ezekhez a felkészitést főként a tanitók adták. Ezt követi az elméleti felkészültség, ill. a tanterv ismeretének számonkérése /13,3 %, 11,7 %/.

A gyakorlóiskolák szerepét e kérdésekben általában helyénvalónak kell itélnünk, ugyanis itt elsősorban az elméleti szakmai ismeretek módszertani alkalmazásának elsajátitása a feladat. Pozitiv tendenciaként figyelhetjük meg a segitségadás általánossá válását és azt, hogy az irodalomajánlés és számonkérés egyre nagyobb szerepet kap e munkaterületeken.

A gyakorlóiskolák, tehát a pedagógiai gyakorlat felől is egyre inkább érződik a fokozódó figyelemfelhivás az irodalom használatára, a nyitottságra, a folytonos megujulásra.

A tanitójelöltek pályáról alkotott elképzeléseit jelzik azok a mutatók is, melyek a tantervi kötelezettségeken tuli, azt kiegészitő szervezett oktatásban való részvételüket vizsgálják:

	Kollégisták		Nem kollégisták	
	1978/79.	1982/83.	1978/79.	1982/83
Főiskolán belül				
Nyelvtanulás	9,7 %	9,8 %	3,1 %	4,2 %
Szakkör	9,6 %	14,6 %	4,7 %	3,9 %
Előadássorozat	9,7 %	12,3 %	2,8 %	2,2 %
Nem vesz részt	71,o %	63,3 %	89,4 %	89,7 %
Főiskolán kivül				
Nyelvtanulás	-	-	2,1 %	1,8 %
Szakkör	2,3 %	1,7 %	1,8 %	2,o %
Előadássorozat	2,4 %	2,4 %	3,o %	2,7 %
Nem vesz részt	95,3 %	95,9 %	93,1 %	93,5 %

8. sz. táblázat

A tanitójelöltek többsége megelégszik a főiskola elvégzésével járó alapkövetelmények teljesitésével. Egyéb igényeik kielégitésében meghatározó szerepe van a főiskolának, elsősorban a kollégiumnak.

A kollégium kétféleképpen hat tagjai kulturális fejlődésére, hivatásukra való felkészülésükre. Egyrészt a nevelői tevékenység során bizonyos elvárásokat fogalmaz meg, igényeket ébreszt a kulturálódás iránt, másrészt megteremti azokat a feltételeket, melyek a felkeltett igények kielégitésére szolgálnak /pl. nyelvtanfolyamok, tevékenységi körök, stb./ Jól tapintható e hatás a vizsgált mintákban is - a kollégisták többszörösen nagyobb %-a vállal rendszeres többletmunkát, mint a nem kollégisták, azonban a vállalások mértékével nem lehetünk elégedettek.

Összességében megállapitható, hogy a tanitójelöltek jelenleg nem látják világosan a választott hivatásukkal kapcsolatos társadalmi elvárásokat, feladataikat. Ebben a példaképül szolgáló alsó- és középfoku iskolákban tanitó nevelőknek kellene elsősorban nagyobb feladatot vállalni korszerü szemléletükkel, személyes szakmai és emberi igényességükkel.

A középiskoláknak a pedagógusképző intézményekkel szorosabb együttmüködésben kellene megvalósitani a pályaorientációt. A pályával kapcsolatos eddiginél sokoldalubb, differenciáltabb, a realitásoknak megfelelőbb tájékoztatáson tul alkalmat lehetne teremteni a szükséges képességek, készségek kipróbálására, gyakorlására a pedagógusképző intézmény irányitásával pl. a középiskola III., IV. éveiben a pályára készülő tanulók körében. Az ilyen alkalmak /akár a KISZ-en belüli szervezésben is/ lehetőséget adnának arra, hogy a tanulók találkozzanak leendő neveltjeikkel, meggyőződjenek pl. kapcsolatteremtő képességükről, érzelmi kötődéseikről, türelmükről, empátiájukról, a más személyiség-jegyeikről, képességeikről, elvárásaikról. Mindezek a tapasztalatok vagy megerősitik a pedagógus pálya választásának szándékát, vagy esetleg eltéritenek attól. Alkalom adódna arra is, hogy pl. az osztályfőnök vagy a pedagógusképző intézmény képviselője tájékozódjon a tanulók alkalmasságáról vagy alkalmatlanságáról, s az eddigieknél megalapozottabb információk alapján irányitsák a pályára a fiatalt. El kell érnünk, hogy a felvételi vizsgákon a pályára alapvetően alkalmas, arra tudatosan készülő jelöltek vagyenek részt, akik legjobbjai a főiskolai hatások eredményeként valóban meg tudják valósitani a pedagógiai megujulást. Meg kell

