

318.012

1987

9

1

pedagógus- képzés

*A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya*

1987

Szerkesztő Bizottság:

Felelős szerkesztők:

Ballér Endre

Baráz Miklósné

Tagok:

Biszterszky Elemér

Bollókné Panyik Ilona

Szabados Árpád

Székely Gábor

Zilahy Józsefné

pedagógus- képzés

A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

1987

ISSN 0133-2570

Készült: 500 példányban

a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola

Sokszorosító Részlegében

Kiadói Főigazgatóság: 55600/87

1987

MAGYAR
KÖZLEMÉNYEK ANADÉKJA
KÖNYVTÁRA

T A R T A L O M

Oldal

DOKUMENTUM

A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei..... 5

OKTATÁS-NEVELÉS

Hajdu Péter: Oktatói rétegek, oktatói utánpótlás
a tanárképző főiskolákon 37

Benedek András-Nováky Erzsébet-Szűcs Pál: Infor-
matika és oktatás..... 89

Farkas Katalin: Az MM Pedagógiai Szakbizottságá-
nak öt éves munkája 111

HAGYOMÁNYAINK

Oláh Emőd: Gáspár János, a néphagyományra épülő
óvodai ének-zenei nevelés előfutára.. 124

Varga Gábor: Kállay István élete és munkássága.... 137

SZEMLE

Dancs Sándor: Dr.Hajzer Lajos: Orosz helyesírási
gyakorlatok...c.könyvről 152

DOKUMENTUM

MŐVELŐDÉSI MINISZTERIUM

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK
IRÁNYELVEI⁺

1986 január

⁺ " A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei" tervezete a Pedagógusképzés 1984/1. számában már megjelent. Jelenleg az irányelvek végző változatát tesszük közzé.

T A R T A L O M

BEVEZETÉS	7. oldal
I. A FEJLESZTÉS IRÁNYAI, FELADATAI	8. oldal
II. A KÉPZÉSI FOLYAMAT MEGÚJÍTÁSA, A KÉPZÉS TARTALMI FEJLESZTÉSE	10. oldal
III. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK STRUKTURÁLIS KÉRDÉSEI	18. oldal
IV. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MENNYISÉGI FEJLESZ- TÉSE	27. oldal
V. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK FELTÉTELEI	31. oldal

B E V E Z E T É S

A közoktatás fejlesztésének, folyamatos tartalmi-pedagógiai megújításának egyik alapvető feltétele a korszerű követelményeknek megfelelő, a növekvő és változó feladatok ellátására alkalmas pedagógusok képzése. A pedagógusképzés színvonala, hatékonysága ugyanakkor - az iskolai oktatásra, az egyetemi-főiskolai felvételre jelentkezők felkészültségére gyakorolt hatásával - nagymértékben befolyásolja a felsőoktatás egészének minőségét is. Ezért a pedagógusképzés fejlesztésére, az ehhez szükséges feltételek biztosítására különös gondot kell fordítani.

A pedagógusképzés fejlesztési koncepciója - amely a közoktatás és a felsőoktatás távlati fejlesztési javaslatainak figyelembe vételével készült el - a pedagógusképzés fejlesztésének irányait és feladatait, a képzési folyamat megújításának, a képzés tartalmi korszerűsítésének és strukturális átalakításának, valamint mennyiségi fejlesztésének fő vonásait illetően a pedagógusképzés egész területére, valamennyi ágára kiterjed. /Ilyen értelemben tehát foglalkozik a nem kizárólagosan pedagógusképző intézményekben folyó tanár- és szakoktató-képzés kérdéseivel is, nem tér ki azonban ezen intézmények egyéb szakképzési, továbbképzési, kutatási stb. feladataira, minthogy azokat a megfelelő szakági fejlesztési koncepciók tartalmazzák./

E koncepció a pedagógusképzés fejlesztésének általános jellegű feladatait határozza meg, e feladatoknak a pedagógusképzés egyes ágai szerint differenciált vagy intézményszintű részletezésére nem vállalkozhatott; ezt a későbbiek során kidolgozandó képzési dokumentumokban /tanulmányi követelmények, tantervi irányelvek/, illetve az intézményi fejlesztési tervekben lehet és kell majd elvégezni.

A fejlesztési koncepcióban foglalt feladatok végrehajtására - a szükséges feltételek biztosítását is figyelembe véve - ütemtervet kell kidolgozni.

I.

A FEJLESZTÉS IRÁNYAI, FELADATAI

1. A pedagógusképzés fejlesztése fő irányainak és feladatainak megjelölésekor elsődlegesnek és meghatározó jellegűnek a társadalmi követelményeket és a közoktatás fejlesztési programját kell tekinteni. Ezek határozzák meg, hogy a társadalomnak és az iskolának milyen pedagógusokra lesz szüksége a következő évtizedekben.

2. A közoktatás fejlesztésének, tartalmi-pedagógiai megújításának fő irányai: a képzés színvonalának emelése, a nevelés és személyiségformálás hatásfokának növelése, az iskolai műveltségi anyag folyamatos korszerűsítése, a tananyag tartalmának és szerkezetének távlati jellegű átalakítása, a képességfejlesztés előtérbe kerülése, az iskolai élet demokratizmusának erősödése, a pedagógusok és a tanulók kapcsolatának demokratikusabbá válása, az iskola funkcióinak bővülése, tevékenység- és kapcsolatrendszerének szélesedése.

Mindezek a jelenleginél magasabb követelményeket jelentenek a pedagógusok számára, lényeges változtatásokat idéznek elő a pedagógusok tevékenységében, a korábban kialakult pedagógusképben, erősítik a személyiségorientált pedagógus magatartást, és szükségessé teszik a pedagógusképzés ennek megfelelő fejlesztését. A közoktatás távlati fejlesztése néhány kérdésének - az általános iskola belső tagozódása, a tantárgyi szerkezet alakulása - részletes kimunkálására az elkövetkezendő években kerül sor, ezért a pedagógus-

képzés ezzel összefüggő feladatainak konkrét meghatározására csak ezt követően kerülhet sor.

3. A pedagógusképzés fejlesztésének alapvető célja a képzés színvonalának és hatékonyságának növelése. Ugyanakkor biztosítani kell - a demográfiai viszonyok alakulása következtében nagymértékben változó - menyiségi igények kielégítését is. Törekedni kell a minőségi követelmények érvényesítését, a társadalmi szükségletek, a közoktatás igényeinek jobb kielégítését lehetővé tevő képzési struktúra kialakítására.

A fejlesztés utja a képzési folyamat megújítása, a képzés tartalmi-módszerbeli korszerűsítése, a képzés szerkezetének nyitottabbá és rugalmasabbá tétele. Kivánatos, hogy mind a képzési folyamat megújítását, mind a képzési struktúra átalakítását sokirányú, gondosan előkészített és objektíven értékelhető kísérletek alapozzák meg.

4. A pedagógusképzés során az alábbi feladatok elvégzéséről kell gondoskodni:

- a jobb minőségi összetételre törekedve javítani kell a leendő pedagógusok kiválasztását;
- az eddigiéknél nagyobb súlyt kell helyezni a hivatástudatra nevelés, a nevelői személyiségformálás feladataira;
- biztosítani kell a magas színvonalu szaktudományi, ideológiai, pszichológiai-pedagógiai és szakmódszertani felkészítést, az önállóság, alkotóképesség fejlesztését;
- különös gondot kell fordítani a pedagógus hivatásgyakorlásához szükséges készségek és képességek fejlesztésére, a társadalmi és pszichológiai érzékenység és tudatosság, a pedagógiai szemlélet kialakítására;

- a leendő pedagógusok értelmiségivé nevelését, ezen belül a közművelődési feladatokra történő felkészítést a képzés szerves részeként kell megvalósítani.

5. A pedagógusképzés távlati fejlesztésének megvalósítása, annak üteme - a feladatok többségénél - a szükséges feltételek biztosításától, a tényleges lehetőségektől függ. A megvalósítás lényeges feltétele a pedagógusképző intézmények oktatóinak és hallgatóinak aktív, alkotó közreműködése, kezdeményezőkézsége.

II.

A KÉPZÉSI FOLYAMAT MEGÚJÍTÁSA, A KÉPZÉS TARTALMI FEJLESZTÉSE

A pedagógussá válás folyamata felöleli a pedagógusképző intézményekben folyó képzést, a felvételt megelőző középiskolai, valamint a végzést követő pályakezdő, beilleszkedési szakaszt. A feladatokat mindhárom szakaszra megjelöljük.

1. A képzés színvonala emelésének lényeges feltétele a leendő pedagógusok kiválasztásának javítása. Ennek érdekében:

a/ A pedagógusok nagyobb társadalmi- anyagi megbecsülésével, élet- és munkakörülményeik javításával és ennek eredményeképpen a pedagóguspálya vonzerejének, valamint a gimnáziumi tanulók /köztük a fiútanulók/ arányának fokozatos növelésével biztosítani kell a mennyiségi és minőségi, valamint a nemek közti arány szempontjából egyaránt megfelelő meritési bázist.

b/ A meritési bázis szélesítésére, a jökepessegu tanulók nagyobb számban pedagógus pályára való irányítására törekedve hatékonyabbá kell tenni a középiskolai pályao-ri-entációt, tudatosítva ezzel kapcsolatban a pedagógusok /nem utolsósorban az osztályfőnökök/ felelősségét, feladatait. A pedagógussá nevelést elősegítené a gimnáziumokban a peda-
gógiai-pszichológiai fakultatív tárgyak oktatásának kiter-
jesztése is.

c/ A felvételi eljárás fejlesztése során elő kell készíteni a képesség- és alkalmasságvizsgálat kísérleti jel-
legű bevezetését, majd fokozatos, képzési áganként diffe-
renciált elterjesztését. E vizsgálat során szükséges a komp-
lex személyiségvizsgálat elvégzése, a jelentkezők megismeré-
se, önálló feladatok megoldásának értékelése, valamint a je-
löltek képességeinek, alkalmasságának valóságos pedagógiai
helyzetben, gyermekekkel való foglalkozás alapján történő
elbírálása, az alkalmatlanok kiszűrése. A felvételi eljárás
ilyen jellegű átalakítása - idő- és munkaigényessége miatt
is - csak a megfelelő feltételek biztosítása után valósítha-
tó meg. Szükségesnek mutatkozik a pedagógus pálya követelmé-
nyeit figyelembevevő egészségügyi vizsgálat kötelezővé tété-
le is.

d/ A tanulmányok folyamán is intézményes formában
biztosítani kell a képességeik, személyiségvonásaik miatt a
pedagógus pályára nem alkalmas hallgatók szelekciójának,
esetenként más szakterületre történő irányításának lehetősé-
gét.

2. A képzési folyamat megújítása során nagy gondot
kell fordítani a tanulmányi követelményeknek a választott
hivatás figyelembevételével történő szabatos, a képességek
fejlesztését is hangsúlyozó meghatározására és biztosítani
kell a követelmények folyamatos ellenőrzését, igényes elbi-
rálását. Törekedni kell az alapos átfogó és megfelelő át-

tekintést nyújtó szaktudás megszerzését, a tudományos szemlélet elsajátítását, a pedagógiai kulturáltság növelését, az általános műveltség tudatos és tervszerű továbbfejlesztését lehetővé tevő ismeretanyag összeállítására és annak folyamatos korszerűsítésére. El kell határolni az alapképzés ismeretanyagát a továbbképzés keretében folytatandó speciális tanulmányok és a posztgraduális képzés tartalmától. Olyan tantervi strukturát kell kialakítani, amely megszünteti a tantárgyi szétaprózottságot, biztosítja az egyes képzési területek összhangját, a képzés egységét, és lehetőséget nyújt a helyi sajátosságok érvényesítésére is.

A képzési folyamatban jelentős mértékben növelni kell a hallgatók aktív munkáját, önállóságát, kreativitását, a leendő hivatásuk gyakorlásához szükséges készségeket és képességeket fejlesztő intenzívebb oktatási formák és módszerek súlyát, szerepét. Ennek érdekében módosítani kell az elméleti és gyakorlati jellegű tárgyak, foglalkozások arányát a gyakorlatok javára és csökkenteni kell a gyakorlati csoportok létszámát /12, de minimum 6 fő/, ki kell terjeszteni a hallgatók gyakorlati képzését. Szélesíteni kell a kötelezően választható, valamint a fakultatív előadások, szemináriumok és gyakorlatok körét. A leendő pedagógusokat be kell vezetni a tudományos kutatás módszereibe /a pedagógiai, szakmódszertani kísérletezést és a pszichológiai megfigyelés metodikáját is beleértve/. Növelni kell a szakdolgozatok súlyát, fejleszteni kell a tudományos diákköri munkát és az arra alkalmas hallgatókat nagyobb arányban be kell vonni a tanszéki-intézeti kutatásokba is.

A hallgatók önálló munkára fordítható idejének növelése, a képzés intenzívebbé tétele érdekében csökkenteni kell a heti kötelező óraszámot /a természettudományi, műszaki és a különösen gyakorlatigényes szakokon heti 28-31, a többi szakon heti 25-28 órában határozva meg a maximális

óraszámot/. Az oktatás és ellenőrzés módszereinek átalakításával, a vizsgaidőszakok időtartamának csökkentésével biztosítani kell az évi tanulmányi idő növelését. A hallgatók önálló munkájának fokozása érdekében gondoskodni kell a megfelelő oktatási segédanyagokról is.

A képzési folyamat megújításával, átalakításával összefüggő teendők eredményes megvalósítására mind az oktatók, mind a hallgatók részéről a jelenlegi gyakorlat meghaladását igénylő szemléletváltozást kíván, és szükségessé teszi az oktatók megfelelő felkészítését az ujszerű feladatok ellátására.

A tantervfejlesztés olyan rendjét kell kialakítani, amely a felsőoktatási intézmények bázisán történik, folyamatosan képes figyelembe venni a közoktatás változó igényét és nagyobb önállóságot biztosít az intézményi tanácsoknak, tanszékeknek, illetve szakmai testületeknek a tartalmak és a képzési rend meghatározásában.

3. A képzési folyamatban előtérbe kell állítani a leendő pedagógusok hivatástudata alakításának, személyiségformálásának, közéletti, társadalmi és politikai aktivitása fejlesztésének feladatait. Ez nem külön nevelési formák beiktatását jelenti, hanem a képzés folyamán a magas színvonalu szakmai felkészítést, a pedagógus hivatás társadalmi jelentőségének, követelményeinek tudatosítását, az iskola mai életének reális bemutatását a közoktatás fejlődési irányainak, perspektíváinak megvilágítását. A pedagógussá nevelésben az I. évtől kezdve fontos funkciót tölt be a hallgatók gyakorlati pedagógiai tevékenysége is.

A pedagógus hivatásra nevelésben meghatározó szerepe van az oktatóknak, felkészültségük, nevelői magatartásuk, pedagógiai kulturáltságuk, személyiségük hatásának. Ezért az

oktatók felelősségét és feladatait e területen is fokozott mértékben kell tudatosítani és hangsúlyozottabban kell megfogalmazni az oktatói követelményekben. A hivatástudat alakításában jelentős szerepe van a közösségi nevelésnek is; az intézmény egészének kell biztosítani azt a légkört, amelyben a KISZ-szervezetek, a hallgatói, a kollégiumi közösségek közéleti, társadalmi, politikai aktivitásukkal, tevékenységi formáikkal, demokratikus jogaik és jogosultságaik gyakorlásával segítik elő a pedagógus hivatásra nevelést.

4. Az egyes képzési területek fejlesztési feladatai

a/ A szaktudományi képzésben /ideértve a szakmódszertani oktatást is/, a fejlesztés feladatai a pedagógusképzés egyes ágai szerint differenciáltak. A tanító- és az óvónőképzésben, valamint a szakoktatóképzésben elsősorban a módszertani irányultságú szaktudományi felkészítés súlyának és színvonalának növelése kívánatos, egyes tárgyak esetében azonban a szaktudományi ismeretanyag bővítése, mélyítése is indokolt. A tanárképzésben a szaktudományi képzés kettős funkciójának az eddigiéknél eredményesebb ellátása szükséges. E kettős funkció a megfelelő szaktudományok alapjainak és módszereinek elsajátíttatását, illetve a tanári munkára való hatékony felkészítést jelenti. Ennek érdekében a tanárképző főiskolákon és a szaktanárképzés egyes területein elsősorban a szaktudományi képzés elmélyítése, a képzés feltételeinek javítása, az egyetemeken viszont különösen az oktatás tanárképzési orientáltságának erősítése szükséges.

b/ Az ideológiai képzés korszerűsítése során - az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottságának 1982. augusztus 24-i állásfoglalását figyelembe véve - olyan új oktatási struktúra kiépítésére kell törekedni, amely biztosítja mind a marxizmus-leninizmus alapelveinek, korunk fő problé-

máinak és a szocialista társadalom fejlődése legfontosabb kérdéseinek magas színvonalon történő elsajátítását, mind a szaktudományi, valamint a pszichológiai- pedagógiai képzésben szorosán kapcsolódóan a megfelelő tudományágak világnézeti összefüggéseinek és a közoktatás társadalmi, gazdasági, ideológiai, politikai problémáinak megvilágítását.

Emelni kell a marxizmus-leninizmus oktatás tudományos színvonalát és fokozni kell meggyőző erejét. Erősíteni kell a marxizmus-leninizmus oktatás kapcsolatát a képzés más területeivel, elsősorban a szaktudományi oktatással.

A marxizmus-leninizmus oktatás a jövőben nyújtson hatékonyabb segítséget a pedagógus hivatásra nevelés, a személyiségformálás feladatainak elvégzéséhez, a hallgatónak az iskolai világnézeti nevelésre történő felkészítéséhez.

c/ A pszichológiai-pedagógiai képzés megújítása során a pedagógusképzés valamennyi ágában - az oktatás tudományos színvonalának egyidejű emelésével - a szélesen értelmezett /iskolai, társadalmi, közéleti/ gyakorlatra irányultság erősítésére és a hallgatók mesterségbeli tudásának biztosítására, pszichológiai és pedagógiai képességeinek, gyermekközpontu szemléletének kialakítására, fejlesztésére kell törekedni. Ennek érdekében - a pedagógusok tevékenységét alapul véve - ki kell dolgozni a pszichológiai-pedagógiai tárgyak korszerű, funkcionális jellegű tananyagát, amely tartalmazza az oktatás funkcióját feltáró történeti, szociológiai és oktatáspolitikai, a gyermek és a pedagógus személyiség megismerésére, alakítására felkészítő pszichológiai, valamint a fejlesztést, az oktatást és nevelést magában foglaló pedagógiai kérdésköröket. Ki kell alakítani e tárgyak új - a tantárgyak jobb egymásraépülését, a pszichológiai oktatás megfelelő súlyát biztosító, a kötelezően választható és a fakultatív studiumokra is lehetőséget adó,

a gyakorlati képzéssel gondosan összehangolt - tantervét.

A pszichológiai-pedagógiai oktatásnak a pedagógusjelölteket a jelenlegi iskolai viszonyokra kell felkészíteni, de egyben egészséges kritikai szellemre, a változás és a változtatás igényének ébredtartására kell nevelni őket.

d/ A gyakorlati képzés súlyának, hatékonyságának növelése a pedagógusképzés fejlesztésének az egyik legfontosabb feladata. Megfelelő előkészítés után ki kell terjeszteni a gyakorlati képzést a tanulmányok első időszakára is. Szükséges, hogy a hallgatók már az I. évtől kezdve kapcsolatban legyenek a tanulókkal, leendő hivatásukkal - lehetőségük legyen a gyermek- és önismereti képességeik fejlesztésére, oktatói és nevelői feladataik megismerésére, gyakorlására - és a pszichológiai-pedagógiai oktatás e gyakorlati tevékenység során szerzett tapasztalatokra is építhessen.

A tanulmányok utolsó szakaszában biztosítani kell a megfelelő időtartamu és hatékonyságu iskolai /illetve óvodai/ gyakorlatot. Ennek érdekében az egyetemi szintű tanárképzésben az V. évben a mindkét félévre kiterjedő iskolai gyakorlat eredményességének növelése céljából a bölcsész-kari tantervi irányelvekkel is összhangban - csökkenteni kell az egyéb tantervi elfoglaltságokat és gondoskodni kell a szakközépiskolában és a szakmunkásképzésben folytatandó iskolai gyakorlatról is, a főiskolai szintű tanárképzésben és a tanítóképzésben pedig meg kell vizsgálni a IV., illetve a III. évben az iskolai gyakorlat időtartama kiterjesztésének lehetőségét. A gyakorlati képzés keretében törekedni kell a leendő pedagógusok sokoldalú tapasztalatszerzésére, a különböző iskolatípusok, nevelési-oktatási intézmények, a gyermek- és ifjúságvédelem, az iskolai és iskolán kívüli nevelőmunka sokrétű teendőinek, a szülőkkel való együttműködés, valamint az iskolán kívüli közművelődés feladatainak megis-

merítésére. A képzés utolsó szakaszában különösen fontos feladat az elméleti és a gyakorlati oktatás keretében szerzett ismeretek szintetizálása. Ennek megvalósítása során kívánatos a szaktudományi, a pszichológiai és a pedagógiai tanszékek munkájának koordinálása, az együttműködés újszerű formáinak /pl. oktatói teamek/ kialakítása.

e/ A képzés során gondoskodni kell a hallgatók korszerű általános műveltségének továbbfejlesztéséről. Ez a képzés szerves részeként, elsődlegesen a szaktudományi, ideológiai és a pszichológiai-pedagógiai oktatáshoz kapcsolódóan valósítandó meg /egyres esetekben azonban indokolt a képzés szakirányától eltérő studium oktatása is/. A legfontosabb azonban az önművelés igényének felkeltése, a művelődési formák és lehetőségek megteremtése, az értelmiségi életmód kialakítása.

A tanulmányok folyamán kellő figyelmet kell fordítani az anyanyelvi szóbeli és írásbeli kommunikációs készség fejlesztésére, valamint a modern idegen nyelvi oktatás korszerűsítésére, hatékonyabbá tételére is. A szükséges feltételek biztosítása után a tanárképző főiskolai képzésben is két idegen nyelv tanulását kell tanulmányi követelménnyé tenni.

A leendő pedagógusok egészséges életmódra nevelése, pszichofizikai képességeinek fejlesztése érdekében gondoskodni kell testnevelési-sportolási tevékenységük szélesítéséről. A rendszeres sportolás feltételeit valamennyi intézménynél meg kell teremteni.

A pedagógus munkakör jellegéből következően is kiemelt feladat a hallgatók mentálhigiénés felkészítése, amely része a pedagógusjelöltek önismeretének, önnevelésének, valamint a majdani nevelői tevékenységének.

A számítástechnikai kultúra terjesztése érdekében fokozatosan el kell érni, hogy a pedagógusképző intézmények hallgatói megfelelő /szaktudományi ismereteihez kapcsolódó/ számítástechnikai alapképzést kapjanak.

5. A jövőben nagyobb figyelmet kell fordítani a pályakezdő pedagógusok beilleszkedésének elősegítésére. Szükséges, hogy a megyei /fővárosi/ pedagógiai intézetektől, a szakfelügyeletről, az iskolavezetéstől, a nevelőtestületektől a fiatal pedagógusok megfelelő, szervezett támogatást kapjanak, erősödjön a képző- és fogadó intézmények kapcsolata. A pedagógusképző intézmények is kísérik figyelemmel munkájukat és továbbképzési tevékenységükkel segítsék önképzésüket, szakmai-tudományos fejlődésüket.

III.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK STRUKTURÁLIS KÉRDÉSEI

A képzés színvonalának és hatékonyságának növelése, a közoktatás pedagógusszükségletének jobb kielégítése érdekében indokolt a pedagógusképzés strukturájában is egyes változtatások végrehajtása.

1. Olyan egységes, összehangolt, több irányban nyitott képzési rendszer kialakítására kell törekedni, amely a képzés jelenlegi túlzott szintbeli differenciáltságának, szemléletbeli eltéréseinek csökkentésével az egyes képzési ágak esetében a képzési szint indokolt emelésével

- biztosítja a minőségi követelmények fokozottabb érvényesítését;
- mérsékli a képzésnek a pedagógusok társadalmi hierarchizáltságát konzerváló erejét;

- lehetővé teszi, hogy a pedagógusok több iskolai fokozatban taníthassanak, illetőleg az egyes képzési szintek közötti átmenet racionális formáinak kialakításával rövidebb idő alatt szerezhessenek egy másik iskolai-oktatási fokozatban való tanításra képesítést, és ily módon elősegíti a pedagógusszükséglet rugalmas és színvonalas kielégítését;

- előmozdítja az iskolai funkcióinak bővülésével, a pedagógusok tevékenységrendszerének kiszélesedésével összefüggő feladatok jobb ellátását;

- módot ad a továbbképzés keretében megvalósítandó kiegészítő képzésben a pedagógus munkakörök változó igényeinek megfelelően az alapképzésre épülő specializációra.

a/ Az óvónőképzés és a tanítóképzés területén - az óvónői, illetőleg a tanítói alapeladatokra való felkészítés hatékonyabbá tételével egyidejűleg - indokolt a képzés közös tartalmi jegyeinek erősítésével, a szemléleti egység megteremtésével a két képzés közelítése.

Ez szervezeti tekintetben többféle módon történhet: azonos intézményben való képzés esetén egyes tárgyak közös oktatásával, vagy a külön folyó képzésben a másik szakterület szakkollégiumi rendszerű, alapozó jellegű oktatásával, amire a mainál rövidebb idejű második diplomát adó kiegészítő képzés épülne, vagy pedig egyéves közös képzés utáni bifurkációval. A közoktatás igényeinek megfelelően az óvónőképzés tartalmi fejlesztésének, színvonala emelésének követelményei szükségessé teszik a felsőfoku óvónőképzés tanulmányi idejének és szintjének emelését, a középfoku óvónőképzés megszüntetését /valamint az óvónői szakközépiskolák képzési funkciójának felülvizsgálatát és módosítását/.

A tanítóképzés vertikális nyitottságát - az iskola előtti nevelés mellett - a tanárképzés irányában is meg kell teremteni. Ez legcélszerűbben a szakkollégiumi rendszer továbbfejlesztésével valósítható meg, lehetővé téve a szakkollégiumi képzésre épülően további - lehetőleg nappali - tanulmányok alapján egy tanári szakból történő képesítés megszerzését, ami az általános iskola belső tagolódásának várható módosulását tekintve is előnyös lenne. Ugyanebből a megfontolásból kívánatosnak tekintendő az egy tanári szakkal kombinált tanítóképzés kísérleti jellegű bevezetése is. A tanítóképzés fejlesztésének feladatai indokolttá teszik - legalábbis távlati jelleggel - a tanulmányi idő 4 évre emelését.

b/ A humán, társadalomtudományi és a természettudományi szakon folyó tanárképzésben - az általános iskolai oktatás színvonala emelésének és az általános iskolai tanárok képzettsége, társadalmi presztízse növelésének a követelményeire, valamint a tanárszükséglet alakulására tekintettel - fokozatosan növelni kell az általános iskola felső tagozatában és a középfoku iskolákban való tanításra felkészítést és képesítést nyújtó 5 éves egyetemi szintű tanárképzés volumenét, arányát.

Távolabbi perspektívában, a szükséges személyi, tudományos és tárgyi feltételek megteremtésével a tanárképző főiskolákon is 5 éves egyetemi szintű képzést kell megvalósítani. E főiskolákon az egyetemi szintű tanárképzésre való áttérés részlegesen is megvalósítható olyan szakok, illetve szakpárok esetében, ahol az alapvető feltételek biztosítottak. Az egyetemi szintű képzés követelményeit pontosan meg kell határozni és feltételeinek biztosítására, valamint bevezetésének ütemezésére konkrét és átfogó tervet kell kidolgozni.

Az egyetemi szintű egységes tanárképzés teljes kiépi-

téséig terjedő időszakban ugyanakkor törekedni kell az egyetemi és a tanárképző főiskolai képzés tartalmi és szemléleti közelítésére, a két szint közötti átmenet rugalmas lehetőségeinek megteremtésére. Az elágazásos jellegű kétlépcsős tanárképzést azonban - minthogy az fejlesztési célkitűzéseinek megvalósítására nem alkalmas és a két szinten tanulók szétválasztási mechanizmusa kontraszelektív hatású lenne - átmenetileg sem tartjuk célszerűnek.

c/ A középfokú iskolák szakmai /műszaki, mezőgazdasági, közgazdasági/ tanárainak képzését a középfokú oktatás színvonala emelésének követelményeire és a technikusképzés bevezetésével összefüggő magasabb igényekre tekintettel - a jelenlegi kettősséget megszüntetve perspektivikusan a szakok többségén kizárólagosan egyetemi szinten kell biztosítani. A szakmai tanárok képzésének egyik formája a jövőben a kettős diplomát biztosító nappali tagozatos tanárképzés legyen. A másik forma - a mérnök-tanárképzés és a mezőgazdasági mérnök-tanárképzés jelenlegi gyakorlatának megfelelően - a szakdiplomára épülő, tartalmában a szakmai tanári diploma megszerzését szolgáló kiegészítő képzés. A gyakorlati oktatás feladatait ellátó szakoktatókat általában főiskolai szinten kell képezni.

d/ A művészeti nevelés és a testnevelés tanárainak képzésében a jövőben jobb összhangot, szemléleti egységet, szorosabb együttműködést, esetenként közös formákat célszerű kialakítani a művészeti főiskolák, a testnevelési főiskola és a tanárképző főiskolák között. A két szint közötti átmenet rugalmas lehetőségeit itt is meg kell teremteni, és a főiskolai szintű végzettséggel rendelkezők kiegészítő képzését - a tanárszükségletnek megfelelően - ki kell szélesíteni. A távlati fejlődés során, az egyetemi szintű egységes tanárképzésre történő áttérés folyamán - a szükséges feltételek megteremtése után - biztosítani kell, hogy a tanárképző főiskolák ének, rajz és testnevelés szakjaiban folyó

képzés a középiskolai tanári munkára is felkészítést adjon.

e/ A gyógypedagógusképzést távlati fejlesztése során e képzést - a tanárképzéshez hasonlóan - 5 évre kel emelni és olyan képzési strukturát kell kialakítani, amely szervesen kapcsolódik a pedagógusképzés egyéb ágaihoz.

f/ Az iskola feladatainak differenciálódása miatt megvizsgálandó, hogy az óvónőkön, tanítókon, tanárokon és szakoktatókon kívül milyen speciális nevelési feladatokat ellátó pedagógusnak és más szakemberek képzése válik szükségessé, és ez milyen szinten, milyen módon oldható meg.

Elsősorban arra kell törekedni, hogy e szakemberek képzése a pedagógusképzés egyes ágaihoz kapcsolódjon, illetve a diploma utáni továbbképzés keretében valósuljon meg.

g/ A pedagógusok tehermentesítése érdekében biztosítani kell iskolai segéderők /gyermekgondozók, oktatástechnikusok, iskolatitkárok, iskolai gazdasági szakemberek, stb./ képzését is, részben középiskolai oktatás keretében, részben 1-1,5 éves - pedagógusképző intézményekben kialakítandó, illetve azok közreműködésével történő - középiskola utáni esti-levelező képzés útján.

