

318.012

1986

1

pedagógus- képzés

A Művelődési Minisztérium

Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

1986.

Szerkesztő Bizottság:

Felelős szerkesztők:

Ballér Endre

Baráz Miklósné

Tagok: Biszterszky Elemér

Bollókné Panyik Ilona

Szabados Árpád

Székely Gábor

Zilahi Józsefné

pedagógus- képzés

A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

1986

ISSN 0133-2570

ISBN 963 673 376 7

Készült: 500 példányban

a Kecskeméti Óvónőképző Intézet

Sokszorosító Részlegében

Kiadói Főigazgatóság: 47116/1986.

T A R T A L O M

	Oldal
In memoriam Unger Mátyás	5
<u>A KÖZGAZDÁSZ TANÁRKÉPZÉS 40 ÉVE /1945-1985/</u>	6
Ballér Endre: A közgazdász tanárképzés fejlődését befolyásoló tényezők a felszabadulástól napjainkig.....	8
Erdei György: Az "A" szakos tanárképzés történetéből.....	20
Bessenyei Lajos: A "B" szakos tanárképzés történetéből.....	27
Kerekes Sándor: A "C" szakos tanárképzés történetéből.....	31
Juhász Ferenc: A Pedagógiai Tanszék megalakulása és a pedagógiai képzés reformja az MKKE-n /1970-1980/.....	40
Kovács Géza: Közgazdász tanárképzés és a jövőkutatás.....	48
Nováky Erzsébet: Tanárszakos hallgatók jövőorientált-ságának változása.....	54

PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNYEINK ÉLETÉBŐL

- Laczik Mária-Répási Györgyné: Gondolatok a tanár-
képző főiskolák nyelv- és stílusgya-
korlati vizsgáinak tapasztalatairól.... 64
- Zétényi Imre: Az emberi kapcsolatok alakulása a
pályakezdők körében..... 71
- Zsikó János: Intenzív, valóságfeltáró közművelődési
gyakorlat tervezése, szervezete és első
tapasztalatai a Janus Pannonius Tudo-
mányegyetem Tanárképző Karán..... 94

HAGYOMÁNYAINK

- Oláh Emőd: Két korai Kodály-követő az óvodai zenei
nevelés területén 110

KÜLFÖLD

- Gyöni Lajosné: A lengyelországi tanítóképzésről..... 118

UNGER MÁTYÁS tiz évig volt a Pedagógusképzés egyik felelős szerkesztője.

A tanárképzés, a pedagógusképzés lényegét értő, erre figyelő, ezért az apró munkát is vállaló munkatársát vesztette el benne a lap.

Lelkiismeretes, pontos volt - mint minden munkájában. Figyelmét semmi nem kerülte el. Nagy tapasztalatát, azt, hogy a közoktatásban is sokáig dolgozott, hogy az oktatás minden szintjét ismerte, felhasználta a szerkesztői munkában is.

Egyetemi oktató, kutató, vezető volt, de érdekelte, értékelte az óvónőképzés, a főiskolai pedagógusképzés, a szakmai tanárképzés is.

Finoman szarkasztikus megjegyzései, minden írásból a lényeg kibontó tehetsége, az új iránti fogékonysága emlékezetes mindenki számára, aki dolgozott vele. A tények tisztelete jellemezte mint szerkesztőt is - a mellébeszélés elfogadhatatlan volt számára.

A cikkek tartalma mellett rendkívül sokat törődött a stílus magyarosságával, a nyelvhelyességgel, a szabatos kifejezésmóddal.

Megtanultuk tőle, hogy az oktatási reformok csak a munkáját szerető, szakmáját értő, igényes tanár, tanító, óvónő tevékenységével valósíthatók meg. Unger Mátyás sokat tett azért, hogy minél több ilyen pedagógus dolgozzon iskoláinkban.

Emlékét megőrizzük!

A KÖZGAZDÁSZ TANÁRKÉPZÉS 40 ÉVE

/1945-1985/

A Pedagógusképzés 1982/1. száma alkalmat nyújtott arra, hogy a műszaki, a mezőgazdasági, a kereskedelmi és vendéglátóipari, valamint az egészségügyi szakmai tanárképzéssel foglalkozó intézmények bemutatkozhattak.

Megismertettük olvasóinkkal az intézményekben folyó képzés "előtörténetét", az oktató-nevelő munkát, az ezzel szorosan összefüggő kutatási tevékenységet, azokat a szervezeti kereteket, személyi és tárgyi feltételeket, amelyek figyelembe vétele nélkülözhetetlen az ágazati szaktanárképzés fejlesztési koncepciójának a kimunkálásához, a tartalmi-pedagógiai megújuláshoz, a képzés színvonalának és hatékonyságának növeléséhez.

E bemutatkozás alapján változatos, színes, némelykor azonban a képzés tartalmát, strukturáját illetően is ellentmondásos összkép alakulhatott ki az olvasókban a szakmai tanárképzésről. Ha egyes esetekben ez a változatosság meg is kérdőjelezhető, az elmúlt 2-3 év ágazati fejlesztési dokumentumai egyértelműen mutatják, hogy a sokszínűségre a jövőben is igényt tart a szakmai tanárképzés. Ez biztosítja ugyanis a képzés hagyományokra építő, folyamatos megújításának a feltételeit. A fejlesztés fokozatait is csak az egészet átfogó és számításba vevő folyamatos cselekvésként fogadhatjuk el. A szakmai tanárképzés rendszerében eme előfeltételek egyik felvállalója a közgazdász tanárképzés. Azok a figyelemfelkeltő javaslatok és tények, amelyek a felkészítés megújulását jelzik a közgazdász tanárképzés különféle szakjain, csakis a múlt gazdag tapasztalatai és a képzés tartalmával, rendszerével

foglalkozó elmélyült kutatások alapján formálódhattak a mindennapok élenjáró gyakorlatává. Ezt bizonyítják az MKKE Tanárképző Bizottsága és Pedagógiai Tanszéke által szervezett a közgazdász tanárképzés 40 éve /1945-1985/ című emlékülés előadásai, amelyek összefoglalását is a fenti gondolatok jegyében ajánljuk olvasóink figyelmébe.

Dr. BALLÉR ENDRE

tanszékvezető egyetemi docens

Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem

A KÖZGAZDÁSZ TANÁRKÉPZÉS FEJLŐDÉSÉT BEFOLYASOLÓ TÉNYEZŐK A FELSZABADULÁSTÓL NAPJAINKIG

A felszabadulás hazánkban közel fél évszázados mult-
ra visszatekintő, gazdag hagyományokkal rendelkező, szerve-
zett, jól funkcionáló gazdasági szaktanárképzést talált.
Igaz, nem volt még önálló egyetemi bázisa, hiszen a József
Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Közgazdaságtu-
dományi Karához, közelebbről annak Gazdasági Szaktanárképző
Intézetéhez tartozott. Igaz, hogy három zsumolt és hetero-
gén szakja /legutolsó reformja 1943-ban volt/, amely két
szempontot kívánt összeegyeztetni, a középfoku szakiskolák
szakmai tanárainak a képzését és a gazdaságtudomány egyetemi
szintű oktatását, súlyos ellentmondásokat rejtett magában.
Igaz az is, hogy a pedagógiai képzés csupán a 9-10. félévre
összpontosult, bár olyan professzor irányításával folyt,
mint Imre Sándor, aki a magyar neveléstörténetnek már éle-
tében klasszikusává vált. Mégis - egy emberöltő tapasztala-
tai alapján mondhatjuk - az így kiképzett közgazdász tanárok
megfelelő alapot kaptak ahhoz, hogy jó felkészültségű, hiva-
tástudattal rendelkező szakemberek, pedagógusok legyenek.

Érthető tehát, hogy a közgazdász tanárképzés szerve-
zete gyorsan, már 1945 nyarán újra működésnek indult. A
rendszer ellentmondásai azonban rövidesen éreztették hatásu-
kat. Ezek forrása nem is az új tartalom és a régi struk-
tura konfliktusa volt elsősorban, hanem az, hogy a szakcso-
portok sem a közgazdasági, kereskedelmi középiskolák szak-

tanárigényévei, sem a közgazdászképzés követelményeivel nem voltak összhangban.

Jól fogalmazta meg ezt a kereskedelmi iskolai tanárjelöltek 1947 februári memoranduma, amely többek között le- szögezte: "... a jelenlegi szakcsoportosítás teljesen figyel- men kívül hagyja azt a körülményt, hogy az ennek alapján ok- levelet nyert gazdasági szaktanárok a kereskedelmi középisko- lákban megfelelően foglalkoztatva legyenek..." A szakcsoport- tok - irták a hallgatók - egymáshoz nem illő tárgyakat tar- talmaznak, amelyek anyagának a feldolgozása rendkívül nagy nehézséget okoz, s nem is felelnek meg a középiskolák tan- tárgyi rendszerének.

E gondok ellenére, amelyeket többek között a bukások száma és a hallgatók nagyarányú lemorzsolódása is jelzett, sem mondhatjuk, hogy nem történt előrelépés. Csak néhány példát említünk erre, korabeli dokumentumokból idézve, a pedagógiai képzés köréből. A lélektan anyagában helyet kapott a szociál- pszichológia, az együttes élmény, a társas magatartás, az erkölcsi-szociális nevelés, a világkép, a pályaválasztási tanácsadás. A pedagógián belül olyan témakörök is szerepeltek, mint a nevelés szociológiai alapjai, az iskola szociológiája, a gyermektanulmány, az ifjúsági közösségek, a tanulói önkor- mányzat, a szakképzés története, a pedagógus szakszervezet. Szinte érthetetlen, hogyan tudták megvalósítani, hogy az egyéves képzés során a tanárjelöltek filozófiát /ezen belül etikát, esztétikát/, lélektant, neveléstörténetet, nevelés- tant, általános didaktikát, szociológiát, iskolaegészségtant tanultak, gyakorlatokat, "próbatanításokat" végeztek. A kép- zés középpontja a Várkonyi Hildabrand irányításával működő Neveléstudományi Intézet volt, amely jelentős kutató munkát is folytatott. Így például középiskolai tanulók körében vizsgálta az intelligenciát, a nevelésben hasznosítható eljá- rásokat, az iskolai osztályozás lélektani problémáit.

A közgazdász tanárképzés történetében is mérföldkő az önálló Közgazdaságtudományi Egyetem létrejötte. Frdekes, hogy az új egyetem először elsősorban a tanárjelöltek szakmai felkészítését vállalta el, s a pedagógiai képzéssel csak közvetve foglalkozott. A Köznevelés 1948. októberében így számolt be erről:

"Az új egyetem látja el a kifejezetten gazdasági tárgyak tanárképzését. Itt fogják kiképezni ezután a közép-foku iskolák közgazdaságtani, gazdaságjogi, könyvvitel-levelezési és közgazdasági-matematikai tanárait. A gazdasági szaktanárnak készülő hallgató az egyetem első három évfolyamán át a többi hallgatókkal lényegileg azonos oktatást kap. A kifejezetten tanári szakképzés a negyedik évfolyam tanulmányi rendjében történik. A pedagógussá való nevelést az V. évben a Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészettudományi karán kapják a gazdasági szaktanárjelöltek..."

Az egyetem emellett biztosítani kívánta a más szakos középiskolai tanárok oklevelének gazdasági irányú kiegészítését is.

Három tényező hatása eredményezte azt, hogy a közgazdász tanárképzés a következő mintegy fél évtized során teljesen beilleszkedett a Közgazdaságtudományi Egyetem tevékenységébe, szervezetébe.

1. A felsőoktatás, ezen belül különösen a tanárképzés 1948/49-es reformja;

2. a közgazdasági, kereskedelmi középiskolák többszöri átszervezésével, majd a technikumoknak az ötvenes évek első felében történő kialakulásával megnövekedett és megváltozott igény a gazdasági szaktanárokkal szemben;

3. az 1953-tól Marx Károly nevét viselő Közgazdaságtudományi Egyetem oktató munkájának fejlődése, szervezeti differenciálódása.

Az egyetem egyre inkább nemcsak magáénak tekintette, hanem irányította is a teljes - szakmai, pedagógiai - tanárképzést. A feladatok koordinálására Tanárképzős Osztály létesült. A szakosodás terén - a "megszüntette megőrzés" elvét alkalmazva - új tartalommal bár, de visszatértek a korábbi idők A-B-C elnevezésű szakosportjaihoz. A hallgatók az ötvenes évek első felében az A tagozaton a marxizmus-leninizmus, a jogi ismeretek, a gazdasági jog és a gazdasági alapismeretek, a B tagozaton az üzemgazdaságtan, a könyvvitel, az irodavezetés, az államszámvitel és ugyancsak a gazdasági alapismeretek, a C tagozaton pedig a gazdaságföldrajz és a politikai gazdaságtan középiskolai tanítására nyertek oklevelet. Rövidesen feltűnt azonban az első vészjel: a C szakot az 1953-54. tanévtől megszüntették, mivel - a hivatalos indokolás szerint - a gazdaságföldrajz oktatására a középiskolai átszervezések következtében nincs szükség.

A négyéves általános képzésből a tanárképzés az 5. félévtől ágazott el. Figyelemre méltó, hogy míg a bölcsészkaron a tanárjelöltek gyakorlati felkészítése, tevékenysége ezekben az időkben visszaszorult, a közgazdász tanárszakosok esetében ennek éppen az ellenkezője történt. A III. évfolyamon például hospitáltak, óraelemzéseket végeztek. A következő évben a szakdidaktikák és a 2-3 hetes tanítási gyakorlatok álltak a központban. Ezek 7 középiskolában, 15 vezető tanár irányításával folytak, a Fővárosi Tanács jelentős anyagi támogatásával. Az egyetem 1951/52-es munkaterve előírta, hogy a hospitálásokon, illetve a vezető tanárok értékelő megbeszélésein a szaktanszékek kéthetente vegyenek részt, s a "minta-tanításoknak" legalább a felét ellenőrizzék.

Ugy látszott, minden a legnagyobb rendben van, s a fejlődés íve töretlen. Erre vallott az is, hogy lépések történtek a közgazdász tanárképzés öt évfolyamra emelése érdekében. Ekkor azonban váratlan fordulat történt. A Köznevelési Minisztérium utasítására az 1954-55. tanévtől ideig-

létesen felrüggesztették a Marz Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen a tanárképzést. Az indok az volt, hogy a végzettek nem tudnának elhelyezkedni az erőteljesen specializált közgazdasági technikumokban, mivel "a technikumok tanári szükséglete minimális".

Ez a döntés - megítélésem szerint - hiba volt s az előrelátás hiányára vallott. Hogy milyen hatással volt a tanárjelöltekre, azt jól mutatja a B szakos hallgatók reagálása. Ők ugyanis nem nyugodtak bele abba, hogy automatikusan átirányították őket a belkereskedelmi szakra, s nem szerezhetik meg a tanári oklevelet. Az egyetem Általános Karának a dékánja - a tanárképzés ekkor már hozzá tartozott - a minisztériumnak 1955. áprilisában írt felterjesztésében erről a következőket írta:

"Jellemző eltökéltségükre, hogy a tanterven kívül, saját szabadidejükből hallgatták a pedagógiai előadásokat, és ugyancsak szabadidejükben eljártak /addig, amíg az OM meg nem tiltotta/ a Vas-utcai közgazdasági technikumba hospitálásokra... A hallgatók megértik azt, hogy jelenleg nem tudnak számukra feltétlenül biztosítani tanári elhelyezést, nem is kívánják azt, de ennek ellenére szeretnék megszerezni a tanári oklevelet, azzal az elgondolással, hogy néhány évi közgazdasági munka után bizonyára szükség lesz bizonyos számú pedagógiai munkaerőre. Véleményem szerint - tette hozzá a dékán - ebben az elgondolásban sok igazság van."

A kérésnek azonban nem lett foganatja. Így azután az egyetem 1955-ös évkönyvében a tanárképzésről a következő lakonikus megjegyzés olvasható:

"Kezdetből fogva képeztünk közgazdasági technikai tanárokat, előbb három, majd két szakon. Jelenleg a tanárképzés szünetel."

Az 1956 utáni gyors konszolidáció s a szaktanárok iránt megnövekedett kereslet viszonylag hamar a közgazdász tanárképzés újratekésítéséhez vezetett. Az 1957. novemberében kiadott minisztériumi intézkedés nyomán a következő években fokozatosan feléledő, ekkor már ötévesse vált képzés az előző időszak hagyományaira építve fejlődött tovább. Ugyanakkor ismét megreformálták tartalmát és szakjait. Az A szakosok a politikai gazdaságtan, a gazdaságföldrajz, a jogi ismeretek, a B szakosok pedig a könyvvitel, a statisztika és a tervezés tárgyak tanítására nyertek tanári képesítést.

A fejlesztés folyamatában azonban nem lehetett megállni. Rövidesen ugyanis mélyreható változások történtek a szakmai középiskolák céljaiban, tartalmában, tantárgyi rendszerében, szervezetében. Az 1961. III. törvény nyomán megindult a korábbi időszakban megvalósított szűkkörű szakosítás, túlzott specializáció felszámolása. Az első szakközépiskolai osztályok már az 1961/62. tanévben megjelentek, s a technikumokat fokozatosan kiszorítva az évtized végére általánossá váltak. Az 1965. 24. sz. törvényerejű rendelet alapján kialakított szakosítás és a hatvanas évek második felében kidolgozott tantervek - ezeknek a munkálataiban egyébként az egyetem szaktanszékei is közreműködtek - tovább szélesítették a szakmai felkészítés általános alapozását. Módosultak az óratervi arányok, s a szakmai tárgyakon belül nagyobb szerepet kaptak az előkészítő jellegű és az elméleti tárgyak, valamint a gyakorlatok. Mindez természetesen új igényeket támasztott a szaktanárok képzésével szemben is.

A közben teljesen kibontakozó, 1959-től kiegészítő tagozattal is bővült, évenként mintegy 250 hallgatót magában foglaló közgazdász tanárképzés úgy próbált igazodni ezekhez a változtatásokhoz, hogy a lépésről-lépésre előrenyomuló, az új gazdaságirányítási rendszer követelményeit és a közgazdaságtudományok fejlődését érvényesíteni kívánó egyetemi re-

formnak a céljait is megvalósítsa. Ismét átrendezték a szakcsoportokat. Az A szak politikai gazdaságtan, tervezés, a B számvitel, statisztika párosításu lett, sőt az A szak politikai gazdaságtan-kereskedelmi ismeretek specializációja önálló, un. D szakká vált. Az ELTE TTK-val együttműködve 1965-ben megalakult a kémia-áruismeret tárgyakból álló C szak. Számos más jelentős szervezeti változás is mutatta, hogy a tanárképzés ügyét az egyetem elsőrendű feladatai között tartja számon. 1960-ban kezdte meg működését a Tanárképző Bizottság, amely fórumává vált az érdekeltek koordinálásának, együttműködésének. A korábban a filozófiai tanszékhez tartozó pedagógiai csoport 1972. őszétől már önálló tanszékként működött.