szüntetni azt a gyakorlatot, hogy a leendő tanitók pályaválasztásában döntő szempont a felvételi tárgyakhoz való viszony és a szakkollégiumi specializálódás lehetősége legyen.

Általában kevés szó esik arról, hogy a pedagógusokat képző pedagógusok képzése megoldatlan hazánkban. A tanitóképző intézményekben pl. jórészt olyan középiskolai tanárok tanitják a leendő tanitókat, akik rendelkeznek a 14-18 éves korosztály nevelésében, oktatásában több-kevésebb pedagógiai gyakorlattal. Nem kapnak felkészitést a 18-21 évesekkel való foglalkozáshoz, ebből adódik, hogy egy részük serdülőként kezeli a hallgatókat, kevés önállóságot hagynak meg számukra iskolai és magánéletük vonatkozásában. Más részük teljes értékü felnőttként viszonyul hozzájuk, magukra hagyva őket,gondjaikkal, problémáikkal, nem, vagy kevéssé foglalkoznak irányitásukkal, segitésükkel.

A középiskolai tanárok nem kapnak felkészitést a 6-1o éves gyermekekkel való foglalkozáshoz sem, nevelési-oktatási gyakorlatük e téren nincs. Igy a tanitójelöltek jövendő hivatásukra való felkészitése a kötelező ismeretanyag közvetitésén tul tanáraik rátermettségétől, érdeklődésétől, felelősségérzetétől, érzékenységétől, áldozatvállalásától, egyéni elképzeléseitől függ.

Fontosnak látnám kidolgozni, továbbképzéseken tanitani, s az önképzés számára hozzáférhetővé tenni a pedagógusképzés sajátos pedagógiáját, amely segitséget adna az oktatók számára hallgatóik jobb megismeréséhez, s hozzájárulna a velük való tanórai

és tanórán kivüli tudatosabb, rendszeresebb és eredményesebb foglalkozások egységes követelményeinek a kialakitásához. /Pl. müvelődési szokásaik formálásához, olvasási kulturájuk irányitásához, a kulturális élmények befogadásához, megértéséhez, az értelmiségi magatartás elsajátitásához, a szabadidővel való helyes gazdálkodáshoz, stb./

Véleményem szerint a pedagógusképző intézmények oktatóinak a tantervi kötelezettségeken tul az eddigieknél nagyobb részt kellene vállalniuk a sokszinübb pedagógiai gyakorlat kimunkálásában, elterjesztésében. A pedagógusképzésben a kutatómunka fő iránya e fejlődési szakaszban az uj lehetőségek, hatékony módszerek megtalálása és alkalmazása lehetne, Ez szolgálhatná leginkább a pedagógiai közgondolkodás és gyakorlat szükséges átalakulását, az eredmények pedig vonzóbbá tennék a pályát a célokat világosan látó, értő és érte cselekedni kivánó fiatalok előtt.

IRODALOM

1. Almásy György: Vidéki főiskolások. Bp. 1968. Tankönyvkiadó, 19-23. 1.

2. Rókusfalvy Pál - Stuller Gyula - Kelemenné Tóth Éva: Pedagógusszemélyiség és tanárképzés. Bp. 1981. Tankönyvkiadó, 14-15 1.

3. Szabó Pál - Bolla István : Főiskolás pedagógusjelöltek pályaorientációs motivumainak vizsgálata. = Pedagógiai Szemle, 1979. 1. sz. 42. 1.

4. Várkonyi Imre: A tanitóképzés jövője. = Felsőoktatási Szemle, 1982. 2. sz. 68-69. 1.

5. Faragó Magdolna: Az egyetemi, főiskolai hallgatók beilleszkedése a felsőoktatásba. Bp. 1979. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 55. 1.