2. A pedagógusképzés szakosítását a közoktatás jövőbeli igényeinek megfelelően kell módosítani. Ennek során:

a/ Az óvónőképzésben a szakkollégiumi rendszer vagy a fakultatív tárgyak, illetve a kiegészítő képzés keretében - az egyes intézmények lehetőségeit, feltételeit figyelembe véve - az óvodai nevelés differenciált feladatainak megfelelően ének-zenei, idegen nyelvi, nemzetiségi, testnevelési, stb. - speciális képzési rendszert kell kialakítani.

b/ A tanítóképzésben - a szakkollégiumi rendszer kiszélesítésével, a fakultatív tárgyak segítségével, illetve a kiegészítő képzésben - gondoskodni kell az egyes speciális nevelési feladatokra /pl. egész napos nevelés, korrekciós nevelés, gyermekvédelem, uttörőmunka, stb./ való felkészítésről.

c/ A tanárképzésben is lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a hallgatók érdeklődésüknek megfelelően, a különböző nevelési területeken folytatandó tevékenységre, egyes speciális nevelési feladatokra /a gyermek- és ifjúsági mozgalom nevelőmunkája, kollégiumi nevelés, szabadidő-szervezés, a személyiség és magatartás-zavarokkal küszködő tanulók nevelése, gyermek- és ifjúságvédelem, felnőttoktatás, stb./ speciális kollégiumok, szemináriumok és gyakorlatok útján alaposabb előkészítést kaphassanak. Egyes nevelési területek szakembereinek képzése a korszerűsítendő pedagógia szakos képzés, továbbá a diploma utáni képzés keretében is megoldható, míg az iskolapszichológusok képzéséről a pszichológusképzés keretében kell gondoskodni.

d/ A tanárképzés szakosítási rendjét az iskolai tantárgyi szerkezet alakulását, a tantárgyi koncentráció követelményeit, az egyes szakok közötti kapcsolatokat, a tanárok iskolai foglalkoztatásának lehetőségeit a képzés színvonalát és a hallgatók reális tanulmányi terhelését egyaránt figyelembe véve kell meghatározni. Az iskolai műveltségi anyag szerkezetének távlati átalakításáig terjedő időszakban általában indokolt a kétszakos képzés fenntartása, egyes szakok esetében azonban célszerűnek látszik a jelenlegi szakosítási struktúra kísérleti jellegű módosítása. Az iskolai tantárgyi szerkezet változásaival összefüggésben fel kell készülni további új szakok, illetve szakcsoportok bevezetésére is.

A szakosítási rend kialakításakor a későbbi egyszakos, másfélszakos képzés mellett speciális területeken a harmadik, illetve un. "C" szakos képzés lehetőségét is meg kell vizsgálni.

A szakosítás rendszeréhez kapcsolódva - elsődlegesen a tanárképzés követelményeit szem előtt tartva - rendezni kell a tudományegyetemen a tanárképzés és a nem tanári szakképzés viszonyát is, biztosítva a tanárképzésben az előzőekben vázolt követelmények érvényesítését: a tanulmányok kezdetétől fogva a szaktudományi oktatás tanárképzési orientáltságát, a pszichológiai-pedagógiai oktatást és a gyakorlati képzést. A tanárképző főiskolákon a tanári szakkal kombinált közművelődési szakemberképzést a jövőben is a pedagógusképzés szerves részeként kell a terület igényeinek megfelelően fejleszteni.

d/ A gyógypedagógusképzésben a szakosodás alapirányának a fogyatékosági területeket kell tekinteni; a gyógypedagógiai intézményhálózat iskolafokainak, illetve a különböző gyógypedagógiai tevékenységformáknak megfelelő specializációt a magasabb évfolyamokon kötelezően választható, illetve fakultatív tárgyak, vagy a diploma utáni továbbképzés keretében célszerű biztosítani. Számolni kell továbbá azzal, hogy a gyógypedagógusképzés profilja a jövőben is bővülni fog a nem iskolarendszerű gyógypedagógiai ellátás feladataival összefüggő képzési irányokkal. A kétnyelvűség, a kétnyelvű oktatás tartalmi és módszertani követelményeinek figyelembevételével kell fejleszteni a nemzetiségi pedagógusképzést.

3. A pedagógus-utánpótlás biztosítása alapvető utjának a jövőben - a növekvő minőségi követelményeket figyelembe véve - a nappali tagozatos képzést kell tekinteni. A pedagógusképzésben az első diplomát nyújtó munka melletti okta-

tást - a képesítés nélküli pedagógusok számának apadásával - lényeges mértékben csökkenteni kell. E képzést a többiek során - a társadalmi mobilitás elősegítése, a pályakorrekció lehetővé tétele érdekében - szűk keretben továbbra is fenn kell tartani. A képzés színvonalának emelése érdekében a levelező és esti oktatás tanulmányi idejét az óvónő- és a tanítóképzésben, valamint a tanárképző főiskolákon egy évvel fel kell emelni, és a feltételek megteremtésével összhangban a levelező oktatásban a jelenleginél nagyobb óraszámú, a pedagógusképző intézményekben tartandó intenzív foglalkozásokat kell szervezni. A tanárképző főiskolák gyakorlatigényes és idegen nyelvi szakjain az első diploma - az évtized végétől - kizárólagosan nappali tagozaton legyen megszerezhető.

A munka melletti oktatás fő funkciója a jövőben mindinkább a magasabb végzettség vagy további szakból azonos szintű oklevél megszerzésére irányuló tanulmányok és a nem pedagógiai diplomával rendelkezők pedagógus kiegészítő képzésének biztosítása, valamint fokozottabb mértékben a pedagógus-továbbképzés meghatározott feladatainak az ellátása legyen.

4. A pedagógus-továbbképzés kialakítandó új rendszerében növelni kell a pedagógusképző intézmények súlyát, szerepét.

A továbbképzés keretében a pedagógusképző intézményeknek fel kell készülni a komplex diplomamegújító továbbképzés feladatainak ellátására, gondoskodniuk kell a sajátos nevelési területen dolgozó pedagógusok speciális kiegészítő képzéséről. Lehetőséget kell teremteni arra, hogy az óvodában és az általános iskola alsó tagozatában működő pedagógusok saját szakterületükön szerezzenek - a pályán maradáshoz - alaposabb, speciális szakképzettséget.

A pedagógusképzés és továbbképzés rendszerének fejlesztése során - a szükséges feltételek biztosításával - fokozatosan ki kell építeni a pedagógusok egyetemi posztgraduális képzését. Ennek feladata az oktatói-kutatói utánpótlás növelése, a magasabb képesítést nyújtó specializáció és a magasabb szintű vezetőképzés megvalósítása. E képzés keretében kell biztosítani az oktatásügyi irányítás, igazgatás vezető beosztású munkatársainak, szakfelügyelőknek, általános felügyelőknek, iskolai igazgatóknak, gyakorlóiskolai pedagógusoknak, felsőoktatási pedagógiai, tanterv-elméleti szakembereknek, stb. a képzését.

Ki kell alakítani a felsőoktatási intézmények összehangolt együttműködését a továbbképzést szervező és irányító megyei szintű és országos továbbképzési központokkal, pedagógiai intézetekkel, oly módon, hogy továbbképzési feladataik megoldásában érvényesüljön a felsőoktatási intézmények szakmai irányítása.

5. A pedagógusképzés intézményrendszerét alapvetően a jelenlegi, történelmileg kialakult intézményi keretek fenn tartásával kell továbbfejleszteni. Ennek során mérsékelni kell az intézményrendszer széttagoltságát, a sokprofilu, kis hallgatólétszámú intézmények nagy számából eredő - a képzés színvonalát, gazdaságosságát és a változó pedagógus-szükséglet kielégítését egyaránt érintő - hátrányos következményeket.

a/ A jelentkező mennyiségi igényeket új intézmények létrehozása nélkül - a feltételek egyidejű biztosításával - a meglévő intézmények képzési kapacitásának bővítésével kell kielégíteni. Törekedni kell a kis intézmények profiljának szélesítésére, a pedagógusok több kategóriájának és az iskolai segédedzők képzésére alkalmas nagyobb intézményekké fejlesztésére.

b/ Erősíteni kell az intézmények együttműködését más felsőoktatási /elsősorban pedagógusképző/ intézményekkel, és a fejlődés során ki kell alakítani az egy városban, illetve egymásköz közeli városokban működő intézmények kooperációjának hatékony formáit mind az oktató-nevelő munka, mind pedig a tudományos tevékenység területén.

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

d/ Meg kell vizsgálni a jelenlegi 7 intézményben folyó műszaki tanár- és szakoktatóképzés koncentrálásának lehetőségeit.

IV.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MENNYISÉGI FEJLESZTÉSE

A pedagógusképzés mennyiségi fejlesztésének mértékét és belső arányait alapvetően a közoktatás mennyiségi igényei határozzák meg. A pedagógusszükséglet megállapítása során - a természetes fogyás mellett - figyelembe kell venni:

- az óvodai hálózat teljes kiépülését;
- az 1974-77-es években született korosztályok általános iskolai, majd középfoku iskolai oktatásából következő létszámszükségletet, továbbá majd a demográfiai hullám levonulása utáni helyzetet;

- a középfokú iskolázás általánossá válásával és ezen belül a középiskolai oktatás kiterjesztésével kapcsolatos tanár- és szakoktató igényeket;
- a demográfiai hullám levonulása után fokozott mértékben előtérbe kerülő minőségi fejlesztés által megkívánt pedagógusszükségletet;
- az iskola funkcióinak bővülésével, feladatainak differenciálódásával összefüggő igényeket;
- a gyermekgondozási segélyt igénybe vevők változó számát;
- a pedagógusok mobilitásának alakulását;
- a területi pedagógusellátottság sajátosságait.

A pedagógusképzés megfelelő volumenének biztosításával - a szükséges társadalompolitikai, munkaerőgazdálkodási és foglalkoztatáspolitikai intézkedésekkel együtt - a 80-as évek végéig el kell érni a képesítés nélküli pedagógusok alkalmazásának megszüntetését. Mindez megkívánja az oktatás-tervezés, a pedagógusszükséglet távlati tervezésének magasabb szintre emelését.

A rendelkezésre álló számítások alapján a pedagógusképzés mennyiségi fejlesztésének általános irányai a következőkben jelölhetők meg:

1. A felsőfokú óvónőképzés mennyiségét az óvodáskorú népesség csökkenése ellenére bizonyos mértékig növelni kell, az óvodai hálózat teljessé tételére, a gyermekcsoportlétszám indokolt csökkentésére és a gyermekek számának az 1990-es évek elejétől várható újabb emelkedésére, valamint a szak-

középiskolai óvónőképzés megszüntetésére való tekintettel. Törekedni kell a jelenlegi területi aránytalanságok megszüntetésére és különösen a főváros, Pest megye, Dél-Dunántul jobb óvónőellátottságának biztosítására.

2. A tanítóképzés jelenlegi kereteit az alsó tagozatos tanulói létszám lényeges /1983/84-1995/96 között mintegy 40 %-os/ csökkenése ellenére - az egésznapos nevelés további kiterjesztésére és a tanulócsoporthoz kívánatos csökkentésére tekintettel - fenn kell tartani. A tanulólétszámnak a 90-es évek második felében bekövetkező újabb növekedése miatt a 90-es évek első felétől kezdve a képzési kapacitás kisebb mérvű bővítése szükséges. A tanítóképzés volumenének meghatározása során nagy gondot kell fordítani a főváros, Pest megye és Dél-Alföld tanítószerükségletének biztosítására.

3. Az általános iskolák és a középfokú iskolák tanárszerükségletének kielégítése érdekében

a/ A főiskolai szintű tanárképzés 1983/84. tanévtől - a budapesti és a szombathelyi képzési kapacitás bővítésével - megnövelt kereteit 1986/87-ig fenn kell tartani. Ezen túlmenően az általános iskola felső tagozatának tanárszerükségletét Budapesten speciális esti oktatás szervezésével /valamint egyes munkaerőgazdálkodási, foglalkozáspolitikai intézkedésekkel/ kell a lehetőségekhez képest kielégíteni. A demográfiai hullám levonulása után az általános iskolai felső tagozat tanulói létszámának jelentős /1987-2000 között közel 40 %-os/ csökkenésére való tekintettel - melyet a minőségi fejlesztés igényei az általános iskolák felső tagozatában csak részben ellensúlyoznak - a főiskolai szintű tanárképzés méreteit az 1987/88. tanévtől csökkenteni kell.

b/ Az egyetemi szintű tanárképzés mennyiségét a tanulólétszám emelkedésére és a középfoku oktatás kiterjesztésére való tekintettel az 1983/84. tanévtől fokozatosan növelni kell. A növekedés mértékét a középfoku oktatás belső arányai módosulásainak, tartalmi változásainak, valamint az általános iskolai tanárszükséglet alakulásának figyelembevételével kell meghatározni, és a szükségletek kielégítésére részletes tervet kell kidolgozni, tekintettel az egységes tanárképzés fokozatos kiépülésére.

A középfoku iskolák tanulólétszáma a demográfiai hullám 1992/93. tanévben bekövetkező tetőzését követően fokozatosan /az ezredfordulóig több mint 30 %-kal/ csökken, ezért a 90-es évek második felében a tanárképzés volumenét - a meritési bázis szűkülése miatt is - előreláthatólag bizonyos mértékig csökkenteni kell,

c/ Külön meg kell vizsgálni - az általános- és a középiskolák mellett a nyelvoktatás egyéb területeinek igényeit is figyelembevéve - a modern idegen nyelvszakos tanárképzés, a nemzetiségi pedagógusképzés és az un. hiányszakokon folyó képzés kérdéseit.

d/ A középiskolák szakmai tanárainak és szakoktatóinak képzési előirányzatát a középfoku oktatás iskolatípusos szerinti megoszlását és tartalmi változásait, valamint az üzemi képzés növekvő igényeit figyelembevéve kell megállapítani. A demográfiai hullám tetőzése következtében jelentkező nagyobb igények kielégítése érdekében a kiegészítő képzés volumenét a 80-as évek második felében növelni szükséges. A 80-as évek végétől az egyetemi és főiskolai szintű képzés arányát - az előbbi javára - fokozatosan módosítani kell.

4. A gyógypedagógusképzés kereteit - figyelembe véve, hogy e képzés különböző korosztályok nevelésére készít fel -, a tényleges szükségletnek megfelelően növelni kell. Minthogy a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola a kisegítő iskolák pedagógusszükségletét - képzési kapacitásának indokolt bővítése ellenére - teljes mértékben nem tudja biztosítani, továbbra is lehetővé kell tenni az óvónők, a tanítók és az általános iskolai tanárok kiegészítő gyógypedagógiai képzését, és a tanítóképzésben szakkollégiumi keretben induló és kiegészítő képzéssel befejeződő gyógypedagógiai oktatás bevezetésével is biztosítani kell a kisegítő iskolák pedagógusigényének kielégítését.

5. Az iskolai feladatok differenciálódására tekintettel meg kell vizsgálni a speciális nevelési funkciókat ellátó pedagógusok, más oktatási-nevelési szakemberek, valamint az iskolapszichológusok iránti igényeket és biztosítani kell azok kielégítését. /A social worker képzést - a pedagógusképzésben rejlő lehetőségeket is kihasználva - a VII. ötéves terv időszakában./

V.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK FELTÉTELEI

A pedagógusképzés fejlesztési irányainak és feladatainak meghatározása önmagában nem elégséges: átgondolt és körültekintő munkával, határozott intézkedésekkel biztosítani kell a fenti feladatok megvalósításához szükséges feltételeket is. E feltételek biztosítása részben a pedagógusképzésen kívüli - de a pedagógusképzést jelentősen befolyásoló - tényezők függvénye. A pedagógusok társadalmi státuszának növekedése, nagyobb anyagi megbecsülése, jobb élet- és munkakörülményei, az oktatás kedvezőbb ellátottsága nél-

kül a pedagógusképzés továbbfejlesztése, de még az eddigi eredmények megtartása sem lehetséges. Ennek hangsúlyozása mellett a pedagógusképzésen belül a fejlesztés alábbi feltételeinek biztosítása szükséges.

1. Gondoskodni kell a pedagógusképzés fejlesztéséhez szükséges személyi feltételekről. Ezzel kapcsolatban a fő feladat az oktatói kar szakmai-tudományos színvonalának emelése, valamint a gyakorlattal, az iskolákkal való kapcsolatának erősítése. Ennek megvalósítása érdekében:

a/ A pedagógusképző intézményekben intenzívebbé, szervezettebbé kell tenni az oktatás színvonalát meghatározó tudományos kutatómunkát, valamint a megfelelő tanszékek művészi, alkotó tevékenységét. Kívánatos, hogy a pedagógusképző intézmények - célszerű munkamegosztással az egyes intézmények kutatási profiljának kialakításával - a közoktatás tartalmi-pedagógiai fejlesztésével, folyamatos megújításával összefüggő kutatások bázisintézményeivé váljanak, tudományos munkájukkal segítsék a közoktatás innovációs folyamatait.

Az egyetemekkel és kutatóintézetekkel kiépítendő, illetve bővítendő együttműködésben rejlő lehetőségeket kihasználva biztosítani kell a pedagógusképző intézmények egyes tanszékeinek, oktatóinak bevonását a kiemelt kutatási feladatok megoldásába és a regionális jellegű kutatásokba. Bővíteni kell az állami megbizásos, a szerződéses, illetve a főirányokhoz tartozó kutatások körét.

b/ A pedagógusképző intézményeket nyitottabbá kell tenni: törekedni kell kutatóintézeti munkatársaknak, nagy gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező pedagógusoknak az oktatásba való bevonására, másodállásos alkalmazására, vendégprofesszorok egy-két féléves meghívására. Megfelelő intézkedésekkel növelni kell - mind a szaktudományi, mind a pszicho-

lógiai és pedagógiai, mind a marxizmus-leninizmus tanszékeken - az iskolai gyakorlattal rendelkező oktatók számát. Erősíteni kell a pedagógusképző intézmények és az iskolák kapcsolatát, növelni kell az intézményekkel együttműködő, a pedagógusképzés feladatainak ellátásában résztvevő iskolák és pedagógusok számát. Az egyetemeknek és főiskoláknak a továbbképzésben való növekvő arányú és intézményes jellegű részvételét a pedagógusok tapasztalatainak, az iskola problémáinak megismerésére is fel kell használni.

c/ Jelentős mértékben emelni kell mind a minisztériumi, mind az intézményi kádermunka színvonalát és tervszerűségét. E tekintetben a legfontosabb feladat a professzori, főiskolai tanári és docensi utánpótlás biztosítása érdekében az egyes szakterületek országos szintű káderfejlesztési tervének kidolgozása; és a káderfejlesztési tervek megvalósítását célzó összehangolt intézkedések megtétele.

Tervszerűen gondoskodni kell a fiatal oktatók szakmai-tudományos fejlődéséről, valamint felsőoktatási pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzéséről.

d/ Az oktatók anyagi érdekelttségének fokozása érdekében elengedhetetlenül szükséges a felsőoktatási bérrendszer fejlesztése, a bérszínvonal jelentős emelése.

e/ Nagy figyelmet kell fordítani a gyakorlóiskolai pedagógusok minőségi összetételének javítására, képzettségük emelésére, kísérletező tevékenységük fejlesztésére, a gyakorlóiskolák pedagógiai műhely-jellegének erősítésére. Ki kell alakítani a meghatározott követelményekhez kötött gyakorlóiskolai /gyakorlóóvodai/, tanári, tanítói /óvónői/ státusok rendszerét. A gyakorlati képzésbe be kell vonni a legjobb pedagógusokat, ki kell építeni a külső gyakorlóléhelyek, bázisiskolák rendszerét.

A gyakorlóiskolák összehangolt együttműködését segítő és érdekképviselőt biztosító szakmai testületet kell létrehozni.

Az oktatói kar minőségi színvonalának emelése, munkájának eredményesebbé tétele mellett - a jelenlegi ellátottság problémáit, a hallgatólétszám emelkedésének mértékét, az intenzívebb oktatási formák és módszerek növekvő arányát, valamint a pedagógusképző intézmények egyéb funkcióit, különösen a továbbképzés feladatait is tekintetbe véve és az oktatói létszámgazdálkodás kellően egzakt módszereit is kidolgozva - az oktatói állomány mennyiségi növelése is szükséges. Kivánatos a főiskolákon tudományos kutatói állások szervezése, és indokolt az oktatási-kutatási segédszemélyzet létszámának emelése.

2. A személyi feltételek másik oldalát a hallgatók jelentik. A hallgatók jobb minőségi összetétele jelentős mértékben a kiválasztás javításától függ, de fontos feladatot jelent a képzés során a hallgatók képességeinek differenciált fejlesztése, érdeklődésének növelése is.

A pedagógusképzés fejlesztésének jelentős tényezője és egyben feltétele a pedagógusképző intézmények ifjúságának növekvő aktivitása a képzési folyamatban, cselekvő, kezdeményező részvétele a képzés megújításában.

A tehetséges, jól képzett pedagógusok nevelésének előmozdítása érdekében - történelmi múltunk jelentős értékeinek, az Eötvös Kollégiumnak és a népi kollégiumoknak a tapasztalatait is felhasználva - tovább kell fejleszteni a szakkollégiumok hálózatát és a kollégiumokat szervesen be kell kapcsolni a képzési folyamatba.

A hallgatók érdekeltségének fokozása érdekében egyrészt elő kell segíteni az új ösztöndíjrendszer magasabb

teljesítményre ösztönző hatásának érvényesítését, másrészt pedig általánossá kell tenni a tanulmányi eredményeknek, a diploma minősítésének az egyes állások betöltésénél, illetve a kezdő fizetés megállapításánál intézményes formában való figyelembe vételét.

A hallgatói képviseleti rendszer keretében is biztosítani kell a hallgatók részvételét az intézményi közéletben, a korszerűsítési munkákban. Aktivitásukra és kezdeményező készségükre támaszkodva kell bevonni őket a tanácsok, bizottságok az oktatási-szervezeti egységek munkájába, önállóságukra és felelősségérzetükre alapozva kell nagyobb lehetőséget biztosítani számukra a hallgatói közösségek, a sport és közművelődési tevékenység, az értelmiségi életmód alakításában, szervezésében és irányításában.

A jövőben is biztosítani kell a hallgatók élet- és munkakörülményeit is meghatározó ösztöndíjrendszer és a diákszociális létesítmények kiemelt fejlesztését.

3. Biztosítani kell a pedagógusképzés fejlesztésének tárgyi feltételeit is. Megfelelő beruházási keretekkel, illetve eddig más célra használt objektumok átvételével gondoskodni kell számos intézmény jelenlegi zsufoltságának megszüntetéséről, a képzés mennyiségi növeléséhez szükséges tanulmányi és kollégiumi épületekről, valamint testnevelési és sportlétesítményekről. Fejleszteni, korszerűsíteni kell a gép- és műszerállományt, javítani kell a számítástechnikai és informatikai ellátottságot. Biztosítani kell mind az oktató, mind a tudományos kutatómunkához nélkülözhetetlen könyvtári feltételeket. Fejleszteni kell a gyakorlóiskolákat, egyes intézmények esetében szükséges a gyakorlóiskolai hálózat bővítése is. Segíteni kell az oktatók /különösen a fiatal oktatók/ lakásproblémáin : megoldását, és elsősorban a vidéki főiskolák esetében nagy erőfeszítéseket kell tenni a

kvalifikált oktatók megnyeréséhez szükséges lakásfeltételek biztosítására is.

4. Fontos feladatnak kell tekinteni a pedagógusképzés fejlesztéséhez szükséges szervezeti feltételek biztosítását.

A pedagógusképzés követelményeinek érvényesítése, a képzés összhangjának, egységének megvalósítása megkívánja az intézményi szintű irányító-koordináló munka javítását, erősítését /pl. az egyetemeken a tanárképző bizottságok hatáskörének bővítését és munkájának fejlesztését/, az integrált oktatási egységek tevékenységének hatékonyabbá tételét. Szükséges a pedagógusképző intézmények belső szervezetének további demokratizálása /pl. az intézményi és az oktatási-szervezeti egységek vezető testületeiben a hallgatók megfelelő képviselőinek, valamint gyakorlati szakemberek részvételének biztosítása/, alkalmassá tétele az innovációra és működési mechanizmusának ésszerűsítése is. A képzés tartalmi irányításával összhangban korszerűsíteni kell az adminisztrációs munkát, az intézményi hivatalok tevékenységét.

5. A pedagógusképzés távlati fejlesztése, a vonatkozó oktatáspolitikai döntések megalapozása, a képzési folyamat megújítása tudományos kutató-munkát és fejlesztő, kísérletező tevékenységet is igényel. A pedagógusképzés fejlesztésére irányuló kutatásokat a jövőben a megfelelő kutatóbázis kiépítésével, az irányítás és koordinálás biztosításával, a pedagógusképző intézmények oktatóinak széleskörű bevonásával szervezettebbé és hatékonyabbá kell tenni, a fejlesztő és kísérletező tevékenységet pedig - a szükséges személyi feltételekről és anyagi eszközökről is gondoskodva - lényeges mértékben ki kell terjeszteni.

Budapest, 1986. március

OKTATÁS-NEVELÉS

Dr.HAJDU PÉTER

főiskolai docens, igazgatóhelyettes

ELTE Általános Iskolai
Tanárképző Kara

OKTATÓI RÉTEGEK, OKTATÓI UTANPÓTLÁS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLAKON

1983-84-ben másodmagammal - dr. Szak Péter szociológussal - megbízást kaptam az Oktatáskutató Intézettől a tanárképző főiskolák oktatói rekrutációjának vizsgálatára. A több tucatnyi mélyinterjú után óhatatlanul szembesültem a főiskolai tanárképzés fejlődésének kulcskérdéseivel, érzékelhettem a főiskolai szervezet, intézményi-tanszéki élet pozitív vonásait ugyanugy, mint a képzés neuralgikus pontjait. Ezáltal a tanulmány szükségképpen kilépett az eredeti megbízás keretei közül, s a téma logikáján haladt tovább. Az alábbi írás a tanárképző főiskolákról készített hosszabb tanulmány része.

I.

A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK OKTATÓI

A tanárképző főiskolák oktatói összetételében az oktatók rétegződése sajátosan eltér mind az egyetemétől, mind a tanítóképző főiskolákétól. Ennek az együttesnek a létrejöttében számos tényező közrejátszott: a képzésre s az oktatókra vonatkozó - időnként változó - központi elképzelések, a telepítés lokális lehetőségei, a főiskolai intézmény-

hálózat fejlesztésének rdndje.

Garami László néhány éve megjelent kutatási beszámólójában négy kialakult oktatói csoportot regisztrál, amely csoportok sajátos partikuláris értékek, érdekek hordozói:

" Az optimális - de létszáma szerint feltehetően legkisebb - csoport tagjai magasfoku szakképzettséggel és egyben jelentős főiskolai oktatói tapasztalattal is rendelkeznek. A második csoport, a tekintélyes létszámú törzsgárda tagjai tanári kvalifikációt, hosszú iskolai és főiskolai tapasztalatot mondhatnak magukénak, de nem támaszkodhatnak korszerű tudományos szakmai és módszertani ismeretekre. A harmadik csoportba az újonnan felvettek egy része sorolható, akik megfelelő tudományos potenciállal rendelkeznek ugyan, de nincsenek oktatói tapasztalataik. És végül a negyedik csoport olyan kezdőkből áll, akiknek sem kvalitásaik, sem tapasztalataik nincsenek, s az e csoporthoz tartozók száma sem jelentéktelen" ^{1/}

Garami és kutatócsoportja elsődlegesen az oktató-hallgató viszonytal összefüggésben vizsgálta az oktatói rétegeket. Érthetően inkább a "végeredménnyel" foglalkozik, nem vállalkozva arra, hogy diakron szemlélettel foglalkozzék azzal a folyamattal, amelynek során a jelenlegi oktatói rétegek összeszerveződtek.

Ugy tűnik, a főiskolák oktatói rétegeinek kialakulását legjobban a Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola történetén keresztül modellálhatjuk.

A felszabadulás előtt - a korabeli reformtörekvéseknek megfelelően - a polgári iskolai tanárképzés korábban kialakított intézményeit összevonták, és a Szegedi Egyetem hatáskörébe utalták. A Szegedi Pedagógikumban döntően a

szintén benne elhelyezett ötosztályos tanítóképző legjobb végzettjei folytatták tanulmányaikat. S ennek az elsődleges szelekción átment hallgatóságnak egy része - egy másik szűrőn átkerülve - az Apponyi Kollégium elvégzésével egyetemi diplomát szerezhettek. Az egyetemről átoktató szaktekintélyek a képzésnek egyenletesen magas színvonalat biztosítottak.

A felszabadulás után elsőként megnyitott szegedi főiskola életében két sajátosság játszott meghatározó szerepet: multja s tradíciói, illetve az a tény, hogy tőle szinte karnyújtásra teljeskörű tudományegyetem működött. E két körülmény olyan standard normákat alakított ki, amelyeket a főhatósági irányítás koncepció-váltásai csak nehezen tudtak befolyásolni. Ez a körülmény nagyban befolyásolta a szegedi tanárképző működését.

A főiskola első oktatói rétege még a polgári iskolai tanárképző, illetve a keretében működő tanítóképző haladó szellemű oktatói közül került ki. Többen közülük más tanárképzőbe is eljutottak. Utolsó képviselőik is nyugdíjasok már, de hatásuk máig érzékelhető. Leginkább abban a szemléletben, amit - jobb szó híján - "főiskolai" szemléletnek nevezhetünk, s aminek lényege az, hogy a polgári iskolai tanárképzőnek legitim kapcsolata volt az egyetemmel, ennél fogva magas szakmai és pedagógiai szintet követeltek meg az oktatóktól. Nem a tanítóképző intézmény, hanem az egyetemi szintű pedagógusképzés volt az orientációs bázisuk.

A "fényes szelek" időszakában pályakezdő második oktatói rétegnek sikerült örökölnie az igényességet. Főként azok alkották ezt a réteget, akik még a háboru előtt a polgári iskolai tanárképző főiskolán kaptak tanári oklevelet. Mellettük kerültek az oktatói karba olyanok is, akik 1945 előtt tanítóképzőt végeztek, s ezt követően nyertek főiskolán vagy egyetemen tanári diplomát. Vizsgálatunk során

beszélgetőpartnereink visszaemlékezéseiből könnyen juthatunk volna arra a meggyőződésre, hogy ez a réteg, származását tekintve nagyrészt munkás vagy szegényparaszti eredetű. Ellentmond azonban ennek az objektív vizsgálódás. Simon Gyula például a felszabadulás előtti tanítóképzőt végzettekről - a tanárképzős oktatók második rétegének forrásáról - ezt írja:

" A szelekció kérdésénél - sajnos - még egy illúziót kell szertefosztatnunk. Igaz, hogy az értelmiség soraiban a tanitóság tette a legtöbbet a munkásosztály és a parasztság iskoláztatásáért, kulturális felemelkedéséért, de az a vélemény, hogy a tanitóságot erre származása is predesztinálta - tévedés. A munkásság és szegényparasztság a lakosság 56,4 %-át teszi ki, ugyanakkor a részesedése a tanítóképzőkben 6,8 %. A munkás származású gyerekek közül csak minden 618., a szegényparaszt-rétegből pedig csak minden 2093. jut a képzőbe."2/ Valójában e réteg tagjai jórészt kisfizetésű alkalmazottak leszármazottai, akiket az akkori válságos világban szüleik biztos egzisztenciához, nyugdíjas álláshoz akartak juttatni, méghozzá a lehető legrövidebb képzési idővel. A régi ötosztályos tanítóképzőben ugyanis huszéves korukra, ugymond "pedagógust faragtak" a tanítójelöltekből.

A volt tanitók képesítő utáni pályája többféleképpen alakulhatott. Akadtak köztük például olyanok, akiknek még a felszabadulás előtt alkalmuk volt nyolcosztályos iskola felső tagozatán tanítani. Találkozunk azután olyanokkal is a hajdani tanitóság soraiban, akik az általános iskolai tanitóság majd tanárság után középfoku, később felsőfoku intézeti, azt követően főiskolai rangra emelt tanítóképző főiskolákon oktattak párhuzamosan szerevezve meg a hozzá szükséges képesítést.

Végül azok a hajdani tanitók, tanárok, akik a tanár-

képző főiskolákra kerültek, végig mehettek az említett grádicok egyikén-másikán, esetleg mindegyikén.

A tanárképzők második oktatói rétegére alapvetően a pedagógiai elkötelezettség volt a jellemző. Nagy tudatossággal arra törekedtek, hogy a számukra megteremtett képzős atmoszférát konzerválják. A hajdani képző légkörében - állítják egyöntetűen /s mind ugyanazzal a szóképpel/ " a falak is pedagógiát leheltek". Amit ennek kapcsán interjúalanyaink kifejtnek, tömören úgy interpretálhatnánk; a szaktudományos és pedagógiai teoretikumot mindenekelőtt az iskolai praxis szolgálatába állítandó értéként adták nekik át, ennél fogva maguk is az elmélet és gyakorlat viszonyának ilyen - ha úgy tetszik, jó értelemben vett utilitarista - szemléletére igyekeznek nevelni a tanárjelölteket.