A tanárképzés fő ellentmondása azonban ebben az időben is megmaradt, ha a korábbi időkhöz képest eltérő tartalommal és más síkon is. Ezt tárta fel a Tanárképző Bizottság 1974. júniusában, amikor megállapította, hogy a képzés nem tud maradéktalanul eleget tenni a középiskolai oktatásra felkészítés követelményeinek. Az Egyetemi Tanács 1975-ben - felhasználva a Tanárképző Bizottság javaslatait, vizsgálatait - előterjesztést készített a minisztériumnak a közgazdász tanárképzés korszerűsítéséről. Ebben átfogó elemzést adott, hangsúlyozva a tanárképzés kiemelkedő fontosságát. Ugyanakkor leszögezte, hogy a fix szakpárok rendszere rugalmatlan, s ezért nem képes a jelenlegi és a várható új igények követésére. Rámutatott arra, hogy a végzettek 6-7 tárgyat tanítanak, köztük olyanokat is, amelyekre szakjuk tulajdonképpen nem is képesíti őket. Az előterjesztés a rugalmasabb, integrált, alternatívákat tartalmazó szakpárosítás kialakításában látta a megoldást. Olyan tanárok képzését szorgalmazta, akik széles áttekintéssel rendelkeznek, ugyanakkor egyes részterületeken alaposabb ismereteket is szereznek. A tervezet nagy figyelmet fordított a szakmódszertanok oktatására, s erre a célra a Pedagógiai tanszéken 4-5 főállásu szakmethodikus

tevékenységét javasolta. Kiemelte annak a jelentőségét, hogy "az első évtől kezdve tanárszakosként foglalkozhassunk a hallgatókkal", mivel ez lehetővé teszi az alapszó tárgyak "testreszabott oktatását", a pedagógiai képzésnek már az első évben történő megkezdését, a hivatástudat ápolását és a szilárd közösségek kialakítását. A dokumentum hangsúlyozta a képzés és a továbbképzés egységét is.

Ezek a tervek azután - ha nem is valósultak meg teljesen - az 1976-os egyetemi reform keretei között - innen számíthatjuk a napjainkig is tartó újabb periódus kezdetét - jelentősen befolyásolták a közgazdász tanárképzést. Célját és fő eszközét az egyetemi reformkoncepció éppen az említett előterjesztés alapján a következőképpen fogalmazta meg:

"Biztosítani kell olyan jó szakmai ismeretekkel és megfelelő eszközökkel ellátott marxista közgazdász tanárok képzését, akik képesek a középiskolák jelenlegi sokféle és a jövőben változó igényeihez a képzés lehetőségeinek a felhasználásával rugalmasan alkalmazkodni. Ezt a feladatot csak integrált képzéssel oldhatjuk meg, amely kellő szakmai és pedagógiai ismereteket igyekszik nyújtani az élet szükségleteihez igazodó specializációhoz."

Ennek az elvnek az alapján fejlődött tovább a szakosodás. A III. évfolyamtól induló alternatív blokkok rugalmasabbá tették a korábbi rendszert. Közben a D szakot, amely iránt egyre kisebb lett az igény, a Kereskedelmi és Vendég-látóipari Főiskolán induló tanárképzéssel párhuzamosan megszüntették. A tanárjelöltek teljesértékű közgazdasági és egyetemi szintű pedagógiai-pszichológiai képzést kaptak, illetve, mivel már napjainkhoz közeledünk, kapnak. Az egyetemi tantervi reform eredményeképpen a gazdaságtudományi tárgyak az összóraszámnak mintegy felét, a matematikai-számítás-technikai tárgyak a 10-12 %-át adják. A tantárgyi rendszer

súlypontjai, arányai szakonként természetesen némileg eltérőek, a C szaknak pedig a kémia miatt egészen sajátos helyzete volt. A világnézeti, politikai, a testi nevelés, az általános művelés önálló tárgyainak az aránya mindegyik szakon lényegében hasonló, 12-15 %. A blokk tárgyak mellett egyéb alternatív tárgyakat is választhatnak a hallgatók. A pedagógiai jellegű elméleti és gyakorlati képzésre az összóraszám mintegy 20 %-a jut.

Szinte az egyetemi reformmal párhuzamosan kerültek bevezetésre a középfokú képzési célú közgazdasági és kereskedelmi szakközépiskolák új alapdokumentumai, tantervei és -sajnos, nem minden tárgyból - tankönyvei. A korábban kialakított ágazati és tantárgyi rendszer lényegében nem változott, de erőteljesebb hangsúlyt kapott a számítástechnika. Ez tovább növelte az igényt a közgazdász tanárok ügyvitel-számítás- és rendszertechnikai képzése iránt. Az új alapdokumentumok hangsúlyozzák a tanulók közgazdasági, vállalati, mikroökonómiai szemléletének a megalapozását, a gyakorlati orientáltságot, a hivatástudat kialakítását.

Még nem is lendült tehát teljesen mozgásba az egyetemi reform gépezete, s máris újabb követelményeket kellett figyelembe venni a közgazdász tanárképzésben. Ezzel a "bűvös körrel" kapcsolatban a Tanárképző Bizottság álláspontja az volt, hogy "az egyetemi képzés során valamennyi profilba vágó tárgy tanítására részletesebb felkészítést nem adhatunk, de az alapok tekintetében kellő ismereteket nyújtanunk kell".

A közgazdász tanárképzés mind céljait, mind szakmai tartalmát, mind szervezeti formáit, mind a pedagógiai felkészítést illetően a nyolcvanas években is folyamatos változtatásokkal, esetenként korrekciókkal igyekezett lépést tartani a gazdasági reformnak, a közgazdasági és más tudományok fejlődésének, a felsőoktatás, a pedagógusképzés, valamint

a közoktatás korszerűsítésének az igényével. Csak példaképpen utalunk a politikai gazdaságtan tartalmának és oktatásának a reformjára, a számítás- és ügyviteltechnika, a vállalati ismeretek fejlesztésére, az 1984/85. tanévtől életbe lépett kereskedelmi ismeretek-áruismeretek párosításu C szak bevezetésére, a szakmódszertanok oktatásának a módosítására. A pszichológiai-pedagógiai felkészítésen belül pedig kiemelhetjük az integrált, komplex tananyag kialakítása, az elméleti és a gyakorlati képzés egységének az erősítése érdekében végzett tevékenységünket, a rendszer rugalmasságát és a hallgatók választását bővítő modulok kidolgozását, a fejlesztést szolgáló kutatásokat.

Minden jel arra mutat azonban, hogy ezek a változások csak egy újabb átfogó egyetemi reform sodrában válhatnak egységesen ható erővé. Az egyetem új fejlesztési koncepciója, amely az ezredfordulóig tervezi meg a kétszintű, moduláris közgazdászképzést, új alapokat jelent a tanárképzés számára is. Ennek az adaptálása, a részletek kimunkálása azonban még előttünk áll, s a közeljövő fontos, sürgető feladata. Ennek a megoldásához a jövő tudományos megalapozottságu előrevetítése mellett nélkülözhetetlen a megtett ut elemzése is, hisz - Petőfit idézve - aki a múltba néz, a jövőbe lát.

Befejezésül és összefoglalásként tanulságos lehet legalább megemlíteni azokat a tényezőket, amelyek az elmúlt négy évtizedben a mintegy ezer közgazdász tanárt képző rendszer működését, fejlődését befolyásolták:

1. Az adott korszak gazdasági, társadalmi, politikai fejlődése természetesen alapvető, de főképpen közvetetten ható erő.

2. Jelentős tényező - mint láttuk - az oktatáspolitika, annak irányítása. Ez nemcsak országos, minisztériumi, hanem fővárosi szinten is nagy mértékben befolyásolta tanárképzésünket. Gondoljunk csak például arra, hogy a fővárosi tanácsnak és művelődésügyi főosztályának a támogatása nélkül nem lehetnének gyakorló iskoláink és vezető tanáraink.

3. A pedagógusképzés követelményei, rendszere részben a nevelő-oktató munkára, a szaktárgyak tanítására történő elméleti-gyakorlati felkészítés, részben az általános pedagógiai kultúra megalapozása részben pedig a hivatásra nevelés feladatainak megvalósítása miatt tekinthető alapvető tényezőnek. Kettős kötés érvényesül itt. Egyrészt a pedagógiai képzés csak a szakképzéssel egységet alkotva teljesítheti a feladatát. Másrészt az említett funkciók, valamint az a tény, hogy a szakmai tanárképzés a pedagógusképzés rendszeréhez is tartozik, a közgazdász tanárképzést mind a közgazdász- mind a pedagógusképzés sajátos, viszonylag önálló részévé teszik.

4. Ki kell emelnünk a hagyományok szerepét. Ezzel kapcsolatban érdemes idézni Kulcsár Kálmán egyik tanulmányát, amelyben a multhoz kapcsolódó strukturák sorsfordulókat és kataklizmákat túlélő létét elemzi, s felhívja a figyelmet:

"a mult folyamataiból is adódó valóság kötőerejének elismerése távolról sem azonos a konzervativizmussal. Sokkal inkább humanitást tükröz, a fejlődés értékein alapuló racionális humanitást". /Valóság, 1985. 10.sz.3.oldal/

5. A középiskolai szakképzés tartalma, strukturája, mennyiségi és minőségi szaktanárigénye talán a legtöbb feszültséget okozó, de mindenképpen meghatározó tényező. Nem jár azonban eredménnyel, ha a tanárképzés ennek csak utólagos s szinte szolgai alkalmazkodással igyekszik megfelelni. A megoldás útját minden bizonnyal az utóbbi évtizedben kibontakozó gyakorlat jelzi, még akkor is, ha a megvalósítás nem

elégithet ki minden igényt. Címszavakkal ennek lényege:

széleskörű általános alapozás;

erre épülő, rugalmas, alternatívákat tartalmazó specializációt nyújtó szakosodási rendszer;

a továbbképzés beépítése a folyamatba.

Mindehhez azonban arra is szükség lenne, hogy a szaktanárigényeket legalább egy-másfél évtizedre előre ismerjük.

6. Az egyetemen folyó közgazdász képzés tartalmi, tudományos, szervezeti, metodikai változásai, az egyetem oktatóinak a munkája mindig jelentős mozgatóerők voltak. Ez is igazolhatja azt, hogy mindenféle szakmai tanárképzés csak a megfelelő szakképző intézmény bázisán, azzal szerves egységben folyhat eredményesen.

7. Áttekintésünk során is találkozhattunk olyan példákkal, amelyek azt mutatták, hogy maguk a hallgatók is fontos szerepet tölthetnek be a fejlesztésben. Tanárképzésünk jövője nagy mértékben attól függ, hogy ez az erő megfelelően érvényesül-e vagy sem. Ennek érdekében szükség lenne - többek között - a tanárjelöltek motiváltságának az erősítésére /például a kettős diploma szankcionálásával/, érdeklődésük jobb kielégítésére, választási lehetőségeik bővítésére, döntési körük szélesítésére. Mindez azért is fontos, hogy valamelyest ellensúlyozzuk a pedagógus pálya tekintélyének általánosan jellemző csökkenését, amely az utóbbi évtizedben a közgazdász tanárszakra jelentkezőt is kedvezőtlenül befolyásolta.

Hogyan fogalmazhatjuk meg ezek után az elmúlt negyven év legfontosabb tanulságát, divatosabb szóval: üzenetét? Véleményem szerint úgy, hogy a nélkülözhetetlen funkciót betöltő közgazdász tanárképzés több, bonyolult, ellentmondásoktól sem mentes tényező kölcsönhatásának a függvénye. Ezért a fejlesztése során ezek mindegyikét figyelembe kell venni.

Dr.ERDEI GYÖRGY

egyetemi tanár

Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem

AZ "A" SZAKOS TANÁRKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL

Nehéz helyzetben van, aki arra vállalkozik, hogy a tanári "A" szak történetéből rövid összefoglaló elemzést adjon, mert roppant összetett, sok motiváció által befolyásolt, eredményekben és nehézségekben egyaránt gazdag, utkereső évtizedek állnak mögöttünk.

Az "A" szak csaknem 4 évtizedes története is elválaszthatatlan a felsőoktatás, benne egyetemünk fejlődésétől. E szak fejlődése is függvénye volt az oktatás írásos és szóbeli közlési formái, a módszerek, a képzési struktúra, a tudomány előrehaladásának. Sőt, a politika mindenkori helyzete is hatást gyakorolt az oktatásra és nevelésre.

Az első, 1948/49 évi felsőoktatási reform alapvető célkitűzése volt:

- a szocialista építés szükségleteivel összhangban lévő, a korábbinál színvonalasabb és hatékonyabb szakképzés létrehozása;
- az oktatás szellemének és tartalmának a történelmi fejlődés követelményeinek megfelelő megváltoztatása.

Ez a cél különlegesen nagy feladatot rótt a társadalomtudományi diszciplínákat oktató felsőoktatási intézményekre, így egyetemünkre is.

Az új szemléletű oktatás létrehozása során csaknem egészében új tárgyakat, tananyagokat kellett kialakítani. Létre kellett hozni az ún. makróelméleti alapozó, bizonyos funkcionális, valamint ágazati-gazdaságtani, módszertani és pedagógiai tárgyakat. Új nevelési és képzési rendszert kellett kialakítani. Természetes hatást gyakorolt a tanárképzésre a közgazdasági szakközépiskolák fejlődő - bár időnként ellentmondásos - igénye, valamint a felsőoktatási intézmények tanárszükséglete is.

Az "A" szak történetében mindvégig meghatározó jelentőségű volt a szak egyik képzési fő irányának, a politikai gazdaságtannak elsősorban a Szovjetunióban, valamint országunkban és egyetemünkön végbement fejlődése. Az 1950/51. tanévtől kezdődően kötelező a marxizmus-leninizmus oktatása valamennyi egyetemen és főiskolán. Ez a körülmény különlegesen megnövelte az egyetem politikai gazdaságtan tanszékének a felelősségét.

E tárgy oktatása is rendkívüli nehézségek közepette indult meg. Ezek fő okai:

- marxista szemléletű hazai kutatásoknak és oktatási tapasztalatoknak lényegében nem voltunk birtokában;
- megfelelően felkészült tanárok is viszonylag kis számban álltak rendelkezésre.

Ilyen körülmények között az 1950/51. tanévben indult meg a tanári "A" szakos képzés egyetemünkön 20 fővel.

- Szakkárosítása: politikai gazdaságtan-jogi ismeretek;
- A szakiránynak megfelelő tárgycsoportokat újra kellett alkotni. Pl. jogi ismeretek tárgykörben a korábbi tananyagokból alig volt valami felhasználható;

- A szakot úgy indították, hogy e tárgyak jelentős részéből jegyzetek nem voltak;
- Hasonló volt a helyzet a politikai gazdaságtan oktatásában is. Több-kevesebb késéssel hétről-hétre készültek az előadások sokszorosított szövegei. Az egyre több magyar nyelven megjelenő klasszikus mű alkotta a tananyagok gerincét, valamint alapul szolgáltak a Szovjetunió különböző felsőoktatási intézményeinek jegyzetei, tankönyvei;
- Akkoriban és mindmáig az elméleti-politikai gazdaságtan szakon és az "A" szakon folyó oktatás volt az országban az egyetlen állami oktatási forma, amely célul tűzte ki a marxizmus klasszikusai gazdaságelméletének alapos tanulmányozását, elsősorban a "Tőke" alapján.
- Az alapstudiumok mellett az önálló "Tőke" kollégiumok a marxista gondolkodásmód kialakításában, az ismeretek megszerzésében jelentős szerepet játszottak. Ezek a kollégiumok szinte hőskorát jelentik az "A" szak történetének is;

Már ekkor oktattuk a közgazdasági elméletek történetét és a politikai gazdaságtan oktatás módszertanát.

Később, főként a középiskolai igények változása következtében - az 1953/54. tanévtől kezdődően változott a szakpárosítás: a politikai gazdaságtan mellé a jog helyébe a gazdaságföldrajz lépett.

Nem sokkal ezután - jelezvén a képzési irány bizonytalanságát - 1955-ben háromszakos képzést vezettek be: a politikai gazdaságtan és gazdaságföldrajz mellé ismét csatlakozott a jog. Ettől az időtől kezdve a képzési idő 4 évről 5 évre emelkedett.

Az 1953-55 közötti időszakban a tananyagok fejlődése nyomán és a végzett tanárokkal szemben támasztott igény módosulása következtében jelentős változások történtek a képzés szerkezetében. Az alapozó makróelméleti tárgyak erősödése mellett, számos ágazati gazdaságtani és módszertani tárgy került ujonnan vagy nagyobb óraszámban a tantervbe. Megnőtt a pedagógiai tárgyak súlya. Ennek ellenére e szak továbbra is makró-elméleti jellegű maradt.

Az "A" szak fejlődésének második nagy hulláma az akkori egyetemi reformok során bontakozott ki a 60-as évek első felében és végén /65-ben és 68-ban/.

Főbb vonásai:

- Napirendre került a gazdasági reform előkészítése, s valószínűleg ez is motiválta, hogy ismét két szakos - politikai gazdaságtan-tervezés - képzésre tértek át;

- a politikai gazdaságtanban jelentős tartalmi változások történtek. Megkezdődött a vulgáris, dogmatikus felfogástól való fokozatos megszabadulás, az elméletnek a valósággal történő egyre határozottabb szembesítése;

- a népgazdasági tervezés tárgyban már helyet kapott a gazdaságirányítás kérdésköre is,

- számos új tárgy került a tantervbe: számít. technika, optimumszámítás, szociológia, agrárgazdaságtan; nagyobb súllyal kezdtünk foglalkozni a világgazdaság kérdéseivel, bevezettük az önálló alkotó munkát szolgáló rendszert;

- alapelv volt az, hogy a képzés az elméleti-módszertani tudás elmélyítése mellett a gyakorlati készségeket erőteljesebben fejlessze. Ez az alapelv kifejezésre jutott:

- az ismeretek közötti integráltság fokozásában és a szak speciális igényeinek jobb figyelembevételében;
- a gyakorlati gazdasági munkával és a középiskolákkal való intenzívebb kapcsolatban;
- a pedagógiai tárgyak körének és oktatási időtartamának bővítésében;
- a kiegészítő tanárképzés megindulásában;
- a tanárképzés bázisának erősödését jelzi, hogy létrejött egytemünkön a pedagógia csoport és a Tanárképző Bizottság.

A képzés korszerűsítés harmadik nagy fordulója a 70-es évek közepén történt.

- A korszerűsítés alap gondolata ekkor az volt, hogy a tanárképzés általános színvonalának emelése közben a szakosodás olyan strukturája valósuljon meg, amely lehetővé teszi a rugalmas alkalmazkodást a középiskolák többirányú igényeinek kielégítésére és több lehetőséget nyújt a gyakorlati gazdasági életben való tevékenységre is.

- Egyes területeken átfogó áttekintéssel és ugyanekkor bizonyos részterületeken alaposabb ismeretekkel rendelkező tanárok képzése a kötelező, a kötelezően választható /alternatív/ és szabadon választható szaktárgyak megfelelő kombinálásával történt.