6. Faragó Magdolna: i. m. 61. 1.

A M I R Ő L A V I T Á K F O L Y N A K

SZÖVÉNYI ZSOLT
osztályvezető
Müvelődési Minisztérium

VEGYÜK LE A NAPIRENDRŐL AZ "EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉS" KÉRDÉSÉT?

Napjainkban is a felsőoktatással foglalkozó legkülönbözőbb fórumokon - legyen az képzési kisérletet értékelő bizottsági ülés, a felsőoktatás általános gondjairól vagy a tantervek fejlesztéséről vitázó tanácskozás - nem kérdésként, hanem felszólitásként hangzik el a cimben jelzett gondolat. Két évtizedes felsőoktatási és felsőoktatás irányitási gyakorlatom során több meg nem értett, illetve félreértelmezett vagy eltorzitott felsőoktatáspolitikai terminus technikussal találkoztam. Ezek közé tartozik az "egységes tanárképzés" fogalma is, amelyhez - a jól körülhatárolt követelmények ellenére - /lásd Ladányi Andor-Szövényi Zsolt: A pedagógusképzés strukturájának fejlesztési irányelvei c. cikkét /Köznevelés, 1984. május 11. 5-8. o./ a különböző előjelü indulatok kereszttüzében, a felmagasztalások és előitéletek közepette még ma is sok félreértés tapad, amelynek okai részben történetiek, részben pontatlan értelmezésből fakadnak.
Az egységes tanárképzés terve az 5o-es években - a tanári tulképzés félelme miatt - a pedagógiai főiskolák megszüntetésével /lásd 1955. Budapesti Pedagógiai Főiskola/; a 6o-as években - a középiskolai tanárhiány idején - az egyetemi szintü tanárképzés idejének 4 évre csökkentésével együtt jelenik meg, és a 7o-8o-as évek vitáiban is jelen volt az a né-

zet, hogy a tanárképzést egységesen 4 év alatt kell mindenütt megvalósitani.

Tovább fokozta az ellenérzéseket, hogy az egységes tanárképzést összekapcsolták a szervezeti változásokkal. Ma is sokan az egységes tanárképzés lépéseként emlitik az ELTE Általános Iskolai Tanárképző Főiskolai Karának létrejöttét, holott ezzel egy mennyiségi felfutással szorosan összefüggő szervezeti anomáliát kivántak feloldani. /A budapesti általános iskolai tanárképző az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozataként müködött/. De zavarok mutatkoztak a két léposős és a két szintü tanárképzés értelmezésében és tanárképzési indokoltságában; s az egységes tanárképzésként induló pécsi képzési kisérletben és megitélésében is összemosódott a kisérlet egy tudományegyetemi jellegü fejlesztés és a hazai gyakorlattól eltérő felsőoktatás-pedagógiai, tartalmi-módszertani változások gyakorlatával.

A tanárképzés uj tantervi irányelveit e tanévben kell a felkért bizottságoknak kidolgozni, tehát a képzési struktura és tartalom néhány alapkérdésében dönteni kell.

Feladataink ismeretében célravezetőnek azt tartom, ha nem az "egységes tanárképzés" fogalmának értelmezésével töltjük időnket, hanem a lassan egységes rendszert alkotó pedagógusképzésen belül vesszük sorra a tanárképzés - amely alatt egyaránt értjük a szak és szakmai, az egyetemi és főiskolai szintü képzés - feladatait.

Mi olvasható ki az oktatáspolitikai dokumentumokból?

A felsőoktatás helyzetéről és fejlesztési feladatairól szóló Politikai Bizottsági Határozat a pedagógusképzés képzési szintjeiben, képzési idejében, fokozataiban széttagolt és tul hierarchizált pedagógusképzésben a fejlesztési stratégiai két távlati célként értelmezhető kérdéskört emelt ki: "A közoktatás továbbfejlesztési irányaival összhangban meg kell vizsgálni az egyetemi és főiskolai szaktanárképzés helyzetét: a tudományegyetemeken folyó szakképzés szinvonalának biztositása mellett ki kell dolgozni az egyetemi szinten integrált egységes szaktanárképzés modelljeit, majd kisérleti tapasztalatok alapján dönteni kell bevezetésükről. Foglalkozni kell az óvónő- és tanitóképzés integrálására irányuló kisérletekkel is."