Ennek a rétegnek a tagjai még fellelhetők a főiskolákon, képviselve az ugymond "régi szellemű" pedagógiát. Közülük sokan tudományos fokozatot szereztek szinte kivétel nélkül olyan témában, ami valamiképpen az oktatási folyamattal függ össze. Nem érdektelen, hogy a 60-as évek közepétől a 70-es évek közepéig a főhatósági irányításban is ennek a rétegnek a tagjai voltak képviselve.

Tévedés lenne azt hinni, hogy ennek a rétegnek a tapasztalatában, tudásában kizárólag a múlt értékei akkumulálódnak. Jónéhányukban csillapíthatatlan kísérletező kedv, új iránti fogékonyság munkál. Szegeden például a fizika tanszék - beszélgetésünk idején még aktív - vezetője elmondta, hogy tanszéki műhelyükben készültek el azok az alapvetően új szemléletet hordozó általános iskolai tankönyvek, amelyek még akadémiai berkekben is éles vitákat váltottak ki.

Minthogy ennek a rétegnek még egyöntetű, markáns fel fogása volt arról, hogy milyen legyen a tanárképzés / a régi

képző szellemének megfelelő, az új idők konkrét igényei által transzformált/, tagjai minden, általuk irányítévesztésként értékelt főhatósági irányelvet vagy intézkedést bírálattá tárgyává tettek. Így például eredetileg /"a képzőben"/ a szakvezető tanárok a neveléstudományi tanszékek munkatársaiként működtek a gyakorló iskolákban. Ma a tanszéken dolgoznak a metodikusok, s a gyakorló iskolákban a vezető tanárok. Meggyőződéssel állítják: ez az intézkedés a képzést kettészakítja, s lehetetlenné teszi, hogy a főiskola végigkövetesse a tanárjelöltek fejlődését az egész képzési időszakban. A pedagógia /ezen belül például a didaktika/ tételeinek oktatását abban az esetben tartják igazán hasznosnak, ha az oktatók azokat szak-specifikusan konkretizálni tudják a képzés során. Ez ma már számos esetben nem történhet meg, minthogy a pedagógiai tárgyak ifjú oktatói közül sokaknak - bármilyen paradoxan hangzik - hiányzik a közoktatási gyakorlata.

Nyíltan vállalt-hirdetett pedagógiai elkötelezettsége egyértelműen meghatározta e réteg konfliktusainak jellegét.

Konfrontáltak azokkal, akik - nem egyszer az övéhez hasonló nyíltsággal - vállalták tőlük eltérő felfogásukat, s olyan ars poeticát hirdettek, miszerint a tanárképzés alfája és omegája a szaktudományos ismeretek közvetítése, s a pedagógiát ennek kell alárendelni. Nemkülönben azokkal is szemben állnak, akik elméletieskednek /vagy ahogy ők mondják: "csak filozofálgatnak"/ a pedagógiában, szükségképpen, mert akkor láttak utoljára iskolát, amikor maguk is oda jártak, s ennek ellenére alkalmasnak ítéltettek arra, hogy pedagógusokat képezzenek.

E példákkal, amelyek a tudományos emelkedettség szempontjából tűnhetnek akár prakticistának is azt kívántuk

érzékelteni, hogy a hasonló kritikai észrevételekre az oktatásirányításnak jobban oda kellene figyelni. A későbbi generációk tagjai közül ugyanis sokan nem tudnak már különbséget tenni az első és a második oktatói réteg között /vagyis azok között, akik a hajdani polgári képzőkben tanítottak, illetve azok között, akik ott végeztek/ és sommásan vaskalaposoknak ítélik őket. Eléggé karakterisztikusnak tűnnek az egyik, harmincegynéhány éves adjunktus szavai: "idekerülésem idején mentek nyugdíjba azok a nagynevű bácsikák, akiket még a polgári iskolai tanár- illetve tanítóképzőkből örököltünk, s akik minden voltak, csak szocialista pedagógusok nem". Pedig bíráló megjegyzéseik annak a régi pedagógusképzésnek a nevében hangzottak-hangzanak el, amelyet a magyar pedagógia elődökként deklarált neves művelői hoztak létre, de akiknek művét - gyakran nem alaptalanul - veszélyeztetve érzik. Nemegyszer úgy érzékelik, hogy az értékek elpusztulásának folyamata jócskán előrehaladt, s az elődeik s ők maguk által több évtizedes munkával létrehozott értékek - köztük azok a haladó hagyományok, amelyek meggyökereztetése nem kis munkájukba került, s amelyeket stabilabbnak, rendithetetlenebbnek hittek - veszendőbe mennek. Egyébként ilyen haladó hagyománynak számított az is, hogy az oktatói generációk közötti kontinuitás, az intézményvezetés folyamatossága érdekében a mindenkori intézményi tanácsokban mindig képviselve legyenek az elődök is. Ez az ósrégi - az egyetemivel analóg - gyakorlat lassan a múltba vész. De akárhogy is van, az a főiskola is, amely szobát biztosít nyugdíjas volt vezetőinek, s az is, amelyik egy íróasztalt sem, az is, amelyik normálisan értékeli az elődök tapasztalatait s ahol tudja, meghaladja az általuk létrehozott művet, s az is, amelyik könnyedén túllép embereken s művükön, modellként áll a tanárjelöltek előtt, akik nem kevésbé appercipiálják a főiskolai közélet jelenségeit, mint az oktatók.

Az a réteg, amelyik Szegeden a harmadik réteget al-

kotja /Egerben, Pécsen, Budapesten ez a második rétegnek felel meg/ azokat gyűjti magába, akik a pedagógiai főiskolát a felszabadulás után elsőként végezték el. Ezt a szintén jellegzetes értékedezettel rendelkező, s még mindig markáns korosztályi csoportot nevezték voltaképpen "a fényes szelek nemzedékének". Származásukat tekintve csaknem valamennyien hajdani kisparasztok gyermekei. Figyelemreméltónak tűnik a munkához, a tanuláshoz való attitűdjeik sajátos együttese. Egyik lényeges körülmény, hogy ennek a csoportnak a tagjait még otthon, a szülői házban kemény kétkezi munkára fogták. Nem idegenkedtek a fizikai munkától, "tudtak dolgozni", s nem egyszer kereső tevékenység mellett /ahogy mondják: "önmaguk erejéből"/ lettek azzá, amik. Ezt, mint tipikusan elsőgenerációs értelmiségiek, gyakran s plebejus öntudattal hangsúlyozzák, minthogy "változott a világ azóta". Másik fontos momentum, hogy amikor ennek a rétegnek a tagjai pályájukat kezdték, a pedagógusképzést s a pedagógus munkát erőteljesen politikai feladatnak értékelte az állami vezetés, s ezzel az elhivatottság-tudattal "fertőzte meg" az akkor végzetteket. Erre a rétegre mindmáig jelentős politikai elkötelezettség és aktivitás jellemző. Másokkal s önmagukkal szemben támasztott követelményeik a munkásmozgalom elveire alapozódtak. Az emberformálásnál, a nevelési elvek meghatározásánál az ifjúsági szövetségben, a pártban szerzett tapasztalataikat használták fel. Tanulmányaik alatt s a pályakezdés éveiben őszintén, s a korszakra jellemző politikai naivitással hittek abban, hogy ha katonás fegyelemmel s nagy öntudattal végzik munkájukat, akkor elérhető közelségbe hozható a szocialista forradalmi átalakulás "vége". A diplomázást követően egy részük azonnal az alma materben kezdett oktatni, másik részük előbb iskolai gyakorlatot folytatott, eközben végezte el az egyetemet, majd az egyetemi diploma birtokában került vissza a főiskolára. Mindegyikükre vonatkoztatható azonban az, hogy gondos szelektálás eredményeként lettek főiskolai oktatóvá.

Az első és második réteg tagjai munkájuk részének érezték, hogy kiválasszák az utánpótlást, s rendszeresen foglalkozzanak mindenkivel, aki ilyen vonatkozásban számításba jöhet.

A harmadik réteg eredetileg homogén volt, de az évtizedek leforgása alatt heterogenizálódott, képességei, jó vagy rossz választásai, szerencséje alapján. Tagjainak pályája a személyi kultusz éveiben kezdődött, s az ellenforradalom utáni konszolidáció éveivel folytatódott. Többen közülük már a főiskolai vagy az azt követő egyetemi években mellőztetések, meghurcolásokat éltek át. Kulákgyereknek minősítették őket, osztályidegennek választottjukat, követelve, hogy "hagyják abba a szerelmet", kizárták őket a diákmozgalomból, pártból... Ki-ki habitusának megfelelően állt talpra a történelmi-politikai buktatók után. Akiknek kényszerű kíséreléssel tarkított pályájuk során is sikerült a főiskolához visszakanyarodniok, azokban nyilván volt egy jó adag szívóosság. Hiszen sokan közülük meghasonlottak, 1956-ban disszidáltak, az 1954-es "racionalizálás" alkalmával is sokan kikerültek a tanárképzésből.

Ez a fogösszeszorító makacs szívóosság a jellemző ennek a harmadik rétegnek a legtöbb képviselőjére. Szükség volt erre a makacsságra, mert a "nagypolitika", ezen belül még az oktatáspolitikai és a tudománypolitika cikkekkel erősen befolyásolták életpályájukat és szakmai pályájukat. Am a "magasabb erőknek" való kiszolgáltatottság érzése is megmaradt, párosulva a tudatos- pökhendi makacssággal. Azt szokták mondogatni, hogy az ő generációjuk az, amelynek tagjaival az azonos starthelyzet ellenére "minden megtörténhetett". Egyrésztük indulása igen szerencsés volt, mert kiválasztóik, tanszékvezetőik egyben mentoraikká is váltak, s mint a tudományos munka készségeivel bíró s azokat átadni képes egyetemi emberek, nemcsak pedagógiai-metodikai, hanem tudományos indítást is tudtak nekik adni. Az

ilyen tanszékvezetőknek csak a primus movens szerepét kellett eljátszaniuk: racionális munkamegosztást alakítottak ki tanszékükön, s ennek révén az egyes oktatóknak alkalmuk volt egy-egy behatárolt tudományterületbe "beásni magukat" a következő évek, évtizedek folyamán. Am voltak olyan tanszékvezetők is, akik nem rendelkeztek tudományos vénával és nem akartak vagy nem tudtak ésszerű munkamegosztást kialakítani a tanszéken. Nem kevésbé akadályozó tényező volt azonban sokaknál a vezetői beosztás is: a vezetői-közéleti munka mellett kevesen tudtak elmélyedni egy tudományos témában. Ez a tény nem zárta ki, hogy számottevőt produkáljanak az oktatásban, hogy sikeresen vegyenek részt a tantárgy-korszerűsítésben, hogy tankönyveket és jegyzeteket irjanak, hogy rendszeresen publikáljanak, részt vegyenek hazai és külföldi konferenciákon.

És nemcsak az egyén tudományos munkára való alkalmasságától, oktatói, közéleti terhelésétől függött a tudományos produkció. A tudományos kutatásban vannak instrumentális bázisok, illetve tisztán csak elméleti foglalkozást igénylő tárgyak, témák. Az instrumentális hátteret igénylő tudományos munkánál a főiskolai oktatók erős hendikeppel indultak egyetemi kollégáikhoz képest: a főiskolák számítógépei, kísérleti műszerei, stb. lényegesen elmaradottabbak az egyetemiekénél. Az egrí fizika tanszék munkatársai például az ELTE TTK oktatóival irtak jegyzetet spektroszkópiából, ám saját spektroszkópjaik sokkal gyengébb teljesítményűek.

Emlitenünk kell ezeken felül egy külső, független változót is: az MTA egyes osztályai évtizedekig számottevő akadályokat gördítettek azok többségének útjába, akik főiskolai oktatóként tudományos munkával kívántak foglalkozni. Ez a helyzet csak a 70-es években kezdett változni, amikor az egyetemek szaktanszékei kezdtek felkarolni a tudományos tevékenységgel is foglalkozó főiskolai oktatókat. Ekkor tényleges kutatások indultak a főiskolai tanszékeken. Ezek a

kutatások általában inkább oktatásközelben maradtak, mint az egyetemi kutatások, noha az oktatás-metodikai, tantárgypedagógiai kutatásokat csak igen nehézkesen sikerült tudományként elfogadtatni.

Mindezeknek a tényezőknek a következtében tarka kép alakult ki a főiskolákon, amely jellegében út el az egyetemektől. Azok mellett ugyanis, akik "megátalkodottan" ragaszkodnak ahhoz, hogy ők "csak" oktatók /ez a típus az egyetemen is fellelhető kisebb számban/ - s ez nem okvetlenül jelenti, hogy megrekedtek s nem tudták felfrissíteni tudásukat - főigazgatók, helyetteseik, tanszékvezetők maradtak le fokozatszerzés tekintetében ügyesebb vagy jobb ritmusérzéssel rendelkező beosztottaik mögött. Olyanok kerültek tekintetben hátrányos helyzetbe szerencsésebb pályatársaikkal s a fiatalabbakkal szemben, akik a fejlesztés, a vezetés posztjain vitathatatlan érdemeket szereztek.

Ismerve ezeket a körülményeket s hatásaikat, így jellemezhetnők a "harmadik generációt": ennek a rétegnek a tagjai oktatókként, vezetőkként évtizedekig voltak jelen intézményük történetében. Mint oktatók általában meghitt kapcsolatot tudtak kialakítani hallgatóikkal, amiben az is közrejátszott, hogy sokan hallgató korukban az ifjúsági mozgalom tevékeny résztvevői, funkcionáriusai voltak. S közrejátszott az is, hogy első generációs értelmiségiekként még oktató tevékenységük első éveiben szinte a hallgatókkal együtt kellett megküzdeniük általános műveltségükért - ami akkor természetes volt. Oktatókként, vezetőkként évtizedekre meghatározták intézményük, tanszékük stílusát, munkamódszereit, káderpolitikáját. Identitás-tudatuk meghatározó eleme, hogy hosszú tevékenységük eredményeként a főiskola olyan lett, amilyenné ők formálták, hogy voltaképpen - ez is visszatérő zsargon a velük való beszélgetések folyamán - "ők vitték a vállukon a főiskolát", megannyi nehéz időszak-

ban. Hogy ez a kép annyira visszatérő, jelzi, hogy ez a generáció meghatározónak érzi szerepét a főiskoláján - joggal s ezen keresztül a magyarországi általános iskolai tanárképzésben. Az is, aki munkája mellett tudományos fokozatot tudott szerezni, az is, akinek "van alibije", de - s ez lényeges mozzanat - az is, aki az említett körülményektől függetlenül, pusztán saját fejlődésképtelensége miatt nem szerzett annyi rešpektust, presztizst az oktatói s hallgatói közvéleményben, amennyit több évtizedes oktatói tevékenysége alapján elvárna.

Szinte valamennyien egybeforrtak főiskolájukkal. A teljes azonosulás következtében nem egyszer elfogultak a főiskola működésének bármely vonatkozásában másként gondolkodókkal. Vitathatatlan eredményeik, jogos büszkeségük időnként felülkerekedik önkontrolljukon. Így, amikor ennek a rétegnek a tagjai konfrontálnak a fiatalabb oktatókkal, a szakmai-pedagógiai viták mögöttes síkjain kimondatlan politikai-ideológiai megítélések is lappanganak. Korántsem bizonyos azonban, hogy az idősebbek feltétlenül "szemellenzősek", "betonfejűek", vagy "vaskalaposak", mint ahogy az sem, hogy a fiatalabb vitapartnerek "ideálokban szegények" vagy a közéleti tevékenységtől visszahuzódóak, politikailag passzívak.

A negyedik - utolsó réteg - már nem is generáció, nem is homogén, még az indulásnál sem. A fejlesztés adott időszakában verbuválódott. Egy része - jött légyen közvetlenül akár általános iskolából, akár középiskolából vagy különböző hivatalokból, a népművelésből, kutatóintézetből - nem csak tanári diplomával, hanem tanári praxissal is rendelkezik. Másik - növekvő - hányada közvetlenül egyetemi - egyes tanárképzőkön akár a főiskolai - diplomázás után lett az intézmény oktatója. Az egyetemeken végzettek egy része tanár-szakos volt, másik része "kutató" szakos, akik

még pedagógiai alapképzettséggel sem rendelkeznek. A többszöri, nagyarányú, időnként drámai hirtelenséggel elrendelt bővítés során új oktatók tömegei kerültek - ebben a vegyes összetételben - a tanárképzőkbe, s ehhez jön még az oktatói állomány /a második és harmadik generáció/ nagyarányú előregedése miatt beálló fluktuáció. A meritési bázis kiszélesülése, s az oktatói utánpótlás ennek megfelelő heterogenitása semmiképpen sem ítélné negatív jelenségnek, hiszen színesebbé teszi a testületet, behozza a "terep" élményanyagát. Ugyanakkor bizonyos feladatok /pedagógiai képzés, stílusegyeztetés, stb./ számbavételére az oktatásirányítás még nem tudott - más irányú leterheltsége miatt - sort keríteni, pedig ez egyre sürgetőbbé válik.

Szó esett már arról, hogy a szegedi főiskola kissé arisztokratikus vagy inkább csak büszke volt az elért színvonalra, multjára, tradíciójára. Ehhez az alapálláshoz kívánt konzekvens lenni, amikor a hirtelenszerű, nagyobb bővítések időszakában hosszabb ideig megpróbálta az oktatók iránti magas szakmai pedagógiai követelményeit fenntartani. Az oktatóknak nehezebb volt Szegeden vezető oktatói docensi, tanári besorolásba kerülni, mint más - főként a később létrehozott - főiskolákon. Emögött - adott időszakban - koncepcionális eltérés húzódott meg az oktatásirányítással. Mire a főhatóságnak ezt az oppozíciót sikerült megtörnie, s ennek eredményeként - a többi főiskolához képest jelentős fáziskéséssel - elkezdték jobban figyelembevenni az előresorolásnál az oktató-nevelő és a közéleti tevékenységet, hirtelen megváltoztak a minisztérium káderpolitikai elvei: felülkerekedett az akadémiai szemlélet. A szegedi vezetés az új követelménynek megfelelően a rövid intermezzo után áttért a merev fokozatcentrizmusra. A jelenlegi oktatói besorolások tehát szimultán tükrözik az egymást követő káderfejlesztési irányzatok egymástól eltérő értékhierarchiáját: az

egybes besorolási fokozaton belül különböző kvalitásu és irányultságú szakembereket találunk. Akadnak olyan vezető oktatók, akiknek publikációkban, disszertációkban tárgyiasult tudományos tevékenysége igen lazán hozható csak kapcsolatba a főiskola képzési feladataival. Nyomukban oktatási rutint még nem szerzett fiatalok ostromolják a tudomány bástyáit. Néhány idősebb oktató is megkísérli, hogy több évtizedes oktató-nevelő munkájának valamiféle elméleti szintézisét adja. A tudományos fokozatot, publikációt preferáló káderpolitikai periódus őket és főleg a fokozattal nem rendelkező nőket szorította háttérbe. Utóbbiakkal olyan helyzet alakult ki, hogy velük is elégedetlenek, ők is elégedetlenek.

Az egyes főiskoláknak - aszerint, hogy lokális, regionális lehetőségeiknek megfelelően milyen támogatást kaptak a környezetüktől, milyen nehézségekkel kellett megküzdeniük napi munkájuk során - specifikus vonásai jöttek létre, amelyeknek jegyei jól érzékelhetők közéletük mindannapjain, szervezetük működésén, intézmény- és tanszékvezetésük stílusán, stb. Ezért röviden sorvesszünk a szegedi után a többi tanárképző főiskolát, azokat a sajátosságaikat kutatva, amelyek az oktatói rétegek kialakulásának hátterét képezik.

A pécsi főiskola már a népi demokratikus rendszer produktuma volt. Szegedhez hasonlóan kiváló a kulturális és tudományos háttere.

A főiskola önálló létezésének 35 éves során nagy belső kiegyensúlyozottságot mutatott, s talán a legkevésbé kényszerült arra, hogy gyors, nem kellőképpen előkészített mennyiségi változásokat hajtson végre. Falai között tudományosan megalapozott munka eredményeként országosan használt tankönyvek, jegyzetek, oktatóprogramok

jöttek létre. Kimunkálták a képzés egészét átfogó diákkörök és szakkollégiumok rendszerét. Tervszerű és tudatos kapcsolatot tartottak fenn a megyék közigazgatási szerveivel, amelyeknek képezték a szakembereket. Közművelődési tevékenységükkel érezhetően jelen voltak Pécs és a megye kulturális életében. Kiterjedt nemzetközi kapcsolatokat építettek ki, állandó résztvevői voltak bel- és külföldi sportrendezvényeknek. Ha Szeged volt a tanárképzés "etalon", Pécs szinte valamennyi mutatóját tekintve sikerrel zárkozott fel a nagy multu szegedi intézményhez.

Az oktatói utánpótlás vonatkozásában a pécsi főiskolát nagyfoku óvatosság és körültekintés jellemezte. Minthogy helyben nem volt teljeskörű tudományegyetem /noha 1945-től meg-meg ujló törekvések voltak a bölcsészkar visszaállítására, matematika és természettudományi tanszékekkel való kiegészítésére^{3/}, az oktatóvá lett pedagógusok más egyetemi városokban szerezték diplomájukat. 224 oktatóból 31 kezdte csak tanári működését a főiskolán /zömmel a "saját fészekaljából" származók/. Az oktatói alkalmazást általában az előzte meg, hogy a tanszékekről hosszasan figyelemmel kísérték a potenciálisan számba vehető munkaerők más munkahelyeken végzett tevékenységét, illetve a külső óraadás, tantárgypedagógiai kutatás során nyújtott teljesítményét. Ha döntöttek az alkalmazásról vagy a végzős hallgató benntartásáról, a megfelelőnek tartott pedagógusokat időnként kollégiumi nevelőtanári megbízással, legalizált lakással, vagy más módon próbálták segíteni. Mindazonáltal az utóbbi évek oktatói rekrutációja során nem egy olyan jelölt nyert státust a pécsi intézményben, aki azzal "körözte le" a többi pályázót, hogy lakással birt a városban; egyesek ugyyszólván "beházasodtak" a főiskolára. És érezhetően megnőtt a közvetlenül az egyetemi végzés után oktatni kezdők száma, ami félreérthetetlenül jelzi az oktatói

utánpótlás elveiben bekövetkezett változást.

Az egri főiskola alapkövét Debrecenben rakták le, s amikor fennállásának második évében, 1949-ben olyan döntés született, hogy az Egri Jogakadémia megszűntével keletkezett vákuumot kitöltendő, az Egri Liceum épületébe költözik /a politikai vezetés nagy jelentőséget tulajdonított annak, hogy "antiklerikális" felsőoktatási intézmény kerüljön a városba/, az alapítók nagy részemen vállalta az áttelepülést. Az első impulzuson túl azonban az ő érdemük az is, hogy kiválasztották az első stabil oktatói garnitúrát, mégpedig az első végzett évfolyamok rátermett hallgatóiból.

Gondos kipróbálás után - akkoriban a demonstrátorok még szemináriumokat vezettek az alsóbb évfolyamokon - döntöttek a benntartás kérdésében. A későbbi vezetők az ifjusági mozgalomban szerezték meg vezetői tapasztalataikat /1954/56-os DISZ-titkár az intézmény jelenlegi vezetője, az 1956/58-as évek KISZ-titkára az egyik mai főigazgatóhelyettes/. A fiatal oktatók még familiáris tanszéki kollektívákban izmosodtak, gyarapodtak tudásukban - alkalmuk volt átvenni az idősebbek tapasztalatát. Ennek a hallgatóként, majd oktatóként egyaránt politikai küldetéstudattal rendelkező rétegnek a stílusa játszik ma is meghatározó szerepet az intézmény közéletében. /Noha évente nyugdíjba megy egyikük-másikuk, még ma is huszas nagyságrendben vannak jelen./

A harmadik, "a" heterogén réteg tagjai az intézményfejlesztés fordulópontjain "ömlesztve" kerültek át a főiskolára. Sok közöttük a hajdani egri főiskolás, akiknél visszatérő kifejezés a kaderszervezési mechanizmus jellemzésénél: -"rajta tartották a szemüket, hogy ha majd eljön az ideje, utána nyulhassanak". De ugyanolyan

gondosan pasztaszták végig a megye iskoláit is az alkalmazható középiskolai tanárok után, alig-alig lévén másféle utánpótlási lehetőségük.

Az intézményi közéletben - az interjúk alapján kialakított véleményünk szerint - az a körülmény okoz némi feszültséget, hogy a "harmadik rend" tagjai közül már egy számottevő hányadnak volt alkalma társadalmi-közéleti megbízások során kimutatni vezetői rátermettségét. Intézmény-tanszék, stb. vezetői aspirációikkal azonban időn felül kell várakozniuk, hiszen a "második generáció" még fölényes biztonsággal tartja magát. "Sorban állnak" tehát, gyanakvón méregetve egymást, nehogy "elébük vágjon" valaki. Mindkét rétegben akadnak olyanok, akik az erőviszonyokat, előrejutási esélyeket látva úgy érzik "rossz lóra tettek", amikor a társadalmi-közéleti vonalon "fecsérelték el" azokat az energiákat, amelyeket saját koroszályuk előrelátóbb tagjai fokozatszerzésre fordítottak. Sok a perspektívátlanúság, mellőzöttség, üldözöttség érzettel küszködő sérült ember, aki - mint-hogy családi-anyagi-lakáskörülményei ottfogják - marad, szenved, örlődik s örül másokat.

Amikor a budapesti főiskolát, pár éves sikeres működés után bezárták ^{4/}, ⁺ szinte azonnal bebizonyosodott, hogy a három tanárképző intézmény képtelen az ország általános iskolai tanár-szükségletét ellátni. Felmerült egy újabb tanárképző főiskola létrehozásának ide-

* Neveléstörténetünk szép feladata lenne megírni a budapesti Apáczai Csere János Pedagógiai Főiskola rövid, de tanulságos történetét. Olyan nevelőink dolgoztak benne, mint Péter Rózsa, Üveges József s mások.

ája. Az 1954/55-ös "bessz" után jött az újabb fellendülési időszak: az 1958-63 közötti öt éves periódusban felsőoktatási intézményeink száma 30-ról 89-re, az egyetemi-főiskolai hallgatóké ennek megfelelően 34.000-ról 82.000-re emelkedett. "Az erőltetett ütemű s nem mindig kellően megalapozott gyors fejlesztés - állapítja meg Huszár Tibor - különösen a felnőtt oktatásban erőteljes színvonalcsökkenéssel járt."^{4/}

Ugy hisszük, abban a politikai akaratban, amelynek következtében az ország talán legalacsonyabb szintű oktatási intézményhálózatával rendelkező megyéjébe telepítették az új tanárképző főiskolát, a kelletténél kissé erőteljesebben szólt bele az akkoriban magas pozíciókat betöltött Szabolcs-szatmári illetőségű közéleti személyek lokálpatriotizmusa. Az 1962-ben szervezett nyiregyházi főiskola, amely ma egy több mint husz tanszéket magában foglaló hatalmas központi épület körül szerveződik, óriási központi könyvtárral, oktatástechnikai centrummal, számítógépközponttal, több mint 1000 személyes kollégiummal, atlétikai csarnokkal - akkor 17 tanárral és 143 hallgatóval egy gimnázium e célra átalakított épületében indult meredeken felfelé ivelő utjának. Egyik karakterisztikus vonása az ún. "kombinált képzés" lett /az első két év alatt nappali tagozaton az első szakot, a következő két évben levelezőn a második szakot végezték az oktatáspolitikai hiánygazdálkodásnak e mellék-ösvényére terelt tanárjelöltek/. Ez a képzési forma csaknem negyedszázadon át funkcionált, hogy fokozatosan átadja a helyét a kétszakos, négyéves tanárképzésnek. A "nyiregyházi modell" pedig az általános iskola egységének gondolatával jellemezhető koncepció illetve oktatáspolitikai gyakorlat produktuma: a tanító- és tanárképzés együttes jelenléte a tanárképző főiskolán. Az integráció jelenleg úgy valósul meg, hogy a tanító- és a tanárképző felsőfoku intézmények fúziója után a tanítóképző a tanárképző főiskola

egyik szervezeti egysége lett, amely a tanítóképzést is végzi, de egyben a tanárképzőn is szervezi-koordinálja az alapozó tárgyak oktatását. Nem sokkal az intézmény létrejöttét követően az óvónőkészítés is megindult, s tart mindmáig /a hajduböszörményi óvónőkészítő önállósodása után esti tagozaton/. Az intézményvezetés a főiskola jövőjét a jelenlegi "profil" az óvónő-, tanító- és tanárképzés egy intézményben történő megvalósításának megtartásával gondolja el. E prognózis voltaképpen megfelel a pedagógusképzés integrálása egyik koncepciójának ^{5/}, noha az integráció mai "megoldása" az alapozó tárgyak oktatása megszervezésének módja feltehetően felülvizsgálatra szorul. Zibolen Endre nyilván a fonákjára utal, amikor felhívja a figyelmet az óvó-tanító- és tanárképzésben egy- séges didaktikajegyzet használat bizarrságára. ^{6/}

A nyiregyházi főiskola első oktatói rétegét a felsőfoku tanítóképző oktatógárdája és a város középiskolai tanárainak elitje alkotta. Az oktatók ez utóbbi része - a többség - csakugy nem rendelkezett felsőoktatási tapasztalattal, mint a második hullámban érkezők, a megye iskoláiból kiemelt tanárok sem./Akkor, a 70-es években még válogathattak a legjobb tanerők között: a főiskolának saját hatáskörű lakáselosztási rendszere volt./

Az első réteg energiáit hova'ovább kimerítette a tanszékek és más szervezeti egységek kiépítése, a képzés beindítása. A sinre tett oktató-nevelő munkától eltérően az oktatók tudományos tevékenységének feltételeit már nem lehetett ilyen rövid idő alatt biztosítani. A képzés feltételeinek megteremtése mögött a tudományos kutatómunka a sokadik helyre szorult.

Az intézményi közéletet megteremtő és működtető, külső s belső presztizzsel egyaránt rendelkező alapító réteg tagjai jórészt beérték azzal, ami felért egy életr-

művel: a főiskola megteremtésével. Nem tudtak ugyanakkor a közvetlenül nyomukban jövőknek olyan táptalajt létrehozni, ami Szegeden vagy Pécsen természetes urbánus szellemi közegként adott volt, s amelynek oly nagy szerepe van egy-egy felsőoktatási intézmény életében. Arról a problémáról van szó, amelyet Huszár Tibor így fogalmaz meg: "megfelelő színvonalu professzori gárda, szélesebb horizontot biztosító tanszékközi együttműködés, tudományos kísérletezés, más szóval az értelmiségiek nevelésében Semmivel sem pótolható intellektuális légkör a hagyományokban szegény új intézményekben kezdetben nehezen volt biztosítható".^{7/}

Az oktatói rétegek - az alapítóké, illetve a második és a harmadik réteg /utóbbi jórészt oktatási multtal nem vagy csak alig rendelkező fiatalokból áll/ - között a 70-es években, amikor a központi követelményrendszer kezdett nagyobb súlyt fektetni a tudományos kutatásra, ám a főiskolán még nem teremtődött meg az előresorolás akkorra elsődleges feltételének tekintett kutatómunka feltételrendszere, nyilvánvaló feszültség teremtődött. Ebben a helyzetben az intézményvezetés példátlan energiákat vetett be a kutatási tevékenység előmozdítására. Mondhatni, megkísérelte a bűvészmutatványt: neves külső szakembereket nyert meg továbbképzési, konzulensi, lektori, opponensi feladatokra, párhuzamosan minden eszközzel ösztönözte az oktatók tudományos fokozatszerzését. Megindult a verseny, melyben a második /az oktatási tapasztalattal s érdemekkel már rendelkező idősebbek/ s a harmadik réteg között érezhető érdekkonfliktus keletkezett. A vezetés hasonló találékonysággal igyekezett az idősebbek hátrányait csökkenteni: arra inspirálta őket, hogy a számukra "testhezállóbb" u.n. "hatos" főiránybeli kutatásokat pályázzák meg, nemcsak a fokozatszerzést, hanem a hozzá szükséges nyelvvizsgákat is premizálta, belföldi továbbképzést tett lehetővé számukra, a

jegyzetírás alacsony központi tarifáját kiegészítette és így tovább.