- Ennek megfelelően alakítottuk a szak szakirányait. Politikai gazdaságtan és vállalati ismeretek tárgykörök mellett választható alternatív blokkokat alakítottunk ki. A legnagyobb horderejű változás kétségtelenül az alternatív blokkok bevezetése volt. /Pénzügyi, kereskedelmi és mezőgazdasági blokkokat hoztunk létre./

- Az alternatív blokk-rendszerben az előbb említett törekvés jutott kifejezésre, hogy a képzés jobban feleljen

meg a középiskolák igényeinek, s vezessen rugalmasabb megoldásokhoz az elhelyezkedésben.

- Valamelyest megemeltük a politikai gazdaságtan óraszámát. Jelenleg 9 féléven keresztül oktatjuk, 4 féléves alapstudium és 5 féléves speciális kollégiumi rendszerben.

- Döntés született arról, hogy hallgatóink közgazdász-tanári diplomát kapnak.

- A képzés napjainkban sem lezárt, számos problémát, ellentmondást tartalmaz. Ujra kell gondolni - többek között - a politikai gazdaságtan oktatás strukturáját, a tárgyak komplexebb, jobb egymásra épülő rendszerben való oktatását, a tantárgyi szétforgácsoltság megszüntetését. Ezért a következő években az egyetemi fejlesztési koncepció részeként napirendre kell kerülnie az "A" szakos képzés továbbfejlesztése egész kérdéskörének is. Ehhez már bizonyos előmunkálatok folynak.

Vázlatosan, mozaikok kiragadásával tekintettük át a tanári "A" szak történetét. De már ebből is néhány általános következtetés levonható:

a./ a hallgatók az egész időszakban a mindenkori feltételek mellett alapos és korszerű ismereteket szereztek. Szakmai felkészültségük és intuiciós készségük alapján tárgyakat - a középiskolák és a felsőoktatási intézmények véleménye szerint is - magas színvonalon oktatják. A munkahelyükön kapott szakmai, módszertani segítség, valamint hivatásszeretetük, emberi-politikai kvalitásaik átsegítik őket a pályakezdés természetesen kezdeti nehézségein, s többségük szívesen megmarad a pályán.

b./ A kibocsájtott hallgatók pályaeorientáltságát és alkalmasságát igazolja az is, hogy az elmúlt 35 évben a mintegy 450 végzett hallgatóból - a fokozódóan kedvezőtlen anyagi körülmények ellenére - ma is hozzávetőleg 280-300 fő tanári pályán működik. Ezen belül mintegy 120-130 fő egyetemen,

főiskolán, illetve pártoktatásban dolgozik. További reményt kelt a minisztérium Marxizmus-Leninizmus főosztályának állásfoglalása, amely szerint az "A" szakot a felsőoktatás politikai gazdaságtan tanárutánpótlása fő forrásának tekinti. A nem-tanári pályákon tevékenykedők közül sokan gazdaságirányító és társadalmi szerveknél működnek.

c./ Szakos hallgatóink tudományos készségéről némi képet ad az, hogy országos TDK tanulmányi versenyen 3 fő első helyet szerzett és mintegy 40 főre tehető azok száma, akik helyezést értek el. Az egyetemi TDK versenyeken több tucat a helyezett hallgatók száma. Többen kandidátusi fokozatot szereztek.

d./ Hallgatóink a társadalmi, - közéleti munkából is sikeresen kivették részüket.

Ugy vélem a tanári "A" szak csaknem 40 éves gazdag és eredményes múltja kötelezi a hallgatókat és tanárokat egyaránt, hogy ápolják ezt az örökséget, s mindent megtegyenek a szak megbecsülésének és jóhírének öregbítéséért azzal, hogy az előttük álló nem csekély oktatási, nevelési és tudományos feladatokat a lehető legmagasabb színvonalon oldják meg.

Dr. BESENYEI LAJOS

egyetemi docens

Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem

A "B" szakos tanárképzés történetének
rövid áttekintése

A "B" szak szaktárgyai közül a számvitel oktatásának egyik legrégebbi mérföldköve 1763-ban jelölhető meg, amikor Mária Terézia létrehozza a 3 éves szempci kollégiumot, melynek tárgyai között szerepel az államszámvitel. A Ratio Educationis helyet ad az általános gimnáziumokban is a könyvvitelnek.

Említést érdemlő további esemény 1830-ban, Bibanc Gyula Emánuel magániskolájának megnyitása, amelyben magas óraszámot kap a könyvvitel.

Az 1840-ben létrehozott József Ipartanoda /amely 1857-től főiskolaként működik/ kereskedelmi könyvvitelt oktat.

1872-től - Trefort Agoston minisztersége idejétől - számítható a kereskedelmi szakiskolák különválása és ujak létrehozása.

1895-ben jönnek létre az egységes felsőkereskedelmi iskolák, amelyek 3 évfolyama közül kettőben heti 3-3 órában oktatnak könyvvitelt. A három évfolyamot 1919-20-ban 4 évfolyamra bővítik, s így működik 1940-ig, amikor átalakulnak kereskedelmi középiskolává 2-3-3 heti könyvvitel órával.

A fenti szervezeti formában folyó könyvvitel oktatás tankönyvei kezdetben latin és német nyelvek voltak, a XIX.

század elején Pich Dávid és Fogarasi János magyar nyelvű tankönyveit, a századforduló idején pedig Trautmann Henrik és Kuntner Róbert ellentétes számláju kétszámlasoros elméletre épülő tankönyveit használták.

A "B" szak másik fő tárgya, a statisztika oktatása kezdetben nem önállóan, hanem más tárgyakhoz, elsősorban a földrajzhoz kapcsolódóan folyt, s a XVIII.sz. végétől kezdett általánossá válni.

Az 1800-as évektől kezdődően jelentek meg magyar nyelvű statisztikai munkák és tankönyvek, melyek közül említést érdemel Ercsei János 1814-ben megjelent Magyarország statisztikája, valamint Lassu István és Vállas Antal munkái.

E tankönyvek alapján oktatták a statisztikát a debreceni és sárospataki főiskolán, valamint a csurgói és pápai gimnáziumban.

E korszak jelentősebb munkái között említhető Magda Pál Magyarország és a határőrző katonaság vidékének legújabb statisztikai és geográfiai leírása című tankönyve /1819/, valamint Fényes Elek 1848-ban megjelenő földrajzkönyve, amely önálló statisztikai részeket is tartalmazott. Egyik legelső módszertani jellegű munka Szendrei Weress Dávid "A statisztika tárgyainak és tanítási módjának megismertetésére vezető utmutatás" című tankönyve.

Az 1900-as évektől kezdődően a földrajz önálló tárgy lett, a statisztika oktatása lényegében megszűnt, csupán a felszabadulást követően kezdődött meg rendszeres oktatása.

A felszabadulást követően a középfoku közgazdasági oktatás szervezeti formái lehetővé tették a színvonalas számítési és statisztikai oktatást.

Az 1947-ben létrehozott közgazdasági gimnáziumok 1951-ben közgazdasági középiskolákká, majd az 1952.10.t.v. alapján közgazdasági technikummokká alakultak, ahol a könyvvitelt 3-4-4, a statisztikát pedig 2-4, illetve 3-5 órában tanították. Az 1961. III.tv. kimondta a közgazdasági szakközépiskolák létrehozását.

A mai értelemben vett "B" szakos tanárképzés 1950-ben indult kétszakos - könyvvitel, statisztika - képzési formában. 1952-ben ez háromszakosra - könyvvitel, statisztika, tervezés módosult.

Néhány éves szünet után 1958-ban indult újra a tanárképzés - 3 szakos formában -, amely később, a 60-as évek elejére 2 szakosra módosult.

1976-ban a képzéskorszerűsítés keretében a "B" szak mint középiskolai tanárképző szak szakágazata funkcionált. Jelenlegi formájában Információelméleti és feldolgozási szakcsoport, számviteli-statisztikai-ügyviteli-számítástechnikai szak, ipari-kereskedelmi-mezőgazdasági specializációval.

A "B" szakosok képzése mindvégig a két módszertani tanszék, a Statisztika és a Számviteli tanszék szakmai-nevelési irányításával folyt.

Oktatási-nevelési alapelvünk mindig az volt, hogy a középiskolai igen sokrétű és szerteágazó munkára felkészítsük hallgatóinkat szakmai, pedagógiai szempontból egyaránt. Ezt a célt szolgálja a szakhoz kapcsolódó specializáció és a rendszeres pedagógiai szakmai gyakorlat is. Az egyetemi képzés során olyan jól konvertálható szakmai ismereteket kapnak hallgatóink, melynek birtokában képesek lehetnek a szakközépiskola különböző szaktárgyainak - nemcsak a könyvvitel és a statisztika - tanítására is. Az elmúlt években fokozott hangsúlyt kapott a számítástechnika oktatása, az ilyen jellegű középiskolai munkára való felkészítés.

A "B" szak multjának permanens jellemzője volt mindig a "B" szakosok átlag feletti szorgalma, munkája, eredménye. Ezt a szakot joggal tekintették és tekintik ma is az egyetem egyik legnehezebb és legnagyobb követelményeket támasztó szakjának, hiszen már önmagában a 2 szaktárgy 4 éven belüli tanulása és záróvizsgával, illetve államvizsgával való befejezése is rendkívül nagy munkát igényel, nem is beszélve a pedagógiai képzés követelményeiről és egyéb szakmai követelményekről. /Az is jelzi a színvonalat, hogy a két szaktanszék oktatóinak közel fele a "B" szakról került ki./

Ugyanakkor javítani kell a tudományos diákköri tevékenység színvonalát és tanárszakos hallgatóink aktivitását is. Feltétlenül több lehetőség van e területen az eddigieknél.

A "B" szak hallgatóinak száma 10-20 fő között ingadozott az elmúlt évtizedekben, elhelyezkedésük, munkábaállásuk soha nem okozott gondot, sőt arra kellett és kell vigyáznunk, hogy a kiválóan képzett, jó közgazdászokká váló hallgatóinkat el ne csábítsák a tanári pályáról, ahol az állásigények rendszeresen meghaladják a végzősök számát.

A "B" szak multjáról beszélve feltétlenül szólnunk kell a kiegészítő szakról is, mivel az elmúlt évtizedekben szerves - mennyiségileg néha a nappali tagozatot meghaladó - részét képezte oktatásunknak, nem kis követelményeket támasztva tanárnak- diáknak egyaránt. Ugyancsak szólnunk kell a képzésünkben fontos szerepet betöltő gyakorló iskolákról is. Kezdetben a II. Rákóczi Ferenc Közgazdasági Szakközépiskola volt a gyakorló terepe az V. éves hallgatóinknak, ma pedig már a Varga Jenő, a Fényes Elek és a Hunfalvy János Közgazdasági Szakközépiskola is hatékonyan segíti ezt a munkát. Nem meglepő, hogy a legtöbb helyen már nálunk végzett fiatal kollégák a vezető tanárok. A multban kialakult jó kapcsolatoknak elsősorban a szaktanárok és szaktanszékek együttműködésének az erősítése fontos célunk lehet a jövőben is.

KEREKES SANDOR

egyetemi docens

Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem

A "C" szakos tanárképzés történetéből

Az áruismeret tanítás történeti gyökerei a kereskedelem kialakulásáig vezethetők vissza. Az első egyetemi áruismereti tanszéket a páduai egyetemen alapították 1549-ben. Hazánkban a budapesti Kereskedelmi Akadémián csak 1877-ben alakult áruismereti tanszék, jó 100 évvel a göttingeni és mintegy 10 évvel a bécsi példát követve.

Az áruismeret oktatása azonban hazánkban is régebben kezdődött, amit az is bizonyít, hogy 1853-ban Székesfehérvárott Bauer Márkfi Lőrinc "Kereskedés és áruisme" címmel, 10 évvel később pedig Róser Miklós kereskedelmi tanoda tulajdonos és igazgató és Schandl Sándor mérnök "Átalános áruisme" címmel tankönyveket jelentetnek meg. Jó 50 évvel később Sándor János főiskolai tanár - máig érvényesen - azon kesereg: "A hazai áruismereti szakkönyvek írói német, avagy külföldi szerzők művei alapján készen kapják az ismeretek halmazát, ellenben a hazai árukról sajnos nemcsak a múltban, de a jelenben is hol kapunk összefoglaló, kimerítő munkát? Az áruismerettel foglalkozó tanárok nemes és szép feladatot végeznének, ha tanulmányozva a magyar árukat, összeállítanák ezek normál típusát, gerincét, bibliográfiáját." Nem véletlen, hogy ezek a feladatok éppen a századfordulón fogalmazódnak meg. 1898-ban alakult meg ugyanis az Állami Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet, ami 1912-13-ig a budapesti Kereskedelmi Akadémia helyiségeiben működött és többek között áruismeret-vegytan szakos tanárokat képezett.

Ebben az időben a tanárjelöltek három helyen folytatták tanulmányaikat, a Magyar Királyi Tudományegyetemen, a József Nádor Műegyetemen és a budapesti Kereskedelmi Akadémián. Később a tanárképzés központja a Tudományegyetem bölcsészeti karára került. A szakmai közélet kibontakozására utal, hogy 1906 októberében Fiumében a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesülete kongresszust is tartott, ahol élénk vita bontakozott ki az áruismeret oktatás szerepéről, a gyakorlati képzés fontosságáról sőt Száhlender Lajos dr. kereskedelmi iskolai főigazgató, egyetemi m. tanár a kereskedelmi tanárképzés fogyatékoságait is felveti. Kifogásolja, hogy a tanárjelöltek igen keveset dolgoznak laboratóriumban és többek között javasolja: "A szükséges laboratóriumi helyiségről és kellő felszereléséről a fenntartó hatóság gondoskodjék. Az áruismeret tanárai erre vonatkozó ismeretek kiegészítése végett ösztöndíjjal tanulmányutra küldessenek." /Vö.: Király Sándor: Az árutan fejlődéstörténete. Tankönyvkiadó, 1977./

A legmagasabb fokú közgazdasági szakképzés megvalósítására 1905-től kibontakozott mozgalom eredményeképpen végül 1920-ban létrejött a budapesti Tudományegyetem Közgazdaságtudományi kara, majd ezt követően a József Nádor Műszaki és Közgazdaságtudományi Egyetem Gazdasági Szaktanárképző Intézete. Ennek keretében először földrajz-áruismeret, később kémia-áruismeret szakpárosításban folyt a "C" szakos tanárképzés. Miután 1948-ban a Közgazdaságtudományi Egyetem a Műszaki Egyetemtől különvált, a "C" szakos tanárképzés a végzős évfolyamokkal 1951-ben megszűnt. A szak megszüntetésében nyilván szerepet játszott, hogy a szakpárosítás követelte interdiszciplináris képzést az önállóvá vált egyetem keretein belül nem lehetett biztosítani. Az új egyetem megalakulásakor ugyan Ipari Technológiai Tanszék alakult az egyetemen abból az igényből, hogy a korszerű közgazdász-képzésben a műszaki-gazdasági szemlélet integrálását segítse. 1953 után

a technológiai tárgyak mellett áruismereti diszciplínák is megjelentek az egyetemi oktatásban, ezeket azonban a Belkereskedelmi illetve a Külkereskedelmi tanszékek oktatták. Csak az ötvenes évek közepétől vált a Technológia és Áruismeret tanszék egyik feladatává az áruismeret oktatása, ekkor vette fel a tanszék ezt a nevet és csak 1969-től vált a teljes egyetemi áruismereti képzés a tanszék profiljává.

Miután 1951-től az áruismereti szaktanárképzés szünetelt, viszont a középfoku oktatási intézményekben a tárgyat a szükségleteknek megfelelően viszonylag nagy óraszámokban oktatták, a szaktanárhiányt gyakorlati szakemberekkel, illetve a tudományegyetemek biológia-kémia, kémia-fizika, stb. szakjain végzett tanárokkal pótolták. Ez érzékelhető megtorpanást okozott a szakma fejlődésében. Háttérbe szorult a Romwalter Alfréd professzor által körvonalazott oknyomozó áruismereti irány tudományos igényű fejlesztése, helyette a pragmatizmus, és a természettudományos elméletieskedés vált uralkodóvá.

A népgazdaság intenzív fejlesztésével összefüggő igények már a hatvanas években is nagy nyomattal vetették fel az árak, a termékek minőségének, minőségvédelmének s az árkezelés szakszerűségének a jelentőségét, a kereskedelemben a fogyasztói igények ismeretének fontosságát, a fogyasztók védelmét, a vásárlók döntéseinek elősegítését, a kereskedelem korszerű információs és technikai rendszerének fontosságát. Ezekkel a problémákkal foglalkozik az áruismeret, ami jelentős szerepet tölt be a kvalifikáltabb középfoku kereskedelmi szakemberekképzésben. A már korábban is meglévő mennyiségi igények mellett ez a minőségi követelmény indokolta, hogy az oktatási kormányzat a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen 1965-ben kémia-áruismereti szakpárosítású tanárszakot hozott létre.

A kémia-áruismeret tanárszak tizenöt éve

A 20 évvel ezelőtt megindult tanárképzés keretében a jelenlegi tanévben végez a tizenötödik és egyben utolsó kémia-áruismeret szakpárosítású évfolyam és az 1985/86-os tanévben indult meg az áruismeret-kereskedelmi ismeretek szakpárosítású "C" szakos képzés. Ez a tanév tehát háromszorosan is jubileumi.

A "C" szakos képzés két egyetem szoros együttműködésével valósult meg. Nagyon szerencsésnek tekinthető, hogy a szak kémia oktatását a természettudományokban élenjáró ELTE TTK, az áruismereti, közgazdasági, ideológiai, pedagógiai képzést pedig a közgazdaságtudományokban legmagasabb oktatási szintet képviselő MKKE látja el.

Az ELTE TTK által oktatott kémia szakképzés megegyezett a biológia-kémia szakosok kémia oktatásával. Hallgatóink az Általános-, Szervetlen-, Szerves-, Analitikai-, Fizikai-kémiát, Kolloidikát, Kristálytant, Fizikát, a Kémia tanítás módszertanát hallgatták, a kémia szakképzés keretében többek közt olyan, sajnos azóta körünkől örökre eltávozott kiváló tanáregyéniségektől, mint Erdey-Gruz Tibor, Nyilasi János, Perczel Sándor professzorok, akik nemcsak a kémia ismeretére, hanem a tanári hivatásra is példamutatóan készítették fel növendékeiket.