A Minisztertanács 1984-ben elfogadott a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programban pontosan értelmezi a tanárképzési feladatokat: "A közoktatás és azon belül az általános iskola tartalmi-módszerbeli megujulása, az oktatás szinvonalának emelése szükségessé teszi a főiskolai szintü szaktanárképzés minőségének növelését. Az általános iskolában oktató szaktanárok képzettségi szintjét és egyuttal társadalmi presztizsét is növelni kell, fokozatosan meg kell szüntetni az alsó, illetve a középfoku nevelési-oktatási intézményekben foglalkoztatott pedagógusok közötti hierarchikus különbséget. Ezért olyan tanárképzési strukturát kell kialakitani, amely egyetemi szintü képzés keretében egya-

ránt felkészit általános és középiskolai szaktanári feladatokra.

Az ezredfordulóig a jelenlegi tanárképző főiskolákat ugy kell fejleszteni, hogy akár önállóan, akár egyetemekkel együttműködve, akár azok részeként alkalmasak legyenek az egyetemi szintü tanárképzés feladatainak ellátására is."
/A tudományegyetemek képzési céljaiban és a képzési programokban ez a tanárképzési gyakorlat jelenik meg, mig a tanárképző főiskolákon ez uj feladatot jelent./

Az 1986-ban képzési áganként kidolgozott fejlesztési koncepciók közül "A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei", a hivatkozott kormányprogramnak megfelelően a tanárképzés képzéskörét kibővitette és a szaktanárképzés feladataihoz hasonlóan fogalmazta meg a szomatikus és művészeti szaktanárképzés, valamint a szakmai oktatásban résztvevő szakmai tanárok képzésnek feladatait. E dokumentum a pedagógusképzés különböző tipusainak megfelelő differenciáltságu szervezeti és tartalmi célkitüzéseket tartalmaz.

A hivatkozott oktatáspolitikai dokumentumok megjelölik a pedagógusképzés egységének kereteit: a képzés szintbeli differenciáltságát, leosökkentik az egyetemi és főiskolai szintü képzésre; a képzési szinteket összehangolják a képzési tipusokkal.
A pedagógusképzésben stratégiai célként értelmezhető a "szaktanár tipusu" pedagógusképzés egyetemi szintü megvalósitása, valamint a "tanitó-tipusu" pedagógusképzés - óvó- és tanitóképzés - teljeskörü fő-

iskolai szintre történő fejlesztése. /Ez utóbbi egyaránt kell, hogy jelentse a tartalmi fejlesztést és a képzési idő növelését./

A közoktatás szerkezete vagy a tartalma igényli a változást?

A tanárképzési viták visszatérő gondolata, hogy a régi nyolc osztályos gimnáziummal, vagy a hetvenes években kidolgozott iskolaszerkezeti változatok közül a tizenkét osztályos vagy a hat+négy+kettő osztályos variánsokkal szemben a mai iskolastruktura, amely a belsőleg szakaszolt általános iskolát, valamint a differenciált középfokot tekinti egységnek a jelenlegi tanárképzési strukturát konzerválja és nem igényli a teljeskörü egyetemi szintü tanárképzést.

Valóban, a közoktatási iskolaszerkezetnek kell-e leképeződnie a tanárképzésben, vagy ennél lényegibb folyamatokat kell-e megragadni a pedagógusképzés strukturájának meghatározásakor?

1948-ban az oktatáspolitikai szempontból egységes és kötelező általános iskola pedagógus tipusát - a mai fogalmainkat használva - a tanitó-szaktanár tipusu nevelőben látták és a pedagógiai főiskolák erre a képzésre szerveződtek.
A főiskolai képzés története azt igazolja, hogy a tanitó-szaktanár tipusu nevelőképzést a képzés tartalmi konfliktusai miatt nem tudták megvalósitani.

Az iskolai kezdőszakasz és ennek megfelelően a tanitói tevékenység által megkivánt sokoldaluság

- az anyanyelvi, matematikai, müvészeti, és szomatikus, a társadalom és természetismereti, sőt a későbbiekben megjelent idegennyelvi alapozás, képességfejlesztés - nem más minőséget, hanem más pedagógus tipust, más tartalmu és szerkezetü felkészitést igényel, mint a szaktanárképzés.
Az "egységes általános iskola" nevelőtipusát képző egységes pedagógusképző főiskola helyett alakult ki - a kezdeti bizonytalanságok után - a tanitóképzés és az általános iskolai tanárképzés intézményrendszere. A pedagógiai főiskolák tanárképző főiskolákká váltak, ahol az egyetemekhez hasonló szakosodási renddel két szakos tanárokat képeznek négy év alatt, főiskolai szinten, de elkülönülve az egyetemektől, kedvezőtlenebb személyi és tárgyi feltételek között.