Hamarosan be kellett látniuk, hogy a tudomány állásait nem lehet lovasrohammal bevenni. Egy 1981-es jelentésben olvasható, hogy az ötéves beszámolási időszakban tervezett 17 kandidátusi disszertációból csupán 7, az 50 egyetemi doktorátusból csak 28 valósult meg. A következő 1981-85-ös káderfejlesztési terv ennek ellenére ismét fantasztikus számokat tartalmaz: 28 kandidátusi és 84 egyetemi doktori fokozatot terveznek 5 év alatt! A főiskola jelenlegi vezetői helyesen úgy látják, hogy a "a felhalmozódott szellemi energiák gazdaságosabb kihasználásának, az oktató-kutató munka jobb egymáshoz illesztésének a korszaka" csak a 80-as években érkezett el, akkor, amikor a főiskola elért mennyiségi fejlesztésének felső határaihoz.^{8/} Ugy tűnik, mindenképp a képzési színvonal emelését kell megcélozni, ami nem utolsósorban a tanszéki együttműködés magasabb szintre emelésével érhető el, továbbá azzal, hogy minden oktatói réteg egyenlő helyzetben legyen a többivel, az oktató-nevelő munka is perspektívát nyerjen. A fokozatszerzési kampány lezajlása után kerülhet csak sor a tudományos kutatásoknak az országos etalonhoz történő igazítására.

A tanárképző főiskolai létesítményhálózat következő láncszeme a szombathelyi főiskola lett, szintén az egységes általános iskolai tanárképzés jegyében. A szombathelyi felsőfoku tanítóképzőből a pécsi tanárképző tagozataként fejlesztették ki és arra is hivatott volt, hogy közművelődési szakembereket képezzen - már főiskolai szinten /a tanítóképzőben már 1962 óta folyt könyvtáros- és népművelőképzés/. Még egy profiljáról nevezetes Szombathely: ott munkálták ki a tanárképzésben először az audiovizuális eszközök használatát. 1984-re a természet-tudományi szakok létrehozásával a képzés átfogóvá lett.

A nyiregyházi főiskolához hasonlóan a regionális feltételek mostoha volta itt is kedvezőtlenül hatott ki az intézmény fejlődésére. Vas megyében ugyanis nincs olyan felsőoktatási intézmény, amely támogatni tudta volna a fiatal főiskolát. Igaz, közel van a területfejlesztésileg is kedvezőbb helyzetben lévő főiskolai város Győr, csak hogy az más közigazgatási egységhez tartozik, s a megyék - legalábbis a felsőoktatás vonalán - ritkán kooperálnak egymással. Ezért a főiskola életvitelére némileg a magárahagyottság nyomja rá a bélyegét.

Az első oktatói réteget a felsőfoku tanítóképző oktatói s a városi középiskolák tanárai alkották. Utóbbiak - szintén Nyiregyházához hasonlóan - itt kaptak először intézményes lehetőséget újszerű feladatok megoldására, minthogy korábban a tanítóképzőn kívül nem volt más felsőoktatási intézmény a városban. E tekintetben az egyetemi városokba telepített főiskolák - Budapest, Szeged, Pécs - helyzete merőben más, mint Egeré, Nyiregyházáé, Szombathelyé. Rekrutációs bázisnak számítottak még a városi és megyei tanácsai és közművelődési intézmények. Miután ezek a csatornák kimerültek, sor került a megszüntetésre ítélt körmendi agrárfőiskola néhány oktatójának átvételére.

Az új főiskola - mint az elmondottakból kitűnhet - a nyiregyházinál is kevésbé léphetett fel minőségi igényekkel minden oktatójával szemben. De az oktatói besorolásokból ez a legkevésbé sem tűnik ki. Annak a szerencsés körülménynek a következtében, hogy néhány évvel előbb történt a "beállítás", mintsem a követelményrendszerbeli központi hangsúlyeltolódás megtörtént volna. Azoknak az oktatóknak pl., akiknek nincs egyetemi végzettségük /az oktatói állomány 16,3 %-a: 1 tanár, 6 docens, 5 adjunktus, 10 tanársegéd/ egy másik tanárképző főiskolán sem lenne hasonló esélyük.

Az extenzív fejlődésből adódó feladatokra, s a kiöregedő oktatók felváltására beállt második réteget friss diplomások, pályakezdők, illetve már iskolai vagy közművelődési gyakorlattal rendelkező fiatalok alkotják. Lehetőségeik már lényegesen kisebbek, mint elődeiknek: a helyi szervek már nem tudnak a számukra sem lakást, sem viszonylag magasabb besorolást, s ennek megfelelően kedvező fizetést ajánlani. Ennek megfelelően a nyiregyházi-val analóg problémák jelentkeznek.

A szombathelyi főiskola beindításával - a távlati felsőoktatásfejlesztési koncepcióknak megfelelően kialakultak a tanárképzés regionális központjai. Miután megvalósult az elgondolt országos hálózat, evidenssé vált, hogy a főváros általános iskolai tanár-igényeit nem lehet vidékről kielégíteni. Kézenfekvő lett volna a három évtizeddel megelőzően elhamarkodottan felszámolt budapesti főiskola újjászervezése. De az oktatásirányításnak akkor már szembe kellett néznie azzal a hivatalos állásponttal, hogy nem szabad tovább szaporítani a felsőoktatási intézmények számát. Ezért a könnyebb ellenállás irányába haladva a tudományegyetem kebelében kívánta létrehozni, illetve rekonstruálni. Az egyetem azonban, színvonalasestól félve elhárította magától a feladatot. Így az új vállalkozás az egri intézmény filiáléjaként jött létre. Hogy mennyire a 24. órában történt ez, későbbi extenzív fejlesztésének számai alapján megítélhető. Az első évek közben "nagyot változtak a felsőoktatás strukturájára, illetve a tanárképzés szervezetére és tartalmára vonatkozó elgondolások: a strukturát illetően az integrálás, a tanárképzésben az egységes képzés lépett előtérbe."^{9/} Így került sor a pécsi egyetem és a tanárképző főiskola fúziójára /1981/ majd a budapesti tanárképzőnek az ELTE szervezetébe való integrálására /1983/.

Az alapító réteg egyik csoportját a budapesti és vidéki egyetemek, főiskolák megfelelő oktatási tapasztalattal rendelkező oktatói alkották. Egy részüknek - köztük az ELTE TTK-ról érkezetteknek tanárképzési gyakorlatuk is volt, s ez a tanszék kiépítésén, a képzés megszervezésén, az oktató-hallgató viszony alakulásán egyaránt érezhető volt. Kerültek még az oktatói karba nagy multu, köztiszteletnek örvendő középiskolai tanárok, tanári multal rendelkező oktatásirányítási szakemberek, végül pályakezdő pedagógusok.

Az első, igen heterogén oktatói réteg tagjaira s az intézményi közélet alakulására döntően az hatott ki, hogy az intézményszervezési szándék átgondoltságát illetően nem látszottak a garanciák. "Rossz ómen" volt, hogy a fővárosban már létrehozta s feloszlattak tanárképző főiskolát, hogy az intézményt a periférián helyezték el, nem látták el a képzéshez feltétlenül szükséges tárgyi felszereltséggel, nem tisztázták a státuszát az előre kikötött egy képzési ciklus után. A középiskolai tanároknak, akik előzőleg a főváros neves gimnáziumaiban nagy megbecsülésnek örvendtek, rá kellett döbbeniük, hogy presztizsükért - még kollégáik előtt is - újra meg kell küzdeniük. Egyesek tudományos kutatással, mások közéleti feladatokkal kezdtek foglalkozni. Érdekellentét feszül a tudományos fokozatot elérték, akiket garantáltan feljebb soroltak, s az oktatás mellett társadalmi-közéleti tevékenységet folytatók közt /ha azok nem voltak megfelelő tudományos munkásság birtokában/. A követelményrendszer a privatizálók esélyeit látszott inkább honorálni. Nem voltak privilegizált "honfoglalók", alapítók, akik lakást, fokozatot, jó fizetést kapnának - legalábbis az első "leosztásban". A friss diplomások ab ovo könnyedebben tudtak a kutatásra ráállni, különösen, ha nem is tanári szakot végeztek, s kutatói hajlandóságuk erős volt.

1983-ban a tagozat az ELTE karává vált, belvárosi - egyetemközeli - elhelyezést nyert. Ez a tény meghatározóan hatott ki az oktatói utánpótlásra, több tudományos kvalifikációval rendelkező felsőoktatási szakember érkezik egyetemekről, kutatóintézetekből a megváltozott lokális- és presztizisviszonyok vonzásában, s úgy tűnik, ennek a csoportnak a szintje, stílusa válik etalonná, modellé.

E történeti vizsgálat után visszakanyarodnánk kiindulásunkhoz, Garami László kutatásának tipológiájához. Vizsgálódásunk nagyjából alátámasztja ezt a tipológiát. Arra figyelmeztet ugyanakkor, hogy ha a fejlesztésnél, az oktatói s vezetői utánpótlás tervezésénél gyakorlatilag hasznosítani kívánjuk, erről az absztrakciós szintről vissza kell lépünk a történeti konkrétéhoz. Az egyes főiskolák történetében ugyanis a rétegszerveződés az érkezés sorrendjének megfelelően is megtörtént: a főiskolán eltöltött idő, a különböző meghatározott időszakokban /kezdet, fejlesztési periodusok/ kifejtett munka presztizsteremtő s pozíció-osztó voltát nem lehet számításon kívül hagyni.

A Garami féle tipológia kétdimenziós: az oktatási-nevelési gyakorlatra és a tudományos tevékenységre épül. A történeti vizsgálat harmadik dimenzóként behozza az intézményben kifejtett alapító-, szervező-, oktatás-fejlesztő-vezető tevékenységet is, amely evidens módon kihathat egyéneknek az intézményben elfoglalt pozíciójára. E három dimenzió figyelembevételével a képlet így alakul:

1.réteg Olyan tudományosan is elismert oktatók, akik nagy oktatói tapasztalattal rendelkeznek s meghatározó szerepet játszanak az intézmény közéletében, irányításában;

2.réteg Olyan tudományosan elismert oktatók, akik nagy oktatási tapasztalattal rendelkeznek, s nem játszanak meghatározó szerepet az intézmény közéletében, iránításában;

3.réteg Olyan tudományosan nem elismert oktatók, akik nagy oktatói tapasztalattal rendelkeznek, s meghatározó szerepet játszanak az intézmény közéletében, vezetésében;

4.réteg Olyan tudományosan nem elismert, oktatási tapasztalattal alig vagy nem rendelkező oktatók, akik nem játszanak meghatározó szerepet az intézmény közéletében.

Bárki megjegyezhetné: a kombinatorika szabályai szerint még további csoportokat is alkothatnánk. Ám ez csak teoretikus kombináció lenne, a kivételek nem alkotnak szabályt. Annyi ennek a csoportosításnak a fényében is kitűnik: a tanárképző főiskolák oktatói rétegei, érdekviszonyai és érdekkollíziói szignifikánsan eltérnek az egyetemi oktatók érdekviszonyaitól. Ennek a pusztán ténynek az oktatásirányítók által történő tudomásulvétele sok csalódástól és keserűségtől óvott volna meg tisztességes, érdemekben megőregedett pedagógusokat például a pécsi átszervezések alkalmával.

Az egyetemi oktatók rétegei közötti érdekellentétek fő alaptípusa Garamiék szerint a tanszékek elszigeteltségén s érdekellentétein nyugszik. Felszámolásuk ezért olyan változásoktól várható, amelyek a különböző tanszékek oktatóit az egymással való együttműködésben érdekeltté tennék és ezáltal lehetővé válna a tantárgyi s kutata-

si integráció. A tanárképző főiskolákon ismeretlen az
plyan foku szervezeti széttagoltság, tanszéki atomizált-
ság, mint az egyetemeken.

Az egyetemi oktatók érdekellentéteinek másik alap-
típusa Garami szerint az, hogy az oktató-mévelőmunkára
orientáltak számára hátrányos a tudományos kutatási funk-
ció primátusa. Hasonló ellentét kétségkívül jelen van a
főiskolákon is. Amíg az egyetemi kutatások nagyobbrészt
teamekben folynak /amiből következően az ellentétek álta-
lában tanszékek, intézetek ellentétei/, a főiskolákon
jobbára egyénileg kutatnak. Továbbá az egyetemeken általá-
ban nagy volumenű kutatások folynak, a főiskolákon ezek
ritkák. Szó sem lehet tehát arról, hogy a főiskolákon a
tudományos kutatás eszköz-jellegűből cél-jellegűvé váljék:
a kutatómunkának az egyeteminél jóval kedvezőtlenebb fel-
tételi miatt. A külső munkát végzők és nem KK-zók ellen-
tété sem kerülhet komolyabban számításba, az ilyen jelle-
gű megbízások tanárképző főiskolákon rendszerint ritkák.

Végül a tudományos és a mozgalmi csatornán beke-
rültek ellentéte sincs észrevehetően jelen. A főiskolákra
a mozgalmi csatornákon át bejutott oktatók, akik általában
iskolából kerültek a különböző mozgalmi apparátusokba
/Uttörő Szövetség, Hazafias Népfront, stb./. Tudományos
csatornán ellenben a tanárképző főiskolai oktatók igen
csekély hányada kerül be, és ők is főként közoktatási ku-
tatásokkal foglalkoznak, így nem profil-idegen közegeből
jönnek.

A főiskolai oktatói rétegek érdekellentétei tény-
legesen a következőkből adódnak:

A tanárképző főiskolák szervezeti kiépítése, a
képzés megszervezése a sorozatos és hirtelenszerű mennyi-
ségi fejlesztés közepette sokszor szinte emberfeletti

energiákat igényelt a tanárképzés ügyével azonosuló első rétegek oktatóitól, akiknek nagyrésze az intézmény közéletét aktívan meghatározó, befolyásoló egyéniséggé nőtte ki magát évek, évtizedek során. Az oktatás-nevelés-oktatás-szervezés-centrikus szakemberek tömegeit, akik a tanárképzés többévtizedes extenzív fejlesztésének ügyét évtizedekig tisztességgel szolgálták, hátrányos - nem egyszer megalázó - helyzetbe hozta a központi követelményrendszer körülbelül egy évtizeddel ezelőtti hangsúlyátbillenése a tudományos kritérium felé. Megfosztotta ugyanis az előző értékrendi fázis intervallumában kiérdemelt előrejutási lehetőségétől. Egy évtized hosszat előzni engedték azokat, akik tudományos - de korántsem mindig a tudományt gyarapító - területen produkálni tudtak. Sokszor tekintet nélkül arra, hogy az illetők konstruktív szerepet játszottak-e a képzés fejlesztésében, a demokratikus közélet alakításában.

Végére érve ennek a káderpolitikai periódusnak bizonyosnak tűnik, hogy az oktatásirányítás szemléletváltozási manőverei nagy"irtást" vágtak a "terepen", amelyet a korrekt, a lehetőségekhez képest szuverén intézményvezetés igyekezett legalább enyhíteni, a szervilis, tullicitáló vezetés viszont még csak fokozhatott.

A jelenleg fennálló feszültségek feloldásának útja tehát korántsem olyan egyszerű, mint azt Garami az egyetemek vonatkozásában regisztrálja, t.i. hogy "az oktató beilleszkedik a strukturába, s az oktatói szerepet kutatói szerepre cseréli fel". A főiskolák strukturája nem azonos az egyetemekével. Ha azonos lenne, rögtön alkalmatlanabbá válna a tanárképzésre, s hasonlatossá válna az egyetemek tanárképzéséhez, amely már bevallottan sem tud tanárképzési funkciójának megfelelni.

II.

AZ OKTATÓK REKRUTÁCIÓJA

1. Az oktatók kiválasztása

Megszerkeszthetnők az ideális egyetemi, illetve főiskolai oktató modelljét. Olyan vonásokból, mint a szakmai-pedagógiai felkészültség, oktatói tapasztalat, érdemleges és hasznos tudományos tevékenység, közéletiség. Hangoztathatnánk, milyen fontos az oktató és nevelőmunka, az oktató és kutató tevékenység egyidejű megléte, organikus egysége. Számos dokumentummal, kérdőíves vizsgálattal támaszthatnánk mindezt alá; ilyen vizsgálatok a különböző akadémiai intézetekben és más kutatóhelyeken folynak.

A főiskolák oktatói utánpótlásának sajátosságait akkor tudjuk feltárni, ha - eddigi módszerünknek megfelelően - összehasonlítást teszünk az egyetemi gyakorlattal.

Az egyetemek a káderutánpótlás legfőbb útjának frissen diplomázott hallgatóik benntartását látják. Akár annak a rendeletnek a megszegésével is, amely kétéves közoktatási gyakorlatot ír elő /s amelyet, tapasztalataink szerint, többen sértenek meg, mint tartanak be/.

Azok az egyetemi dékánok /JATE BTK, ELTE TTK/, akiket a kontrollvizsgálatainkat végző Szak Péter szociológus meginterjuvált, az egyetemi oktatói utánpótlás egyetlen kivitelezhető módjának ítélték végzős hallgatóik benntartását. Nem tartják járható utnak a középiskolai gyakorlatból való visszahívást, mivel szerintük a középiskolai munka nem ad kellő lehetőséget arra, hogy valaki olyan fokon képezze magát, tájékozódjék szakterületén, amilyen a tudomány fejlődésével lépést tartó tájékozottságot az egyetem megkövetel oktatóitól.

A JATE dékánja így nyilatkozott:

"A mi utánpótlásunk meritési bázisa: a saját hallgatóságunk; azok akiket valamilyen címen itt tarthatunk, akik továbbviszik az egyetem tradícióit, biztosítják a tanszékek munkájának szemléleti folyamatosságát."

Az egyetemi oktatói utánpótlás belterjes szemlélete és gyakorlata azonban súlyos válság árnyékát veti előre.

"Az ötödévesek leadnak néhány órát egy mesterségesen kialakított gyakorlóiskolában, ezzel vége. Legközelebb itt tartanak előadást az egyetemen" - mondja a JATE angol tanszékének vezetője.

Kényelmi szemléletnek minősíti a végzett hallgatók közvetlen alkalmazását az ELTE személyzeti vezetője. Az alkalmazások ügyében az egyetemeken minden esetben a tanszékvezető dönt. Ő szemeli ki azokat, akikkel együtt kíván dolgozni. A tanszékvezetők nagy része rest nyomonkísérni a végzett hallgatók pályafutását, kiválasztani azokat, akik nemcsak tehetséges hallgatók voltak, hanem az iskolai gyakorlatban bizonyították oktatói alkalmasságukat is. És ezt a kényelmi szemléletet ideologizálják meg. Pedig általában nem jó tanárok azok, akik utoljára akkor láttak iskolát, amikor odajártak.

A tanárképző főiskolák oktatói rekrutációja - az egyetemi gyakorlattal ellentétesen - többszörös rendszerű.

Ha abból indulunk ki, hogy a vonatkozó rendeletek az egyetemi és főiskolai oktatók alkalmazását egyaránt egyetemi végzettséghez és két év gyakorlathoz kötik, megállapíthatjuk: az egyetemek a gyakorlat, a főiskolák a végzettség alól kérnek számos egyedi esetben felmentést.

Rekrutációs bázisok

A. Az anyaintézmény

A tanárképzőkön végzettek közül néhányan azonnal bentmaradnak oktatóként az alma materben. Természetesen beiskolázzák őket az egyetemre, s az ösztönzők oda hatnak, hogy azt el is végezzék. A kiválasztásnál a tanulásbeli és a közéleti-vezetői készségek játszanak szerepet.

A végzett hallgatók azonnali benntartása kétségkívül a szükség-gazdálkodás jele, velejárója. Az volt már a kezdetek idején, az ötvenes években is, amikor - mint említettük - sok végzett hallgató kezdett főiskolai oktatóként. A szükségállapot persze kitermelt egy "szükség-ideológiát" is arról, hogy a "saját fészekaljban" nevelkedettek mennyivel jobban használhatók, mint az "idegenek". Mennyire válik be ez az ideológia a gyakorlatban, vizsgálni nemigen érdemes, hiszen az ilyen alkalmazások nagy százalékában kiküszöbölődik az alkalmazás utjában álló jelenleg legnagyobb akadály: a lakásprobléma.

A nem helybéli volt hallgatóknak egyedül kell megbirkózniuk a lakásgondokkal. Egyedülálló fiatal oktató - családalapításig - esetleg ellakhat a főiskola kollégiumában. A családosok egy részénél a házastárs vállalata, üzeme, gazdasága segít szolgálati vagy egyéb lakáshoz jutni. "Sehol se lennénk, ha a férjem nem agrármérnök lenne" - szögezi le egy humán szakos adjunktusnő.

Nem kevés a megyék - többé-kevésbé intézményközeli - helységeiből való ingázás sem. Am a közlekedés általában nehézkes, hosszadalmas, az ingázás törődötté

teszi az embereket. Egy pedagógiailag rátermett, szakmai elhivatottságot érző fiatal tanárnő szavai jól érzékel-
tetik ezt az elfáradási, elkedvetlenedési folyamatot: "a
bejárás sok gondot okoz. Látom, amint telnek az évek, úgy
leszek én is pedagógusból "csak" oktatóvá."

B. Közoktatási intézmények

Első megoldás:

Jellegzetes utánpótlási gyakorlat, amikor a fő-
iskola nem engedi ki a látóköréből tehetségesnek ítélt
hajdani növendékeit. Amikor lehetőség adódik, s ha ked-
vezők a munkahelyi információk, kiemelik őket az iskolá-
ból, ahol éppen tanítanak.

"Általános iskolában tanítottam, már szakfelügyelő
is voltam a járásban. Bekapcsolódtam a főiskola által i-
rányított, a transzformációs grammatikára épülő nyelvi-
kommunikációs kísérletbe." - emlékezik visszakerülésének
előzményeire egy pécsi adjunktusnő.

Második megoldás: .

Ennek lényege abban áll, hogy a főiskola mintegy
végigpásztázza a saját regionális körzetét, kutatva, ki az
a néhány tanár, aki hire-neve alapján alkalmasnak látszik
tanárképző feladatok ellátására. Egyik főiskolánk ma or-
szágos szakmai elismertségnek örvendő tudós tanszékveze-
tője például korábban egy kisváros gimnáziumi tanáraként
tűnt ki azzal, hogy tanítványai sorozatban szereztek első
díjat az országos tanulmányi versenyeken. Egy másik főis-
kola nyelvi lektorátusának vezetője általános iskolai ta-
nárként kidolgozott egy olyan idegennyelvű globális olva-
sási módszert, amelyről a tanárképzőn egy módszertani
folyóiratból értesültek, s ez keltette fel a figyelmet
a módszer kidolgozója iránt.

Mindhárom eddig említett kiválasztási gyakorlat lényeges momentuma, hogy benne szerepet kap egy hosszabb-rövidebb odafigyelés a jelölt megelőző tevékenységére, lett légyen az tanulás vagy tanítás. A potenciális káder felkutatásában, kiválasztásában, azoknak a kvalitásoknak a rangsorolásában, amelyek alapján az oktató munkára alkalmasnak ítéltetik valaki, a tanszékvezetőknek van kitüntetett szerepük. A készenlét, hogy státus-üresedés esetén a legalkalmasabbak juthassanak be, nem egyenlő mértékben van jelen az egyes főiskolákon sem, az egyes intézményeken belül s tanszékeken sem. Noha a tudatos káderutánpótlási gyakorlattól, ezen belül attól, hogy ne csökkenjen a közoktatási általános vagy középiskolai tanári gyakorlattal már megelőzően rendelkező oktatók aránya a tanárképző intézményekben, sokban függ a képzés minősége. Kelemen László szerint: "Ez a feltétele annak, hogy ott ne csak szakképzés, hanem valóban tanárképzés legyen." 10/

C. Az egyetem

A "merítés" következő - negyedik és ötödik - csatorrája az egyetem.

Első megoldás.

Jelenleg a tanárképző főiskolák káderutánpótlásának legfőbb módja az egyetemen végzett friss-diplomás alkalmazása. Hogyan, minek alapján történik az egyetemet éppen csak elvégzett fiatalok kiválasztása? Természetesen a hivatalos út a pályázati jelentkezés. Ebben az esetben azonban, amikor kezdő szakemberről lévén szó, az ilyen pályázók csak tanulmányi eredményeik alapján mérhetők össze. S minthogy köztudottan nem létezik olyan összefüggés, hogy a legjobb tanulókból válik a legjobb oktató - nagy szerepet játszanak az információs kapcsolatok.

"Amikor fejleszteni lehetett a tanszéket, akkor az ELTE-n is érdeklődtem a barátaimtól, ki az, aki ott végzett, és kit ajánlanának oktatónak. Így részben az ő tapasztalataik, véleményük alapján föl tudtam mérni a képességeiket, rátermettségüket."

Második megoldás:

Az egyetemről történő káderutánpótlás következő módja az egyetemi oktatók átvétele.

Történetileg nézve a főiskolák első időszakaiban kaptak nagyobb, pozitívabb szerepet egyetemi oktatók. Ma már inkább csak az egyetemi városokban van egy minimális fluktuáció az egyetemek és a tanárképző főiskolák között, és ez sem probléma- illetve feszültségmentes. Ezzel együtt az egyetemek - nem annyira számszerűségében, inkább tudományos színvonalukat tekintve - jelentős mérítési bázisai a főiskoláknak. Döntően a nem főállásban történő alkalmazásra, a vendégoktatóként történő foglalkoztatásra gondolunk. Az egyetemi tanszékek nagy szerepet tölthetnek be a főiskolai oktatók tudományos kutatásainak irányításában, a társtanszékek együttműködése révén közös kutatások, külföldi kapcsolatok, cseregyakorlatok, stb. megvalósítása válhat lehetségessé, illetve egyszerűbbé. S adott esetben az egyetemi laboratóriumok, a jobb műszerezettség folytán instrumentális bázist is jelenthetnek.

D. Közművelődési intézmények

A nem oktatási intézmények tanári végzettségű dolgozói közül történő válogatás. Ezt a csatornát részint a könyvtár- és népművelés szakok megindulása, részint az elmúlt években megfogalmazódó "nyílt iskola" koncepciója - mely az iskolák és a közművelődési intézmények inten-

zív együttműködését jelenti - nyitotta meg. A muzeumi, levéltári, könyvtári dolgozók, népművelők nagy részének pedagógus diplomája van. Bekerülésük - amellet, hogy új szint jelent a tanárképző főiskolák palettáján, egyben kontaktust is teremt az oktatás és a népművelő gyakorlat között. Egy jellemző pálya:

"Kulturház-igazgató voltam egy faluban. Szakdolgozatomat e község lakóinak művelődési szokásairól irtam. Kiállításokat szerveztünk a régi tárgyakból, ruhákból. Utóbbi ürügyén szabás-varrás tanfolyamot indítottunk. Lakóház-terveket állítottunk ki fiatal építészek közreműködésével, hogy ne minden házat tervezzenek egyforma sátoralakura. Nyugdíjas klubot hoztunk létre. Később egy városi kulturcentrum igazgatója lettem. Gyakorlatvezetésre kértek fel, azután behívtak a főiskolára. A szemináriumokon gyakorlati kérdésekről beszélünk, például a tanyasiak problémáiról. Van, mit elmondanom."

E. Hivatalok, intézmények

A merités utolsó lehetősége az "apparátus", a hivatal: a főhatóságnál, a tanácsoknál, a pártirányítás területén dolgozóknak a főiskolára átkerülő része szintén pedagógusi végzettséggel rendelkezik. Sokan az irányításba kerülésük előtt már hosszú ideig tanítottak, esetleg éppen tanárképzőn vagy egyetemen, vagy a közoktatásban. Ez a csatorna kétirányú és sajátos közlekedés zajlik rajta. A kifelé történő mobilitásnál főként a beosztott docensekkel találkozunk: belőlük középvezető válik a helyi városi vagy megyei tanácsi- vagy pártapparátusban. A befelé történő mobilitásnál is velük találkozunk általában, visszauton, egy szinttel magasabban. Az apparátusból visszajövőket az oktatók általában szkepszissel fogadják. Am a bevitelüket vállaló vezető a "tekintélyével övezi őket". Az apparátusból oktatónak bevitt szakemberek be-

válása átlagos, tehát nem rosszabb a többinél. Következik ez abból, hogy megelőzően már voltak oktatók - főiskolán vagy a közoktatásban - mielőtt "kiemelték" őket. Probléma tehát - ha lesz - nem abból lesz, hogy az illető az apparátusból jött, hanem abból, hogy - hacsak a hosszú évekkel ezelőtti oktatásbeli praxist nem tekintjük - a beválás utólag derül ki.

Eddig a főiskolák nézőpontjából vizsgálódtunk. Változtassunk most nézőpontot! Vizsgáljuk meg, milyen egyéni indítékok játszanak közre a tanárképző főiskolán való oktatóvá válásban!

Aki éppencsak elvégezte a tanárképző főiskolát, általában bele szeretne kóstolni az általános iskolai munkába, abba, amire képezték. Nem érdeklí különösebben, hogy a főiskolán maradás révén mekkorát ugrik egy egyébként is megkérdőjelezhető presztizs-skálán. A választás ezért egyáltalán nem feltétlen és nem meggondolás nélküli.

"Mindkét szülőm tanár. Hárman vagyunk testvérek, mindhármunkat kitanítottak. Ugy éreztem, amikor a főiskolára hívta, hogy nem lóghatok tovább a nyakukon, elmegyek egy általános iskolába tanítani. Amikor az ajánlat megismétlődött, meghánytuk-vetettük otthon. A szüleim azt mondták, ilyen ajánlat nem adódik többször. Hát, elfogadtam..."

Ugyszintén némi tétovázás előzi meg azok döntését, akik bárhol elhelyezkedtek már, ahol pedagógiai ambícióikat sikerrel ki tudják élni.

"Végzés után kollégiumi nevelőtanár lettem egy nevelőotthonban, mellesleg heti 4 órámm is volt. Ugy érez-

tem, hogy az ottani igazgatóval együttműködve meg tudom valósítani pedagógiai elképzeléseimet. Nevelőtanárkodásom második évében, amikor nyugdíjaztatások miatt megürült egy hely a tanszéken, hajdani TDK vezetőtanárom javasolta, hogy "kotorjanak ki" onnét, ahol éppen vagyok. Őszintén szólva, töprengtem, otthagyjam-e a kollégiumot, mert volt egy pedagógiai folyamat, amit beindítottam a gyerekeknel. De úgy gondoltam, ilyen alkalmak nem biztos, hogy megismétlődnek."

Ismétlődő motívum az egyéni vallomásokban: a fiatal pedagógus jól érzi magát a helyén, az általános- vagy középiskolában, illetve a kollégiumban. Ezen nem csodálkozhatunk, hiszen általában azért "csábitják át" őket, mert rátermett pedagógusok, akiket a káderfejlesztés szempontjaiból számon tartanak jelenlegi iskolájukban is. Éppen ezért vonzó a személyük a közoktatásra felkészítő tanárképzőben. Nos, a főiskolai ajánlattal megkísérett fiatal pedagógusok általában szívesen dolgoznának még egy ideig a jelenlegi helyükön, egyéni fejlődésük szempontjából előnyösebbnek tartanak, ha az ajánlat később érkezne. Ám az ajánlat most érkezik, és nem valószínű, hogy később megismétlődik.

Az idősebbek motívumai mások. Az általános iskolai tanárok, jóllehet megszerették az iskolai munkát, sikerült jónéhány pedagógiailag sikeres évet eltölteniök, ennek ellenére vagy éppen ezért kívánatosnak érzik, hogy iskolatípust változtassanak. Nem presztizs és nem anyagi okból. A kifáradás, a munka monotonná válása vagy csak az attól való félelem viszik őket át a főiskolára, ahol kisebb óraszámot s nagyobb alkotói szabadságot remélnek.