A Közgazdaságtudományi Egyetemen a "C" szakosok az összórákeret 72 %-át kitevő áruismereti, technológiai, világnézeti, közgazdasági, pedagógiai, stb. tárgyakat hallgatták. Az órákeret felosztása a következő volt:

kémia /TTK tárgyai/	28 %
áruismeret és technológia	22 %
világnézeti, közgazdasági tárgyak	19 %
pedagógiai tárgyak	19 %

Az évek során egyetemünk több alkalommal módosította a szak tantervét és közelítette azt a közgazdász-képzés, illetve a többi tanárszak reformjához. Ennek eredményeképpen bővültek a közgazdasági jellegű tárgyak a szak képzésében, s kiszélesedett a matematika oktatás, bevezetésre került a statisztika, a gazdaságföldrajz, a piackutatás, stb. tárgyak oktatása. A szak képzésében nagy sulya van az "Általános áru-tan" oktatásának, amely nagyrészt elméleti igényességgel, gazdaságtudományi közelítésben tárgyalja az áruk használati értékét, minőségét befolyásoló tényezőket, az áruvédelem, árurendszerzés kérdéseit, stb. A részletes áruismeretek /Élelmiszer-, Ruházati-, Vegyesiparcikkek áruismeret viszonylag magas óraszámában kerültek előadásra és még ma is inkább műszaki szemléletűek. A kereskedelem teljes áruválasztékának bemutatása lehetetlen, ezért csak a főbb árucsoportok oktatására vállalkozhattunk, ezek példáján igyekeztünk kialakítani a korszerű árutani szemléletet. A szélesebb tematikájú középiskolai és a szűkebb egyetemi tanterv eltérései, másrészt a "pultközeli" szakmunkásképzés áruismereti igénye /pl. játék-, óra-, ékszeráruismeret, stb. amelyek az egyetemi tantervben nem, a szakmunkásképzésben viszont szerepet kapnak/ máig konfliktusokat okoznak képzésünkben, amit a képzés konvertálhatóságának fokozásával igyekszünk - több kevesebb sikernel - feloldani.

A "C" szakosok pedagógiai képzése a többi tanárszakkal együtt történt. A színvonalas elméleti pedagógiai képzés mellett sok erőfeszítést igényelt "Az áruismeret tanítás módszertana" tárgy igényes oktatása. E tárgy írásos gyakorlati jegyzeteinek elkészítése a kiváló vezetőtanár Schindler Irén érdeme, aki haláláig fáradhatatlanul dolgozott az áruismereti tanárképzés színvonalának emelésén. Jelentős eredmén-

nek tartjuk, hogy 1984-re elkészült az első, a szakmódszer-
tan elméletét tárgyaló jegyzet is.

Igen jónak tartjuk a Vas utcai Széchenyi István Ke-
reskedelmi Szakközépiskolának, egyetemünk gyakorlóiskolájának
a munkáját az áruismereti és kémiai tanítási gyakorlatok meg-
szervezésében és színvonalas vezetésében. E nagymultu iskola
- s a Belkereskedelmi Minisztérium Oktatási Főosztálya is -
igen nagy figyelemmel kísérik a képzést.

Oktatómunkánkat más külső intézmények is jelentősen
segítik, közülük többel a "C" szakos képzés érdekében szoci-
alista szerződést is kötöttünk. Hallgatóink nagy része töl-
tötte szakmai gyakorlatát a Kereskedelmi Minőségellenőrző
Intézetben, ahonnan számos szakember vesz részt a szak képzé-
sében előadások tartásával, gyakorlatok vezetésével. Külön
ki kell emelnünk a diplomadolgozatok elkészítéséhez nyújtott
szakmai segítségüket. Eredményes együttműködésünk alakult ki
a Belkereskedelmi Továbbképző Intézettel, főleg a szakképzést
segítő módszertani anyagok készítése területén. A képzés
nagy fontosságu és színvonalas pólusát a TTK magasszintű ok-
tatása nyújtja. Egyetemünk és a TTK kapcsolatai szívélyesek,
harmonikusak, jó például szolgálhatnak a jelenlegi oktatás-
korszerűsítési törekvéseknél az egyetemek közötti együttmű-
ködésre. Külső kapcsolatainknál említést kell tennünk a
BME Biokémiai és Élelmiszertechnológiai tanszékéről, amely
az elmúlt husz évben ellátta a Mikrobiológia tárgy oktatását.
A tárgy programjának kialakításában és előadásában felejthe-
tetlenek Görög Jenő professzor érdemei.

A "C" szakosok tanulmányi munkája, pályaválasztása

A szak hallgatói általában igen jó magatartásu,
hivatástudatu és politikailag is értékes diákok. Viszonylag
nagy terheléssel tanulnak, ami kissé gátolja őket abban,
hogy a saját csoportjukon kívül intenzívebben kapcsolódjanak

be az egyetemi ifjúsági közéletbe.

A hallgatók felkészültségét leginkább a diplomadolgozatok színvonalán lehet lemérni. A diplomatémák között legnagyobb arányban /kb. 60 %/ azokat az áruismereti problémákat választják, amelyek megoldása gyakorlati vizsgálatokat is igényel. Szívesen választanak technológiai, környezetvédelmi témákat csakugy, mint pedagógiai, szakmódszertani problémákat.

A végzettekről visszaérkező információk szerint hallgatóink mind a tanári, mind más pályákon jó eredményeket érnek el. Örvendetesnek tartjuk, hogy a végzettek nagy része /kb. 60-65 %/ tanári pályára kerül, többen dolgoznak a felsőoktatásban, illetve áruszakértőként közgazdász vagy műszaki státuszban, elenyésző a szakmát elhagyók száma /pl. 3 fő lett újságíró/. Probléma, hogy viszonylag kevesebb a vidékre elhelyezkedők aránya. Több évfolyamnál okozott gondot, hogy kevés tanári állást hirdetnek meg, noha jelentős a szakos tanárhány.

Végzett hallgatóinkkal élő a kapcsolatunk. 1985 őszén nagysikerű szaktalálkozót szerveztünk több mint hetven százalékos részvétellel. Sajnos, ennek ellenére sem lehetünk elégedettek a tanári pályára került kollégák és az egyetem szakmai kapcsolataival. Az elmúlt években egyetemünkön doktorált 10 "C" szakon végzettek közül csak egy dolgozott középiskolai tanárként. A három éve megteremtett szakmai közéleti fórumon is a tanári pályán dolgozók vannak kisebb arányban jelen. A tájékoztatás nehézségei ellenére is elgondolkodtató, hogy a Művelődési Minisztérium által meghirdetett tanártovábbképzést sem tudjuk ebben az évben megindítani a jelentkezők kis száma miatt. Nyilván szerepet játszik ebben az a tény, hogy végzetteink közül sokan igen nagy óraszámokban oktatnak.

1985 az áruismeret-kereskedelmi ismeretek szak indítása

A nyolcvanas évek elejétől a kémia képzés reformja következtében a TTK jelentős óraszámnövelést igényelt, illetve matematika-kémia szakpárosítású tanárszakot is indított. Ez egyik oldalról tovább növelte a Kémia-áruismeret szakosok óraterhelését, ami eddig is magasabb volt a Közgazdaságtudományi egyetemi átlagnál, de a felvételek lehetőségét is tovább szűkítette. A "C" szakra ugyanis eddig a kémia felvételi vizsga miatt nagyrészt olyan hallgatók jöttek, akik a középiskolában nem tanultak áruismeretet. / A kereskedelmi szakközépiskolások ugyanis a kémia felvételi vizsgát nem merték vállalni./ Ezekkel a problémákkal még átmeneti elhelyezkedési gondok is párosultak. Mindez együttesen arra készítette a Tanárképző Bizottságot, hogy a "C" szakon a szakpárosítás megváltoztatását kezdeményezze.

A szakváltoztatásra tett javaslatunkat a Művelődési Minisztérium 1983-ban elfogadta, de az új szakpárosítású "C" szakon az első évfolyam csak az 1985/86-os tanévben kezdte meg tanulmányait.

A szak módosított képzési irányának megfelelően a kereskedelmi szakközépiskolák és szakiskolák szaktanárhiányát hivatott biztosítani. A szak tanterve a "C" és a korábbi "D" szak /ez politikai gazdaságtan-kereskedelem gazdaságtana szakpárosítású volt/ tanterveinek figyelembevételével készült.

A képzési irány módosításával az ELTE TTK is egyetértett és vállalta a megváltozott funkciójú és tartalmú kémia képzést is. A kémia képzés az új szakpárosítású "C" szakon gyakorlatiasabb igénytől válik, szakképzési funkció nélkül.

A közgazdasági alaptárgyak vonatkozásában a tanterv megegyezik a más szakokon oktatottakkal, a szaktárgyi struktúra az áruforgalmi szakosokéval azonos. A pedagógiai képzés a másik két tanárszakéval megegyező. Az órakeret felosztása a következő:

Elméleti közgazdasági tárgyak	15 %
Módszertani tárgyak	10 %
Ideológiai tárgyak	6 %
Pedagógiai, szakdidaktikai tárgyak	17 %
Szakmai közgazdasági tárgyak	9 %
Áruismeret, technológia	13 %
Kémia	8 %
Nyelv-testnevelés, stb.	22 %

A szak képzési irányának megváltoztatásával azt reméljük, hogy a hallgatók túlterhelése csökken, végzett hallgatóink elhelyezkedési lehetősége javul, szakmai profiljuk jobban igazodik a szakközépiskolák igényeihez.

A szakképzés megváltoztatásával lehetővé vált a közgazdasági főiskolát végzettek "C" szakos kiegészítő képzésének a megindítása. Erre a felvételt először az 1986/87-es tanévtől tesszük lehetővé.

Dolgozatomban nem vállalkozhattam a "C" szakos képzés tapasztalatainak teljeskörű értékelésére, csak néhány általánosan fontosnak tartott mozzanatot ragadhattam ki. Sajnos az ötven év előtti képzésről kevés a fennmaradt s még kevesebb a feldolgozott dokumentum. Az elmúlt husz évben pedig túlságosan benne voltunk a munkában ahhoz, hogy elfogulatlanul értékelhessük eredményeinket.

JUHÁZS FERENC

ny.tanszékvezető egyetemi docens
Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem

A Pedagógiai Tanszék megalakulása és a
pedagógiai képzés reformja az MKKE-n
/1970-1980/

I. A tanszék megalakulása, feladatai

1970.október 1-én kerültem a MKKE-re, akkor még a Filozófiai Tanszék keretében működő Pedagógiai Csoport vezetőjeként. A Csoporthoz lényegében csak a pszichológia, neveléstudomány, neveléstörténet oktatása kapcsolódott, a didaktika előadója - akkor Balázs Béla - mint a rektornak, illetve dékánnak közvetlen alárendelt kibernetikai csoport vezetője a csoporttól jogilag függetlenül folytatta a didaktika oktatását és mint ilyen kapcsolódott be a pedagógiai oktatásba, illetve a tanárképzésbe.

Ilymódon csak a Tanárképző Bizottság volt az, amely átfogta, irányította és ellenőrizte a tanárképzés egészét.

A csoportvezetés átvétele után első feladatomban a képzés adott rendszerének megismerése, a képzés tartalmi és szervezeti feltételeinek áttekintése volt.

A feltételek vizsgálata során meglátogattam a gyakorló iskolákat és összegyűjtöttem a képzéssel kapcsolatos problémáikat. Tapasztalataimról beszámoltam a Tanárképző Bizottság 1970.évi november 20.-i ülésén.

A gyakorló iskolák részéről a többi között felmerült az az igény is, hogy az Egyetem vállaljon komoly szerepet a gyakorló iskolai tanárok szakmai és pedagógiai továbbképzésében.

Az egyetem részéről az a jogos kívánalom hangzott el a Pedagógiai Csoporttal szemben, hogy tegyen többet az egyetem egészét érintő pedagógiai kérdések megoldása érdekében, így mindennek előtt nyújtson segítséget a pedagógiai képzésben nem részesült egyetemi dolgozók, fiatal tanárok pedagógiai képzettségének pótlásában.

A Csoport e kívánalomnak megfelelően 1971-ben kidolgozott egy pedagógiai minimumot tartalmazó tematikát a fiatal egyetemi oktatók számára, nemzetközi összehasonlító anyag alapján, s egyben javaslatot tett az egyetemi továbbképző központ létesítésére.

A továbbképzési javaslat azonban csak 1973 februárjában került elfogadásra, de a kérdés további érdemi gondozása kiemelt feladattá vált a pedagógiai csoport, illetve a megalakult tanszék hatásköréből.

Ezen előzmények után került sor 1972-ben a pedagógiai tanszék megszervezésére.

A Tanárképző Bizottság 1972. szeptember 19.-i ülésén vitatta meg és hagyta jóvá a Tanszék létesítésére vonatkozó javaslatot. A javaslatot még e hónapban jóváhagyta az Egyetemi tanácsülés és már november 4-én közzölték, hogy a javaslatot a minisztérium is magáévá tette.

A Pedagógiai Tanszék tehát jogilag 1972. október 1.-én kezdte meg működését.

Dr. Stark Antal akkori dekan a TB 1972. szeptember 19.-i ülésén a Pedagógiai Tanszék szervezésére vonatkozó javaslatot előterjesztve bevezetőjében világosan megfogalmazta, hogy az önálló tanszék létrehozása szorosan összefügg az egyetemi képzés, azon belül a tanárképzés szervezeti, tartalmi és módszertani reformjának szükségességével.

Az előterjesztés megállapítja, hogy a Tanszék tevékenységét a Kar dékánjának ellenőrzése mellett a Tanárképző Bizottság segítségére támaszkodva végzi. A tanszék vezetői ellátja a Tanárképző Bizottság titkári teendőit is.

A tanszék elsődleges feladata - az okmány szerint - közgazdasági, kereskedelmi szakközép- és szakiskolák számára a szaktárgyak oktatása és a szükséges nevelési feladatok ellátására képes tanárok képzése, illetőleg az ehhez szükséges általános pedagógiai és szakmódszertani ismeretek és alapkészségek kialakításának irányítása, szervezése, koordinálása és ellátása. A dokumentum a tanszék feladatául tüzi ki a szakmódszertani munkálatok koordinálását és segítését, a gyakorló iskolai szakvezető tanárok oktató-nevelő munkájának korszerűsítésében való részvételt is.

A hallgatók pedagógiai képzésének irányítása, illetve koordinálása mellett feladatul kapja a tanszék azt is, hogy ellássa a Közgazdasági Továbbképző Intézet keretében igényelt pszichológiai és pedagógiai továbbképzés ráháruló feladatait, együttműködve a szaktanszékek szakdidaktikusaival és a gyakorló iskolákkal.

A tanszék - a nappali képzésen kívül - hasonló feladatokat lát el a kiegészítő, levelező tanárképzésben, segítséget nyújt a pedagógiával kapcsolatos doktori értekezések elkészítéséhez és elbírálásához és irányítja az egyetemi oktatók pedagógiai továbbképzését.

Ezen kívül a tanszék feladatokat kapott a tanárszakos hallgatók beiskolázásában és elhelyezésében, az összegyűjtési oktató-nevelőmunka színvonalának emelésében és a tudományos kutatómunkában.

II. A pedagógiai képzés reformja a MKKE-n

A Tanárképző Bizottság 1972.szeptember 19.-i ülése, amely a tanszék létrehozására vonatkozó előterjesztést elfogadta, egyben jóváhagyta a TB. 1972-73. évi munkatervét is, amely már konkrét teendőket irányoz elő a pedagógiai képzés korszerűsítése érdekében. 1973. februárjában el is készül egy vitaanyag, amely tömören felveti a pedagógiai tárgyak korszerűsítésének és a számítástechnika oktatásának a problémáit. A vita eredményeként megállapítást nyert, hogy egyelőre nincs szükség alapvető változtatásokra a tananyag struktúrájában viszont szükségesnek mutatkozott bizonyos óratervi változtatás, a belső arányok javítása a gyakorlati foglalkozások javára, valamint az egyes pedagógiai tárgyakon belül a tartalom korszerűsítése és racionalizálása.

Igy pl. az addigi egy féléves és 3 órás pszichológiai oktatás helyett két-féléves heti 2-2 órás oktatás bevezetésére került sor a második évben, hogy az eddiginél nagyobb hangsúlyt kapjon az általános pszichológia mellett a nevelés és oktatás-lélektan feldolgozása.

A neveléstudomány - a koncentrált oktatás időszakát felhasználva - sikerült személyiségelméleti és nevelésszociológiai alapokra helyezni.

A didaktika oktatása a Balázs Béla által kidolgozott Didaktika I., majd néhány év múlva megjelent Didaktika II.c. jegyzet és az ezekhez készült munkavezérlési lapok alapján folyt.

Erőfeszítések történtek megfelelő szakmódszertanok, mindenekelőtt a kereskedelmi ismeretek, a statisztika és a tervezés tanulása szakmódszertanának kidolgozására.

A közoktatás átalakítására és továbbfejlesztésére vonatkozó párthatározatnak megfelelően a tanszék mindenképp előtt nagy gondot fordított az egyetemen és a gyakorló iskolákban folyó pedagógiai gyakorlatok célravezető rendszerének kidolgozására.

A gyakorlati képzés rendjének szabályzata abból az alapelvből indul ki, hogy a leendő tanárok gyakorlati képzése nem korlátozódhat csupán a hospitálásokra és a tanítási gyakorlatokra. A hallgatóknak meg kell ismerkedniük az iskola egészének életével, az osztályfőnök munkájával, a szakkörökkel, az ifjúsági szervezet tevékenységével. Részt kell venniük jelentősebb tantestületi értekezleteken, az iskolai munkaközösségek fontosabb megbeszélésein, az iskolai ünnepségeken, stb.

III. A tanárképzés reformja és a pedagógiai képzés strukturális módosulása

1974-ben sor került a tanárképzés egészének reformjára, s ez befolyásolta a pedagógus képzés strukturáját és tartalmát is.

A reform egyik célkitűzése az volt, hogy a kialakítandó új képzés, illetőleg képesítés jobban feleljen meg az iskolai gyakorlat tényleges szükségleteinek.

Bonyolította e probléma megoldását az, hogy az igények rendkívül elaprózottak és változóak. Így - felmérésünk tanúsága szerint - voltak szaktárgyak, amelyek országosan évente csak 4-5 új tanárt igényeltek. Ugyanakkor új szükség-

letek keletkeztek pl. a számítástechnikai programmal kapcsolatban "Ügyviteltechnikai ismeretek"-et, "Üzemgazdasági és ügyvitelszervezési ismeretek"-et, pénzügyi tárgyakat tanító tanárok iránt.

Amint felemelésünk bizonyította, hallgatóink többsége az iskolákba kikerülve 6-7 féle tantárgyat tanított, köztük olyan tárgyakat, amelyek oktatását a képzés meg sem alapozta.

A reformjavaslat - amely 1974. januárjában került a Tanárképző Bizottság elé vitára, majd 1975. áprilisában a rektori tanács elé - éppen azért olyan integrált képzést irányzott elő, amely megfelelő alapozó szakmai és pedagógiai ismereteket nyújt a közgazdász tanároknak az iskolai szükségletekhez igazodó további specializálódáshoz.

Ami a pedagógiai képzést illeti, a leglényegesebb változást az jelentette, hogy a tanári szak már az első évtől indult. Ezzel lehetővé vált, hogy az első évtől kezdve ébren tartsuk és fejlesszük hivatástudatukat, tekintve, hogy a tanári munka alacsony anyagi megbecsülése miatt nálunk is egyre erősödött a közgazdasági pályák elszívó hatása.

Ez a szervezeti változás szükségessé tette a pedagógiai képzés strukturájának a módosítását is. Ez mindenekelőtt azt jelentette, hogy az 1. és 2. félévben 2-2 órás pedagógiai proszemináriumi gyakorlatot vezettünk be. Ennek keretében a hallgatók egyéni felkészülés alapján klasszikusok pedagógiai gondolatait vitatták meg kellő előkészítéssel.