Történelmietlen a kérdés, de fel kell tenni, mennyire másként alakulhatott volna a pedagógusképzés, ha az egységes általános iskola pedagógiailag indokolt strukturáltságának /alsó+felső tagozat/ megfelelően főiskolai szintü tanitóképzés mellett a nyolc osztályos gimnáziumra felkészitő tanárképzős hagyományoknak megfelelően egyetemi szinten szerveződött volna a tanárképzés.

A történeti visszatekintés arra figyelmeztet, hogy nem a közoktatás iskola strukturáját kell leképezni a pedagógusképzésben, hanem a közoktatás pedagógiai feladat- és tevékenységrendszeréből kell levezetni a pedagógus tipusokat és ennek megfelelően kell a pedagógusképzésben épitkezni.

A közoktatásban ma és a jövőben is a sokféle iskolatipusban - az egyszerüsités kedvéért fogal-

mazunk igy - alapvetően a tanitó-tipusu és a szaktanár-tipusu pedagógusok dolgoznak. A jelenlegi hiarerchizáltságot megszüntetve az alakuló pedagógusképzési strukturában ezt a két nevelő tipust kell az alapnak tekinteni.

Melyek a fejlesztés irányai?

A tudományegyetemek tanárképzési folyamatában ma is a képzési gyakorlatot meghatározó szempont, hogy a tanárjelöltek egyaránt felkészüljenek a különböző iskolafokok és tipusok szaktanári feladataira. Azt kell általánossá tenni, hogy azokra az iskola fokokra, ahol a szaktanári tevékenység jelen van, felkészüljenek a tanárjelöltek. A hagyományok által meghatározva a magas szintü szaktudományi felkészités adja meg ehhez az alapot, amelytől elválaszthatatlan a tanári tevékenység, a tanárrá válás szempontjából jelentős a szaktudományból kiinduló pedagógiai transzformáció, a tantárgypedagógiai felkészités.

A tantárgypedagógiáknak a szaktudomány és a közoktatásban megjelenő tantárgyak logikáját követve, az iskola fokoknak és tipusoknak megfelelő pedagógiai feladatrendszerekben kell integrálni a pedagógiai-pszichológiai ismereteket, kell alakitani a pedagógiai kulturát.

A pedagógus mesterségre való felkészités ennél többet is jelent. A tanári feladatok körére az iskolai követelményeknek megfelelően átszürt, szemléletet formáló pedagógiai, pszichológiai szaktudományi alapozással, gyermek- és tevékenység közpon-

tu, az első évtől folyamatos gyakorlati képzéssel készithetjük fel eredményesen jelöltjeinket.

E jelzett tartalmi korszerüsitési irányok - intézményi és szakbizottsági kezdeményezésekre - pályázati kutatásokban, képzési kisérletekben már jelen vannak a tanárképzés gyakorlatában. S a szükségletet egy magasabb szintü pedagógiai kultura igénye teremtette meg.

A tapasztalatok értékelése, az eredményes eljárások általánossá tétele a következő évek feladata.

A középfokon megjelenő változások: a fakultációs rendszer, a kétnyelvü gimnáziumok, a 4+1-es rendszerü technikusképzés, a tehetséggondozás feladata talán a mainál differenciáltabb tanárképzési feladatot jelent az egyetemeken.
A középfok iskolakisérletei, az iskolák szakmai önállósága, a helyi kezdeményezések ujabb minőségi követelményeket támasztanak elsősorban az egyetemeken folyó tanárképzéssel szemben.

Eldöntendő kérdés, hogy a jelzett kihivásokra az alapképzés módositásával vagy egy hatékony posztgraduális tanárképzési rendszer kiépitésével kell válaszolni.