"Vegigvittem egy példátlanul szrencsétlen osztályt. Utána elgondolkodtam: láttam magam előtt sokakat

megöregedni azok közül, akik odakerülésük idején fiatalok, temperamantumosak, lelkesek voltak. Abból látszott mindenekelőtt az öregedésük, hogy már nem tudtak azon az észrevétlen módon, indirekte, temepramentumos rávezetéssel fegyelmezni. Ugy éreztem, én is fáradni kezdek, és ki biztosít arról, hogy 50 éves koromban is azonos energiával fogom csinálni a dolgomat. Már észrevettem, hogy például csak akkor vagyok hajlandó két napos kirándulásra vinni a gyerekeket, ha a szülők mindent megszerveznek. Elkezdtem gondolkodni, hogy az egész életemet képes leszek-e általános iskolában eltölteni. Az ember nagyon el tud fáradni az évek során, és az nem baj, ha részint a növekvő tudását kamatoztatja, részint mástól, másként fárad el."

Megint más a középiskolából való törekvés fő motívuma, az illető úgy érzi: annyi szakmai tudást, tapasztalatot halmozott már fel, hogy a tanárképzésben tudná a legjobban kamatoztatni.

"Már mindent tudtam, amit egy középiskolai tanárnak tudnia kell. Új módszereket dolgoztam ki, az ifjúság nagy része rajongott értem. Amiért mégis eljöttem az az, hogy úgy éreztem, az én tudásom és tapasztalatom alapján itt, a tanárképzésben a helyem."

Másik egyéni motívum az lehet, hogy a középiskolai tanár tudományos-elméleti irányultsága, a középiskolájában ezt egyáltalán nem igénylik. Keresi ezért az olyan munkát, ahol részint szükség van kutatói képességeire, részint könnyebben integrálódhat az oktatói karba.

"Passuth-borítóban olvastam Lukács György műveit, hogy a gépipari szakközépiskolai tanártársak meg ne u-

táljanak, vagy legalább ne utáljanak jobban."

Végül nem kevés az olyan középiskolai tanár, akit szinte lehetetlen feladatok elé állítottak:

"Egy kisvárosi szakközépiskolában tanítottam pénzügyet, Ügyviteltechnikát, államigazgatási ismereteket. Osztályfőnök is voltam. E három év alatt jócskán kiestem végzett szakomból, a politikai gazdaságtanból. Ekkor találkoztam a főiskola politikai gazdaságtan oktatói pályázatával."

Az egyetemi oktatók különböző okokból gravitálnak a főiskolára.

A metodikusok motivumai a leginkább szakmai jellegűek. Azt látják tudniillik maguk előtt, hogy az egyetemen a tanárképzési feladatok igen keveseket érdekelnek. S aki érdekelt is lenne a pedagógusképzésben - vagyis tanít a tanár-szakokon - azt is ellenérdekeltté teszik. A "steril" szaktudományi kutatásnak összehasonlíthatatlanul nagyobb a presztízse, mint az ismeretátadással kapcsolatos elmélyült vizsgálódásnak. Sokan hangoztatják, mások pedig egyetértenek azzal, hogy nem elsődleges szempont megtanítani-e valakit tanítani, /hiszen a jó tanár - születik, nem lesz/. A metodikusok ezért jobban érzik magukat a tanárképző főiskolán, ahol a pedagógusképzéssel kapcsolatban hagyományosan józan nézetek uralkodnak.

Az egyetemekről átkerülők másik része vezetői megbízást, gyorsabb előresorolást, nagyobb megbecsülést várva tendál a főiskolára. Nem jelentéktelen azonban azoknak a száma sem, akik inkább csak menekülnek - számolva a presztízsz-vesztéssel is - a személyes marakodások, a tanszékvezetői önkény, stb. elől.

Az a tény, hogy valaki az említett csatornák bármelyikén bejutott egy tanárképző főiskolára, meghatározza feladatait és további lehetőségeit egyaránt. Ha ugyanis meg akar felelni a tanárképző főiskola sajátos igényének és ennek megfelelően formálja ismereteit, állítja be az életritmusát, akkor a speciális - mind a középiskolaitól, mind az egyetemtől markánsan eltérő - feladatok teljesítése során lehetőségeiben mindkét említett intézménytípustól eltávolodik. A középiskolához már szubjektíve nem talál visszautat. Az egyetemi igényeknek meg általában ő nem fog megfelelni. Alapvetően amiatt, hogy a főiskola általában nem teszi lehetővé, amit az egyetem egyenesen megkíván, tudniillik az egy szűkebb témában való elmélyült buvárkodást. A főiskolai oktató legalábbis egy tantárgy egészét adja elő, sőt, lehetséges, hogy több tárgyat kell oktatnia. Ha ennek ellenére sikerül közülük valakinek nem ritkán az oktatás minőségének rovására - egy téma, részterület specialistájává válnia, az általában az egyetem felé gravitál.

A főiskolák - s hasonlóképpen az egyetemek - oktatói utánpótlása az utóbbi években egyre nehezebbé vált. Érezhetően csökkent a vonzóerejük.

Az okok között első helyen szerepel a lakáshelyzet, a bérszínvonal és a kiválasztási kritériumok változása. A nem egyetemi városok nem tudják biztosítani a tárgyi feltételeket a letelepedéshez. Ugyanakkor a kisebb városokban elapadóban vannak a városi és megyei szintű iskolai-intézményi munkaerő-források.

Az illetékesek szerint jelenleg kissé nagyobb a fejlesztés a sokévi átlagnál, és az elkövetkező néhány év során valamivel több státust kapnak a központi forrásból a tanárképzők. Ha ezt a létszámot "át tudják mente-

ni" arra az időre, "amikor már nem a demográfiai hullámnak képeznek" /ez a könnyebb szakasz 1993 utánra várható/, akkor elméletileg csökken majd az óraszám és ez - ha nem jár státusz-csökkenéssel - lehetőséget teremt az oktatók egyéni fejlődésére.

A két intézménytípus káderutánpótlási rendszerét tekintve az egyetem az egységesebb, a főiskola a szívesebb. A merités eltérései csak részlegesen magyarázhatók a két intézménytípus specifikus igényeinek eltéréseivel. Az egyetemi oktatásban is sikerrel lehetne hasznosítani a jelentős tanítási tapasztalattal rendelkező középiskolai tanárokat. Hasonlóképpen a tudományos munkára, önálló kutatásra felkészített oktatók nagyobb száma az általános iskolai tanárképzés színvonalát emelné.

2. Az oktatók beilleszkedése

Hogyan kezdi el főiskolai munkáját a felsőoktatási tevékenységre nem felkészített pedagógus? Hogyan, honnan képes megszerezni a főiskolai munkához szükséges ismereteket, készségeket?

Az általános iskolai gyakorlatot szerzett tanárokat a tanítási tapasztalat és a tantestületben megszerzett kooperációs készség könnyen átlendíti a főiskolai kezdés akadályain. Bizonyos szempontból szükséges előiskolának tűnik az iskolai "előélet".

"Ráéreztem a tanítás ízére. Megtanultam, hogy csak úgy lehet tanítani, ha az ember együtt játszik és dolgozik a gyerekekkel, ha első az egyenlők között. Éppen az általános iskolai éveimnek köszönhetem, hogy magas szintre vittem tanárképzős tanítványaimmal azt, hogy ne biológia tárgyat tanítsanak az általános iskolák-

ban, hanem az élet teljességét".

"Az általános iskolai tapasztalatok szemléletileg nyújtották a legtöbbet. Most például vita folyik arról, hogy milyen alapokra helyezzük a nyelvtani oktatást. Én tudom, mit lehet egy gyereknek megtanítani, és mit nem. Sok olyan kísérletező pedagógusnak, aki kiválogatott gyerekekkel és kiválogatottan elkötelezett pedagógusokkal dolgozik, nem ártana megkérdeznie a 'közönséges' pedagógusokat."

A középiskolai tapasztalat nyomán szintúgy el lehet indulni a főiskolai oktatásnál:

"A pataki gimnáziumban, ahová az egyetem elvégzése után kerültem, az igazgató azt mondogatta: csak akkor lesz a diplomás tanárból 'igazi' tanár, ha egyszer-kétszer végigvisz és leérettségiztet egy osztályt. Én kétszer vittem végig osztályt, és valóban után úgy éreztem: igazi tanár vagyok."

"Megedződtem a középiskolában, utána már könnyebb volt minden. Kezdőként egy rettenetes osztályt kaptam, az osztályfőnöki órák drámaiak voltak. Én 23 éves voltam akkor, ők - vegyesosztály - 17. Egy alkalommal, amikor sirva kirohantam az osztályból, egy éppen ott dolgozó öreg kőműves - aki sokszor figyelte a dolgok alakulását - beballagott hozzájuk és azt mondta nekik csendes, öreges bölcsességgel, hogy ha nem hagyják abba ezt az öncélú és értelmetlen ellenállást, akkor én biztosan be fogom dobni a törülközőt, és aki utánam jön majd, az már fel lesz hatalmazva erőszakosabb módszerek alkalmazására. Ettől kezdve megjavult a kapcsolat; az érettségi találkozón most is mosolyogva emlékezünk vissza azokra a hónapokra, amikor 'jóvoltukból' valódi pedagógussá értem."

Egy pszichológus:

"A helyemet a tanszéken többé-kevésbé megszabta, hogy évtizedes tapasztalatom van a főiskolai műfajban. Kollégáim ugyanis nem főiskoláról jöttek. Önállóan dolgozunk, így ha ők kérdeznek, a legnagyobb örömmel segítetek, de nem ajánlkozom magamtól. Dörzsöltebb kollektívában az emberek már úgy tálalják egymásnak a véleményüket, az ismereteiket, hogy azok megfeleljenek a másik személyiségének, érzékenységének. Az már be van kalkulálva."

Egy technika-szakos:

"Gépészmérnök voltam, egy megszüntetett főiskolán voltam tanszékvezető. Most én leszek a meginduló technika tanszék vezetője. Itt eléggé speciális a helyzet, mi leszünk a 'kísérleti terep'. A régi tananyagunk talán 30 %-a ha megmaradt; csupa új, még le nem tisztult anyaggal indulunk. Számos új koncepcióval kell szembenéznünk: mert most országosan előtérbe kerül a technikai képzés."

Az iskolai gyakorlattal nem rendelkező, friss diplomás tanárok pályakezdése a legproblematisabb.

"Ijesztő volt a kezdet! - emlékezik vissza egy fiatal oktató. A második félévre, februárban léptem be, és rögtön csoportokat kellett átvennem!"

Ennek a paradox jelenségnek az a magyarázata, hogy az egyetemről kikerült fiatal tanárok voltaképpen semmiféle oktatásra nincsenek kiképezve.

Olyan momentum ez, amivel számolni kellene a tanszékeknek, de nem teszik. S mert nem teszik, sok a

kissé megkeseredett, orientációs zavarral küszködő fiatal oktató, aki nem tudott, nem tud organikusan beépülni az oktatói közéletbe, noha szeretne.

"Idehoztak, kineveztek, minden gyakorlati tapasztalat nélkül adtak legalább 12 órát - ehhez segítséget nem kaptam. Nem az kellett volna, hogy a szájamba rágják, csak az, hogy segítsék kialakítani a tevékenységemet. Igaz, tudom, nekem sem volt pedagógiai rutinom, tapasztalatom, a pszichológiával különösen nem tudtam mit kezdeni. Tanultunk mi az egyetemen alkalmazott lélektantit, de annak nem volt köze ahhoz, hogy mit csináljon, egyáltalán mit csinálhat egy fiatal, kezdő oktató egy olyan tanszéken, ahol elsősorban mégiscsak embereket kellene nevelni.

Kapcsolataim inkább külsőek; kutatóintézet KISZ-szervezetek. Szeretném magam hasznossá tenni belül is, de - ahogy a tápéiak mondják - az én bölcsőmet itt senki sem ringatja." /Szeged/

"A főiskolai közösségnek be kellene vennie új tagját a maga szabályaiba, informálnia kellene a lehetőségekről, az értékrendjéről - ha van ilyen. Ez itt nem történt meg."

"A kezdőnek mindenért magának kell megküzdenie, még egy vizsgalap kitöltéséért is."

"Mindig azt érzem, túl nagy a küzdelem, túl kevés a segítség."

Interjuink során kibontakoznak a főiskolák és tanszékek jellegzetes attitűdjei. A pályakezdők vonatkozásában két polárisan ellentétes intézményi magatartás

nyilvánul meg. Egyik egy feszeőbb, fegyelemre szokta-
több. Jellegzetes példája Eger:

"Minden nap be kell járni. Itt lógni nem lehet. Óra nem maradhat el. Ez a legrangosabb oktatási intézmény a környéken: vagy itt érvényesül valaki, vagy sehol. Mellékkereseti lehetőség igen ritka, szidják a marxizmus oktatókat, hogy nekik van mellékállásuk. Ez a havi 700 forintos esti egyetem, amire ki-ki akkor megy tanítani, amelyik évben meghívják. Ugyhogy automatikusan a főiskolai tevékenység felé terelődik minden." ...- mondja a marxizmus-leninizmus tanszék vezetője.

"Erőteljesen törekszünk arra, hogy a pontos óra-kezdést, a jelenlétet, a határidős feladatok precíz teljesítését elérjük a fiatal oktatóknál, hiszen a leendő pedagógusok nevelésében fontos szerepe van a példamutatásnak" - mondja a főigazgató.

A másik, a lazább, "kvázi egyetemi" szabadságot adó intézményi magatartás. Nem kevésbé karakterisztikus példája Nyiregyháza.

"... a fiatal oktatókat tulzottan szabadjára hagyják. Nem segítenek nekik, nem szólnak bele a munkájukba, még akkor sem, ha ezt kifejezetten kérik... Itt mindenki önállóan, másképp csinálja és nem tudhatja, igazából hogyan látja el a feladatát, megvalósított elképzeléseinek mennyi az értéke."

A tanszéki alapmagatartások is szélsőségesen különbözőek lehetnek. Számos példa van arra, hogy külön is "törődnek" a kezdő kollégával, szervezett formában vezetik be a munkahelyi kötelezettségek általános /szabályozott/ és különös /helyi szokásjogu/ rendszerébe.

Ugyanakkor az is előfordul, hogy eleve ellenérzéssel viselkednek iránta, magára hagyják, sőt közvetett eszközökkel akadályokat gördítenek a tevékenysége elé.

Alapvető meghatározó erő a tanszék nagyságától függően az interperszonális viszonyok "sűrűsége"; a kialakult normák minősége a mindennapi érintkezésben, épp úgy, mint a tudományos-, oktató- és nevelőmunkában.

"Amíg kevesebben voltunk, sokkal jobb volt a kapcsolat közöttünk. Összejártunk, kirándulgattunk. Most már csak az a kisebb csoport jár össze, ami annakidején a 'kis' tanszék volt. Ugyanez a hallgatóknál is megfigyelhető: nincsenek jó közösségek."

"A tanszék tagjai sok helyről jöttek össze, más és más környezetből. Nem alakult ki közösségi értékrendszer. Engednek dolgozni, nem szólnak bele - ugyanakkor nem tudom igazából, mit várnak tőlem, mit csináljak, milyen lehetőségeim vannak. Igazából nem törődnek velem."

A heterogenitás oka az is, hogy a tanszékek jó részében nem egyenletesen változtak a dolgozók, hanem sokan szinte egyidőben mentek nyugdíjba, "jött be" az új garnitúra. Am közben generációk estek ki, annak következtében, hogy évekig nem volt pályakezdő. Ennélfogva az életkori-felfogásbeli távolságok nagyobbá, s közvetítő koroszályok híján a feszültségek kiélezettebbé váltak.

"Nálunk a tanszéken 11 néhány évig nem volt pályakezdő. A régi tanárok sokáig maradtak, ezért a váltások többé-kevésbé egyszerre, és nem 'morzsoltan' történtek."
/Szeged/.

"Az alapítókat feltétlen tekintélyként tisztelik. Ezért végső soron hátrányos helyzet mostanában idekerülni,

itt lenni, dolgozni, mert minduntalan előtérbe kerül a szakmai ellentéteket kifejező generációs féltékenység." /Nyiregyháza/.

"Formálisan meg kellett küzdeni az első, a középiskolából idekerült garnitúrával. Ebből a generációból mintegy egyharmad jól bevált. A kétharmada ugyan nem vált be, de mégis ittmaradt." /Nyiregyháza/.

A tanszéki viszonyokhoz való asszimilálódni nem tudás, a "nem fogadtak be"-érzés és a hallgatókkal való generációs közelség együttesen /de esetleg pusztán az utóbbi/ eredményezi, hogy a fiatal oktatók egyike-másikáig közvetlen kapcsolatot valósít meg a hallgatókkal. Főiskolákon-egyetemen időről időre szélsőséges vélemények hangzanak el olyan fiatal oktatókról, akik különféle szórakozóhelyeken rendszeresen összejönnek hallgatóikkal. Ennek megítélésére csak a konkrét körülmények ismeretében lehet vállalkozni. Általában két sommás vélemény alakul ki e jelenségekkel kapcsolatban.

Az oktatók egyik része szigorú fegyelmi eljárást javasol az illető oktatókkal szemben. Másik része örül, hogy - ha spontán módon is -, de létrejön valamiféle vitafórum oktatók és hallgatók között.

A másik konfliktus forrásra a fiatalok pályakezdésében egy fiatal adjunktus így emlékezik vissza:

'Kezdetben számos konfliktusom volt, mert annyira közel álltam a hallgatói életformához, hogy úgy éreztem, pontosan tudom, mi a rossz. És nekiestem - jobbitani'.

Az intézményvezetők, tanszékvezetők nagy része kifejezetten ellenzi azt a gyakorlatot, hogy a főiskolán oktatási tapasztalattal még nem rendelkező fiatalok kezdjenek.

"Szerencsésebbnek tartom, ha az ember először megmártózik az iskolában, mielőtt hozzánk kerül."

"Alapvetőnek tartom, hogy aki a tanárképzőben lesz oktató, az megelőzően tanítsa valahol a saját szakját, hogy szélesebb rálátása legyen."

"Aki iskolából jött, az a sejtjeiben hordozza azt, amit egyébként nehéz beoltani valakibe..."

"Először mindenkinek általános iskolában kellene tanítania. Ugyanis ott legnehezebb metodikailag a tanítás: vagy érdekesítően tudom átadni az anyagot, vagy állandóan fegyelmeznem kell. Ha ezt nem tanulom meg, megszakadhatok. Aki ilyen tapasztalat, tudás nélkül tanít a főiskolán, az inkább csak előad, mint oktat. Ez azonban nem ugyanaz."

"Hovatovább kinossá vált, hogy olyanok jönnek, akik elméletből nagyszerűek, de képtelenek életszerű példákkal alátámasztani, megtámogatni az elméletet. Ugyanis soha életében nem tanított, sőt, meglehet, hogy az is csak az egyetemen tanított egész életében, aki erről magyarázott neki a felkészítés során."

"Mostanában sokan közvetlenül egyetemi tanulmányaik után kerülnek ide. Kötelezővé tettem, hogy legalább egy évig heti néhány órában tanítsanak a gyakorlóiskolában. Különben semmi életfedezete, hitele sem lenne annak, amit itt a főiskolán tanítanak. Ezzel együtt vannak olya-

nok, akiknél az elmélet és a gyakorlat oly mértékben nincs együtt, hogy képtelenek e kettő szintézisére. Holott a valóban 'tudományos' ez lenne. Kissé előtérbe került általában az egyes tárgyak egyoldaluan elméleti közelítése. Ha aztán a hallgató egy-egy ilyen pedagógussal találja magát szemben, nem csoda, ha 'elbődül' a diákparlamenten, mivel tudja, hogy őneki az elméletet azzal összefüggésben kell kapnia, ahogyan az iskolai munkája során szükségére lesz rá."

Közismert ugyanakkor, hogy az "idősebb, tapasztaltabb tanárokból" - a már ismertetett okok folytán - a tanárképző főiskolákon dolgozni szándékozók erősen megfogyatkoztak. Ez a csatorna - remélhetőleg csak provizórikusan - ugyyszólván elapadt.

A főiskolák fiatal, kezdő oktatóit általában erősen leterhelik. Minál alacsonyabb beosztásban van egy oktató, annál magasabb az óraszám. Emellett - mint Garami megjegyzi - "Az átlagnál magasabb az oktatási óraszám. azokon a főiskolákon, ahol a hallgatói létszámnövekedést nem követte megfelelő ütemben az oktatói létszámok gyarapodása." 11/

A patronáló tanári megbízást is többnyire fiatal oktatók kapják.

Ellentétben tehát az egyetemekkel, amelyeken a kezdők óraszámja viszonylag alacsony /annak érdekében, hogy a tudományos tevékenységet megkezdhessék/, a tanárképző főiskolán kezdő tanársegédek magas óraszámokban kezdenek tanítani. "Legtöbbjük az alacsony munkabér mellett arra is rákényszerül, hogy olyan mellékjövedelmet biztosító munkát vállaljon, amely nincs szerves kapcsolatban oktató-nevelő és tudományos munkájával, sőt attól vonja el." 12/

Fel kell tehát vetni a "Hogyan tovább?" kérdését. Tanítási gyakorlat nélkül pedagógusképzőn nem kellene oktatót alkalmazni. A két vagy több éves iskolai gyakorlattal rendelkező, de a főiskolán még kezdő fiatal pedagógusokat úgy lenne a legjobb felvenni, ha már előzetesen valamiféle munkaközpontjuk alakulna ki a főiskolával.

"Nekem azért nem volt a kezdés nehéz a főiskolán, mert fokozatosan kapcsolódtam be a munkába. A gyakorlóiskolában szakvezetőként megismertem a hallgatókat, foglalkoztam velük, később óraadóként is dolgoztam a tanszéken. Egy időben a 'kis fizikusok baráti körét' is vezettem, amit szintén a tanszék szervezett és patronált."

Fiatal pedagógusok bekerülése a tanárképző főiskolákra - a természetes utánpótlás folyamata. Ezért bármilyen nagy is helyenként az idősebb oktatóktól való /felfogás- illetve felkészültségbeli/ távolság, a fiatalokat alkalmassá kell tenni arra, hogy a tanárképzés feladatait átvegyék, folyamatosságát - lehetőleg magas színvonalon biztosítsák. Ezért vetődnek fel halasztást nem tűrően a tanszékvezetés káderfejlesztési-kádernevelési, a vezetésirányítás ellenőrzési feladatai. Ezt huzza alá egy írásában a KISZ KB titkára:

"Ahhoz, hogy fiatal oktatóink megfelelő utánpótlást jelentsenek, komplexen kell foglalkoznunk velük. Fejlődésük színvonalas szakmai vezetést, reális, egyénre szabott terveket igényel, s azt, hogy a közvetlen vezetők biztosítsák e tervek időarányos teljesítését. Munkájuk értékelésekor mindig fontos szempontként kell kezelni, hogy miképpen vesznek részt a nevelőmunkában, illetve, hogy milyen társadalmi tevékenységet folytatnak." 13/

IRODALOMJEGYZÉK

- 1/ Garami László: Struktúra és szervezet - oktatók és hallgatók
Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont,
1980
- 2/ Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon
Tankönyvkiadó, 1979. 53.o.
- 3/ Ladányi Andor: A felsőoktatás politika négy évtizede I.
Felsőoktatási Szemle 1985/1. 13.o.
- 4/ Huszár Tibor: Nem középiskolás fokon
Magvető, 1981. 80.o.
- 5/ V.ö.: Cservényák László-Szabó Géza: A Bessenyei György Tanárképző Főiskola
In: Közművelődésünk Évkönyve, 1985. és
Ladányi Andor: Gondolatok a pedagógusképzés továbbfejlesztéséről. I.
Pedagógiai Szemle 1983/3, 235.o.
- 6/ Zibolen Endre: Szerepember vagy hivatásos?
Pedagógiai Szemle 1983/6.
- 7/ Huszár Tibor: I.m. 79.o.
- 8/ Cservényák-Szabó: I.m. 245.o.

- 9/ Bencédy József: Tanárképzés az ELTE Főiskolai Karán
I.n.: Köznevelésünk Évkönyve 1985.
Tankönyvkiadó 253.o.
- 10/ Kelemen László: Korszerűsítési javaslat a pedagógusok
képzésének, továbbképzésének és mun-
kábaállításának rendszeréről.
1977. Kézirat Művelődési Minisztérium
Pedagógusképző Osztálya.
- 11/ Garami László: Im. 79.o.
- 12/ Az Országos Felsőoktatási Ifjúsági Parlament.
Szerk.: Szövényi Zsolt, 1977. 29.o.
- 13/ Nagy Sándor: Az ifjúság oldaláról
Felsőoktatási Szemle, 1977/4.

Dr. BENEDEK ANDRAS
igazgató
Országos Pedagógiai Intézet

Dr. NOVÁKY ERZSÉBET
egyetemi docens
Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem

Dr. SZÜCS PAL
főigazgató-helyettes
Országos Oktatástechnikai Központ

INFORMATIKA ÉS OKTATÁS

- alkalmazói vélemények, avagy a tervezés és előrejelzés
dilemmái -

Bevezető

Az informatikának, ennek a társadalmi-gazdasági fejlődésünkre jelenleg egyáltalán nem elhanyagolható hatással bíró, viszonylag új interdiszciplinának elméleti keretei még kialakulóban vannak, s gyakorlati térnyerése sem mentes az ellentmondásoktól. Az kétségtelenül tény ugyanakkor, hogy az információtechnika legújabb eszközeinek rohamos elterjedése olyan szocio-kulturális hatásokat eredményezett a fejlettebb országokban, amelyek lényegesen különböznek a korábbi hasonlóan forradalmian új technológiák bevezetésekor tapasztaltaktól.

A modern kor misztériumának tartott kibernetikáról, majd a kezdetben csupán a beavatottak számára eszköziségében hozzáférhető informatikáról a fátylat a mikroszámítógépek megjelenése lebbentette fel. Ma már társadalmi méretekben tekinthetjük az informatikát olyasvalaminek, amitől adottságaink és lehetőségeink robba-

násszerűen megnőnek. Joggal vetődik fel újra és újra a kérdés: mekkora ez a lehetőség, s hogyan éljünk vele?

A választ készen nyilvánvalóan nem kínálják fel nekünk, s minden más mintu szolgálja másolása csupán a kihívás részét érinti. A kockázat azonban nem elhanyagolható, mivel a kérdéskör jelentőségének lebecsülése, a tennivalók elodázása rendkívül széles értelemben, társadalmi méretekben járhat fejlődési hátrányokkal.

A kör önmagában záródik, mivel az ok és okozat szintjén egyaránt érvénnyel bír az a megállapítás, hogy hazánk alkalmazkodóképessége erősítésének és továbbfejlődésének egyik pillére a társadalom és a gazdaság új fejlődési, növekedési pályára való átállítása. Ennek egyik feltétele a társadalmi innováció meggyorsítása az élet mind több területén. Az innovációs folyamat felgyorsításának azonban elgondolhatatlan feltétele az oktatás minőségi átalakulása, ami többek között az oktatástechnikai eszközök, információs technikák mind szélesebb körű alkalmazásba vételét feltételezi.

A fejlesztés dilemmája

Ha mai helyzetünket próbáljuk az alapprobléma kapcsán elemezni, célszerű abból kiindulni, hogy társadalmi mozgásformáink sajátosságai lassabb, de ezzel együtt tudatos, s a tervezéshez jól kapcsolható választ, reakciót feltételeznek. A hátrány és az előny sajátos kombinációjaként ilyen horderejű kérdések esetében módunk van átfogó fejlesztési stratégia következetes kidolgozására. Így van ez jelenünkben is, amikor az elektronika társadalmi méretekben történő elterjesztése gazdaságfejlesztési programjaink prioritással kitüntetett része.

Tudományos gondolkodásunk késése az informatika területén relative nem nagy, valójában a számítástechnika-mikroelektronika fejlődése nálunk csupán a legutóbbi években vált robbanásszerűvé. E változásban azonban olyan dinamizmusok működnek, melyek néhány év alatt az oktatást olyan helyzetbe hozhatják, amikor úgy próbál majd valamit követni, hogy az már látótávolságon is túl lesz. Az emberi társadalom rutinjellegű gondolkodási feladatait jelentős részben - s arányait tekintve a technológiai fejlettségtől függően - ma már képesek a számítógépek ellátni. Ez az eszköz először zsebkalkulátorok, majd személyi számítógépek formájában belépett, illetve növekvő számban jelen van a közoktatásban.

A technikai kihívás a társadalom egészének szól, s a pedagógia számára is lépéskényszert jelent.

A számítástechnika hatására az oktatási rendszer fejlesztésében is szemléletváltás megy végbe, melynek prognosztizálása a mából rendkívül nehéz. E téren a tényleges pedagógiai gyakorlat, sőt a közoktatási rendszer irányítása - a mikroszámítógépek elterjesztésével, számítástechnikai kabinetek kialakításával, kutatásokkal, pályázatokkal - már konkrét lépéseket tett. A probléma, legyen szó a számítógépek iskolai alkalmazásáról, vagy a számítástechnika-mikroelektronika emberi tevékenységre gyakorolt általános hatásáról, mindenkor pedagógiai aspektussal bír.

A nevelés-képzés tartalmi és oktatástechnikai fejlődése /ez napjainkig történetileg is igazolható/ olyan folyamat, amelyben minden újabb korszerűsítési szakasz előzménye a megelőző szakaszokban kimutatható. Ebben a folyamatban nem elhanyagolható jellemző a tradicionális, ami kifejeződik azokban a társadalmi "beidegződésekben", amelyek az iskolarendszer, tantárgy-

strukturák, oktatási eszközök és módszerek együtteséről kialakult véleményeket és elvárásokat formálják.

Az oktatás-képzés tartalma, szerkezete és módszerei közötti ellentmondások különösen élesen jelentkeznek az informatika térhódításának időszakában. A megnövekedett ismeretanyag korszerű feldolgozására tett kísérletek, az oktatás folyamatában alkalmazható új módszerek és eszközök hazánkban eddig csak szórványosan terjedtek el és nem integrálódtak szervesen a különböző szintű oktatási folyamatokba. Jelenleg sem alap- és középszinten, sem felsőfokon nem megfelelő a képzés informatikai szempontból megítélhető rendszere. A megváltozott feltételekhez alkalmazkodó új oktatási módszerek, hatékony eszközök nem mindig és tényleges változást okozva vonultak be a tevékenységbe, s így a régieket nem szorították ki a helyükről.

Ebben az ellentmondásos fejlődési szakaszban szinte klasszikus módon érvényesül a technológiai transzfer hatása. A régi fejlődési pálya és dinamika helyett, valami új - mennyiségi és minőségi szempontból nehezen leírható - folyamat bontakozik ki lépésről-lépésre. A tervezési-prognosztizálási technikák elbizonytalanodnak /ennek persze más, itt nem tárgyalható makroösszefüggései is vannak/, s a fejlesztési döntések során a legkülönbözőbb szinteken alternatívákkal és valószínűségekkel kell számolni.

A legjobban felkészültek, tájékozottak körén túl a döntések kialakításánál domináns tényezőnek kell tekintenünk a felhasználók véleményét. Ezen információk lényeges kiegészítői lehetnek a tervezési folyamat egészéről kialakuló elemzési képnek. Éppen ezért a kollektív szakértői vélemények objektív módszerekkel történő fel-

dolgozása a fenti bizonytalanság kompenzálásához járulhat hozzá, differenciált megközelítést, s merészebb alternatívákban való gondolkodást implikál.

Altalánosan elfogadott, hogy szűk, s a politikai döntéshozókhöz közvetlenül kötődő professzionális szakértők egyéni véleménye befolyásolja, esetleg kialakítja a fejlesztési döntéseket. Feltételezhetően ez az informatika és az oktatás komplex kérdésköre esetében is így van. De vajon hogyan látják ezt a kapcsolatot, az elektronika fejlődésének hatását a jelen és a jövő hazai oktatására vonatkoztatva a pályán lévő szakemberek? Ezt próbáltuk megtudakolni egy többmenetű kérdőíves megkérdezéssel, amelynek során bővülő számu mintára támaszkodva volt lehetőségünk a téma szakértői véleményének megismerésére.