Új tantárgyként került bevezetésre a "Logopédia és retorika" studium, amely később a "Beszédtechnika és nyelvhelyesség" néven szerepelt /4.félév, heti 2 órában/, valamint a didaktikával párhuzamosan az "oktatástechnikai eszközök használata" című gyakorlat.

Az új struktúra 1980 után a reform utóhullámaként - jelentősen módosult. Kísérlet indult - a gyakorlati képzés erősítése érdekében - a nevelés és oktatáselmélet és gyakorlat komplex oktatására. Ebben a struktúrában a személyiségelmélet integrálódott a pszichológiával. A lélektan oktatása a 2-3-4. félévben folyik 2-2, összesen 6 órában a komplex pedagógiai studium az 5-6. félévben 3 illetve 4 órában az 5. félévben osztályfőnöki és kollégiumi gyakorlatokkal, a 6. félévben oktatástechnikai gyakorlatokkal ötvözve. Változtatás történt a szakmódszertan oktatásában is. A 8. félévben kötelezővé vált az A szakon a politikai gazdaságtan oktatásának szakmódszertana és emellett választani lehet a tervezés, a kereskedelmi ismeretek, vagy a pénzügyi ismeretek szakmódszertana közül. A B szakon továbbra is kötelező a statisztika és a könyvvitel szakmódszertan.

Ami a kiegészítő tanárképzést illeti félévenként 2-2 alkalommal konzultációt rendszeresítettünk, amelyen - a kidolgozott követelményrendszer alapján - megbeszéltük a levelező hallgatókkal a lélektan, a neveléselmélet és a didaktika kulcskérdéseit.

A kiegészítő képzésben részesülő tanárok szaktárgyaként 12-12 órában hospitálnak a gyakorló iskolában.

A reformjavaslattal párhuzamosan javaslat készült a TB elnöke és a Pedagógiai Tanszék közreműködésével egy olyan Tanárképző és Továbbképző Intézet létrehozására, amely a nappali és a kiegészítő pedagógiai képzés feladata mellett ellátta volna a tanártovábbképzés feladatát is. Erre azonban végül nem került sor.

A tanárképzés reformjának előkészítése és vitája közben erőfeszítéseket tett a tanszék a pedagógiai képzés tartalmának, további korszerűsítésére, megfelelő jegyzetek kidolgozására beleértve az alapvető képzési tárgyak szak-

módszertanait is.

Az intenzívebb és korszerűbb pedagógiai képzés hatása abban is lemérhető, hogy 1974-től kezdődően nagy mértékben fellendült a hallgatók érdeklődése a pedagógiai szemináriumok iránt és az államvizsgákon egyre több pedagógiai tárgyú szakdolgozat védésére került sor. Elsősorban a szemináriumi munka az, amely természetes lehetőséget nyújt a hallgatókkal való egyéni foglalkozásokon a speciális érdeklődés kipuhatólására és kielégítésére. Számos szemináriumi munka doktori disszertáció készítéséhez is vezetett.

Beszámolóm azt a tíz évet tekinti át, amelyet az MKKE-n töltöttem. 1980. végén ugyanis - kérésemre - nyugdíjba mentem. Ami ez alatt az idő alatt történt, nemcsak a közgazdász tanárképzés multjához, hanem jelenéhez is tartozik.

Dr. KOVACS GÉZA

Egyetemi tanár

Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem

KÖZGAZDÁSZ TANÁRKÉPZÉS ÉS A JÖVŐKUTATÁS

A mai modern értelemben vett jövőkutatás - térségenként, országoként eltérő irányzatú és intenzitású fejlődésére támaszkodva - nemzetközi méretekben is és hazánkban is nagyjából az 1960-as években, főleg annak második felében bontakozott ki. Hazánkban mi is az elsők között kezdtünk el jövőkutatással foglalkozni.

1968-ban hirdetem meg első alkalommal egy szakszemináriumot jövőkutatási témakörből. Ez a szakszeminárium - egyetemi szempontból is - újdonság jelleggel működött. Ugyanis e szakszeminárium kutató szemináriumként volt meghirdetve. A kutató szeminárium munkájában tanári "A"-szakos hallgatók vettek részt első alkalommal és a hallgatók mellett tagjai voltak doktorjelöltek, aspiránsok, sőt gyakorlati szakemberek is. A kutató szeminárium a kifejezetten alap- kutatási jellegű elméleti-módszertani vizsgálatok mellett, megalakulásától fogva a jövőbeni fejlődés hazai lehetőség- határainak és alternatíváinak a kutatásával is foglalkozott. Emellett a Városépítési Tudományos Tervező Intézet kutatási megbízása alapján településfejlesztést megalapozó kutatásokat is végzett. A szeminárium működése egyrészt a személyekre szülő feladatok mindenki által való teljesítésére alapozva, a nyílt vitaléggör és a hallgatókra is kiterjedő kollegális partnerségi viszony volt a jellemző. Másrészt jellemző volt az is, hogy a kutatási megbízásból származó bevételből a kutató szeminárium valamennyi tagja - ideértve természetesen

a diákokat is - részesedett. Vigyáztam arra is, hogy a feladatok szétosztásakor a hallgatók is olyan feladatokat kapjanak, amelyek elméleti elmélyülést, módszertani készségfejlesztést kívánnak meg tőlük, de egyben a jövőbeni társadalmi-gazdasági fejlődés tartalmi problémáinak a megoldására irányuljon munkájuk. Így a munka számukra is színes, érdekes volt. Ez a fajta munkamegosztás lehetővé tette azt is, hogy a hallgatók által írt tanulmányok is különböző kiadványokban publikálásra kerüljenek, természetesen a tanulmányt készítő hallgató neve alatt. Ugyancsak új vonás volt az is, hogy a kutató szeminárium tagjai - a megbizásból befolyt személyes jövedelmük egy részének közös alapba helyezésével - megteremtették a feltételét egy négykötetes olvasókönyv megjelentetésének. Ez az olvasókönyv FUTUROLÓGIA címen 1971-ben jelent meg. 1973-ban annak folytatásaként Jövőkutatás címen egy újabb szemelvénygyűjteményt jelentettünk meg, hasonló finanszírozási bázison. A sokszorosított formában, korlátozott példányszámban elkészült "olvasókönyvek" elsődlegesen oktatási célokat szolgáltak, ám pozitív külső visszhangjuk is volt. Könyvtárak kértek belőle és olyan szervek is, amelyek elsődlegesen nagyobb időhorizontu jövőtervezéssel, műszaki-gazdasági programok kidolgozásával foglalkoztak.

Az oktatási folyamat fejlődésének megfelelően a kutató szemináriumban felhalmozott ismeretek, készségek pedagógiai feldolgozása alapján a későbbiekben meg tudtunk hirdetni már egy Jövőkutatás című speciálkollégiumot is, ugyancsak elsődlegesen tanár szakos hallgatóknak. Emellett kialakult a jövőkutatás oktatásának egy összefüggő rendszere is, igazodva a meg-megújuló reformtörekvésekhez. Az egyetemi tanterveknek megfelelően meghirdettünk egy proszemináriumot "Bevezetés a jövőkutatásba" címmel. Tartottuk tovább a "Jövőkutatás" c. speciálkollégiumot a tanári "A"-szakos hallgatóknak. A szakszemináriumot "Jövőképalkotás" címen hirdettük meg. A képzési tapasztalatokra támaszkodva, a speciálkollégium anyaga

más szakok - mindenekelőtt a tervgazdasági szak és a nemzetközi kapcsolatok szak - oktatási rendjébe is belekerült. Ugyancsak további természetes tananyagfejlődés eredményeként, további pedagógiai csiszolással bizonyos jövőkutatási témakörök a "Népgazdasági tervezés és irányítás" című alaptárgyba is bekerültek, tehermentesítve és ezzel újabb tematikai lehetőségeket kínálva a speciálkollégium továbbfejlesztéséhez. Meghirdetésre került "Jövő kutatás" címen alternatív blokk is. Pedagógiai szempontból hangsúlyozni szeretném: a jövő kutatás - amely közben bekerült a Magyar Tudományos Akadémia tudományági nomenklaturájába is - oktatása hangsúlyozottan kiscsoportos keretekben folyt, így lehetőség kínálkozott arra is, hogy a hallgatókkal vagy azok egy részével személyes kapcsolatot alakítsunk ki. Erre támaszkodva viszont módunk volt és módunk van hallgatóinkat elhelyezkedési törekvéseikben támogatni. Szakszeminaristáink közül többen helyezkedtek fővárosi és vidéki egyetemek tanszékeire, kerültek kutató intézetekbe, főhatósághoz és esetenként megyei szervekhez. Mindenütt távlati kérdésekkel foglalkoznak a tudományos vagy tudományos igényű munka végzésének jelentős elemeit magába foglalóan.

Jövő kutatási munkánkba - amelynek társadalmi elismerését jelenti egyebek között a Csoport intézeti osztályá szerveződése és az is, hogy akadémiailag támogatott kutatóhely lettünk - egyaránt foglalkozunk továbbra is elméleti-módszertani és gyakorlati igényeket is kielégítő kutatásokkal. A téma kutatásának középpontjában a kutató szeminárium alakulásától kezdve változatlanul a nagy távlatu komplex jövő kutatás témaköre áll. A nagy időhorizontu jövő kutatás egyre inkább rendszerszemléletű problémakezelésének kiválasztásában mindenekelőtt oktatási megfontolások vezettek bennünket. Első időszakban az ezredfordulóig előrettekintve, majd a 2020-ig terjedő időszak figyelembevételével folytattuk kutatásainkat, számolva azzal, hogy a jelenlegi egyetemi hallgatóink az ezredforduló utáni évtizedekben még munkaképes

koruak, nagyobbreszt aktiv munkavallalok lesznek. Es meginkabb azok lesznek majd a tanar szakon vegzett hallgatoink által tanított középiskolai tanulók! Arra természetesen az egyetemi oktatásban sem lehet vállalkozni, hogy hallgatóinkat egy életre felkészítsük ismeretekkel, készségekkel. Arra viszont szükséges vállalkoznunk, hogy erősítsük bennük a távlati, jövőorientált szemléletet, fejlesszük jövő iránti fogékonyságukat és jövő iránti felelősségüket. Minthogy a jövővel nagyobb távlatokban gondolkodva csak megfelelő képzelőerővel, fantáziagazdagsággal lehet foglalkozni, a jövőkutatás oktatása hasznosan szolgálhatja azt a pedagógiai elvet, miszerint "a hallgató nem tartály, amit fel kell tölteni, hanem fáklya, amit fel kell lobbantani"! Természetesen azzal a kiegészítéssel, hogy üres tartályok nem loboghatnak fáklyaként. A komplex problémakezelés viszont az átfogó összefüggésekben való gondolkodás készségének a fejlesztését segíti, így szemléletformáló szerepe van. Közben azonban csökkentti is - a részletek mellőzése révén - a jövővel való foglalkozás bizonytalansági tényezőjét. Emellett ez a közélet számol azzal is, hogy általában sem, tanár szakon kiváltképp nem a túlzott specializálódás ösztönzése a képzési követelmény. Amikor a hosszú távu tervezés az 1971-1985. közötti időszakot foglalta magában, a 2000. évig kutattuk a jövőt. Mióta a hosszú távu tervezés az 1981-2000-ig terjedő időszakot fogja át, a vizsgált időhorizontunk 2020. A jövőkutatás oktatásának hosszú távu tervezéshez való kötetése segítheti azon hallgatóink stratégiai tervezési területeken való elhelyezkedését, akik esetleg nem a tanári pályát választják.

Nehéz lenne kétségbe vonni a jövőkutatás oktatásának szerepét - elvileg és az eddigi eredmények alapján is - tanárképzésünk további korszerűsítésében. A jövőkutatás ama szemléletformáló funkciója, hogy járuljon hozzá hallgatóink távlatos szemléletének kialakításához és fejlesztéséhez,

továbbra is fontos marad, kiváltképp a tanárképzésben. Ez a szerepe napjainkban talán még nagyobb is, mint a 70-es években volt. Hiszen társadalmi-gazdasági fejlődésünk egyensúlyi problémáinak megoldásából adódóan nagyobb szerepet kapó operatív problémakezelés ugyan nem szükségszerűen, de ténylegesen összekapcsolódott a közgazdaságtudományi, sőt részben az átfogóbb értelemben vett társadalomtudományi gondolkodásunkban egy tulhangsúlyozott középtávu szemléleten alapuló problémakezeléssel. Ez hovatovább szaktudományunk deformálását is maga után vonhatja. Ennek káros hatását is ellenőrizni kell a jövő kutatás oktatásával. A jövő kutatásnak fokozott mértékben kell hozzájárulnia távlati céljaink ki-munkálásához, csökkentve ezzel is hallgatóink bizonyos körében meglévő jövő iránti érdektelenséget, esetleg a jövőtől való félelmet. Ezzel lehetővé tesszük számukra, s tanár szakos hallgatóinkon keresztül a jövőendő középiskolás diákok szélesebb rétegei számára is, hogy a társadalmi célok ismeretében birtokában határozottabban, s egyben a társadalmi célokkal, törekvésekkel jobban összehangolva tudják saját céljaikat, törekvéseiket megfogalmazni és a társadalom közös erőfeszítéseiben való részvétellel valóra váltani. Segítsünk abban, hogy diákjaink ne háttal, hanem arccal menjenek a jövő felé.

Az új gazdasági növekedési pályákra, s ezzel együtt az új társadalmi fejlődési pályákra való átállás, a számos területen felgyorsuló tudományos-technikai fejlődés követelményeként támasztja a közgazdász tanárképzés valamennyi szakán az ismeret- és készségstruktúra megújítását, a szükségszerűen összetartozó "tudni és csinálni tudni" pedagógiai követelmény új alapokra helyezését. A tudományos-technikai fejlődés új technikák, technológiák létrehozását eredményezi mind a termelő, mind a nem termelő szférában, megváltoztatva magának az oktatásnak, nevelésnek és az elsajátításnak a technológiai folyamatát, technikai eszközrendszerét is. Mindez egyaránt maga után vonja - egyebek között - az üzem-

és tevékenységméretetek, arányok ujrafogalmazását, a különböző tevékenységek térbeni, s ennek kapcsán települések közötti és településeken belüli ujraelosztását is. Vissza kell tehát térni az iskolák és lakások, valamint a művelődési házak funkcióinak ujrafogalmazására, figyelembe véve a mikroelektromechanikai fejlődésen alapuló számítástechnikai, kommunikációs- és oktatástechnikai rendszerek fejlődésének a tanításra- tanulásra gyakorolt hatását is. Mindez a maitól eltérő feltételek között szélesebbre tárhatja az oktatási intézmények kapuit, egyben jobban biztosíthatja a kiemelkedő teljesítményekre való ösztönzést, s természetesen tovább gazdagíthatja az iskolák funkcióit is. Növelni lehet az iskolák szolgáltató funkcióját éppen a jövőt különösen generáló technikai rendszerek iskolákba, művelődési házakba való fokozottabb telepítésével. Mindezek hasznosan járulhatnak hozzá az iskolák kisugárzó szerepének a növeléséhez és újtipusu lehetőségeket biztosíthatnak a tanárok életszínvonalának, életfeltételeinek a javításához is.

Az említettek a tanárképzésben az oktatáshoz és az iskolai tevékenység szervezéséhez kapcsolódóan további újabb megválaszolandó kérdéseket vetnek fel. Ezek megválaszolása viszont további, több tanszékre kiterjedő közös erőfeszítést és részben további kutatásokat igényel.

Dr. NOVÁKY ERZSÉBET

egyetemi docens

Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem

TANÁRSZAKOS HALLGATÓK JÖVŐORIENTÁLTSÁGÁNAK VÁLTOZÁSA

1972-ben, 1981-ben és 1983-ban az egyetem III. éves tanár A-szakos hallgatói a Jövőkutatás tantárgy keretében, a jól ismert Delphi módszert alkalmazva "szakértőkként" közreműködtek egy, az oktatás jövőjét feltáró előrejelzés kidolgozásában.

A szakértői megkérdezéssel több célt kívántunk elérni. Mindenekelőtt világosan akartuk látni, hogy a hallgatók képesek-e az egyetemi évek alatt különböző tantárgyakban szerzett ismereteiket olyan rendszerben feldolgozni, hogy azokból következtetni tudjanak az oktatás-képzés jövőjére. A másik célunk az volt, hogy megismerjük a hallgatók gondolkodásának azt a vetületét, hogy mennyire tudnak felelősségteljesen véleményt formálni a jövőről. Ez különösen azért fontos, mert a tanár-szakos hallgatók pályafutásuk során kb. harminc éven át oktatják-nevelik az ifjúságot. Rajtuk is múlik, hogy a következő nemzedékek mennyire válnak alkotó típusu, gondolkodni tudó és akaró emberekké. Ahhoz, hogy ilyenekké tudják nevelni őket, feltétlenül szükséges, hogy a ma pedagógusjelöltjeinek egész gondolkodását áthassa a jövő iránti felelősség.

A harmadik célunk az volt, hogy az oktatás-képzés válságából kivezető utakat keresve, mi is felvázoljunk egy lehetséges utat. Ezt természetesen nem tekintjük átfogónak

és minden szempontból megalapozottnak, de egy olyan kísérletnek igen, amely alapul szolgálhat további, szélesebb körű vizsgálatokhoz.

Negyedik célként azt jelöltük meg, hogy újabb tapasztalatokat szerezzünk a Delphi-módszer hazai alkalmazásával kapcsolatban, hiszen minden előrejelzés újabb módszertani és alkalmazástechnikai tapasztalatokat ad a további munkákhoz.

A 80-as években készített előrejelzésekkel még egy ötödik célt is kitűztünk: összehasonlítást végezni a korábban készült előrejelzéssel, s ez alapján következtetni a hallgatók jövőre orientált szemléletének, gondolkodásának változására.

A Delphi-módszer alkalmazása

Az előrejelzés-készítéshez felhasznált Delphi-eljárás olyan, kollektív megkérdezésen alapuló módszer, amellyel szakértők kérdőíves, visszacsatolásos formában fejtik ki véleményüket a jövőben várható eseményekről és fejlődéstendenciákról. Az első kérdőív általánosan megfogalmazott kérdéseket tartalmaz, amelyekre a szakértők széles kört átfogó válaszokat adnak.

A második kérdőív ezekre a válaszokra épül. Az ezen feltett kérdésekre a szakértők az eseményeket előre meghatározott időintervallumokba helyezik el és a fejlődéstendenciák bekövetkezését mérlegelik.

A válaszok statisztikai feldolgozása eredményezi a harmadik kérdőívet, amelyen a szakértői kollektív vélemény jelenik meg. Ennek ismeretében a szakértők felülbírálják saját véleményüket.

A további kérdőívekre adott válaszok alapján kialakul egy szakértői "átlagvélemény" és a szélsőséges vélemények

jól elkülöníthetők. Az összefoglaló értékelés és előrejelzés mindezek figyelembevételével készíthető el.

A Delphi-módszer konkrét, gyakorlati alkalmazása során az oktatás feladatai és körülményei bizonyos kompromisszumokra kényszerítettek bennünket. A szükségszerű eltérések a szakértők megválasztásában és a fordulók számában jelentkeztek.