A tanárok intenziv továbbképzésének jelenléte az egyetemeken nem ment fel az alól, hogy a minőségi tanárképzés érdekében ne gondolkozzunk olyan posztgraduális képzés inditásán, amely a közoktatás fejlesztő folyamataiban vállalkozó tanároknak, az ok-

tatásirányitás területén dolgozó tanároknak adna - a szakmérnök, szakközgazdász képzéshez hasonlóan - szakmai specializációs lehetőséget. /A pedagógia szakon megjelentek ezek a specializációs irányok, de a kiegészitő és posztgraduális valamint az alapképzés viszonyának tisztázatlansága itt is feszültségek forrása./

Egyetemi illetve tudományegyetemi feladatnak kellene tekinteni - nem minden történeti előzmény nélkül - a pedagógusképző intézményekben oktató pedagógusok felkészitését, az oktatói utánpótlás nevelését /a főiskolai szintü pedagógusképzésben mintegy 2ooo fő az oktatók létszáma!/.

Amikor a tanárképzésben az egyetemek feladatait vizsgáljuk, nemcsak a középfokot megelőző iskolai szakasz - az általános iskola szakaszolását figyelembevéve az orientációs szakasz - szaktanári feladataira történő felkészités, hanem a tartalmában és strukturájában is differenciálódó középfok, valamint a felsőfok is a minőségi tanárképzést igényli.

A főiskolai szintü szaktanárképzésben a stratégiát meghatározó cél - egy koncentrált 1o-15 éves fejlesztési programmal - az egyetemi szintü tanárképzés feltételeinek megteremtése. Nem lényegtelen különbség, hogy a tanárképző főiskolákon a szaktanárképzést kell egyetemi szintre emelni és nem a főiskolákat kell tudományegyetemekké fejleszteni.

A tudományegyetemek felsőoktatási funkciói

a jövőben is tul fognak mutatni a tanárképzési feladatokon: a szélesebb szakképzési profilok, a kutatómunkában a tudományos közéletben vezető szerepük alapvetően határozzák meg az ott folyó tanárképzést is.

A főiskolai szintü szaktanárképzésben a tudományegyetemek társadalmi funkciói közül - a tárgyi és személyi feltételek, a képzés minőségelvü változásaival a tanárképző feladat fejlesztése vállalható. Ez azt is jelenti, hogy a szaktanárképzés alapstrukturájának és követelményrendszerének mindkét intézménytipusban azonosnak kell lenni.

Ez az azonosság a minőségi szinvonal emelkedését és az elkülönült rendszerek, a különböző képzési szintből adódó korlátok feloldását kell, hogy eredményezze.

Az egyetemi szintü szaktanárképzés általánossá válásakor is megmaradnak az intézmények sajátosságaiból adódó különbségek. A főiskolai és az egyetemi intézményhálózatban az egyes intézményeknek más és más a kötődése a régióban. A helyi nevelési rendszerekkel való kapcsolatok erőteljesebbek a főiskolákon, ezért a regionális közoktatási feladatok itt erőteljesebben meghatározzák a tanárképzést is, mig az országos feladatok koncentráltan a tudományegyetemeken jelentkeznek.

A kialakult munkamegosztás tükröződni fog a pedagógus alkalmazási gyakorlatban is. Zömében a "mai főiskoláról" fognak kikerülni az általános iskola átmeneti és orientációs szakaszában, valamint

a középfok szakmunkásképző intézményeiben tanitó szaktanárok, de nyitottabb lesz az alkalmazási gyakorlat a müvészeti és szomatikus nevelés szaktanárai esetében. A gimnáziumokban és a speciális középfoku oktatási intézményekben továbbra is alapvetően a tudományegyetemekről kikerülő pedagógusok alkalmazása lesz a jellemző.

A tanári alkalmazást nem a diplomák szintje, hanem szinvonala, mögöttes tartalma, a képző és felhasználó intézmények közös érdekeltségü együttmüködése fogja meghatározni.

A fejlesztési gyakorlat fontos eleme, hogy csak ott és akkor lehessen bevezetni az egyetemi szintü szaktanárképzést, ahol a minőségi képzés feltételei biztositottak.

Az intézményi érdekektől független szakmai testületeknek kellene biztositani olyan jogosultságot, hogy a főiskolák - amennyiben megitélésük szerint adottak a feltételek - akkor akár egy-egy szakon is megkaphassák a jogosultságot az egyetemi szintü képzés inditásához.