A megkérdezés, a válaszok rendszerzése két szempontból is ösztönző lehet. Először, figyelemreméltó megállapítások, kapcsolat-értelmezések adódnak azokból a válaszokból, amelyek az informatika terjesztésének jelenlegét nem csupán mennyiségi oldalról, hanem tartalmi összefüggéseiben szemléli. Másodsor a tervezési-fejlesztési döntések megalapozásának egy új, feltételezhetően kiegészítő elemének, módszerének alkalmazását szemlélteti a továbbiakban bemutatásra kerülő eljárás.

Az adatfelvétel méreteiről

Az első, teljes mértékben nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívet 41, döntő többségükben szakfelügyelő töltötte ki, akik egy, az OOK által szervezett továbbképzés keretében végezték e feladatot. /Munkájukért ezuton is köszönetet mondunk./ A megkérdezettek csoportja kor és nem szerint átlagosnak tekinthető. Iskolai végzettség szerint döntő többségük /63 %-uk/ tanár, míg a többiek főleg mérnökök, illetve mérnök-tanár végzettsé-

güek. Végzettség szempontjából a megkérdezettek tehát meglehetősen homogén csoportot alkottak.

A második kérdőívet a megkérdezettek e körén túlnyomórészt mérnök-tanárok is kitöltötték és így összesen 109-es mintával tudtunk dolgozni.

A harmadik fázisban a szakértői összesített vélemények, azaz az átlagvélemények felülvizsgálata során ismét az eredetileg megkérdezettek véleményét ismerhettük meg. A visszacsatolást így szűkített ellenőrzésnek értelmezhetjük. Jóllehet a szokásos szakértői megkérdezések módjaitól eltértünk, de a nagyobb létszám a vélemények sokszínűségét eredményezte.

Várható események, tendenciák

Mivel az informatika és az oktatás kapcsolatára voltunk kíváncsiak, ezért az első kérdőíven feltett kérdések e témakört három irányból - az oktatás területén várható változások, az emberek tevékenységrendszerének változási irányai és a várhatóan kialakuló új pedagógiai módszerek oldaláról - közelítették.

Az első kérdőív az alábbi három kérdést tartalmazta:

1. Az elektronika fejlődésével összefüggésben az információs technika oktatásra gyakorolt hatása mely területen fog az elkövetkező években mélyreható változásokat elindítani?
2. Az informatika területén kibontakozó fejlődés átalakítja az ember tevékenységrendszerét, műveltségét. Az elektronika fejlődésével milyen új típusú tevékenységek jelentek meg?

3. Az informatika térhódításával kapcsolatosan milyen új pedagógiai, didaktikai módszerek megjelenését tartja valószínűnek?

A kérdésekre adott válaszok alapján adódtak a várható események és tendenciák. A válaszokra jellemző, hogy azok nemigen tükröztek alapvetően új, merész gondolkodást, ami a jelenlegitől mélyrehatóan eltérő, más jövőt körvonalazna.

A válaszok alapján egy, a maihoz igen közelálló kép bontakozik ki, ami a válaszadók kissé "földhöz ragadt" szemléletmódját is kifejezi. Ez talán azzal van összefüggésben, hogy - jóllehet az oktatási törvény ez év őszén életbe lépett - az anyagi háttér megfelelő mértékű bővülése nélkül nincsen garancia az elektronikai fejlődéssel összefüggő mélyreható változásokra sem az oktatás területén, sem pedig az emberek tevékenységrendszerében. Ha ez az előrejelzés válik valóra, akkor vajmi kevés a remény arra, hogy a társadalom alapjaiban megújuljon, s az új fejlődési pályára való ráállás is csak nehézségekkel fog előremenni.

Az események, tendenciák várható időintervallumai

Ahhoz, hogy a szakértők által az előzőekben feltárt események, tendenciák bekövetkezésének várható időintervallumát meg tudjuk határozni, el kellett készíteni a második kérdőívet. Az ezen szereplő kilenc kérdés megválaszolásával a szakértők kifejtették véleményüket a tendenciák várható bekövetkezéséről vagy be nem következéséről, illetve a megfogalmazott eseményeket az általunk előre megjelölt - alábbi - időintervallumok valamelyikébe helyezték:

1986-1990, 1990-2000, 2000-2020, soha.

Miután valamennyi szakértő kitöltötte saját kérdőívét, a válaszok statisztikai feldolgozása /a módusz, illetve a medián értékek meghatározása/ segítségével meghatároztuk a szakértők összesített véleményét, amely statisztikai átlagvéleménynek tekinthető. Az összesített vélemény tükrözi azt, hogy mely tendenciák bekövetkezése várható, és mely események mikorra várhatók a megjelölt időintervallumok egyikében.

A szakértők összesített véleményét a 2. melléklet, valamint az 1. ábra és a 2. ábra tartalmazza. Ez jól tükrözi azt, hogy az események döntő többsége az 1990-2000 közötti időintervallumba került. Ez azt is kifejezi, hogy kb. az ezredfordulóig terjedő időszak az, amelyet a szakértők még viszonylag jól belátnak. Az ennél korábbi bekövetkezés a szakértői átlagvéleményekben csupán háromszor jelenik meg, az ennél későbbi bekövetkezés a 2000-2020 közötti intervallum átlagvéleményként való megjelenése lényegesen többször, kilenc esetben várható, míg érdekes módon egy esetben a szakértői átlagvélemény a "soha" kategóriába került. A tendenciák bekövetkezését a szakértők többsége valószínűnek tartotta/"Az elektronika fejlődésével összefüggésben mélyreható változás várható az oktatás területén", illetve "Az elektronika fejlődésének hatására az oktatásban végbemenő változások eredményeként alapvetően megváltozik a tanulók gondolkodásmódja"/. Rangsort egy esetben állapítottak meg a szakértők; a tanulók gondolkodásmódjában várhatóan érvényesülő változások /az elektronika fejlődésének hatására kialakuló/ irányaira az alábbi sorrend alakul ki:

1. kommunikációs képesség
2. komplex látásmód
3. innovatív képesség
4. kritikai szemlélet
5. jövőérzékenység

E sorrend egyértelműen tükrözi azt, hogy a szakértők kiemelt fontosságot tulajdonítanak a tanulók kommunikációs képessége fokozásának. A komplex látásmód és az innovatív képesség szintén előfeltételei az új iránti fogékonyságnak, éppen ezért meglepő, hogy a jövőérzékenység a sorrendben milyen hátulra szorult. Annyiban azonban elfogadható a sorrend, hogy a kritikai szemlélet került a jövőérzékenység"elé", mert enélkül a jövőérzékenység sem nozhatja meg a szükséges eredményeket.

A különböző időintervallumokban várható események az alábbiakban összegezhetők:

1986-1990 között várható:

- a tanulói /hallgatói/ önállóság jelentős megnövekedése az főiskolai képzés keretében,
- a tanulói /hallgatói/ önállóság jelentős megnövekedése az egyetemi képzés keretében,
- tanórai keretek között a középiskolákban nyolc tanulóra jut egy számítógéj

1990-2000 között várható:

- mélyreható változás a programozott oktatás területén,
- mélyreható változás az iskolai szemléltetésben,
- mélyreható változás a természettudományos oktatásban,
- mélyreható változás a társadalomtudományi oktatásban,
- mélyreható változás a nyelvoktatásban,
- mélyreható változás az iskolai adatfeldolgozásban,

- a tanulói /hallgatói/ önállóság jelentős megnövekedése az általános iskola alsó és felső tagozatában, a gimnáziumban és a szakközépiskolában, valamint a felnőtt képzésben,
- tanórai keretek között az általános iskolákban négy, de legalább nyolc tanulóra jut egy számítógép,
- tanórai keretek között a középiskolákban négy tanulóra jut egy számítógép,
- az önképzés, az önálló ellenőrzés és a differenciált foglalkoztatás, mint pedagógiai, didaktikai módszerek általánossá válása iskolarendszerünkben,
- az informatikai műveltség fejlődésével összefüggésben az ember-gép interaktív kommunikáció, az adatrendszerek kezelése és az algoritmizálható feladatok megoldása általánossá válik.

2000-2020 között várható:

- a tanulói /hallgatói/ önállóság jelentős megnövekedése a szakmunkásképző iskolában és a szakiskolában,
- tanórai keretek között az általános iskolákban két tanulóra jut egy számítógép,
- tanórai keretek között a középiskolákban egy, de legalább két tanulóra jut egy számítógép,
- a távoktatás és a komplex tanítási rendszerek, mint pedagógiai, didaktikai módszerek általánossá válása iskolarendszerünkben,
- az informatikai műveltség fejlődésével összefüggésben a mesterséges nyelvek használata és az információs hálózattal való együttműködés általánossá válik.

Soha nem várható:

- tanórai keretek között az általános iskolákban egy tanlóra egy számítógép jut.

Ez a kép annyiban ítélhető meg kedvezőnek, hogy az ezredfordulóig - a becslés szerint - olyan minőségi változások zajlanak le várhatóan, amelyek talán alapot képezhetnek egy innováció-orientált, a kommunikációt aktívan érvényesítő képes társadalomnak. Ehhez természetesen nemcsak az oktatás területén, hanem a társadalmi tevékenységek széles skáláján szükséges a "minőség forralma".

Jóllehet az alkalmazott eljárás /a többmenetes Delphi-módszer/ nem ad módot a különböző intervallumokban bekövetkező események közötti kapcsolatok feltárására, az egyértelmű, hogy az oktatás területén végbemenő mélyreható változásoknak, a tanulói /hallgatói/ önállóság jelentős megnövekedésének az egyetemi és a főiskolai képzésben kell először megnyilvánulnia és ezt kell, hogy kövessék az alsóbb szinteken végbemenő változások. Komplex tanítási rendszerek és távoktatás csak azt követően válhat általánosan elterjedtté iskolarendszerünkben, ha széleskörűen megvalósul az önképzés, az önálló ellenőrzés és a differenciált foglalkoztatás az oktatás különböző szintjein. Az adatrendszerek kezelésében való jártasság, valamint az ember-gép interaktív kommunikáció általánossá válása alapját képezheti az információs hálózattal való együttműködés képessége kialakulásának, továbbá a mesterséges nyelvek használatában való jártasságnak. A számítógéppel való ellátottság az oktatási rendszer különböző szintjein természetes előfeltételét adják a kommunikációs kultúra elterjedésének.

Önellenző visszacsatolás

A szakértőknek módjukban állt az összesített szakértői vélemény ismeretében eredeti álláspontjuk felülvizsgálatára, annak módosítására, illetve megerősítésére. A szakértők többsége elfogadta az összesített véleményt, az átlagvélemény nem változott. Csupán néhányan fogalmaztak meg rövidke véleményt, illetve indokolást az egyéni és az összesített vélemények eltérése kapcsán.

Következtetések

Az informatika és az oktatás kapcsolatának feltárása tárgyában lefolytatott szakértői megkérdezés egy speciális réteg véleményét tükrözi. Átfogó előrejelzésnek nem tekinthető, de úgy véljük, rámutatott néhány olyan jelenségre, amelyen való változtatás közelebb vihet az oktatás területén oly fontosnak tartott minőségi változásokhoz.

Vizsgálataink első eredményeinek rövid összefoglalása alapján csupán előzetes következtetésekre vállalkozhatunk, s megfogalmazhatunk egy, a tervezés, előrejelzés dilemmájával kapcsolatos munkahipotézist.

A szakértői vélemények ismételt megkérdezés jóvoltából jelentősen hozzájárultak a vizsgált probléma strukturálásához. A válaszok idősikban való "kiterítése" a probléma dimenzióinak kezelését tervezési szempontból is megközelíthetővé tette. A konkrétizálás kívánt, s többé-kevésbé megvalósult módja a válaszokat az alternatívák kialakításának eszközévé teheti, amire az elemzés során utaltunk is.

minden tervezési folyamatnak, különösen akkor, ha új típusú fejlesztési folyamatról van szó, kritikus pontjait megkülönböztetett figyelemmel kell megkeresni és megvizsgálni. Ezt a szelekciót a tervezés nem szívesen vállalja - mivel a tervezés szakmaisága nem mindenkor azonos a tervezési objektumra vonatkozó szakmai kompetenciával -, így a tervezés-fejlesztés bizonytalansága komoly korlátként jelentkezik. Nos, ebben a vonatkozásban a vizsgálat egyértelműen jól feldolgozható információkat szolgáltatott a kritikus pontokról, megfelel a szelekciós elemzések követelményének. Ugyis fogalmazhatunk, a megkérdezett szakértők problémaérzékenysége olyan tervezési vagy az azt szervesen kiegészítő megközelítést jelent, amelyet célszerű lenne tudatosabban felhasználnunk a fejlesztési döntések előkészítésében.

Munkahipotézisünk - az elővizsgálat eredményeinek elemzése alapján - tehát a következő. Ha a fejlesztési döntések meghozatalának technikáit a hagyományos módszereken túl, a kollektív szakértői vélemények elemzési technikájával kombináljuk, úgy a komplex fejlesztési folyamatok /s az oktatás területén általában ilyenek zajlanak, illetve esetünkben az informatika oktatásba való bevitelét klasszikusan ilyennek tekinthetjük/ predaktív elemzése, a fejlesztés kritikus elemeinek szelektív vizsgálata a mainál nagyobb és jobban operacionálizálható információbázison végezhető el. Az ilyen típusú elemzések eredményei a döntéselőkészítés során az alternatívák meghatározásakor a fejlesztési feladatok rangsorolásakor alkalmazhatók.

Természetesen joggal vetődik fel mindezek után a vizsgálat további irányainak kérdése is. Véleményünk szerint a felvázolt hipotézis pontosítását, igazolását a következő feladatok megoldása után lehet elvégezni:

- a stratégiai döntések és az intézményi /OOK,OPI/ fejlesztési törekvések és a fenti szakértői véleményekben kirajzolódó "jövőkép" összehasonlítása;
- eltérő méretű és összetételű mintának az adott témával kapcsolatos véleményének feldolgozása;
- a fejlesztési döntések intézményi szintű meghatározása során hasonló technika alkalmazása és a fejlesztési döntés meghozatalára való hatásának vizsgálata.

IRODALOM

1. Benedek András-Nováky Erzsébet-Szűcs Pál: Technológiai fejlődés az oktatásban.
Tankönyvkiadó Bp., 1986.
2. Benedek András-Csákány Antal: Oktatási rendszerdinamikák számítógépes modellezése.
Oktatáskutató Intézet, Bp. 1982.
3. Keszenyei Lajos-Gidai Erzsébet-Nováky Erzsébet: Jövő-kutatás, előrejelzés a gyakorlatban
Módszertani Kézikönyv. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Bp., 1977.
4. Gazsó Ferenc: Képességfejlesztés, tehetséggondozás
Közoktatás-politika. Pedagógiai Szemle
1986/9.
5. Holloway, C.-Pearce, J.A.: Computer Assisted Strategic
Planning.
Long Range Planning, 1982/4.
6. Manion, M.H.: CAI Modes of Delivery and Interaction:
New Perspectives for Expanding Applica-
tions.
Educational Technology 1985/1.
7. Marx, George: Games Nature Plays.
National Center for Educational
Technology Veszprém, 1984.

8. Nagy Sándor: Az elmúlt évek oktatástechnológiai kutatásainak főbb fejlődési tendenciái, ajánlások a következő évek kutatási koncepciójához.
Pedagógiai Technológia, 1981/2.
9. Nováky Erzsébet: Tanárszakos hallgatók jövőorientált-ságának változása.
Pedagógusképzés, 1986/1.sz.
10. Nováky Erzsébet-Szűcs Pál: Mikroszámítógép és oktatás.
Pedagógiai Technológia, 1986. 1-2.sz.
11. Szűcs Pál: Személyi számítógép az oktatásban.
OMIKK Bp. 1986.
12. Vámos Tibor: A társadalom információs strukturája.
Műszaki Élet, 1983. május

INFORMATIKA ÉS OKTATÁS

86 SD1

NEV:.....
Születési év:.....

86 SD 101

Várható-e mélyreható változás az elektronika fejlődésével összefüggésben az oktatás területén.

igen nem

86 SD 102

Jelölje be az alábbi táblázatban X-szel mikorra várható a felsorolt területeken mélyreható változás az elektronika fejlődésével összefüggésben!

1986–1990 1990–2000 2000–2020 SOHA

A programozott oktatás,
iskolai szemléltetés
természettudományos oktatás,
társadalomtudományi oktatás,
nyelvoktatás,
iskolai adatfeldolgozás

86 SD 103

Az elektronika fejlődésének hatására az oktatásban végbemenő változások eredményeként várható-e alapvető változás a tanulók gondolkodásmódjában?

igen nem

86 SD 104

Mely irányokban érvényesül ez a változás?
(Jelölje, rangsorolja, ha szükségesnek érzi egészítse ki!)

- innovatív képesség
- komplex látásrúd
- jövőérzékenység
- kritikai szemlélet
- kommunikációs képesség
-
-
-

86 SD 105

Mikorra várható az iskolarendszer különböző színterén az információs technika elterjedésének hatására a tanulói (hallgatói) önállóság jelentős megnövekedése?

1986–1990 1990–2000 2000–2020 SOHA

általános iskola alsó tagozat
általános iskola felső tagozat,
gimnázium,
szakközépiskola,
szakmunkásképző iskola,
szakiskola,
felnőttképzés,
főiskola
egyetem

86 SD 106

Jelölje be az alábbi táblázatban mikorra tartja megvalósíthatónak az alábbi tanuló-számítógép arányokat tanórai keretek között az általános iskolában.

1986-1990	1990-2000	2000-2020	SOHA
-----------	-----------	-----------	------

egy tanulóra egy gép jut
két tanulóra egy gép jut
négy tanulóra egy gép jut
nyolc tanulóra egy gép jut

86 SD 107

Jelölje be az alábbi táblázatban mikorra tartja megvalósíthatónak az alábbi tanuló-számítógép arányokat tanórai keretek között a középiskolában?

1986-1990	1990-2000	2000-2020	SOHA
-----------	-----------	-----------	------

egy tanulóra egy gép jut
két tanulóra egy gép jut
négy tanulóra egy gép jut
nyolc tanulóra egy gép jut

86 SD 108

Jelölje be az alábbi táblázatban mikorra várható a felsorolt pedagógiai, didaktikai módszerek általánossá válása iskolarendszerünkben!

1986-1990	1990-2000	2000-2020	SOHA
-----------	-----------	-----------	------

távoktatás
önképzés
önálló ellenőrzés
differenciált foglalkoztatás
komplex tanítási rendszerek

86 SD 109

Az informatikai műveltség fejlődésével összefüggésben a felsorolt Tevékenységek általánossá válását az oktatási rendszerben mikorra várja?

1986-1990	1990-2000	2000-2020	SOHA
-----------	-----------	-----------	------

ember-gép interaktív kommunikáció
mesterséges nyelvek használata
adatrendszerek kezelése
információs hálózattal való együttműködés
algoritmizálható feladatok megoldása

MEGJEGYZÉS: Kérjük, hogy az Ön által használt új fogalmak tartalmát szíveskedjék definiálni.

INFORMATIKA ÉS OKTATÁS

86 SD 2

NÉV:

A SZAKÉRTŐK ÖSSZESÍTETT VÉLEMÉNYE

86 SD 201

Az elektronika fejlődésével összefüggésben mélyreható változás várható az oktatás területén.

86 SD 202

A felsorolt területeken az alábbiakban megjelölt időszakban várható mélyreható változás.

A programozott oktatás	1990–2000
Iskolai szemléltetés	1990–2000
természettudományos oktatás	1990–2000
társadalomtudományi oktatás	1990–2000
nyelvoktatás	1990–2000
iskolai adatfeldolgozás	1990–2000

86 SD 203

Az elektronika fejlődésének hatására az oktatásban végbemenő változások eredményeként alapvetően megváltozik a tanulók gondolkodásmódja.

86 SD 204

A változás az alábbi irányokban és sorrendben érvényesül.

1. kommunikációs képesség
2. komplex látásmód
3. innovatív képesség
4. kritikai szemlélet
5. jövőérzékenység

86 SD 205

Az információs technika elterjedésének hatására a tanulói (hallgatói) önállóság jelentős megnövekedése az alábbiakban megjelölt időszakban várható.

általános iskola alsó tagozat	1990–2000
általános iskola felső tagozat	1990–2000
gimnázium	1990–2000
szakközépiskola	1990–2000
szakmunkásképző iskola	2000–2020
szakiskola	2000–2020
felnőttképzés	1990–2000
főiskola	1986–1990
egyetem	1986–1990

86 SD 206

Az alábbi tanuló–számítógép arányok a megjelölt időszakokban valósulnak meg tanórai keretek között az általános iskolákban.

egy tanulóra egy gép jut	2011A
két tanulóra egy gép jut	2000–2020
négy tanulóra egy gép jut	1990–2000
nyolc tanulóra egy gép jut	1990–2000

86 SD 207

Az alábbi tanuló-számítógép arányok a megjelölt időszakokban valósulnak meg tanórai keretek között a középiskolákban.

egy tanulóra egy gép jut	2000-2020
két tanulóra egy gép jut	2000-2020
négy tanulóra egy gép jut	1990-2000
nyolc tanulóra egy gép jut	1986-1990

86 SD 208

A felsorolt pedagógiai, didaktikai módszerek általánossá válása iskolarendszerünkben az alábbiakban megjelölt időszakokban várható.

távoktatás	2000-2020
önképzés	1990-2000
önálló ellenőrzés	1990-2000
differenciált foglalkoztatás	1990-2000
komplex tanítási rendszerek	2000-2020

86 SD 209

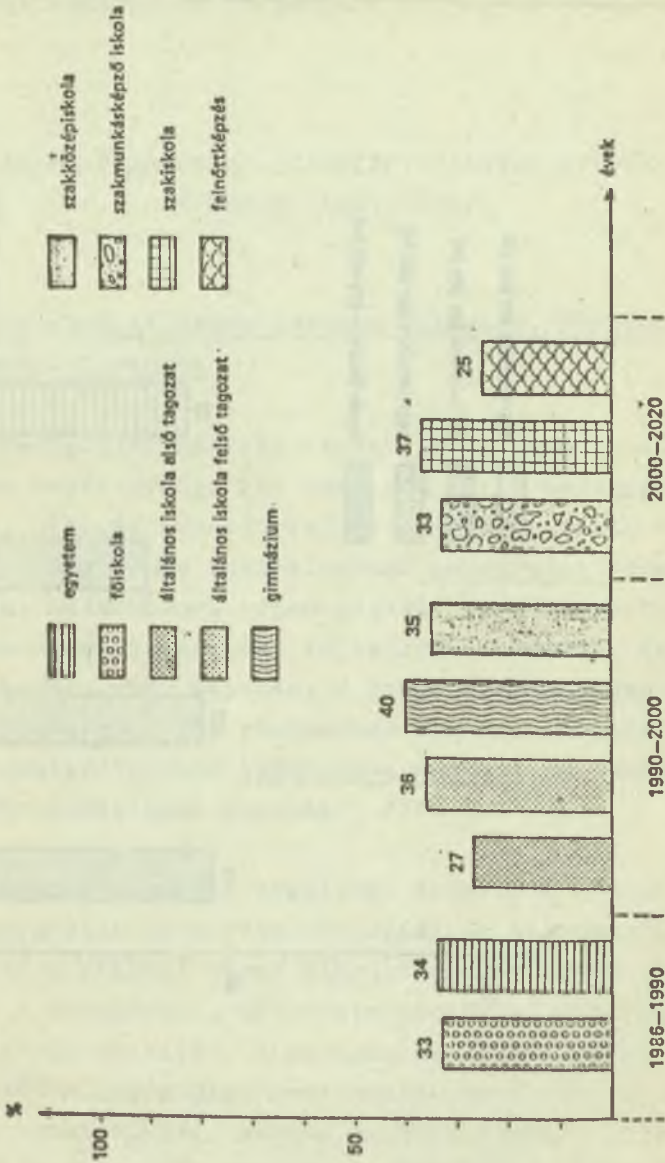
Az informatikai műveltség fejlődésével összefüggésben a felsorolt tevékenységek általánossá válása az oktatási rendszerben az alábbiakban megjelölt időszakokban várható.

ember-gép interaktív kommunikáció	1990-2000
mesterséges nyelvek használata	2000-2020
adatrendszerek kezelése	1990-2000
információs hálózattal való együttműködés	2000-2020
algoritmizálható feladatok megoldása	1990-2000

Kérjük szíveskedjék kérdésenként összehasonlítani saját, korábban megfogalmazott véleményét a szakértők összesített véleményével. Amelyik kérdésnél saját véleménye eltér az átlagvéleménytől, kérjük szíveskedjék saját, korábbi álláspontját szövegesen megindokolni.

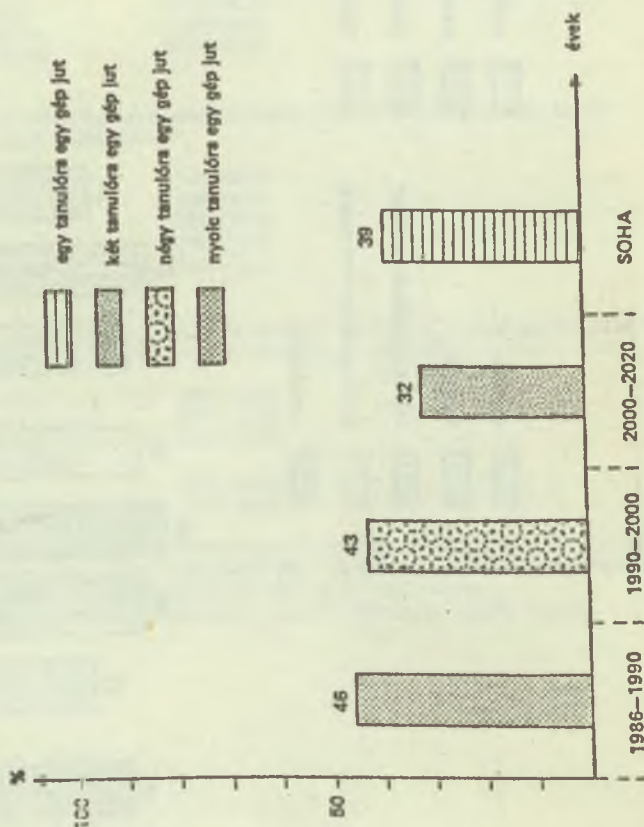
Amennyiben elfogadja a szakértői átlagvéleményt, szíveskedjék annak indokát közölni.

AZ INFORMÁCIÓS TECHNIKA ELTERJEDÉSÉNEK HATÁSÁRA A TANULÓI
 (HALLGATÓI) ÖNÁLLÓSÁG JELENTŐS MEGNÖVEKEDÉSE AZ ALABBIKABAN
 MEGJELÖLT IDŐSZAKBAN VÁRHATÓ



4. ábra.

AZ ALÁBBI TANULÓ-SZÁMÍTÓGÉP ARÁNYOK A MEGJELÖLT IDŐSZAKOKBAN
VALÓSULNAK MEG TANORAI KERETEK KÖZÖTT A KÖZÉPISKOLÁKBAN



Dr. FARKAS KATALIN
tudományos főmunkatárs
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

AZ MM PEDAGÓGIAI SZAKBIZOTTSÁGÁNAK ÖTÉVES
MUNKÁJA /1981-1986/

A Pedagógiai Szakbizottság feladata, szervezeti,
működési rendje

A Pedagógiai Szakbizottság /1/ állandó feladatai közül három tevékenységi kör emelendő ki: a pedagógusok pedagógiai, oktatástechnológiai és szakmódszertani képzése, továbbképzése /a továbbiakban: pedagógiai képzés/; a pedagógiai szakemberek /pedagógiai, szakmódszertani, oktatástechnológiai kutatók, fejlesztők, előadók, felügyelők, vezetők, stb. képzése, a továbbiakban pedagógiai szakemberképzés vagy még rövidebben szakemberképzés/; valamint szakterületeink tudományos munkája /a továbbiakban röviden: pedagógiai kutatás/. /2/

A fenti feladatok megoldása érdekében a szakbizottság Pedagógiai Oktatástechnológiai és Szakmódszertani Bizottság /PEOSZ/ néven alakult meg és három albizottságban - Pedagógiai, Oktatástechnológiai, Szakmódszertani - végezte munkáját. A pedagógiai képzés egész vertikumát és minden pedagógiai vonatkozású területét átfogó szervezeti keret bevált. Néhány terület azonban hatáskörön kívül maradt /pl. szakmai tanárképzés/, illetve más fontos kérdések háttérbe szorulásának feltehetően szervezeti okai is voltak./Pl. keveset tudott a szakbizottság foglalkozni az óvónő- és tanítóképzés problémáival.

Továbbá a tapasztalatok szerint az albizottságok nem voltak képesek megfelelő fórumot biztosítani a területükön dolgozó vezetők, szakértők számára. Amikor konkrét tartalmi munka végzésére került sor, akkor ad hoc bizottságokat kellett létrehozni az illetékes szakemberekből./ E tapasztalatok alapján - a szakbizottság hatékonyabb működése érdekében - az albizottságok helyett szakmai munkaközösségek, illetve munkacsoportok szervezésére került sor.

A szakbizottság az 1984. decemberi ülésén megbizta az elnököket, titkárokat és jóváhagyta a tagok névsorát. A munkaközösségek kidolgozták működési rendjüket, elkészítették munkaterveiket, és erről tájékoztatták a szakbizottságot.

A szakbizottság munkamódszerének lényege, hogy évenként általában két alkalommal tart ülést valamilyen, általában vidéki pedagógusképző intézményben. Az ülések záró aktusaként - a munkaterv és az aktuálisan felvetődött kérdések alapján - az elnök meghatározza a következő ülésig elvégzendő munkákat, a felelősöket, szükség esetén az ad hoc bizottságokat. Ez a munkamódszer bevált. Megállapítható, hogy a felkért ad hoc bizottságok, szakemberek, a szakbizottság tagjai felelősségtudattal végzik el a feladatokat és olyan igényes, színvonalas anyagokat terjesztenek a bizottság elé, amelyek hozzájárulnak a tartalmas vitához és alapját jelentik az egységes állásfogalás kialakulásának.

A Pedagógiai Szakbizottság munkaközösségei és munkacsoportjai

a/ A Szakmódszertani munkaközösség a szakmódszertanok oktatása helyzetének elemzésével és fejlesztési

feladatainak meghatározásával foglalkozik. A munkaközösség szaktárgyanként tantárgypedagógiai munkacsoportot hív életre valamennyi pedagógusképző intézményből egy-egy képviselővel. A szakbizottság rendszeresen napirendre tűzi egy-egy munkacsoport írásos összegzésének elemzését és az arra érdemes javaslatokat továbbítja az illetékeseknek.

b/ A Pedagógiai tárgyakat gondozó munkaközösség jelen időszakban két kiemelt feladat megoldását tűzte ki célul. Az egyik: a tanárképző főiskolák új tantervében előírt pedagógiai tárgyak és gyakorlatok tervezése, a pedagógiai tárgyak tanítási koncepciója. A másik: a szükséges oktatási segédanyagok előállítása.

c/ A Gyakorlati képzéssel foglalkozó munkaközösség a megbízás ideje alatt megalkotja "A gyakorlati pedagógiai képzés rendszere a magyar pedagógusképző intézményekben" című kézikönyvet. A munkaközösség 2-2 napos látogatást tesz pedagógusképző intézményekben és a helyszínen tanulmányozza a gyakorlati-pedagógiai képzés helyzetét és problémáit. Külön foglalkoznak a szaktárgyi képzésen belül folyó gyakorlati pedagógiai képzés helyzetével, az ezen a területen elért eredmények összegyűjtésével, a jó tapasztalatok terjesztésével.

d/ A Neveléstörténeti munkaközösség kidolgozza a neveléstörténeti oktatók továbbképzési tanfolyamának anyagát. Szorgalmazza az olyan felolvasó ülések szervezését, ahol a neveléstörténetet oktatók saját kutatási eredményeikről rendszeresen beszámolhatnak. A munkaközösség felmérést készít: hol, ki tanítja a neveléstörténetet, mióta, hány órában, részt vesz-e szakmai testületekben, stb. A munkaközösség megvitatja az új tanító- és óvónőképzés jegyzeteket.

e/ Az Oktatástechnológiai munkaközösség az oktatástechnológiában, a videotechnikában, a számítástechnikában bekövetkezett változások pedagógusképzésbeli konzekvenciáinak számbavételét tervezi. A munkaközösségen belül magalakult a középiskolai, illetve az általános iskolai tanárképzési Oktatástechnológiai munkacsoport.

f/ A Szakmai tanárképzési munkaközösség a szakmai tanárképzés jelenlegi helyzetének elemzésével, fejlesztési alapelveinek kidolgozásával, a fejlesztési elképzelések körvonalazásával; a szakmai tanárok továbbképzésének problémáival foglalkozik.

g/ A Nevelésszociológiai munkaközösség alapvető feladatának tartja a nevelésszociológia című tárgy oktatási továbbképzésének kidolgozását, illetve megszervezését, a pedagógiai szociológia oktatása helyzetének folyamatos elemzését és segítését.

h/ A Pedagógiai kutatásokkal foglalkozó munkaközösség tevékenységének célja a pedagógusképző intézményekben folyó kutatások figyelemmel kísérésével, tapasztalatainak elemzésével hozzájárulni az intézmények közötti koordinációhoz, a kutatásokkal kapcsolatos információáramláshoz. Mindezzel segíteni kívánják a pedagógusképző intézményekben folyó kutatások feltételeinek javítását, szerepének növelését, mind a pedagógusképzés fejlesztésében, mind a neveléstudományi kutatásokban.