Kétségtelen, hogy a módszer követelményeitől a legnagyobb eltérést az a hipotézis jelentette, hogy a hallgatói csoportokat szakértökként kezeltük. Enyhíti ezt a nagyfokú leegyszerűsítést az, hogy felsőéves hallgatókról volt szó, akik az alsóbb évfolyamokon megfelelő ideológiai, módszertani és pedagógiai előképzésben már részesültek, másrészt az, hogy a hallgatók tanár-szakosok, akik erre a szakra hivatástudatból is jöttek, nemcsak a felvételi pontszámuk alapján bizonyultak megfelelőeknek. Érdeklődésük, az új felé való vonzódásuk részben átsegítette őket /és minket/ e problémán. Nem szabad természetesen figyelmen kívül hagyni azt, hogy a téma iránti fogékonyság néhány esetben diákosan szenvedélyes vélemény-nyilvánítást, más esetekben a foglalkozások ideje alatti pillanatnyi kondicionáltságuknak megfelelően hullámzó teljesítményt eredményezett. Az esetleges felkészültségbeli hiányosság - társulva a téma iránti érdeklődéssel - gyakran érzelmileg motiválttá tette a válaszokat.

Adottságként kellett kezelnünk a csoportok létszámát. Nem lehetett letehetően tenni a heterogenitás és az anonimitás követelményének sem. Az írásbeli válaszok azonban ténylegesen egyedi véleményeket tükröztek.

Nem valósítottuk meg teljes mértékben azt, hogy legalább három menetes "Delphit végezzünk". Mindegyik alkalommal a harmadik fázist - a vélemények felülvizsgálatát és

a korrekciót - szóbeli formában valósítottuk meg, de ezzel összekapcsoltuk az írásbeli és a szóbeli szakértői megkérdezés módszereit. Az 1980-as években azzal a második kérdőívvel kezdtük a munkát, amelynek alapjául az első kérdőívre 1972-ben adott válaszok szolgáltak, tehát ezekben az esetekben az ötödikként megfogalmazott cél érdekében eltértünk a módszer egyik fontos követelményétől.

Az előrejelzés-sorozat alapját az 1972.évi véleményezés képezte. Az első kérdőív az alábbi kérdéseket tartalmazta:

1. Milyen változások várhatók az egyéni képzésben?
2. Milyen változások várhatók a csoportos képzésben?
3. Milyen változások várhatók az oktatott tárgyak jellegében?
4. Milyen változások várhatók a felsőfoku oktatásban?

A kérdések olyan területeket fogtak át, amelyek egyrészt közel esnek a hallgatók érdeklődéséhez, másrészt lehetőséget nyújtanak ahhoz, hogy a hallgatók eseményeket, és fejlődéstendenciákat egyaránt megjelöljenek. A kérdésekkel a képzés módszereire és formáira, s a különböző szinteken folyó oktatásban a tantárgyak rendszerére és jellegére kérdeztünk. A negyedik kérdéssel a felsőfoku oktatás területein várható változások iránt érdeklődtünk. A hallgatók a kérdéseket jól értelmezték, s nem okozott gondot a "megválaszolásuk".

Az első kérdésre adott válaszok ölelték fel a legszélesebb kört. A hallgatók azonban nehezen tudták elkülöníteni az egyéni és a csoportos képzést, s azok formáit.

A második kérdésre adott válaszok szegényesebbnek tűnnek. Három problémakör - a kiscsoportos oktatás általánossá válása és kialakítása, valamint a kutatócsoportok kialakításának módja - körül csoportosultak a vélemények.

A harmadik kérdésre adott válaszok ismét sok témát fogtak át, de a vélemények nem voltak különösen újszerűek.

A negyedik kérdéssel összefüggésben a hallgatók a kétszintű képzés megvalósításától és az egyetemi-főiskolai kutatásokban való aktívabb részvételtől várnak újat. Többben a pályaalakalmassági vizsgálat széles körű elterjedésében látnak gyógyírt a felsőfokú oktatás néhány problémájának megoldásához, mások a képzés strukturájának módosításában.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a válaszok első sorban az 1970-es évek problémáinak kivetítései, s kevésbé tekinthetők a jelentősen lényegesen elszakadó, újszerű problémafelvetéseknek. A hallgatók tehát nemigen képzeltek el minőségileg új oktatási-képzési rendszert. Merész gondolatfelvetések sem voltak jellemzőek, holott a módszer alkalmazásának ebben a fázisában erre mód és lehetőség nyílt.

Ezekből a válaszokból állt össze a második kérdőív, amelyen szereplő eseményeket /pl. Mikorra várható az oktatási módszerek oktatása?/ az egyes felmérési időpontokban különbözőképpen megjelölt időintervallumokba kellett elhelyezniük és a fejlődéstendenciákat /pl. Iskolarendszerű lesz-e az oktatás?/ értékelniük.

A különböző időpontokban készült előrejelzések és összehasonlításuk

A három időpontban kialakult hallgatói átlagvéleményeket mutatja be az alábbi táblázat. A csoportvélemények

Az 1972., az 1981. és az 1983. évi hallgatói átlagvélemények

Kérdések	Várható időintervallum ill. vélemény		
	1972. évi	1981. évi	1983. évi
	b e c s l é s		
1. Az oktatás-nevelés funkciója megosztott marad-e a család és a társadalom között			
- az alapfoku oktatásban	igen	igen	igen
- a középfoku oktatásban	igen	igen	igen
- a felsőfoku oktatásban?	nem	nem	nem
2. Iskolarendszerű lesz-e az oktatás	igen	igen	igen
3. Mikorra várható a tanulási módszerek oktatása			
- az alapfoku oktatásban	1980-1990	1990-2010	1990-2000
- a középfoku oktatásban	1980-1990	1990-2010	1990-2000
- a felsőfoku oktatásban?	1975-1980	1980-1990	1990-2000
4. Mikor válik a tanulás intézményesített keretel között általánosan alkalmazottá			
- a televízió	1975-1980	1980-1990	1983-1990
- az audiovizuális könyvtár	1980-1990	2010 után	-
- a laboratórium	1980-1990	1990-2010	-
- a számítógép?	1990-2010	2010 után	2000-2010
5. Mikor válik az egyéni tanulás otthoni eszközeiben általánosan alkalmazottá			
- a film	1980-1990	2010 után	-
- a magnetofon	1975-1980	1990-2010	-
- a mikrofilm	1990-2010	2010 után	-
- a televízió	1975-1980	1980-1990	1983-1990
- a számítógép	2010 után	2010 után	2010 után
- az oktatógép?	2010 után	2010 után	-
6. A programozott oktatás széles körű elterjedésének várható ideje?	1980-1990	1990-2010	1990-2000
7. Mikorra várható a kis csoportos oktatás általánossá válása?	1980-1990	1990-2010	2000-2010
8. Rangsorolja a kis csoportok kialakításának alábbi szempontjait egy meghatározott feladat megoldása	4.	2.	1.

Kérdések	Várható időintervallum, ill. vélemény		
	1972. évi	1981. évi	1983. évi
	b e c s l é s		
- több feladat megoldása	3.	3.	-
- meghatározott szervezetbe történő bekapcsolódás	2.	4.	2-3.
- emberi kapcsolatok fejlesztése	1.	1.	2-3.
9. Helyes-e a homogén kutatócsoportok kialakítása?	nem	nem	nem
10. Mikorra várható a tantárgycsoportok oktatásának bevezetése?	1990-2010	1990-2010	1990-2010
11. Mikorra várható a gondolkodtató jelleg dominálása az oktatott tárgyokban?	1980-1990	1990-2010	1990-2000
12. Mikorra várható a társadalomtudományok oktatása középszinten?	1980-1990	1990-2010	1990-2000
13. Kell-e mélyen specializált képzés megvalósítása középszinten?	nem	nem	nem
14. Kell-e kötelező tananyag			
- alapfokon	igen	igen	igen
- középfokon	igen	igen	igen
- felsőfokon?	nem	nem	nem
15. Mikorra várható a gyakorlati élethez közel álló feladatok tananyagként való feldolgozása?	1980-1990	1990-2010	1990-2000
16. Mikorra várható a pályaukalmassági vizsgálatok széles körű elterjedése és figyelembevétele?	1975-1980	1990-2010	1990-2000
17. Az alapösszefüggések vagy a problémák oktatására kell-e a hangsúlyt fektetni a felsőfoku oktatásban?	alapösszefüggésekre	mindkettőre	mindkettőre
18. El kell-e különíteni a gyakorlati szakembereket, az oktatókat és a kutatók képzséit?	igen	igen	nem
19. Mikorra várható az egyetemi hallgatók kutatómunkába való széles körű bekapcsolása a felsőfoku képzésben?	1980-1990	1990-2010	2000-2010
20. A szabadidő növelésével mikorra várható a szellemi munka és a testmozgás összehangjának széles körű megvalósítása?	1990-2010	2010 után	2010 után

szóbeli felülvizsgálata, kiegészítése nem eredményezett eltéréseket, tehát a táblázatban közöltek a végleges átlagvéleményeknek tekinthetjük.

/A táblázatban "-" -sal jelöltük azokat a kérdésváltozatokat, amelyeket az 1983. évi megkérdezés során nem tettünk fel a hallgatóknak./

Mint a táblázatból látható, 1972-ben a válaszok legnagyobb része az 1980-1990 közötti, 1981-ben és 1983-ban az 1990-2010 közötti időintervallumba került. Ez arra utal, hogy a hallgatók a problémák megoldására mindig csak egy következő évtizedben látnak reményt. A "soha" időkategóriába egyetlen szintetizált vélemény sem került.

Az 1972-ben végzett kísérletben a válaszok szóródása kicsi volt. Meglepő, hogy a számítógépnek az egyéni tanulás otthoni eszközeiben való elterjedt alkalmazását a hallgatók a 2010 utáni időszakra helyezték.

Az 1981-ben és 83-ban készített előrejelzéseknél a válaszok szóródása nagyobb volt és több esetben volt tapasztalható. Így pl. a hallgatók nehezen tudtak dönteni arról, hogy a tanulási módszerek oktatása mikorra várható az alapfoku oktatásban. A filmnek, a magnetofonnak, a számítógépnek és az oktatógépnek az egyéni tanulás eszközeiként való felhasználásáról nagy véleménykülönbségekkel nyilatkoztak. A kiscsoportos oktatás általánossá válásának megítélésében szintén nagy volt az eltérés. Érdekes, hogy a kiscsoportok kialakítási szempontjai között a "meghatározott szervezetbe történő bekapcsolódás" az utolsó helyre került. Ez kifejezi az emberi közösségek összetartó erejébe vetett bizalom növekvő hiányát is. Eltérő, de egymástól lényegesen nem különböző véleményeket fogalmaztak meg a hallgatók a kutatómunkába való hallgatói bekapcsolódás, valamint a szellemi munka és a tudás önszabályozásának megvalósításának perspektíváját illetően.

A 80-as években kialakult vélemények szerint a felsőfokú oktatásban az alapösszefüggések és a megoldatlan problémák oktatását egyaránt hangsúlyozni kell.

A három időpontban megfogalmazott hallgatói véleményeket összehasonlítva az alábbi kép tárul elénk: a fejlődéstendenciák többségének, illetve néhány esemény bekövetkezésének megítélésében egyezés van, különösen, ha figyelembe vesszük az időtényezőt is. Összességében azonban az 1972-ben felvázolt kép optimistább. Az 1980-as évek becslései az 1972. évitől különösen eltérnek az audiovizuális könyvtár, a film és a magnetofon általánosan alkalmazottá válása időpontjának megjelölésében, s a pályaalkalmassági vizsgálatok széles körű elterjedésének megítélésében. Valamennyi esetben a későbbi időpontokban készült előrejelzések a pesszimistábbak. Ezeknél az eseményeknél - az 1972. évi adatokhoz viszonyítva - két időintervallummal későbbre kerültek az átlagos vélemények. Az egy időintervallummal későbbi bekövetkezés becslése nem tükröz pesszimista állásfoglalást, azt viszont kifejezi, hogy az egyetemi hallgatók szerint a vizsgált témakörök többségében lényeges előrehaladás nem következett be, a problémák nagy része nem oldódott meg a 70-es években.

Növekedett a szélsőséges vélemények száma és aránya a 80-as években, s a hallgatói csoportok már kevésbé képviselnek homogén véleményt, mint korábban. Ez azzal függ össze, hogy az utóbbi időben a hallgatók magasabb követelményeket állítottak egy-egy fogalom /pl. "az általánosan alkalmazottá válik"/ mögé, s azzal is, hogy kritikusabban gondolkodtak, mint korábbi társaik. Erősödött a rendszerjellegű gondolkodásuk, s a különböző események, fejlődéstendenciák közötti összefüggéseket már jobban látják.

Meglepő, hogy a 80-as évek elején készült előrejelzésekben is milyen késői időpontra került a számítógépek ál-

talánosan alkalmazottá válásának ideje, holott a személyi számítógépek és a zsebalkulátorok elterjedése rohamosnak tekinthető hazánkban is. Feltűnő, hogy az 1983-as előrejelzésben a kiscsoportos oktatás általánossá válását a hallgatók az ezredforduló utáni időszakra helyezték, valamint az, hogy a szellemi munka és a testedzés összhangjának széles körű megvalósulását már csak a következő generációk által tartják lehetségesnek.

Ugy ítélhetjük meg, hogy a hallgatók jövőorientáltsága nem erősödött. Kevés garanciát látnak arra, hogy az oktatás területén felmerülő problémák a 80-as évtizedben megoldódhatnak. Ez nemcsak az általános gazdasági helyzet nehezülésével függ össze, hanem az oktatás fejlesztésére fordítható anyagi erőforrások nem kellő mértékű bővülésével is.

Dr. LACZIK MARIA

főiskolai adjunktus

RÉPASI GYÖRGYNE Dr.

főiskolai adjunktus

Bessenyei György Tanárképző Főiskola

GONDOLATOK A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK NYELV- ÉS STILUSGYAKORLATI VIZSGÁINAK TAPASZTALATAIRÓL

Kreativitás, kommunikatív kompetencia, funkcionális nyelvoktatás - napjaink divatos jelszavai, amelyek a körülöttük folyó viták ellenére jól tükrözik az idegennyelv-oktatásunkkal /köztük az orosz nyelv oktatásával/ szemben támasztott követelményeket és társadalmi elvárásokat /Bakonyi 1985; Bán 1980; Bán 1984; Bárdos 1985; Éva 1980; Hegedüs 1985; Kelemen-Nagy 1982; Lieber 1983; Pogány 1985/. Az orosz nyelv-szakos tanárképzésre fokozottan érvényes, hogy használható nyelvtudást kell adnia a hallgatóknak, a leendő orosz szakos általános iskolai tanároknak. A mindennapi életben is jól használható nyelvtudás kialakításához pedig jól képzett, kreatív tanárookra és nem utolsósorban jó oktatási segédanyagokra van szükség.

A főiskolai orosz szakos tanárképzésben alapozó tárgynak a nyelv- és stílusgyakorlatok című, gyakran lexikának vagy egyszerűen beszédgyakorlatnak nevezett tárgy tekinthető. A régi tanterv a képzés I-II-III. félévében heti 6, IV. félévében heti 5 órát biztosított a tárgy oktatására /Tanterv 1976-77/. Ez az óraszám lehetőséget adott a tantervben előírt témakörök alapos feldolgozására. A IV. félév végén a hallgatók összevont szigorlatot tettek nyelvtanból és nyelv- és stílusgyakorlatból. Ez a fajta értékelési mód több szempontból is

vitatható volt, ami a hallgatói tudás többé-kevésbé egzakt mérését illeti. Egyáltalán beszélhetünk-e objektív vagy egzakt tudásszint mérésről az idegen nyelvek esetében? Vannak ilyen irányú kísérletek /Hadas - H.Juhász 1981/, de az orosz nyelv-szakos tanárképzésben a tudásszint objektív mérése eddigi ismereteink szerint nincs kidolgozva. Amíg összevont szigorlat volt, a szigorlati eredmény nyolc részjegyből tevődött össze, és ez a közösen kialakított érdemjegy nem tükrözhetette a résztárgyak ismeretét. A szigorlati előírásoknak megfelelően a vizsga írásbeli feladatai között szerepelt egy nyelvtani teszt és egy fordítás magyarról orosz nyelvre szótár segítségével, nyelv- és stílusgyakorlatból pedig egy fogalmazás az írásbelin megadott témából, melynél szintén használhattak szótárt a hallgatók. A szigorlat szóbeli része volt hivatott a négy félév során elsajátított anyag szintetizált visszaadásának mérésére. A szóbeli vizsga feladatai között szerepelt elméleti kérdés nyelvészetből /külön morfológiából, külön szintaxisból/, mondatelemzés, nyelv- és stílusgyakorlatból pedig a négy félév lexikai anyagának valamely tétele és egy 25-30 soros közepes nehézségű ismeretlen szöveg megértése és reprodukálása. Ezekből a részfeladatokból tevődött össze a nyolc részjegy alapján a szigorlati érdemjegy.

1982-ben tanszékünk a lexika szakcsoport kezdeményezésére külön engedéllyel mindnyájunk megelegedésére szétválasztotta a nyelvtan és lexika szigorlatot. A IV. félév végén a nyelv- és stílusgyakorlatból tett vizsgát összevont kollokviumnak neveztük. Ezt a szétválasztást a tantervi reform vitáinak keretében tettük, amikor már körvonalazódtak az ilyen irányú elképzelések. Az összevont kollokvium követelményeként szóbeli vizsgát irtunk elő, amely a következő feladatokból állt: nyelvi laboratóriumban egy közepes nehézségű 3-4 perces orosz nyelvű szöveg meghallgatása és szóbeli reprodukálása, kötetlen beszélgetés a négy félév alaptémáiból és egy közepes nehézségű újságcikk fordítása.

A számonkérés két új formája nem előzmények nélküli tanszékünkön. Évek óta rendszeresen használjuk a két évfolyam jegyzeteihez a főiskolánk OTK stúdiójában anyanyelvi bemon-dókkal készített hangosított anyagokat, valamint a hallás utáni megértés fejlesztésére szánt rövid történeteket, amely felvételek szintén házilagos kivitelezésűek. /Sajnálatos, hogy a felsőoktatásban mindmáig hiányoznak az ilyen típusú segédanyagok, amikor az alsó- és középfokú oktatásban már azok eredményeiről lehet beszélni. Hasonló nehézséget ró ránk - központi jegyzet hiányában - a megfelelő jegyzetek össze-válogatása és elegendő példányszámban való biztosítása./ Az újságolvasás I. éven inkább alkalmi jellegű, míg a II. éven annak rendszeressé tétele és a tematikus újságolvasás bevezetése /ami nem feltétlenül esik egybe a tantervi alap-témákkal/ hallgatóinkat olyan nyelvi szintre juttatja, amikor már könnyedén megbirkóznak az újságnyelv nehézségeivel. Külön technikai kivitelezést csak a nyelvi laborban történő számon-kérés igényel. Minden csoport más, lehetőleg azonos nehézségű szöveget kap. Háromszor hallgathatják meg, s közben feljegyzést is készíthetnek. Eredeti elképzeléseink szerint minden hall-gatói teljesítményt kazettára rögzítettünk volna, ezt azonban technikai okok miatt még nem tudtuk megvalósítani.