Ez a folyamat elképzelhetetlen az egyetemek és főiskolák mainál lényegesen szorosabb - félelmektől és előitéletektől mentes - együttmüködése nélkül.

A tanárképzés szempontjából is a minőségelvü fejlesztés lehetőségét biztosithatják a kölcsönös érdekeltségen alapuló felsőoktatási regionális kapcsolatok.

A müvészeti és szomatikus nevelés szaktanárainak képzésében a "tanári minőség" szempontjából kell mérlegelni és lehetőséget biztositani akár egy vagy másfél szakos képzés keretében az egyetemi szintü képzés kialakitására.

A szakmai tanárképzésben a szakmai-elméleti tantárgyak tanárainak képzését - a jelenlegi kétszintü müszaki-tanári és mérnöktanári megszüntetésével - egyetemi szintre kell emelni.
A szakmai iskolákban a gyakorlati képzést irányitó pedagógusokat megfelelő szakmai előképzettség és gyakorlat előirásával főiskolai szintü felkészitésben kell részesiteni.
A levelező tagozatok mellett a tanárok képzésében a nappali tagozatokon is szélesebb körben kell biztositani a "tanári modul" felvételét, a tanári szak elvégzését.

Mire vállalkozhatunk napjaink korszerüsitési munkái során?

Amennyiben az előzőekben vázoltakat a szaktanárképzésben stratégiai célként elfogadjuk, akkor minden változtatást, korszerüsitést ennek kell alárendelni. Ezért a felsőoktatás rövid távra szóló cselekvési programjából néhány olyan feladatkört emelünk ki, amelyekben a tanárképzés távlati célkitüzése napi feladatként jelenik meg.

A felsőoktatás minőségének fejlesztése érdekében az egyetemi központokban a szaktudomány kiváló müvelői köré szerveződnek - és külön támogatásban részesülnek - a tudományos műhelyek, iskolák.

Szellemi kisugárzásuk érvényesüljön az egyetemeken tul is és a főiskolák szellemi kapacitásával is számoljanak. A főiskolák fiatal oktatóit kutatási részfeladatokkal vagy ehhez kapcsolódó oktatási, tudományszervezési feladatokkal vonják be az alakuló tudományos iskolákba, az egyetemek és főiskolák mindkét irányu nyitottságával legyenek ezek a műhelyek a tudományos területen az oktatói-kutatói mobilitás ösztönzői.

A felsőoktatási hálózatfejlesztési próbálkozások egyik tanulsága, hogy esetenként a formális változásokat eredményező integráció helyett vagy mellett a tartalmi együttmüködést, a képzésben és kutatásban megjelenő kooperáció a felsőoktatási struktura fejlesztése szempontjából eredményesebbnek igérkezik. Az egyetemek és főiskolák együttmüködésében is a kölcsönös érdekfelismerés és érdekérvényesités alapján lehet érdemi munkát folytatni és az oktatási törvényben is biztositott regionális keretben kellene ezeket a kezdeményezéseket szervezni. /Voltak képzési kisérletek, amelyek a kölcsönös érdekeltség hiánya miatt nem folytatódtak és vannak kezdeményezések, kutatások, amelyek a közösen felismert érdekek alapján fejlődnek és hoznak hazai és nemzetközi elismerést./

A képzési dokumentumok közül a most készülő tantervi irányelvekben is már meg kell jeleniteni az egyetemi szintü tanárképzés néhány gondolatát. A tantervi irányelvekben a szaktanárképzés feladatai - az egyetemi és főiskolai szint ma még létező különbségeit figyelembe véve - azonos strukturában és közelitő illetve azonos követelményrendszerben je-

lenhetnek meg. Az egyetemek és főiskolák érvényes tantervei az un. általánosan kötelező tantárgyak, valamint a szaktudományi tantárgyi rendszerekben gondolkodnak és e kettősségben oldódik fel a tanárképzés feladatrendszere.