A Pedagógiai Szakbizottság munkája a pedagógiai képzés korszerűsítésében

A szakbizottság az elmúlt öt évben elemezte, áttekintette a pedagógiai képzés szinte valamennyi területének tartalmi, módszertani problémáit. /3/ Ez az elemző-tényfeltáró munka tette lehetővé, hogy a számos feladat

közül rangsorolhasson és a sürgetőbbeket választhassa. A szakbizottság tartalmi munkájának főbb csomópontjairól, eredményeiről az alábbiakban adunk rövid összefoglalást.

a/ A tanárképzés korszerűsítéséért

A tanárképzés területén a szakbizottság - a folyamatban lévő bölcsészkar és főiskolai tantervfejlesztő munkálatok részeként - a pedagógiai képzés továbbfejlesztésén fáradozott.

Ebben a munkában az volt a szakbizottság fő törekvése, hogy egyrészt az egyetemi és főiskolai pedagógiai képzés tartalmát közelítve végezze el a korszerűsítést; másrészt hogy a két intézménytípus szellemi energiáit egyesítse e fontos változás előkészítésében.

A megoldott feladatok közül kiemeljük, hogy a szakbizottság megvitatta az integrált pedagógia tanszéki tervezeteit. Nyolc tanszék írásos anyaga és a vita alapján a szakbizottság javaslatára az új tantervekbe - a főiskolán és az egyetemen egyaránt - az "integrált nevelélmélet és didaktika" helyett a "pedagógia" tárgy ki-rejezés került. A szakbizottság úgy foglalt állást, hogy ebben a tárgyban magas színvonalú, szelektált elméleti anyagot kell adni. A szelektáló szempontok, a törzsanyag, az egységes követelményrendszer a "Pedagógiai tárgyakat gondozó munkaközösség" javaslatai alapján folyamatosan kerül kidolgozásra. A feldolgozandó alapirodalom egységesítése érdekében a szakbizottság megvitatta és jóváhagyta a pedagógiai szöveggyűjtemény tervezetét, ami elkészült, és azóta a Tankönyvkiadó gondozásában meg is jelent.

A szakbizottság munkája eredményeként közös koncepció született a neveléstörténeti képzés tartalmára.

Külön napirendre tűzte a főiskolai, egyetemi neveléstörténet tárgy oktatási tapasztalatait, fejlesztési lehetőségeit elemző-értékelő beszámolót. Fontos előrelépés lesz, ha - a szakbizottság javaslatára - megvalósul a pedagógia szakos képzésben szervezett speciálkollégiumok segítségével a neveléstörténeti szakemberek képzése, továbbképzése.

Sok vita, egyeztetés előzte meg a tantárgypedagógiák korszerűsítési munkálatainak megtervezését, a tematikák összeállítását. Mint fentebb jeleztük, állandó és folyamatos feladatnak tekintjük a szakmódszertani képzés helyzetének elemzését és továbbfejlesztését a pedagógusképzés egész vertikumában. A szaktárgyanként alakult munkacsoportok közül eddig "A magyar nyelv és irodalom tanítása", "A matematika tanítása", illetve "A fizika tanítása" munkacsoport számolt be a szakbizottságnak. A szakbizottság kérte, hogy a Szakmódszertani Munkaközösség /a munkacsoportok/ váljanak a módszertani kutatások ösztönzőivé, segítőivé, bázisává.

Problémát okozott a szakmódszertanok és az oktatástechnológia koordinációja, a két tárgy tartalmi egyesítése. A szakbizottság megállapította, hogy ez a módosítás feltételezi a szakmódszertan oktatók oktatástechnológiai továbbképzését. Ezt egy alapos tanfolyami képzéssel kívánatos megoldani, amely több blokkban, intézménytípusonként, illetve munkaterületenként nyújtja a szükséges elméleti és gyakorlati ismereteket. A tanfolyam szervezését az Országos Oktatástechnikai Központ vállalta.

A szakbizottság sürgős feladatnak minősítette egy oktatástechnológia tankönyv elkészítését, ezért felkérte az Országos Oktatástechnikai Központot, hogy leg-

szükségesebbnek itélt oktatástechnikai, oktatástechnológiai ismereteket kézikönyvben adja ki. A két kötet, Oktatástechnológia I-II. címmel megjelent.

Megújult a szakbizottság munkálatainak eredményeként a gyakorlati képzés tartalma és metodikája is. "A bölcsészkar pedagógiai gyakorlatok célja, követelményei, tartalma és formái" című előterjesztés vitája után a szakbizottság úgy foglalt állást, hogy szükséges egyetemi tanszékeként is kidolgozni a pedagógiai gyakorlatok programját. Ezek a programok elkészültek. A bölcsészkar tantervi reform befejezése után további feladat a természettudományi karok pedagógiai képzésének felülvizsgálata azzal az igénnyel, hogy a BTK-n bevezetett és bevált módosításokat a TTK-n is kezdeményezze a szakbizottság. Jelenleg a két karon a pedagógiai képzésben jelentős eltérések vannak, ezért az intézmények, tanszékek lehetőségeitől függően indokolt a közelítés.

Jelentős változás történt a tanárképző főiskolák gyakorlati képzésében azáltal, hogy az új tanterv értelmében bevezetésre került az egyéni pszichológiai és pedagógiai gyakorlat. Az új típusú gyakorlat lehetővé teszi, hogy a hallgatók a képzés első félévétől kezdődően kapcsolatba kerüljenek és folyamatosan kapcsolatban maradjanak a pedagógus munka gyakorlatával. Az ügy fontosságára, jelentőségére való tekintettel a szakbizottság szinte valamennyi ülésén foglalkozott a gyakorlatok kérdésével /anyagi, oktatói, gyakorlatvezetői fedezet; tartalmi, szervezési kérdések; követelmények, a tapasztalatok elemzése, stb./. A javaslatokat továbbította az illetékeseknek, ezzel is elősegítve a szükséges intézkedéseket.

A szakbizottság egy ad hoc bizottságot kért fel, hogy készítsen javaslatot az intenzív személyiség- és képességfejlesztő, illetve szemléletformáló eljárások pedagógusképzésben való alkalmazásának előkészítésére, az oktatók továbbképzésének programjára és különféle segédanyagokra. A javaslat és a szemelvénygyűjtemény terve elkészült. A szakbizottság úgy foglalt állást, hogy az intenzív személyiség- és képességfejlesztő eljárásokat úgy kell kezelnünk, hogy ezekkel is bővíthetjük az eddig alkalmazott módszerek körét. Ahhoz azonban, hogy ezek bevezetését előírják, még nem értek meg a feltételek. A jó tapasztalatokra építve segíteni kell a szélesebb körben való elterjedést, az oktatók továbbképzését. A szakbizottság javaslata alapján az első egyetemi, főiskolai oktatói továbbképzés megvalósult egy 5 napos tanfolyam formájában, ami - a kollégák véleménye szerint is - sikeres volt.

A nevelésszociológia oktatás pedagógusképzésben betöltött szerepét, a tárgy oktatásának jelenlegi helyzetét és a tárgyat oktatók továbbképzésének problémáját többször megvitatta a szakbizottság. Elkészült a Nevelésszociológia jegyzet- és szöveggyűjtemény.

A szakbizottság megtárgyalta a szakmai tanárképzési munkaközösség "A szakmai tanárképzés helyzete és fejlesztésének irányelvei" című írásos előterjesztését és javaslatokat fogalmazott meg a további feladatokra.

b/ Pedagógiai szakemberképzés

A mai magyar köznevelés működtetésének és fejlesztésének ügye az intézmények vezetői és helyettesei mellett néhány ezer ember kezében van /kutatók, előadók,

fejlesztők, felügyelők, vezetők és így tovább/, akiknek a munkája speciális pedagógiai szakképzettséget feltételez. A pedagógia és a köznevelés lassu fejlődésének, az ismételten felmerülő legkülönbözőbb problémáknak egyik legfontosabb oka alighanem abban van, hogy kádereink, "szakembereink" többségének nincsen kellő mélységű és korszerű pedagógiai szakképzettsége. Ma már olyan nagy a tudnivalók köre, olyan nagyok a követelmények, hogy megfelelő pedagógiai szakképzettség nélkül nem remélhetünk kívánt ütemű fejlődést.

A tanácskozáson többször megfogalmazódott, hogy egyre nagyobb az igény a pedagógiai képzésre, ezért a szakbizottság több alkalommal foglalkozott a pedagógiai szakértők képzésének továbbfejlesztésével. Ennek eredményeként különvált a pedagógia szakosok /szakpedagógusok/ képzése és a nevelőtanár képzés.

A pedagógia gyakorlatot kiszolgáló pedagógia szakos levelező képzés hároméves programjának lényeges felújítását végezte el a szakbizottság. Ennek köszönhetően az 1983-84-es tanévtől a JATE-n kísérleti képzés kezdődött a tartalmak-követelmények kipróbálása, a harmadéven tervezett szakosodási irányok tapasztalati vizsgálata érdekében. A szakbizottság kérésére az ELTE TTK is kidolgozta a programját. A szakbizottsági ülésen a Pedagógiai Tanszékek képviselői többször megállapították, hogy a pedagógia szakos képzés fontos szerepet tölt be a tanügyigazgatásban, az oktatásügyben. A szak társadalmi haszna miatt szükséges, hogy célszerű "munkamegosztás" alakuljon ki az egyes egyetemeken választható szakirányok között, illetve biztosítani kell a folyamatos felvételt minden karon, minden évben.

A szakbizottság úgy foglalt állást, hogy a hároméves levelező pedagógiai szak továbbfejlesztett tantervéhez fokozatosan elő kell készíteni a szükséges segédleteket /főleg szöveggyűjteményeket/. Tovább kell dolgozni azon, hogy ez a képzés szakpedagógiai képesítést adjon, ami szakmává emelheti a pedagógia gyakorlatát irányító, kiszolgáló, fejlesztő, a pedagógiai képzésben, továbbképzésben dolgozók tevékenységét.

A nevelőtanári kiegészítő képzés célja: felkészíteni a már működő pedagógusokat az általános iskola speciális nevelési feladatainak /napközi otthoni, uttörőmozgalmi, gyermekvédelmi, kollégiumi munka/ szakszerű ellátására. A szakbizottság megvitatta és elfogadta a tantervet, illetve elemezte a képzési tapasztalatokat. Jelenleg a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán folyik a képzés. A szakbizottság nem javasolta a nevelőtanári szak kötelező bevezetését, azt viszont szükségesnek látta, hogy az egyes neveléstudományi tanszékek mérlegeljék az indítás lehetőségét. A tervek szerint az egri és a nyiregyházi főiskolán indul ilyen képzés.

c/ Az óvónő- és tanítóképzés

Az óvónő- és tanítóképzés pedagógiai programjával, az itt folyó szak módszertani képzéssel - részletes írásbeli előterjesztések alapján - többször foglalkozott a szakbizottság.

Megállapította, hogy indokolt a közös tartalmi jegyek erősítésével, a speciális feladatok különválasztásával, valamint a szemléleti egység megteremtésével a két képzés közelítése. Ezért nagy jelentőségűek azok a kutatások, amelyek célja a pedagógusképzés többféle lehetőségének, illetve az eddigiéknél rugalmasabb és

hatékonyabb alternatíváinak a kidolgozása. Ezekről a kutatásokról tájékoztatót vitatott meg a szakbizottság és úgy foglalt állást, hogy többször kell foglalkozni a tanítóképzés tartalmi és szervezeti kérdéseivel; a pedagógus utánpótlásnak, a pedagógiai fakultációnak, a területi igények kielégítésének, az elhelyezkedésnek a problémáival. Több jelentős javaslatot fogalmazott meg a szakbizottság: az óvónőkészítés színvonala emelésének követelményei szükségessé teszik az 1972-ben átmeneti jelleggel bevezetett szakközépiskolai óvónőkészítés jövőjének a tisztázását. A tanítóképző főiskolák az osztálytanítói feladatokra készítenek fel és ennek megfelelően kell alakítani a tantervet, a tanítandó tárgyakat. Ezért indokolt, hogy a hallgatók ne szakosodjanak, a szakkollégiumok legyenek fakultatívak. Továbbá, fontos javaslata volt a szakbizottságnak, hogy óvónő- és tanítóképzésben közelebb kell kerülni a területi igények kielégítéséhez, ezért célszerűnek látszik, hogy minél több arra alkalmas pedagógusképző intézményben szervezzék meg a tanítóképzést.

d/ Jegyzetek és tankönyvek

A jegyzetek- és tankönyvek problémájával, a jelenlegi jegyzet készítési- és kivonási mechanizmus egyszerűsítésével is foglalkozott a szakbizottság.

A jegyzetgondok megoldása érdekében a minisztérium kérte a testületet arra, hogy folyamatosan vizsgálja felül a forgalomban lévő jegyzeteket; tegyen javaslatot olyan szerzőkre, lektorokra, akiket jegyzetírással, illetve lektorálással meg lehet bízni. A szakbizottság ezt a feladatát az igényektől függően folyamatosan végzi.

e/ Pedagógiai kutatások

A szakbizottság folyamatosan figyelemmel kísérte a pedagógiai kutatásokat.

Ismeretes, hogy az elmúlt évtizedben a társtudományok érdeklődése a pedagógiai problémák iránt erőteljesen felélénkült. A legkülönbözőbb tudományágakon belül fontos pedagógiai és pedagógiai jellegű kutatások, kísérletek folynak. Ebben a helyzetben indokolt volt áttekinteni, hogy a szó szűkebb értelmében vett és a tanszékeken folyó pedagógiai kutatások hogyan kapcsolódnak ezekhez a munkálatokhoz, milyen koordinációra, együttműködésre van szükség és lehetőség. A neveléstudományi kutatásokban a pedagógusképző intézményekben folyó tanszéki kutatásoknak az eddigieknél jelentősebb szerepet kellene betölteniük. A szakbizottság - a Pedagógiai kutatásokkal foglalkozó munkaközösségen keresztül - ehhez is segítséget kíván nyújtani.

Tájékoztatónkban azt szerettük volna bemutatni, hogy ebben az időszakban köznevelésünkben és pedagógusképzési rendszerünkben is olyan reformok, változások következtek be, amelyek előkészítéséhez, kidolgozásához a szakbizottság szakmai segítséget nyújtott; mérlegelő, elemző, általános alternatívákat kidolgozó munkára vállalkozott.

IRODALOM

/1/ V8.: A felsőoktatási szakbizottságok feladatai, és működési rendje. MM. dokumentum alapján.

Az 1981-85 közötti időszakban a Pedagógiai Szakbizottság

elnöke: Nagy József

titkára: Gácsér József

tagjai:

Agoston György	Porkolábné Balogh Katalin
Ballér Endre	Petrikás Arpád
Biszterszky Elemér	Szarka József
Fábián Zoltán	Vastagh Zoltán
Genzwein Ferenc	V. Mikó Magdolna
Kozma Tamás	Sas Elemér
Kozma Róbert	Czimmer László
Lengyelne Szilágyi Agnes	Molnár Károly
Mészáros István	Nagy Andor
Mihály Ottó	Orosz Gábor
Magyari László	Mikes Zdenkóné
Nagy Sándor	Veszprémi László
Orosz Sándor	

MM referens: Bollókné Panyik Ilona

Jegyzőkönyvvezető: Farkas Katalin

/2/ A PEOSZ munkaterve /1981-85/. Megvitatta szakbizottság 1981. március 24.-i ülése.

/3/ Az alábbiakban felhasználtam "A Pedagógiai Szakbizottság 3 éves munkája és további feladatai" /1981-84/ című jelentést, illetve az ülések után készült emlékeztetőket.

HAGYOMÁNYAINK

OLAH EMŐD

szakcsoportvezető intézeti tanár
Debreceni Tanítóképző Főiskola
Óvóképző Intézete

GÁSPÁR JÁNOS, A NÉPHAGYOMÁNYRA ÉPÜLŐ ÓVODAI ÉNEK-ZENEI NEVELÉS ELŐFUTARA

Gáspár János, a kiváló pedagógus, a termékeny pedagógiai szakíró Erdélyben született és ott is halt meg /1816-1892/.

Az óvodapedagógia szempontjából legjelentősebb munkája, főműve a "Csemegék", melynek első kiadása Kolozsváron jelent meg 1848-ban.^x A második kiadás 1854-ből való, ezt a Pesti Napló újjólag kiadta a 127. számában 1855-ben, míg a harmadik kiadás dátuma 1863.

Gáspár eredetileg "csemegeként" az óvodás gyermekeknek jutalomként mondott meséket. Nagymértékben alkalmazkodott a gyermekek életkori sajátosságaihoz, körülményeihez, ismereteihez, ezáltal váltak élményszerűvé csemegéi. A korabeli gyermekirodalom kiemelkedő műve az 1. kiadás, különösen nyelvi gazdagsága révén. A német nyelvről fordított meséken kívül Gáspár eredeti magyar népmeséket is közreadott munkájában, kiaknázva igen szép nyelvi kulturáját.

^x Prahács Margit és a Pedagógiai Lexikon az első kiadást 1847-re teszi.

A második kiadást kiegészítette 309 verscsemegével is, de a harmadik kiadás a legteljesebb. Ennek előszavában elmondja, hogy míg az első kiadásban a népköltészeti alkotásokat egyedül gyűjtötte össze, ekkor /1863-ban/ a Magyar Akadémia, az Erdélyi Múzeum, a Kisfaludy Társaság támogatását élvezi. Munkatársai Tompa Mihály, Gyulai Pál, Fekete Mihály, Szabó Samu, Kriza János, később Arany László is.

Arany János Gáspár Csemegéit nagyra értékelte, így írt róla: "A magyar gyermekek számára írt könyvek között nem ismerünk a gyűjteménynél kitünőbbet. Mind pedagógiai, mind esztétikai szempontból tekintve teljes méltánylatunkat érdemli. Gáspár nem úgy tett, mint sok más, ő oly nehéznek tartá e feladatot, hogy nem is mert könyvet írni, hanem csak gyűjteményt szerkesztett. Átbuvárolta az egész magyar irodalmat, s mindent felhasználott, mi céljára szükséges volt; választásait és változtatásait legnagyobb részt dicséernünk kell!"^x
/1.158.oldal/

Gáspár János korán felismerte a néphagyomány, a népköltészet, és bizonyára a népzene jelentőségét is, a gyermekek, különösképpen az óvodáskorúak nevelésében. Ezen kívül, mint jól képzett és lelkes pedagógus azt is látta, hogy a korabeli óvodai nevelés a német behatás következtében magyartalanná, talajtalanná vált. Ennek ellensúlyozására is a legmegfelelőbbnek tartotta a népköltészet értékeinek bevitelét az óvodába. Felismerte, hogy a néphagyomány gyöngyszemei előbb-utóbb feledésbe merülnek, ezért akárcsak Kriza János, ő is a népköltészet megmentésén fáradozik; meg akarja menteni a feledéstől.

^x Bauer Tiborné idézi: Péterfy Sándor: Milyen könyvet adjunk a gyermek kezébe? Népköltészet Lapja 1872. VII.49.sz.

Vita Zsigmond idézi Gáspár János állásfoglalását:
"Hogy legelőször is eme népies forrásból meríték, különösen azon ok birt reá, mert meg voltam győződve, miszerint gyermekköltészetünk eredeti csirái is, úgy, mint nemzeti nyelv és nemzeti költészetéi, a népnél keresendők, s azután átláttam, hogyha mind késünk összegyűjtésökkel, maholnap édes nyelvünknek, magyar kedélyünknek, ezen, talán még Azsiából szakadt eredeti virágai s egy tűnni kezdő magyar mesevilág becses ereklyéi, műveltségünk máj irányánál fogva talán végképp elenyésznek. Csak az én értemre sok eredeti gyermekdal és mese ment feledékenységbe."/2.7.oldal/ Előszó.

Gáspár János Csemegék c. munkája rendkívül jelentős abból a szempontból, hogy benne a néphagyomány a döntő. E gyűjteményben igen sok népi eredetű állatmese, mondóka és kiolvasó, vers, népi dalosjáték található. A néphagyomány felkarolását, az óvodai nevelés szolgálatába való állítását illetően egyedülálló volt a múlt század harmadik negyedében. Több nemzedék legkedvesebb gyűjteményes kötetének tartotta e jelentős munkát. A Csemegék 3. kiadásának anyagából a Dr. Vita Zsigmond által összeállított gyűjteményben az Állatversek és a természet világa alcim alatt találjuk a 61. oldalon a Gólya, gólya gilice! kezdetű dalosjáték szövegét:

"Gólya, gólya gilice
Mitől véres a lábad?
Türök gyerek elvágta,
Magyar gyerek gyógyítja
sippal, dobbal, nádi hegedővel."

A 65. oldalon találjuk a Süss fel nap kezdetűt:

"Süss fel Nap,
Süss fel Nap,
kertek alatt a kis bárány
majd megfagy."

A Vegyes gyermekdalok alcim alatt a 77. oldalon
a Cifra palota kezdetű dalosjáték található:

"Cifra palota,
Zöld az ablaka,
jere bé te tubarózsa
vár a viola."

A 80. oldalon van a "Mikor szép" c. költemény:

"Akkor szép az erdő,
mikor zöld,
mikor a vadgalamb
benne költ,
akkor szép a kislány
mikor jó,
mikor úgy fog rajta
a szép szó.

Akkor szép a mező,
mikor zöld,
mikor a fürjecske
benne költ;
akkor szép a kislány,
mikor vig,
mikor mint a galamb
oly szelid."

Érdekes az első versszak második fele. Mintha a
levonható tanulságok fröbéli utánérzéseként került volna
az első 4 sor után.

A vers érdekessége, hogy nem eredeti népköltészet alkotás, - hiszen szerzője Lukács Pál, a tolnai kisdédvóképző első, 1838-ban végzett hallgatója. Tény viszont, hogy annyira népi ihletésű, néphagyomány jellegű, hogy minden további nélkül elfogadjuk népdalszövegnek. Így érezhette ezt maga a nép is, akárcsak néhány Petőfi és Arany verssel, ugyanis Lukács Pál költeménye ma is élő népdallá vált az idők folyamán. Közben a szöveg némi változáson ment át. Az első versszak második fele így módosult:

"A vadgalamb olyan, mint a lány,
Fáj a szive a legény után"^x

Lukács Pál költeménye telitalálat. Megérezte ezt Gáspár János, és jó érzékkel iktatta be csemegéi közé. Sajnos, nem minden válogatására mondható el ugyanez.

Meg kell említeni, hogy Gáspár gyűjteményében valamennyi dalosjáték csak szövegével szerepel; egyhez sem közöl kottát. "Dallamokat természetesen nála sem találunk sehol, énekre való utalás is csak a játékok leírásában történik." - írja Prahács Margit./5.561.oldal/ Érthető ez abban a korszakban, amikor még igazán élő volt a népköltészet, a népzene és szájhagyomány útján biztosított volt terjedése, a nemzedékről nemzedékre való hagyományozódás.

A 87-88.oldalon a "Játékok és játékrimek" alcim alatt találjuk a "Dombon törik a diót" c. és kezdetű játékot. Több dalból, illetve dalosjátékból van összeállítva. Játékszabállyal adja közre Gáspár János után Dr.Vita Zsigmond.

"A gyermekek körben állnak, egymás kezét fogják. Az óvónő vagy egy nagyobb gyermek indítja meg és vezeti a játékot. Először jobbra, majd ellenkező irányba járnak, ezt énekelve:

"Dombon törik a diót, a diót,
rajta vissza mogyorót, mogyorót,
tessék kérem megbecsülni
és egy kicsit lecsücsülni, csücs!

Az utolsó szóra hirtelen mind leguggolnak, azután folytatják a játékot.

Keringő bába
bujj a konyhába,
sepregecs, mosogass,
szebb az én tányérom:
az enyém aranyos,
a tiéd csatakos,
kukk, málé!

Haj szénája, szénája,
széna szakadékja,
benne forog szép Ilonka.

Uccu bizony lobbót vessünk,
kemencére teregecsünk.
guggolj le!

A pünkösdi rózsa
kihajlott az utra
én is szakasztottam,
el is szalasztottam.
Én édes kis kedvesem,
Fordulj egyet táncra!!

Két leányka összefogózva kering, s ezt mondogatja:

Kocsit kocsit komámasszony,
lovat, lovat sógorasszony!
Szél fujja pántlikámat,
lobogtatja a szoknyámat!

A gyermekek körben állnak egy játékost közrefogva. Ez minden szónál másra mutatva mondja:

Zireg-zörög
a szekerem,
jere velem,
jó emberem,
sárga-bárga,
Rákországba,
zabkirálynak
szalmavárba -
béka terem a szádba'!

Akire az utolsó szó jut, az lesz a játékos."

Különösebb vizsgálódás nélkül is megállapítható, hogy a játék szinte valamennyi alkotó eleme eredeti népi dalosjáték, mondóka és kiolvasó. Éppen a játék címadó tagja, a "Dombon törik a diót..." kezdetű, eredetileg tandal. Időközben viszont "a magyar népi dalosjátékvilág 'szervesedő' elemévé vált."^x Szövegének nem népi eredetét hosszan lehetne elemezni, kifogásolni, bírálni. Mégis a dal nyelvzenéje csengése-bongása révén népi dalosjátékká vált. A dombon törik a diót, mint idegen elem bekerült a folklórba, a gyermekzenei néphagyomány magába fogadta, így folklorizálódott.^{xx}

A legmeglepőbb az, hogy a válogatás összeállítója egyetlen bírálói megjegyzést sem tesz Gáspár János nem minden esetben tévedhetetlen izlésével kapcsolatban. Tény ugyanis, hogy néhány művi, a néphagyomány és a mives műköltészeti gyermekvers-produktum szempontjából értéktelen mondóka, valamint dalosjáték-szöveg is

x xx

Kodály nyomán Dr. Kálmán Lajos elemzése

bekerült a "csemegék" közé. Ha Vita Zsigmond még a kötet címét is megváltoztatta, legalább kiiktathatta volna az oda nem való anyagot, illetve, ha hű akart maradni hibáival együtt az eredeti gyűjteményhez, kritikai kiadásként adhatta volna közre. "... a népköltészet szempontjából kifogás alá eshetik, hogy ... folyton összekeveri a népi verseket különféle szerzőktől származó versekkel; Gáspár pedagógiai érzéke és költői izlése nem mindig kifogástalan." /5.561.o./ Prahács Margit véleménye mérvadó, ugyanis Gáspár János jószándéka kétségtelen, de a néphagyományt illetően izlése, értékelése időnként bizonytalan. Ennek demonstrálására szolgál a következő játék a 92. oldalon, "Játékok és játékrimek" alcím alatt:

"Nyulasdi

A gyermekek körben állnak. Egyik a középre guggol, mindkét kezét füleinél elétartja, az alvó nyulacska füleit ábrázolva. A többiek körben forogva éneklük:

Nyuszi ül a főben,
szundi-, szundikálgat.
Nyuszi, talán beteg vagy,
hogy már nem is ugorhatsz?
Nyuszi hopp! nyuszi hopp!
Máris egyet megfogott.

Utóbbi szavaknál a nyulacska felugrik, s ugrándozva elcsip egyet, aki aztán helyette nyulacska lesz."

Ez a dalosjáték magyartalan, rosszul fordított, nem járul hozzá a zenei izlés fejlesztéséhez, bizonytalanlanná teszi a későbbi irodalmi-zenei ítélőképességet.

Ugyane fejezetben viszont igen sok hamisítatlan népköltészeti anyagot gyűjtött egybe Gáspár János, illetve egészítette ki Dr. Vita Zsigmond, a szerző születési helyén, Torockószentgyörgyön máig élő népi dalosjátékokkal és mondókákkal. Ilyenek pl.: Sas, sas lakatos..., A pünkösdi rózsa..., Elvesztettem zsebkendőmet..., Lányok, lányok, szépek vagytok..., Érik a meggyfa..., Lánc, lánc, eszterlánc..., A brassói rózsafa tetején..., Sóskutba tekinték..., Kánn a bárány, benn a farkas..., Szedem szép virágát..., stb.

A "Verses mesék és regék" alcim alatt többnyire korabeli gyermekköltők műveit közli Gáspár János. Ezek: Fekete Mihály, Lukács Pál, Rozgonyi János, Sándor Domokos, Gyulai Pál, Dienes Lajos. Akad néhány népköltési anyag is. Ilyen pl. "A kotykoty meséje" anyedi változata a 123-125. oldalon. Ma Kitrákotty-mese-ként - énekes mese - közismert. /Kodály zongorakísérettel látta el./
Íme az első versszak:

"Én elmentem a vásárra félpénzzel,
tyukot vettem a vásárban félpénzzel;
tyukom mondja koty, koty, koty;
ne koty, koty, édes tyukom,
még van egy félpénzem."

Utolsó - nyolcadik versszaka a következő:

"Én elmentem a vásárra, félpénzzel,
csitkót vettem a vásárban félpénzzel;
csitkóm mondja: mihájbá,
kecském mondja: nyikrabá,
juhom mondja: behehe,
disznóm mondja: röff, röff, röff,
ludam mondja: gigágá,

pulykám mondja: glug, glug, glug,
récém mondja: rip, rúp, rúp
kakas mondja: bokréta
csirkém mondja: csip, csip, csip,
tyukom mondja: koty, koty, koty
már koty, koty édes tyukom,
mert nincs több félpénzem."

Sajnos Gáspár korszakalkotó gyűjteménye kissé felemásra sikerült, többnyire azért, mert az eredeti népköltészeti anyag mellett merített a szegényes korabeli gyermekirodalomból is, az oktató célzat érdekében.

Megállapíthatjuk, hogy Gáspár János többségben valódi magyar népi dalosjátékokat és mondókákat adott közre Csemegék c. gyűjteményében. A népköltészet gyöngyein kívül sajnos nem csupán mives gyermekverseket, hanem gyenge, versírási kísérletként létrejött versiket és idegenből átvett, idegen hatást túlköröző, nyakatekert módon fordított dalokat, dalosjátékokat is felhasznál munkájában. Ennek ellenére alapjaiban mégis néphagyományra épülő óvodai nevelési koncepciója, ma is, több mint százév távlatából, elismerésre készteti a régi óvoda zenei nevelésének kutatóját.

1934-ben így ír róla a Magyar Pedagógiai Lexikon: "Ő volt az első, aki Csemegék... több kiadást megért munkájával a népiskolába bevitte a népköltészet termékeit." /3.682.old/ Gáspár János Csemegéi korának egyedülálló gazdag gyűjteménye, szinte egészen Kiss Áron Magyar gyermekjáték-gyűjteményének megjelenéséig, /1891./ ha nem számítjuk Komjáthy György 1877-ben megjelent Játékönyvét, mely a játék leírását tartalmazza.