1984-ben megjelent az új tanterv, amely már hivatalo-san és egységesen /minden tanárképző főiskola számára kötelező érvénnyel/ különválasztotta a nyelvtan és stilusgyakorlat szigorlatot /Tanterv 1984/. Feladatában és tananyagrendsze-rében az I-II: évfolyam szempontjából lényeges változást nem tartalmaz, viszont csökkent a tárgy oktatására fordítható óraszám. Mivel a tanterv feladatként fogalmazza meg a min-dennapi élethez szorosan kapcsolódó szókinccs keretein belül a folyamatos beszéd kialakítását, valamint az élőbeszéd megér-tését és az írott szöveg reprodukálásának készségét, az önálló szigorlati rangot kapott nyelv- és stilusgyakorlat vizsga követelményeit is az új tanterv megváltozott számonkérési módjához kell igazítanunk. A csökkent óraszámot intenzív órai

és óránkívüli munkával próbáljuk kompenzálni. Itt az ún. "belső intenzitásra" gondolunk a tanítási órán /Pogány 1985/. A hatékonyabb nyelvoktatás érdekében az I-II. évfolyam törzsanyagához szorosan kapcsolódó tíz részes videofilm sorozatot is beiktattuk tematikánkba /Répási 1985/. A passzív szókinés fejlesztésére tovább folytatjuk a mai szovjet, szépirodalmi szövegek házi feldolgozását. Nem irodalmi-esztétikai jellegű műelemzést kérünk számon, hanem lexikai jártasságot az adott 50 oldalnyi szövegben. A hallgatók félélvönként beszámolnak a feldolgozott anyagból. Ilyenkor a szöveg szótár nélküli fordításán túl megköveteljük a cselekmény alapos ismeretét, valamint az önálló véleményalkotást és annak kifejtését a mű egészéről.

Közismert, hogy a nyelvi laboratóriumok a maguk programozott anyagaival, az oktatófilmek és egyéb AV eszközök nem oldják meg csodaszerként a nyelvoktatás gondját. Valljuk azonban, hogy kellő mértékben, megalapozott módszerekkel alkalmazva azokat, hozzásegítik a nyelvtanulót egy magasabb szintű, a társadalmi igényeknek is jobban megfelelő kommunikatív nyelvtudás eléréséhez. Ezt a nyelvtudást kell nekünk a IV. félév végi nyelv- és stílusgyakorlat szigorlaton mérni. Ha a hallgatók felkészítésében követjük a tantervi utasításokat, a szigorlati értékelés sem korlátozódhat annak egy részkérdésére, hanem az egészet kell átfognia. Ebből az elgondolásból kiindulva próbálunk egy új, vagy talán csak kissé más szigorlati rendet és teljesítménymérést kialakítani. Az igazi értékelést persze az jelenti, hogy a hallgató orosz nyelvi környezetbe kerülve képes/-e/ kommunikálni, és az elsajátított ismeretek birtokában képes/-e/ ujjakkal bővíteni nyelvi arzenálját.

Mivel az oktatási folyamatban kikerülhetetlen a "megmérés", a számonkérés vagy értékelés, arra kell törekednünk, hogy az lehetőleg komplex és objektív legyen. Szak-

csoporthoz az új tantervi követelmények figyelembevételével a nyelv- és stílusgyakorlat szigorlat feladatait a következőkben határozta meg: írásbeli szigorlaton a hallgatók egy lexiko-grammatikai tesztet oldanak meg, melynek első feladatát egy magnetofonról lejátszott szöveg megértésének ellenőrzését szolgáló kérdések képezik. Tartalmazni fog továbbá behelyettesítési és transzformációs feladatokat, szómagyarázatot, közmondás értelmezést, rövidebb fordítást magyarra oroszra, amely a két év folyamán elsajátított igék közül a leggyakrabban előfordulóakra és azok lexikai kapcsolódásaira koncentrál, stb. A szigorlat szóbeli részén a hallgató tételt húz az alaptémákból, ezen kívül kap egy 20-25 sornyi közepes nehézségű újságcikket, s feladata ennek értelmezése és magyarra fordítása.

Változnak a tantervek, változnak a nyelvoktatási módszereink, a nyelvtudás tartalma, változik és fejlődik az oktatástechnika. Ezért nekünk nyelvtanároknak is változni kell, készeknek lenni az új befogadására, lépést tartani oktatáspolitikánk fejlődésével, mert csakis így tudunk tanítványainknak biztos tudást, használható nyelvi ismereteket nyújtani.

IRODALOM

- Bakonyi 1985. - Dr.Bakonyi István: Vizualitás és kreatív nyelvoktatás. Felsőoktatási Szemle 1985. 2 sz. 101-5.
- Bán 1980. - Bán Ervin: A funkcionális nyelvtanításról. Pedagógiai Szemle, 1980.10.sz.898-904.
- Bán 1984. - Bán Ervin: Nyelvtanulás és kommunikatív kompetencia, Pedagógiai Szemle, 1984. 7-8.sz. 746-52.
- Bárdos 1985. - Bárdos Jenő: A kreatív tanári személyiség. Pedagógiai Szemle, 1985. 7-8. 753-8.
- Éva 1980. - Éva Erzsébet: A kreatív gondolkodás fejlesztésének lehetőségei az alsó tagozatos orosz nyelvi órán. Idegen Nyelvek Tanítása, 1980. 3.sz. 65-69.
- Hadas 1981. - Dr.Hadas Ferenc-H.Juhász Éva: Az általános iskolai teljesítményszint komplex mérése orosz nyelvből. Idegen Nyelvek Tanítása, 1981. 5.sz. 129-39.
- Hegedűs 1985. - Dr.Hegedűs József: Nyelvtan-tudat-kreativitás. Felsőoktatási Szemle, 1985. 2.sz. 86-92.
- Kelemen-Nagy 1982. - Kelemen Janka-Nagy Sándor: A kreatív nyelvi tananyag. Idegen Nyelvek Tanítása, 1982. 1.sz. 1-5.

- Lieber 1983. - Dr.Lieber Péterné: A kommunikáció központu orosz nyelvoktatás néhány kérdése. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983.
- Pogány 1985. - Dr.Pogány Béla: A kommunikáció központu orosz nyelvoktatás. Felsőoktatási Szemle, 1985. 2.sz. 116-20.
- Répási 1985. - Répási Györgyné: Videofelvételek az orosz szakos főiskolai tanárképzésben. Audiovizuális Közlemények, 1985. 5. sz. 257-9.
- Tanterv 1976. - Az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés tantervei az 1976-77. tanévtől. OM, 1976.
- Tanterv 1984. - A tanárképző főiskolák tanterve az 1984-85. tanévtől. MM, 1984.

ZÉTÉNYI IMRE

tanszékvezető főiskolai tanár
Debreceni Tanítóképző Főiskola

AZ EMBERI KAPCSOLATOK ALAKULÁSA A PÁLYAKEZDŐK KÖRÉBEN

Az oktatás és közművelődés dolgozóival szemben támasztott alapvető követelmények egyike, hogy hajlamosak és képesek legyenek széleskörű emberi kapcsolatok kiépítésére. Minden embernél előnyös tulajdonság, ha jó érzékkel rendelkezik az interperszonális kapcsolatok terén. A pedagógusok és a közművelődési szakemberek számára viszont elengedhetetlen tulajdonság, ennek mindennapi gyakorlása hivatali kötelesség.

A társas kapcsolatok jelentősége igen nagy mindenfajta társadalomban, de különösen kiemelkedik szerepe a szocializmusban. Az egyén mindig valamilyen szűkebb közösségben, csoporton keresztül, és soha nem egymagában kötődik a társadalomhoz.

A pedagógusoknak és közművelődési szakembereknek intenzív kapcsolatot kell kiépíteni a társadalom minden rétegével. Mindennapi munkájuk során közel kell férkőzniük a ma még igénytelenebb műveltségi színvonalon élő-, alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező-, önművelődésükkel keveset törődő rétegekhez is. Az emberek megnyerése, céljaink elérése és a munka eredménye szempontjából az lenne a szerencsés, ha volt hallgatóink emberi kapcsolatait - a munkán kívüli kapcsolatok is - minél szélesebbek lennének, ha a személyes kapcsolatok alakulásában helyet kapna a társadalom minden rétege.

Ferge Zsuzsa "Társadalmunk rétegződése" című művében a következőt írja erről:

"A teljesen oldott" társadalom, mint ideáltípus, azt jelenti, hogy az egyének közötti tényleges kapcsolatok függetlenek attól, hogy az egyén melyik társadalmi réteghez tartozik: "a vonzások és választások" nem társadalmi helyzethez, hanem egyéb, személyes adottságokhoz, tulajdonságokhoz kapcsolódnak"

Vizsgálatunkban igyekeztünk választ keresni arra, hogy a nevelői és közművelődési pálya a többi értelmiségi foglalkozásokhoz viszonyítva befolyásolja-e a személyes emberi kapcsolatok alakulását, hogy a szakma sajátosságai az értelmiség ezen csoportján belül mennyire hatnak a társadalmi nyitottság vagy zártság alakulására.

Megállapításainkat a Debreceni Tanítóképző népművelőkönyvtáros szakán végzett 466 fő-, és az 1981-es tanévben - nappali tagozaton - végzett 73 tanító ítéletei, vallomásai alapján fogalmazzuk meg.

Előljáróban meg kell jegyeznünk, hogy hazánkban, különösen az utóbbi - és a felszadadulás előtti - időben minden értelmiségi rétegnél nagyfokú társadalmi zártság tapasztalható. Ezt minden eddigi - általunk ismert - vizsgálat bebizonyította.

Honnan indultak? / a szülők foglalkozása/

Nappali tagozatosaink esetében már a felvételi vizsgák után kiderül, hogy az intézetünkbe felvételt nyert hallgatók között a fizikai dolgozók gyermekeinek aránya évről-évre meghaladja az 50 %-ot. Ennek megfelelően alakul interjúalanyaink származás szerinti összetétele.

<u>Apja foglalkozása</u>	<u>tanítók</u>	<u>közműv.dolgozók</u>
pedagógus	10,9	5,7
művelődésügyi	-	0,2
egyéb értelmiségi	6,8	13,8
alkalmazott	17,8	17,2
fizikai dolgozó	50,6	52,1
egyéb	5,4	10,9
0 válasz	8,2	-

<u>Anyja foglalkozása</u>		
pedagógus	19,1	8,0
művelődésügyi	1,9	-
egyéb értelmiség	1,3	3,1
alkalmazott	21,9	17,9
fizikai dolgozó	26,0	19,9
egyéb /htb.magán/	25,9	51,1
0 válasz	1,3	-

Végzettjeink körében a fizikai dolgozók gyermekeinek magas aránya különösen szembetűnő, ha összehasonlítjuk hazánk valamennyi felsőoktatási intézményének átlagaival.

Fizikai származásuk aránya a felvételt nyertek között:²

1970	38,7 %	
1971	38,7 %	
1972	38,4 %	
1973	44,0 %	
1974	41,6 %	/+8,6 % közvetlen ter- lésirányító gyermeke/
1975	40,1 %	/+ 9,0 % " /

Intézményünkben több, mint kétharmad részben tehát fizikai munkás és alkalmazott szülők gyermekei tanulnak.

Volt hallgatóink származásának ilyen alakulása azt is jelenti, hogy szüleikhez képest más társadalmi csoportba, az értelmiség csoportjába kerültek.

Ezekután különösen izgalmas kérdés, hogy a többségükben fizikai dolgozók köréből indult közművelődési szakemberek kapcsolatai hogyan alakulnak azon osztályok képviselőivel, akik utjukra bocsátották őket, ahonnan ifjúkorukban ők is indultak.

A társas kapcsolatok rendszerében legfontosabb partnernek a házastársat tekintettük.

<u>Házastársak foglalkozása</u>	<u>tanítók</u>	<u>közműv.dolgozók</u>
pedagógus	19,2	14,3
művelődésügyi	-	13,7
egyéb értelmiség	23,1	31,6
alkalmazott	11,5	32,4
fizikai dolgozó	34,6	6,8
egyéb	3,9	1,2
iskolai tanító	7,7	-

Volt hallgatóink házastársainak foglalkozása legnagyobb részben értelmiségi /tanítók: 42,3 %, közműv.dolgozók: 59,6 %/, csekély viszont azoknak a száma, akiknél a házastárs foglalkozása azonos /19,2-13,7 %/

Jelentős a közművelődési szakemberek körében az alkalmazott házastársak száma. Ennek a magyarázatát abban kereshetjük, hogy körükben kétharmad a levelező tagozaton végzetek aránya, korábban maguk is alkalmazottak voltak.

A fizikai dolgozó házastársak mindössze 6,8 %-os arányt képviselnek. Ez azt tanúsítja, hogy a közművelődési szakemberek, bár munkájuk során rendszeres kapcsolatban kell lenniük az alapvető társadalmi osztályokkal - munkásokkal, parasztokkal - és ehhez származásuk kellő esélyt biztosítana, igen ritka esetben kötnek házasságot fizikai dolgozókkal. Az értelmiség más rétegeihez hasonlóan tehát társadalmilag zárt egységet képviselnek. Ehhez hasonló arányokat hozott felszínre 1970-ben a Népművelési Intézet falusi értelmiség körében /fizikai dolgozó házastárs: 4,5 %/ és a Társadalomtudományi Intézet vidéki értelmiség és vezető állásúak között folytatott vizsgálata /fizikai dolgozó házastárs: 6,2 %/.

A tanítók házastársai között a fizikai dolgozók magas aránya a társadalmi nyitottság mellett a nevelői munka presztizséről is vall. A párválasztások ilyen alakulásában az is közrejátszik, hogy mintegy kétharmaduk szülei községben laknak /a közművelődési dolgozók esetében: 42,7 %/, s jelenleg is 45,2 %-uk dolgozik falun.

A párválasztásban megmutatkozó nemek közötti különbségek egyik feltűnő vonása, hogy a közművelődési pályán dolgozó nők közül jóval többen kötnek házasságot értelmiségi foglalkozásuakkal, mint a férfiak. Ennek magyarázata minden bizonnyal arra az elavult, de még ma is erősen élő és ható társadalmi közfelfogásra vezethető vissza, mely szerint akkor jó a házasság, ha a feleség "felnezi" a férjére, a férj kötelessége pedig az, hogy a felesége számára egzisztenciát teremtsen. Ezt bizonyítja a nők értelmiségi házastársainak foglalkozás szerinti megoszlása is. Többségük agrár, műszaki és egyéb értelmiségi körökből választott élettársat, tehát olyan pályákról, melyeknek akár anyagi okok miatt, akár pedig a társadalmi presztizs alapján elismert a rangja.

A férfiak ugyanakkor a pályatársakkal, pedagógusokkal és alkalmazott munkakörben dolgozókkal - tehát kisebb társadalmi ranggal rendelkező foglalkozásuakkal - kötnek nagyobb arányban házasságot. Ennek magyarázatát abban is kereshetjük, hogy nappali tagozaton a tanítók és népművelők- könyvtárosok képzése egy intézményben folyt. A három évi együttlét, a közös diákkori élmények, tartós kapcsolatok alapján egymás kölcsönös megismerése arra inspirálta volt férfi hallgatóinkat, hogy intézetünkön belül válasszanak párt maguknak. A pedagógus nők köréből választott házastársak magasabb arányában az is közrejátsszik, hogy a második műszakkal jócskán terhelt nők körében az egyébként kevésbé becsült nevelői pálya kedvező előnyökkel is jár, amit a férfiak párválasztásuk során mérlegelnek.

A házastársak iskolai végzettsége valamelyest árnyalja az előző képet.

	tanítók	közműv.
általános iskola	-	9,7
szakmunkásképző	19,2	5,6
középsikola	38,5	34,3
felsőfoku	42,3	50,4

Baráti kör

Az emberi kapcsolatok alakulásának egy másik lényeges mutatója a barátok léte vagy hiánya. Az általunk vizsgált közművelődési szakemberek közül minden ötödik ember úgy nyilatkozott, hogy nincs barátja /20,2 %/. Ezt az arányt még akkor is nagynak tartjuk, hogy a Társadalomtudományi Intézet vagy a Népművelési Intézet falusi értelmiség körében folytatott vizsgálatainak adatai szerint a barátokkal nem rendelkezők aránya ennél nagyobb /33,0, illetve 28,7 %/³

Igyekeztünk választ keresni arra, hogy melyek azok a tényezők, melyek befolyásolhatják a baráti kapcsolatok alakulását.

Az volt a feltevésünk, hogy a mélyebb és intenzív barátságok kialakulásában lényeges szerepet játszik a családi állapot. Természetesnek tartottuk, hogy azokat a barátokat, akivel az örömeiket és gondokat meg lehet osztani, akikkel egyéni és munkahelyi gondokat, problémákat meg lehet beszélni, pótolhatja, helyettesítheti a "legközelebbi hozzátartozó", a házastárs, a család.

Az is kétségteljes tény, hogy a családosok - különösen, ha gyermekeik még kicsik - nehezebben tudnak időt szakítani a megnövekedett második műszak miatt a baráti kapcsolatok kialakítására és ápolására, mint az egyedül élők.

Ezen kívül van az éremnek egy másik oldala is: míg az egyedülállók barátkozásának nincsenek különösebb anyagi-gazdasági feltételei, addig a családosoknál már ilyen természetű komponensek is közrejátszanak a baráti kapcsolatok kialakulásában. Míg a fiatalok emocionálisan és intellektuálisan is gazdag kapcsolatot tartanak fent egymással, illetve egymás között, utcán sétálva, egy-egy klubban vagy otthonosnak alig nevezhető albérletben, addig az idősebbek körében a baráti kapcsolatok kialakulásába, vagy azok tartósságába a jó kapcsolathoz egyáltalán nem szükséges anyagi-gazdasági vagy ugynevezett státusz- és presztizsnormák is szerepet játszanak.

Szocialista értékrendszerünkkel ellentétes, elavult normák ezek, de - nézzünk szembe bátran a realitásokkal - hatásuk az elmúlt évtizedben nemhogy csökkent volna, hanem tovább erősödött olyannyira, hogy embereket, barátokat távolítottak el egymástól, tartósnak, induló kapcsolatokat roncsoltak szét.

Adataink igazolják azt a feltevésünket, hogy a társas kapcsolatokban szerepe van a családi állapotnak. A baráti kapcsolatokkal nem rendelkező közművelődési szakemberek 83,7 %-a családos.

Mennyiben befolyásolja a barátságok alakulását a települések nagysága? Előzetes elképzeléseink alternatívái a következők voltak:

- Gondoltunk egyrészt arra, hogy a kisebb településen dolgozók körében valószínűbbek az esélyek a baráti kapcsolatok kialakulására, mivel ezeken a helyeken az emberek csaknem kivétel nélkül ismerik egymást; másrészt mivel falun kisebb a szórakozási és művelődési lehetőségek kínálata, kiterjedtebb és intenzívebb baráti kapcsolatokkal igyekeznek ezt pótolni az emberek.