A tanárképzésben is a képzési alapfeladatok egyértelmübbé tételét szolgálhatja, ha átrendezzük a jelzett két csoportba sorolt tantárgyi strukturát. A két szaknak megfelelő szaktudományi felkészitést, valamint a szaktudománytól elválaszthatatlan pedagógiai transzformációt /tantárgypedagógiai felkészitést/ kell összefogni szaktudományi egységben. Az iskola- és gyermekközpontu pedagógiai-pszichológiai alapozást, valamint a tanárjelölt önismeretét, a gyermek és iskola megismerését, a nevelői /szocializációs/ és szaktanári fejlesztő feladatokra történő gyakorlati felkészitést /ebbe értendők a tanitási gyakorlatok/ a tanári vagy pedagógiai mesterség egysége tartalmazza. /A tantervi irányelveket kidolgozó munkák során ezt az egységet egyetemi és főiskolai szakemberek olyan formában dolgozzák ki, amely a különböző tipusu és szintü szaktanárképzésben mint alapstruktura és alapkövetelményrendszer egyaránt felhasználható/.

Az egyetemi és főiskolai szinten olyan képzési tartalmak is vannak, amelyek az általános müveltség köréből az általános értelmiségképző funkciónak megfelelően rendezhetők egységbe.
Természetesen az előzőekben emlitett képzési egységek értelmiségképző feladatai elvitathatatlanok, de egy tisztább struktura megalkotása szempontjából is vállalható, hogy pl. az anyanyelv és idegennyelvi,

a társadalomtudományi, természettudományi, a szomatikus nevelés stb. képzési tartalmait egy általános értelmiségképző egységbe rendezzük.

Az egyes képzési egységekbe tartozó tantárgyak, szaktudományi ismeretkörök, feladatrendszerek meghatározása - eltekintve a marxizmus-leninizmus tárgyaitól - a tantervek készitése és elfogadása során az egyes egyetemek és főiskolák hatáskörébe tartoznak.

Ugyanakkor a képzés belső arányait - és itt az egyes képzési egységekre biztositható képzési idő százalékos megosztását - a tantervi irányelvekben kell meghatározni.

Az arányok meghatározása egyuttal a tanárképzés minőségének is egyik garanciális eleme.
A képzési egységek meghatározásával tisztábbá tehető a képzési struktura, pontosan körülhatárolható a szaktanárképzés követelményrendszerében az egyetemi és főiskolai szintü képzés azonossága és különbözősége. A moduláris épitkezés egy a jelenleginél rugalmasabb képzési struktura kialakitásának lehetőségét biztositja és lehetővé teszi, hogy az alap és kiegészitő, valamint a posztgraduális képzésben a funkcióknak megfelelően tudjuk a feladatokat meghatározni.

A tanári diplomák egyenértéküsége érdekében a tantervi irányelvekben a minősitő és képesitő eljárások és követelmények meghatározásakor kell azonosan gondolkodni /pl. azonos tipusu intézményekben a diploma minősités azonossága, vagy az uj tipusu

államvizsgarendszer azonossága/.

A diplomákban megjelölt szakok és alkalmazási gyakorlat ellentmondásainak feloldására is alkalom nyilik a tantervi irányelvek kidolgozásakor.

"Középiskolai tanár" végzettséggel alkalmaznak általános iskolában, fél és teljes középfoku intézményben és a felsőoktatásban. Az "általános iskolai tanári" végzettséggel pl. gép- és gyorsirás szakon csak középfokon alkalmazzák a végzetteket, /s talán az alkalmazás miatt nem kellene egyetemen szervezni ezt a szakot "középiskolai tanár" megjelöléssel/.

A képesitési megjelölésekben egy valamikor létező munkamegosztás jelenik meg, és az alkalmazási gyakorlat már tullépett a hierarchiát konzerváló bejegyzéseken. Talán a közoktatási iskolafokot elhagyó "szakos tanár" bejegyzés és a diplomát kiállító egyetem, illetve főiskola hitelesitheti a képzés szintjét és garantálná a képzés minőségét.

A tantervi irányelvekben is megjelenő formális keretek meghatározása az első lépés és, hogy milyen tartalmat kapnak az intézmények gyakorlatában az nagymértékben függ, az ujjáalakitó szakbizottsági rendszertől, a szervezettebb képzési kutatásoktól, kisérletektől, a tartalmas együttmüködéstől.
A tanárképzési feladatok egységes értelmezése, az azonos szemléleti alap is segitheti a felsőoktatásfejlesztés gyakorlatát.