IRODALOM

1. Bauer Tiborné: Gáspár János jelentősége a magyar gyermekirodalom kibontakozásában. Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei II. évfolyam. Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, Gyula, 1964.
2. Gáspár János: Kerekecske, dombocska, mesék, versek, mondókák. Gáspár János: Csemegék című munkájának harmadik kiadásából válogatta, kiegészítette és sajtó alá rendezte Dr. Vita Zsigmond. Ion Creanga Könyvkiadó, Bukarest, 1978.
3. Magyar Pedagógiai Lexikon II. Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest, 1934.
4. Pedagógiai Lexikon. Második kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. /Gáspár János szócikk./
5. Prahács Margit: Zene a régi óvodákban. Kodály Emlékkönyv. Zenetudományi tanulmányok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1953.
6. Szinyei József: Magyar írók élete és munkái III.kötet. kiadja Hornyánszky Viktor könyvkereskedése, Budapest, 1894. A magyar könyvkiadók és könyvterjesztők egyesülése utánnymat sorozata, 1980-1981. /Gáspár János szócikk./

pulykám mondja: glug, glug, glug,
récém mondja: rip, rúp, rúp
kakas mondja: bokréta
csirkém mondja: csip, csip, csip,
tyukom mondja: koty, koty, koty
már koty, koty édes tyukom,
mert nincs több félpénzem."

Sajnos Gáspár korszakalkotó gyűjteménye kissé felemásra sikerült, többnyire azért, mert az eredeti népköltészeti anyag mellett merített a szegényes korabeli gyermekirodalomból is, az oktató célzat érdekében.

Megállapíthatjuk, hogy Gáspár János többségben valódi magyar népi dalosjátékokat és mondókákat adott közre Csemegék c. gyűjteményében. A népköltészet gyöngyein kívül sajnos nem csupán mives gyermekverseket, hanem gyenge, versírási kísérletként létrejött versikéket és idegenből átvett, idegen hatást túkröző, nyakatekert módon fordított dalokat, dalosjátékokat is felhasznál munkájában. Ennek ellenére alapjaiban mégis néphagyományra épülő óvodai nevelési koncepciója, ma is, több mint százév távlatából, elismerésre készíti a régi óvoda zenei nevelésének kutatóját.

1934-ben így ír róla a Magyar Pedagógiai Lexikon: "Ő volt az első, aki Csemegék... több kiadást megért munkájával a népiskolába bevitte a népköltészet termékeit." /3.682.old/ Gáspár János Csemegéi korának egyedülálló gazdag gyűjteménye, szinte egészen Kiss Áron Magyar gyermekjáték-gyűjteményének megjelenéséig, /1891./ ha nem számítjuk Komjáthy György 1877-ben megjelent Játékönyvét, mely a játék leírását tartalmazza.

IRODALOM

1. Bauer Tiborné: Gáspár János jelentősége a magyar gyermekirodalom kibontakozásában. Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei II. évfolyam. Békés megyei Nyomdaipari Vállalat, Gyula, 1964.
2. Gáspár János: Kerekecske, dombocska, mesék, versek, mondókák. Gáspár János: Csemegék című munkájának harmadik kiadásából válogatta, kiegészítette és sajtó alá rendezte Dr. Vita Zsigmond. Ion Creanga Könyvkiadó, Bukarest, 1978.
3. Magyar Pedagógiai Lexikon II. Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest, 1934.
4. Pedagógiai Lexikon. Második kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. /Gáspár János szócikk./
5. Prahács Margit: Zene a régi óvodákban. Kodály Emlékkönyv. Zenetudományi tanulmányok. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1953.
6. Szinyei József: Magyar írók élete és munkái III.kötet. kiadja Hornyánszky Viktor könyvkereskedése, Budapest, 1894. A magyar könyvkiadók és könyvterjesztők egyesülése utánnymat sorozata, 1980-1981. /Gáspár János szócikk./

CSEMÉGEK
KISEBB GYERMEK SZÁMÁRA,
melyekkel
családok-, kisedvők- és elemi tautóknak
kedveskedik
GÁSPAR JÁNOS,
nagy-enyedi nevelőtanár és képezdeigazgató.



Harmadik javított és bővített
képes diszkiadás.

KOLOZSVÁRTT, 1863.
STEIN JÁNOS TULAJDONA.

Akkor szép az erdő...

Lukács Pál

Népdal



Ak-kor szép az er - dő, mi-kor zöld,



Mi-kor a vad - ga - lamb ben-ne költ.



A vad-ga-lamb o - lyan, mint a lány,



Páj a szi-ve a le - gény u - tán.

Dr. VARGA GÁBOR
főiskolai docens
Debreceni Tanítóképző Főiskola

KÁLLAY ISTVÁN ÉLETE ÉS MUNKÁSSÁGA

Kállay István a debreceni tanítóképzés történetének kiemelkedő egyénisége volt. Nevét mégis hiába keressük régi és újabb pedagógiai lexikonainkban. A debreceni kollégium történetét tárgyaló monográfiák csupán pár sorban említik. A legutolsó debreceni tanítóképzést tárgyaló szakmunka - 1933-ban - mindössze néhány sorban adózott emlékének. Írásunkkal azt szeretnénk igazolni, hogy méltatlanul felejtette el őt neveléstörténetírásunk. Pedig neve mintegy negyedszázadig fémjelezte a debreceni tanítóképzést. Egyes tankönyvei jóval halála után is hatottak: Kállay István volt ugyanis a modern értelemben vett gyakorlóiskola első vezetője és megszervezője Debrecenben.

A debreceni gyakorlati képzés előzményei 1538-1873-ig

Mielőtt Kállay István életét és munkásságát bemutatnánk, célszerűnek látszik felvillantatnunk, milyen előzmények után helyezte új alapokra a tanítói pályára való gyakorlati felkészítést.

Mint ismeretes, a debreceni református kollégium országgrésznyi területre kiterjedő szellemi kisugárzó hatását a kibocsátott lelkészek és tanítók útján gyakorolta a XVII. századtól kezdve. A kollégium jó hírének

megalapozása és fenntartása arra készítette a mindenkori professzorokat, hogy készületlenül senkit se engedjenek ki a rektóriákra, praeceptóriákra.

1597-től biztos tudomásunk van arról, hogy még vezérkönyvvel is segítették a pályakezdő "oskola mestereket". Szilvásujfalusi Anderkó Imre könyve - mely az Országos Széchényi Könyvtár féltett ritkasága - bevezetőjében félreérthetetlenül megfogalmazta:

" Nem a tanulóknak, inkább neked irattak ezek Mester,
Igy oktass pályádon, ezt kell tenni, ha jól akarod." 1/

A következő évszázadtól kezdve tudjuk, hogy a rektóriákra kimenők milyen gyakorlati irányu felkészítésben részesültek. A legrégebb debreceni kollégiumi törvények tanulsága szerint az alacsonyabb életkoru tanulókat a magasabb életkoru diákok oktatták. Ők voltak a publikus praeceptorok. /Köztanítók/

Félévenként kötelesek voltak beszámolni munkájukról s a rájuk bízott gyerekek előmeneteléről. Kötelesek voltak mindenben követni az idősebb professzorok módszereit. Ha óráikat nem tartották meg, ezért büntetést fizettek. Volt miből, mert munkájukért szerény díjazást is kaptak.

A másik, tanítói pályára előkészítő "hivatal" a nagyobb diákok számára a privátus praeceptorság volt. /Magántanítóság/ Az említett törvény az ő tevékenységüket is pontosan meghatározta. Nekik is a professzorok tanításmódját kellett követniük. Ha méltatlanul, hanyagul dolgoztak, elvették tőlük tanítványaikat, s elestek

a tanítással járó jövedelemtől is.

A gyakorlati kiképzésnek ez a két formája hagyománytisztelő módon az önálló gyakorló iskola létrehozásáig /1873/ folyamatosan funkcionált. A gyakorlati kiképzést segítő elméleti anyagok viszont a korszellemnek megfelelően változtak az évszázadok alatt.

Szilvásujfalusi Anderkó idézett vezérkönyvecskéje s az 1657-es törvények mellett a XVIII. században újabb metodikai segédanyagokról tudunk. Kiemelkedik ezek sorában Maróthy György Methodusa, melyben ma is korszerűnek ható tanácsokkal találkozhatunk. Például:

- ami felesleges, ne terhelje az iskolát;
- egy tanítóra ne bizzuk sok tanuló oktatását;
- a tanítás olyan módját kell megtalálni, mely erősíti a figyelmet, ugyanakkor a tevékenység érdekét is szolgálja, stb.

1798-tól Sárvári Pál, majd 1802-től Budai Ésaías már órarendszerűen bevezetett neveléstudományi előadásokkal is segítette a tanítani kimenő ifju "oskola mestereket". 1805-től Ertsey Dániel professzor lélektudományi előadásai új szint jelentettek a felkészítés színvonalának emelésében.

Végül érdemes megemlítenünk, hogy a kollégium a neveléstudomány oktatásának fontosságát elismerve 1825-től önálló tanszéket is létesített. E tárgy keretén belül a XIX. század eleji kéziratos diktátumok ^{2/} bizonyossága szerint egészen gyakorlatias ismeretek is szerepeltek az elmélet mellett, így például az írás, olvasás, számolás, stb. tanításának módszertani kérdései is.

Az 1868-as népoktatási törvény, mint tudjuk, szorgalmazta az igényesebb és egységesebb tanítóképzés érdekében a gyakorlóiskolák létrehozását az egyházi képzőkben is. A Tiszántúli Református Egyházkerület ennek következtében 1872-ben határozta el gyakorló iskola létesítését. Figyelemreméltó, hogy az ország képzőinek ekkor még csupán egyharmadában volt gyakorló iskola.

Debrecenben 1873 október 27-én volt az első tanítási nap az új intézményben.

Kállay István élete és munkássága 1873-ig

Életrajza és munkássága 1873-ig lehet a mának szóló üzenet, egyben elgondolkodtató válasz arra a kérdésre: milyen előképzettségű legyen a jó gyakorló iskolai tanító.

1833 június 25-én született Sárospatakon. Mind elemi iskolai mind felsőbb tanulmányait /bölcshészet, teológia/ szülővárosában végezte. Híres professzora, Erdélyi János javaslatára a Thuránszky családnál vállalt magánnevelői állást a Szerencséhez közeli Legyesbénye-Kecskésen.

1856-tól egy évig Miskolcon, majd 7 évig Alsószuhán, Borsod megyében tanított. Újabb állomáshelyén Gömörben, Tornallyán 4 évet töltött /1864-1868/.

Ezután véglegesen a hajdusági városokba költözött. Előbb Nánáson, majd Szoboszlón tanított két-két esztendő. Az 1872-73-as tanévben már a debreceni Csapó-külvárosi iskolában dolgozik.

Amikor a református kollégium felkérte a gyakorló iskola megszervezésére a 40 éves férfi mögött nem keve-

sebb, mint 17 év iskolai gyakorlat állt. /A magánnevelői éveket nem is számítva./ Tehát tiszteletreméltó élet- és tanítási tapasztalatokkal rendelkezett. /Ma sem helyeselhető, hogy gyakorlóiskolai nevelő lehet valaki 1-2 éves gyakorlattal, néha még friss diplomával is./

E mellett Kállay nemcsak kitűnő gyakorló pedagógus volt,^{3/} hanem ismert írónak, pedagógiai szakírónak is számított.

1873-ig 6 önálló műve és több mint száz cikke, tanulmánya jelent meg. Önálló munkáiból néhányat érdemes megemlítenünk.

Gyermekbarát című műve 1857-ben Miskolcon jelent meg. Elbeszéléseket, történeteket, verseket tartalmazott a kisebb elemi iskolás gyermekek számára.

1860-ban mejelent verses kötete tiszta jövedelmét - a pataki öregdiákok iskolapártoló szeretetét példázva - a főiskola "testgyakorló intézetének" javára ajánlotta fel. /Az ország első tornacsarnoka volt./

1867-ben és 1872-ben Debrecenben kiadott művei a Jó gyermekek könyve és a Kis tükör címet viselték. Mindkettő "szív- és erkölcsnemesítő olvasmányokat, történeteket, verseket tartalmaz az ifjuság számára". Fontosabb témái: a különféle emberi tulajdonságok; a hazaszeretet, a természetszeretet. Jó stílus, áttekinthető tagoltság, olvasmányosság jellemzi őket. A debreceni könyvtárakban őrzött példányai "agyonolvasottságából" népszerűségére következtethetünk.

Cikkeinek, tanulmányainak többsége pest-budai folyóiratokban, lapokban jelent meg. Így a Néptanítók

Lapjában, a Vasárnapi Ujságban, a Hölgyfutárban, az Uj Időkben, a Népszavában, a Fővárosi Lapokban, stb. A Hajdúságba kerülése után több írása a korabeli nagyváradi és debreceni lapokban olvasható. Gyakran ma is korszerű témákkal foglalkozott. Így pl. 1859-ben a lélek fejlődését elemezte. Írásainak zöme a kor aktuális kérdéseit tárgyalta, gyakran bírálta a korabeli oktatás fogyatékosságait, a tanítók anyagi- és erkölcsi megbecsülésének állapotát.

Megállapíthatjuk tehát, hogy 1873-ban Debrecenben ahhoz, hogy valaki gyakorlóiskolában minta-adó szerepet vállalhasson 17 éves iskolai gyakorlat és elismert pedagógiai szakírói munkásság is kívántatott.

Kállay István a debreceni első gyakorló iskola megszervezője

1873 nyarától már sejtette, hogy a tanítóképzőben létesítendő gyakorló iskola megszervezése az ő feladata lesz. A kollégium leváltárában őrzött közel 2000 oldalas kézirata szerencsénkre napról-napra tudósít előkészületeitől, operatív tevékenységéről.

Hivatásszeretetére nagyon jellemző, hogy még ilyen alapos felkészültség és szakmai gyakorlat birtokában is fontosnak tartotta tapasztalatainak bővítését. 1873 júliusában saját költségén utazott el a bécsi világi kiállításra, ahol 9 napi tartózkodása nem kis összegbe kerülhetett.

Feljegyzéseiben mégis elégedetten jegyezte meg, hogy utja hasznos volt. "Fő nyereségem, - írta - hogy egy modern elemi népiskolát fel tudnék szerelni."

A bécsi világkiállítás tanügyi részlegeiben megtudta, milyen az európai mérce. Mindezzel nem elégedett meg, ugyanakkor több stájerországi népiskolát is meglátogatott tapasztalatgyűjtési céllal. A debreceni állapotokra gondolva szomorúan állapította meg: Csak Debrecenben is - hogy a világkiállítás rend- és felszereltség színvonalán álljunk - nagyon-nagyon sokat kellene ujitanunk és javítanunk. Néhány kopott térképen és számoló táblán kívül alig van egyéb taneszközünk. Ha a viz-pára képződést akarjuk bemutatni, feleségünktől kell mécseset, vasalót, befőző üveget kölcsönöznünk." ^{4/}

Lelkiismeretességét érzékelteti, hogy a nemzetközi kitekintés után mindenképpen szeretne volna meglátogatni a Debrecenhez közelebb eső képezdék gyakorló iskoláit, Sárospatakon és Máramarosszigeten. Erről azonban Joó István a képző új igazgatója - a debreceni képző gyakorló iskolájának eredetiségét féltve - lebeszélte.

Igy a gyakorló iskola I-IV. osztályának tantervét a hazai társintézetek hasonló dokumentumának ismerete nélkül szerkesztette meg.

Napjainkban is korszerűnek tűnik, ahogyan a gyakorló iskola célját meghatározta: "... A növendékeket értelmessé, "öngondolkodásúvá" fejlesszük, nemcsak hogy okfűrkészővé, nemes erkölcsűvé formáljuk, de egyik fő célja az, hogy a leendő tanító gyakorlati ismereteit gazdagítsuk, hogy az itt észlelt módszerek mellett önmagukban találjanak biztos támpontot, hogy ne jőjjenek zavarba a "legünnepeltebb tanférfit" előtt sem." ^{5/}

A célokból kiindulva arra törekedett, hogy tanterve alapos, tervszerű, s amennyire lehet a sokratesi módszert megközelítő legyen. Fontos szempontnak tartotta:

" A tantárgyakból csak keveset, de jól!" ^{6/} Ma is elgondolkodtató igazság ez, elég csak általános iskolás gyermekeink olvasási, írás- és számolási készségének riasztó állapotára gondolnunk./

Kállay István tantervének részletes bemutatása külön tanulmányt érdemelne. Terjedelmi korlátok miatt itt és most csupán ennyiben tudjuk méltatni:

- mértéktartóbb, mint az 1868.XXXVIII. törvény nyomán megjelent állami tanterv;
- több metodikai utasítást, tanácsot tartalmaz, mint az előbb említett dokumentum;
- s ami talán a legnagyobb értéke, hogy gyakorlatiasabb: pl. a természettudományi elemei jelentősebbek, gyakran hangsúlyozza a természetes környezetben szerzett tapasztalatok szerepét.

Mindezek alapján úgy véljük, Joó István igazgató szándéka valósággá vált, Kállay tanterve eredetinek mondható.

A gyakorló iskola első 56 növendékét a kollégium I-II-III-IV. elemi iskolai osztályaiból választották ki. Tiszteletreméltó, hogy a "representativitásra" törekedtek, mind a tanulmányi eredmény, mind a szülők foglalkozása szerint. A mai foglalkozási kategóriák szerint a gyerekek közel kétharmada a munkás, kisiparos rétegbe tartozott.

Kállay alaposságát mutatja, hogy az első nap tanulói képességeinek a felmérésével foglalkozott. Csak példaként említjük, hogy e nap első óráján az ismerkedés

után az I. osztályosokkal foglalkozott közvetlenül: vers- és imaismeretüket mérte fel. A másik három osztály önálló munkával írás- és számolási felkészültségéről adott számot.

A felmérés tapasztalatait a továbbiakban felhasználta. A gyerekek előrehaladásáról mindig gondos feljegyzéseket készített. Például: "Eszenyi, Bereczki, Bor Megyeri az olvasásban a legügyesebbek; Tóth Kálmán és Szabó József még alig tudják a betűket felismerni, ezért külön anyagok kénytelen tanulásukat igazgatni." ^{7/}

A tanítójelöltekkel nagy szeretettel foglalkozott. Naponta két II. éves és két III. éves járt kiképzésre. Közülük egy-egy óránként váltva foglalkozott a gyerekekkel, a többiek megfigyeléseket folytattak és jegyzeteltek.

A tanítóképzősöket birálattal, tanácsokkal segítette, tevékenységükről gondos feljegyzéseket készített. Példaként kettőt érdemes idéznünk:

"Sáfár László Jézus születéséről tanított a II. osztálynak, a IV-nek a törtek szorzásáról. Elbeszélése amott folyékony, csak hogy szereti a virágos kifejezéseket, mintegy maga szerzi a bajt, hogy a gyermekek előtt homályos kitételeket vagy ismeretlen szókat hosszas körülírás által ismerttet meg. Egyszerűbb kifejezések mellett gyorsabban sikerre juthatna. A törtek szorzása helyesen volt feldolgozva." ^{8/}

"Váradi Lajos vezetése alatt az első osztályosok a kutyával ismerkedtek meg, miközben annak képét szemléltette. A kérdések feltevésében Váradi, ha nem tanúsít is eléggé fokozatot, de nyájas modoráért a gyerekek meg-

barátkoztak vele. Ismert tárgyakból az ismeretlenek kifejtését még nem tudja eléggé biztosan keresztülvinni. Előadásain azonban látszik, hogy a tanítandó anyag teljes birtokában sikeresen tudna dolgozni." ^{9/}

Kállay István hetente két nap, szerdán és szombaton de. 8-11-ig és du. 2-tól 5 óráig bemutató órákat tartott a tanítójelölteknek. Eljárását logikusan meg is indokolta, "hogy egészben lássák a tanító napi munkáját a növendékek."

A gyakorló iskolájában tehát Kállay mintaadó szerepe szerves egységbe olvadt a tanítónövendékek hospitálásával és próbatanításaival.

A gyakorló iskola "történéseit" naponta leíró Kállay rendszeresen kitért nemcsak az oktatási, képzési, de nevelési mozzanatokra is. Így például büntetni szinte csak utcai fegyelmetlenségért kellett, az osztályban annyira le tudta kötni a gyerekeket. A legsúlyosabb büntetés a dorgálás után az "iskolában tartás" volt.

Kállay a fegyelemre nevelésben már 1874-ben városszerte elismert volt. A debreceni tanító társulat ülésén e téma kifejtésére őt kérték fel. Értekezésének színvonalát érzékeltetnünk elég csupán két mondatát kiemelnünk:

" A fegyelem és az oktatás egyaránt szükséges a gyermeknek, mint virágnak a napfény és az eső, mely pusztán az egyik által nem érhetné el a kellő tökélyt, s szépséget." ^{10/}

" Az iskolai fegyelemnek olyanná kell lennie, hogy a növendék magáért a rendért szeresse a rendet,

a szorgalomért a szorgalmat, a jóságért a jóságot." 11/

A gyakorló iskola első tanévének záróvizsgájáról készült korabeli tudósítás egyértelműen azt bizonyítja, hogy mind a város közönsége, mind a szülők, mind a kollégium vezetői elégedettek lehettek Kállay István megválasztásával:

" A gyakorló iskola mint ma ismét bebizonyítja, teljesen megfelelt a várakozásnak, vizsgája nagyszerűen sikerült. Kállay István tanító buzgalmát dicséri e szép siker." 12/

A tankönyvirő és lapszerkesztő /1873-1897/

Gyakorlóiskola vezetőként öt tankönyve jelent meg, ami mindenképpen tiszteletreméltó teljesítmény. Tanítási munkája és a tanítójelöltekkel való folyamatos foglalkozás ugyanis rendkívül sokrétű elfoglaltságot jelentett. Ha ehhez még hozzávesszük lelkiismeretességét, pontosságát, méginkább csodálhatjuk bámulatos munkabíráását.

Tankönyvei 13/ részletes elemzésére ugyancsak érdemes lenne egy külön tanulmányt szánni. Ebben a tanulmányban összefoglalásszerűen a következőket állapíthatjuk meg róluk:

Földrajz és történelem tantárgyakban készültek. Legsikeresebb volt közülük az Egyetemes történeti életrajzok című. Ez 1878 és 1904 között nem kevesebb mint nyolc kiadást ért meg. Majdnem hasonló népszerűségnek örvendett a Magyar történelmi életrajzok c. műve is, amely tudomásunk szerint 1886-ig ötször jelent meg újra.

A sokszori kiadások¹ jelentőségét fokozza, hogy - mint tudjuk - abban az időben nemegyszer évtizedekig is használtak egy-egy tankönyvet, nem volt divat évente új könyvet vásárolni.

Tankönyveinek népszerűségét kutatva megállapíthatjuk: egyszerű, világos, szabatos megfogalmazás jellemezte őket;

- szembetűnő jó tagoltságuk;
- a megértést képanyag is segítette;
- s ami talán a legfontosabb, hogy a gyermekek érdeklődésének megfelelő szituációkat válogatott ki a magyar- és az egyetemes történelmi folyamatból.

Lapszerkesztői minőségében Kállay 1873. december 24-én mutatkozott be. Ekkor jelent meg a lap mutatvány-száma Protestáns Népiskolai Lap címmel.

A lapot a Debreceni, Alsó-szabolcsi, Hajdu megyei a Debreceni egyházmegyei Tanítóegyletek orgánusaként jegyezték. Hetente egyszer adták ki.

Célként Kállay a következőket tűzte ki:

- A tanítók önértetének fejlesztése, az együvé tartozás tudatának erősítése;
- a tanítókat az önképzésük érdekében elsősorban a módszertani kérdésekben nyilvános vitába bevonni, munkájukat ötletekkel segíteni.

A tömören megfogalmazott célokkal szinkronban a lap változatos témákkal foglalkozott. Így nevelési-oktatói kérdések tárgyalásával, tanítási vázlatok bemutatá-

sával, elemzésével.

Figyelemreméltó - s Kállay történeti látásmódját mutatja - hogy minden számban bemutattak egy-egy idősebb kitűnő nevelő hírében álló kartársat. Ez a tanítók önbecsüléséhez nem kis mértékben járulhatott hozzá.

Különösen sokat foglalkoztak egyleti ügyekkel, ezen belül a tanítóságot érintő problémákkal. Így bátran szót emeltek a tanítók anyagi helyzetének javításáért. Érdekképviselőket vállaltak akkor, amikor még a szakszervezeti mozgalom csak csiráiban kezdett kibontakozni.

Kállay vezetése alatt a lap kitűzött célokat meg tudta valósítani: az önképzés és a tájékoztatás kitűnő fórumává lett.

Kállay István a múlt századvégi Debrecen nevelésügyének kiemelkedő egyénisége volt. Mint a gyakorló iskola megszervezője és első tanítója, mint tankönyviró, mint lapszerkesztő, mint pedagógiai szakcikkek szerzője egyaránt maradandót alkotott.

Ma alkotó, kreatív embernek mondhatnánk, aki sokirányú tevékenységével, lelkiismeretességével, gazdag tudásával negyed századon át tanító-generációk példaképe tudott lenni.

Életművének értékei egyben arra is emlékeztetnek bennünket, milyennek kell lenni a jó gyakorló iskolai tanítónak.

Kállay István hatása tankönyvei folytán még halála /1897/ után is érezhető volt. Sajnos emlékét ma Debrecenben csupán a könyvtárakban fellelhető munkái és gazdag kéziratanyaga őrzik.

IRODALOM

1. Szilvásujfalusi Anderkó Imre könyve 1943-ban került elő, ekkor Hubay Ilona ismeretette röviden a Magyar Könyvszemlében, a 430-433. oldalakon; Részletesebb bemutatását Nagy-Kálózi Balázstól és Mészáros Istvántól olvashatjuk a Református Egyház 1967. 13-20 és 1968. 226-229. oldalain, valamint a Tanítóképző Főiskolák Tud.Közleményei 1982-es kötetében.
2. Kerekes Ferenc, Zákány József és Ertsey Dániel kéziratos előadásai a Tiszáninneni Ref.Egyh.Ker. Könyvtárának kézirattárában található.
3. Tiszáninneni Református Egyházkerület Levéltára
Sárospatak Felső-borsodi Tractus
visitációs jegyzőkönyvei 1864-68,
4. Tiszántuli Ref.Egyh.Ker. Levéltára Debrecen-
II.8.h.1873.205.o.
5. Ugyanott II.8.h. 260-261.o.
6. Ugyanott II.8.h. 393.o.
7. Ugyanott II.8.h. 248.o.
8. Ugyanott II.8.h. 445. o. 1874. VI.14.
9. Ugyanott II.8.h. 473.o. 1874. márc. 14.
10. Ugyanott II.8.h. 360.o.
11. Ugyanott II.8.h. 361.o.

12. Debreczen c. lap 1874. júl.27-i szám 3.o.

13. Kállay István Debreczenben irt tankönyvei, segéd-
könyvei:

1. Ausztria földrajza
Debrecen, 1876
2. Magyar történeti életrajzok
Debrecen, 1876
3. Magyarország összefüggő történelme
Debrecen, 1877
4. Egyetemes történeti életrajzok
Debrecen, 1878
5. Utazók kézikönyve a magyar korona or-
szágáiban
Debrecen, 1879.

SZEMLE

Dr. DANCS SANDOR

főiskolai docens

Bessenyei György Tanárképző Főiskola

DR. HAJZER LAJOS:

Упражнения по русскому правописанию, транскрипции, транслитерации и словесному ударению

Az 1986/87-es tanév kezdetén jelent meg a Takönyvkiadó gondozásában Dr. Hajzer Lajosnak, a Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karán oktató tanárnak a fent megnevezett munkája. A könyv hivatalos lektorai a Magyarországon orosz nyelvet tanító tanárok közösségében igen jól ismert két orosz anyanyelvű professzor, D.E. Rozental és Ny.A.Ljubimova voltak.

A főiskolai jegyzetnek szánt, kéziratként megjelent könyv sokkal szélesebb körben hasznosítható, mint ahogyan a szerzője azt eredetileg gondolta. Hasznosan forgathatják a jegyzetet az egyetemeken, főiskolákon nyelvtant, lexikát, fonetikát tanító oktatók, a középfőiskolai tanárok, de feltétlen haszonnal jár, ha az általános iskolákban orosz nyelvet tanító tanáraink is megismerkednek vele. A könyv olyan témákba viszi az olvasóját, amelyek sajnos a több, mint 40 éves hazai orosz nyelvoktatásunk idején fontosságukhoz képest méltatlan helyen álltak. Talán ezért még a forgalomban lévő jelenlegi orosz nyelvi tankönyveink is nélkülözik ezeket a területeket. Egyik ilyen mostohán kezelt területe orosz nyelvoktatásunknak az orosz helyesírás.

A szerző egyik célja éppen erre a területre irányítani a figyelmét mindazoknak, akik oktatják vagy oktatni fogják, illetve tanulják az orosz nyelvet. A könyv orosz szakos főiskolai hallgatók számára készült ugyan, de méltán keltette fel a figyelmét azoknak az orosz nyelvet igényesen oktató tanároknak, akikhez eddig eljutott.

A jegyzet írója nem érinti az orosz helyesírás minden részletét /pl. a szóelválasztás szabályait/, csupán néhány, a magyarok számára több nehézséget okozó jelenséget ragadott ki. Olyan problémákat tartalmaz, amelyek eltérőek a két nyelv helyesírásában /innen való a nehézségük/. Pl.: - az ünnepek elnevezésének

a helyesírása: március tizenötödike: **Пятнадцатое марта**;
május elseje: **Первое мая**; anyák napja **День матерей**;

Vagy a hivatalos iratokban a megszólítás formái:

Titkár Elvtárs! - **Товарищ секретарь!**

Elnök Ur: - **Господин президент /президентъ/!**

Vagy az újságok, folyóiratok elnevezése:

Szabad Nép - **"Свободный мир"**;

Magyar Ifjúság - **"Молодая жизнь"** stb.

A könyvben a sor folytatódik, nagyon érdemes odafigyelni a felsorakoztatott különbségekre. Utmutatást kapunk a kis és nagy kezdőbetűk használatához az orosz helyesírás szabályainak megfelelően. Másutt a kötőjel használatát mutatja meg bizonyos példákra szorítkozva csupán, majd foglalkozik a **-не** tagadószó külön-, illetve egybeírásával. A jegyzetben találkozunk az írásjelek használatára vonatkozó kérdésekkel is.

Még napjainkban is megoldatlan problémát vet fel a szerző akkor, amikor a transliteráció kérdéséhez érkezik a könyvében. Elmult negyven éve annak, hogy hazánkban oktatjuk az orosz nyelvet. A sok közös politikai, gazdasági, kulturális, tudományos és még számtalan itt fel nem sorolt terület, mind követeli ennek a részproblémának látszó, de a mai napig tisztázatlan kérdésnek a megoldását. Gondolunk itt elsősorban a tulajdonnevek, a földrajzi nevek átírásának a megoldatlanságára, egy egységes és megnyugtató átírási szabályrendszer kidolgozásának a hiányára, s e hiányból adódó sok zűrzavar megszüntetésére az átírás terén. Nagy érdeme a szerzőnek, hogy nem kerüli el ezeket a gondokat.

A jegyzetben az említett helyesírási problémákhoz igen jól válogatott gyakorlatok beiktatásával közelít a szerző. Elméleti fejtegetésekbe nem bocsátkozik, nem is ez a feladata ennek a könyvnek. Igen nagy segítséget kapunk viszont az egyes részterületek után felsorakoztatott szakirodalom megnevezésével.

A szerző másik célja egy szintén elhanyagoltnak mondható területre is ráirányítani a nyelvtanulást, a nyelvoktatást fontosnak tartó emberek figyelmét. Ez a terület a nyelv szupraszegmentális elemeit érinti, amelyet tankönyveink is sokáig elhanyagoltak. Ez nem más, mint az orosz szó ritmusának a kérdése, amely a maga természeténél fogva elválaszthatatlan az orosz szóhangsúly problémakörétől. A felsorakoztatott szóritmikai gyakorlatok, a hangsúly jelentésmegkülönböztető szerepét bizonyító gyakorlatok ügyesek, változatosak. Az orosz szóhangsullyal járó problémákat feltárja külön-külön az egyes szófajokon belül is.

A jegyzet értékét emeli a szerzőnek egy harmadik célja: a hallgatóknak módot adni az önálló munkavégzésre, amely a korszerű felsőoktatás egyre elfogadottabb, egyre gyakrabban alkalmazott formája lesz.