- A városokban dolgozók nagyobb esélyei mellett az szólt, hogy a nagyobb településeken barátokban is bőségesebb lehet a választék, szakmán belül vagy azon kívül is könnyebben található olyan szellemi partnerek, akikkel intellektuálisan is gazdag baráti kapcsolatokat lehet létesíteni.

A vizsgálat eredményei az utóbbi feltevést igazolták. Kiderült, hogy a települések nagyságával azonos arányban növekszik a baráti kapcsolatokkal rendelkezők aránya. Ez pedig lényegében azt jelenti, hogy éppen azokban a körökben, ahol a közművelődési munka leggyakorlatibb része bonyolódik, ott legszegényebbek a munkához nélkülözhetetlen emberi kapcsolatok. Most már csak az a kérdés, hogy a kisebb településeken tapasztalható viszonylag szegényebb emberi kapcsolatok okát /vagy magyarázatát/ volt hallgatóinkban /a falu különböző társadalmi rétegeivel szembeni tartózkodásukban/, vagy a falvak társadalmi rétegeinek presztizshierarchiájában kell keresnünk?

Vizsgálatunk mélysége nem teszi lehetővé, hogy erre a kérdésre megbízható választ adjunk. Hipotetikus érvénnyel azt a feltevésünket látjuk érvényesnek, hogy a falusi köz-
művelődési szakemberek társtalanságát

- egyrészt a falusi értelmiség kasztosodási hajlama okozhatja; nem fogadják be a teljes egyenlőség elvén a kellő társadalmi /és anyagi/ megbecsülés terén viszonylag alacsonyabban értékelt "kulturost" /akinek a munkáját egyébként még ma sem ismerik el általános érvénnyel a társadalmi munkamegosztásban külön-, önálló szakmának/;

- másrészt tény, hogy a falvakban dolgozó volt hallgatóink sem keresik kellő mértékben a baráti kapcsolatok kialakulásának lehetőségét a nem értelmiségi körökben. A barátok foglalkozás szerinti megoszlása azt igazolja, hogy a fizikai dolgozókkal létesített kapcsolatok aránya igen kevés.

A tanítók körében lényegesen kisebb az aránya azoknak, akiknek nincsen barátja: 9,6 %. Nincsenek annyira egyedül, mint a közművelődés dolgozói. Valamennyien nők és gyermeke egyiknek sincs. Többségük házas /71,4 %/, ami a baráti kapcsolatok anyag-gazdasági feltételeiről tanuskodik. A társtalanság alakulásában ezuttal is lényeges szerepet játszik a munkahely nagysága: valamennyien kisebb településen dolgoznak.

Hogyan alakul a pályakezdők baráti körének foglalkozás szerinti összetétele? Kikkel tartanak leggyakrabban kapcsolatot? Mely társadalmi rétegek esnek távol a mindennapi emberi kapcsolatokban volt hallgatóinktól?

Kérdőíven arra kértük őket, hogy jelöljék meg a három legjobb barátjuk foglalkozását és legmagasabb iskolai végzettségét.

A barátok foglalkozás szerinti megoszlása

foglalkozás	tanító		közművelődés	
	legjobb barát	3 barát átlaga	legjobb barát	3 barát átlaga
pedagógus	64,4	50,8	14,6	12,2
műv.dolgozó	4,1	1,5	18,9	17,9
egyéb értelmi- ség	6,8	12,5	29,6	27,4
alkalmazott	8,2	9,9	9,6	10,4
fizikai	2,7	6,8	3,0	4,1
egyéb	4,1	4,1	1,7	1,4
nincs barátja	9,6	14,5	22,5	26,5

A baráti kör foglalkozás szerinti összetételénél azt feltételeztük, hogy volt hallgatóink elsősorban szakmabeli-ekkel építenek ki baráti kapcsolatokat. Hipotézisünk a tanítók esetében igazolást nyert. Meglepő volt viszont a sorrend alakulása a közművelődési szakemberek körében. Az "egyéb értelmiség" vezető arányát bizonyos vonatkozásban az is indokolhatja, hogy a házastársak közül is viszonylag sokan tartoznak ehhez az értelmiségi csoporthoz. Természetesnek ítélni tehát, hogy a családosoknál a barátságok kialakulásában orientáló tényező lehet a házastárs baráti köre is. Ugyanez a magyarázata az "alkalmazott" és "pedagógus" barátok magas arányának is. A pedagógus kapcsolatok gyakoriságát emellett a munkában létrejött gyakori találkozás is előidézti.

Elenyészően csekély azoknak az aránya, akiknek mindhárom barátja minden esetben a megkérdezettekkel azonos foglalkozású /együttesen sincs 18 %/. Ez mindenképpen a közmű-

velődési szakemberek baráti körének szakmán kívüli nyitottságát bizonyítja. Persze szerepet játszik az is, hogy helyben ahhoz kevés a közművelődési dolgozók száma, hogy a barátok csak közülük kerüljenek ki. A falusi értelmiség körében a csak azonos foglalkozású diplomásokkal barátságban lévők aránya 25 %, ⁴ a veszprémi mintában pedig 65,4 %. ⁵ A pedagógusok körében a baráti kör zártsága szintén erőteljesebb: a "legjobb" barátok közel kétharmada, a szélesebb kört jelentő három barát több mint fele csak azonos foglalkozásúak közül kerül ki. A réteg-kohézió a barátságok alakulásánál erőteljesebb, mint a párválasztásnál.

Külön-külön vizsgálva az egyének által adott válaszokat, a közművelődési szakemberek társadalmi réteg szerinti összetételére az értelmiség felé irányulás a jellemző: 57,5 %-uk csak értelmiségiekkel tart fenn baráti kapcsolatot. A tanítóknál ez az arány még magasabb: 64,6 %. Az első helyen jelölt - feltételezésünk szerint "legjobb" - barát esetében tanítóknál 75,3 %, a közművelődési dolgozóknál 63,1 % az értelmiségi orientáció.

A barátok foglalkozás szerinti strukturájából természetesen következik, hogy iskolai végzettség szerint kiemelkedik a felsőfoku végzettséggel rendelkezők aránya.

Iskolai végzettség	tanító		közművelődés	
	legjobb barát	3 barát átlaga	legjobb barát	3 barát átlaga
általános isk.	-	-	2,1	2,9
szakmunkásk.	-	3,3	1,1	1,2
középiszk.	12,3	15,5	15,0	16,4
felsőfoku	78,1	66,6	59,2	52,7
0 válasz	9,6	14,6	22,5	26,8

Az adatok részletesebb elemzése alapján kiderült, hogy az alacsonyabb iskolai végzettségűek aránya a legjobb baráttól a második és harmadik helyen említettek felé fokozatosan növekszik, a felsőfoku végzettséggel rendelkezők tábora viszont fokozatosan csökken.

A közművelődési szakemberek és tanítók társas kapcsolatai a barátok foglalkozása vagy iskolai végzettsége alapján tehát nagyrészt értelmiségi körökre orientáltak. Bár ezek a kapcsolatok akár az értelmiség más csoportjai, akár a fizikai dolgozók irányába nyitottabbak, mint ezt más értelmiségi körökben tapasztalhatjuk, a pálya sajátosságai által diktált igény alapján mégsem lehetünk egyértelműen elégedettek ennek mértékével. Némileg módosítja azonban a helyzetet az, hogy a tanítók jó egyharmadának fizikai dolgozó a házastársa.

Természetes és érthető, hogy a házastársi és a baráti kapcsolatok alakulását az azonos érdeklődés, a közös kulturális szint, a hasonló életvitel megegyező normái befolyásolják. Tudjuk, hogy ezek a kapcsolatok alkalmai lehetnek a rendszeres eszmecseréknek, az önképzésnek és művelődésnek, elősegíthetik az igényesebb, vagy igénytelenebb életforma, ilyen vagy olyan magatartás-norma észrevétlen kialakulását. Ezért a kapcsolatok szellemi töltése, azok intellektuális gazdagsága mindenképpen előnyös. Ugyanakkor nem tekinthetjük egyértelműen kedvező jelenségnek, hogy társas kapcsolatokat elsősorban értelmiségiekkel teremtenek a közművelődési dolgozók.

Aki hivatásának tekinti az emberek műveltségi színvonalának állandó emelését, az igényes életforma és szokásnormák kialakítását, annak erkölcsi kötelessége, hogy gazdag emberi kapcsolatokat létesítsen a társadalom minden rétegével, mindenekelőtt az alapvető osztályok tagjaival.

Az emberi kapcsolatok alakulása a munkahelyen

Az eredményes munka, a sikerekkel járó tevékenység egyik legdöntőbb feltétele a szűkebb és tágabb munkahely jó pszichikai klímája, a jó munkahelyi légkör. Volt hallgatóink - elsősorban a nappali tagozaton végzettek - tanulmányaik idején egy védettebb közösségben élnek, azonos életkorú és érdeklődésű hallgatótársaik körében mindig megtalálják a hasonló tulajdonságokkal rendelkező, azonos normák szerint élő, azonos elveket valló és rokon értékítéleteket elfogadó partnereket. A munkahelyi kapcsolatok sokkal összetettebbek, lényegesen bonyolultabbak, mint a diákközösségek, vagy a diákok és tanárok kapcsolatai. A munkahelyi kapcsolatrendszerbe való beilleszkedés, a munkahelyen kialakult tradíciók felismerése, az alá- és fölérendeltség bonyolult összetevőiben való eligazodás az egyének számára gyakran nehezebb problémát jelent, mint a tényleges mindennapi munkával, a feladatokkal való megbirkózás.

A munka eredménye szempontjából felbecsülhetetlen fontosságú lehet, hogy milyen a munkatársak politikai, ideológiai, pedagógiai, akarati és cselekvési egysége, korrekt és kollegális-e a munkatársak közötti viszony, vagy csak az azonos munkahely tereli össze őket, kedvvel és hivatástudattal végzik-e a munkát, vagy kényszerű robotnak tekintik azt.

A jó munkahelyi légkör kialakításában, a tradíciók meghonosításában kiemelkedő szerepe van a vezetőnek. Éppen ezért kíváncsiak voltunk arra, hogy volt hallgatóink milyennek ítélik meg munkahelyükön a vezetők és beosztottak kapcsolatát.

Milyen a vezetők és beosztottak kapcsolata

minősítés	tanító	közművelődés
jó	41,0	37,5
kielégítő	36,9	48,5
rossz	21,8	14,0

A közművelődés dolgozói körében a válaszolók csaknem fele erre a kérdésünkre is az átmeneti megoldást jelentő közbűlső választ adta. Egy már kialakult nevelőtestületi közfelfogás eredménye is lehet, hogy a tanítók feltűnően nagyobb arányban minősítik rossznak a vezetők és beosztottak kapcsolatát, mint a közművelődés dolgozói. Ugyancsak a munkahelyi légkör zavarairól árulkodik az is, hogy csaknem minden ötödik tanító kifejezetten rossznak minősítette a beosztott munkatársak közötti kapcsolatot is. Javitja helyzetüket, hogy jobbnak ítélik a vezetők és munkatársak, valamint a beosztottak közti kapcsolatot, mint a közművelődés dolgozói.

Amikor egy másik kérdés során arra kértük volt hallgatóinkat, hogy különböző munkahelyi körülményeket az iskolákban kialakult gyakorlatnak megfelelően 5-től 1-ig osztályozzanak, akkor a vezetők és beosztottak kapcsolatát egyötödük ötösre, majdnem egy-egy harmaduk 4-re, illetve 3-ra értékelte, 9,7 %-uk 2-est, 4,3 % pedig elégtelent adott. Azok ítélték tehát rossznak a vezetők és beosztottak kapcsolatát, akik az osztályozás során elégségest vagy elégtelent adtak. Az osztályzatok átlaga: 3,62 s ez a 11 féle munkahelyi körülmény átlagosztályzata között a 6. helyet foglalja el.

Itt is tettenérhető a nők hátrányos helyzete. Csaknem 10 %-kal kevesebben ítélték "jó"-nak és több mint 5 %-kal nagyobb arányban minősítették "rossz"-nak a nők a vezetők és beosztottak kapcsolatát, mint a férfiak. A munkakörök szerinti vizsgálat arról tanuskodik, hogy legjobb a helyzet az irányító munkakörökben dolgozók közt, meglehetősen rosszul alakul viszont a vezetők és beosztottak kapcsolata a tömegkommunikáció terén és a könyvtárakban dolgozók esetében. Feltűnő ebben a rangsorban a könyvtárak dolgozóinak helyzete, akiknek hátrányosan alakulnak kereseti viszonyaik, korlátozottak az előrehaladási lehetőségeik. Munkakörülményeik rendezettebbek ugyan, kevesebb a bizonytalansági tényezőkkel járó mozgalmi jelleg, kötött a munkaidő, a munkahely lélektani konfliktusai viszont nagyobbak.

Szembevetendő az összefüggés a vezetők és beosztottak kapcsolatának alakulása és a jelenlegi munkakörrel való elégedettség között. A munkakörökkel elégedettek a kapcsolatot is jónak értékelik, az elégedetlenek viszont lehangolóan vélekednek a vezetők és munkatársak közötti kapcsolatról is.

A vezetők és beosztottak kapcsolatáról, a munkát előrelendítő jó viszonyról, vagy a törekvéseket megbénító problémákról a szükségszerűen sematikus, statisztikai átlagokba foglalt eredményeknél sokkal élethűbb és színesebb képet kaptunk a mélyinterjúk során és a találkozó alkalmával. Hadd idézzünk ezek közül néhányat:

- "Én június elején kerültem oda és júliusban volt az esküvőm. Nem akartak fizetés nélküli szabadságot adni, még kellett szakítani az esküvő időtartamára a munkaviszonyomat, s ezért az anyakönyvbe, mint háztartásbeli vagyok bejegyezve..."

- "... A főnököm autokratizmusa nemcsak számomra, de minden kolléga számára elviselhetetlen volt. Soha nem kérdezte meg a véleményünket semmiről, nem lehetett ötletünk. Mi csak végrehajtottuk az utasításokat. A babérokat s az azzal járó jutalmakat mindig ő tette zsebre. Az MMK valóság- gal rabszolgatartó társadalomhoz hasonlított. Dühös és el- keseredett voltam".

Milyen a beosztott munkatársak közötti kapcsolat?

minősítés	tanító	közművelődés
jó	43,8	41,2
kielégítő	36,9	52,7
rossz	19,3	6,1

Amikor volt hallgatóink a munkahelyi körülményeket osztályozták, az osztályzatok 3,99-es átlagával is kifejezésre juttatták elégedettségüket a munkatársaikhoz való viszonyukat illetően. /Ennél csak a betöltött munkakörükben elért önállóságot értékelték magasabbra: 4,06-ra./ A válaszolóknak legnagyobb része 4-esre osztályozta a munkatársak közti légkört, de a jeles /5/ osztályzatot adók aránya is 3,3 %-kal nagyobb azokénál, akik közepest, elégségest, vagy elégtelent adtak együttesen.

A nemek közötti különbségek ebben az esetben is a férfiak megelégedettebb helyzetét mutatják. Munkakörök szerint vizsgálva a beosztott munkatársak közti kapcsolat alakulását, a legszembetűnőbb jelenség ismételten a könyvtárakban dolgozók helyzete. Körükben legmagasabb a beosztottak közötti légkört rossznak minősítők aránya, de ugyanakkor - a tömegkommunikáció terén dolgozók után - legkisebb a munkatársi kapcsolatokkal elégedettek tábora. Ennek feltehető oka az,

hogy a státuszemelkedés korlátozott volta nem honorálja kellőképpen a több és jobb munkát és a könyvtárakban dolgozók továbbtanulási esélyei is esetlegesebbek más munkakörben dolgozó pályatársaikénál.

Feltehetően azért is több a lélektani "üzemzavar" a könyvtárakban, mert elenyészően csekély a férfiak aránya a munkatársak körében.

Kapcsolatok művelődési közösségekkel

Volt hallgatónk olyan pályán dolgoznak, ahol a társas kapcsolatokat - a háztartási és baráti kapcsolatokon túl - tovább gazdagíthatja, bővítheti a különböző művelődési közösségekben /klub, csoport, szakkör/ végzett rendszeres munka.

Interjúalanyaink 29,5 %-a vezet valamilyen művelődési közösséget, de tiszteletdíjban csak 9 %-uk részesül. Legtöbben valamilyen réteg-klubot /48,1 %/, ifjúsági klubot /24,1 %/ és irodalmi színpadot, vagy színjátszó csoportot /16,5 %/ vezetnek.

A művelődési közösségekkel való kapcsolat munkakörök szerinti bontása alapján megható, hogy a nem közművelődési pályán dolgozók milyen magas arányban vállaltak népművelési közösség vezetését /37,5 %/. Mintha így akarnák kárpótolni magukat abban, hogy nem azon a pályán dolgoznak, amire három évig készültek.

Mi azt tartjuk a szakma szempontjából szerencsésnek, ha a közművelődési szakembereknek - dolgozzanak bármilyen munkakörben, vagy beosztásban - minél gyakoribbak a közvetlen kapcsolataik az élő népművelési közösségekkel. Volt hallgatónk - szerencsére - ezzel a véleményünkkel teljesen egyetértenek:

"... Azt, hogy kiscsoportokat vezettem, hogy embereket ismertem meg, hogy kénytelen voltam naponta emberi kapcsolatokat kialakítani, a mostani munkámban is nagyon jól tudom hasznosítani..." /1969-ben végzett nő/.

Másik helyen azon vitatkoztak, hogy tiszteletdíj nélkül is vállalják-e a kiscsoportokkal való foglalkozást:

" Szerintem kell az embereknek az, hogy az irányításon túl valamilyen közeggel közvetlen kapcsolatot tartsanak... Én filmklubot vezetek, és bizony isten nem tudok pénzt elszámolni magamnak ezért, de csinálom, mert kell nekem, hogy lássam, hogy mit és mennyit értenek meg abból a filmből" /1970-ben végzett nő/.

Ennek alapján nagyra becsüljük, de nem tartjuk kielégítőnek a népművelési közösségek vezetésében részt vállalók 29,5 %-os arányát. Tudjuk, hogy a munka nem függ csupán az elhivatottság hőfokától. A vállalásba beleszólhat a kínáló lehetőség, a családi elfoglaltság, vagy a továbbtanulás volt hallgatóink több mint egyharmadánál, de a gyakorlati élettől való elszakadás jelét fedezhetjük fel abban, hogy az irányító munkakörben dolgozók csaknem teljes egészében elzárkóztak az ilyen munkától s az országos vagy megyei intézményekben dolgozók is jóval az átlag alatt vesznek részt ebben.

Mentő körülményként figyelembe vehetjük, hogy az irányítók és vezetők elfoglaltsága, a munkahelytől való gyakori távollét / a sok utazás / nehezíti a rendszerességet követelő melléktevékenységet. Ezek sem változtatnak azonban azon a tényen, hogy a magasabb posztról elveket és módszereket kezdeményező és diktáló irányítók és vezetők élő kapcsolata a művelődési közösségekkel a kívánatosnál ritkább, esetlegesebb. Ez ha hosszú időn keresztül érvényesül - éppen e dinamikusan változó területen - a gyakorlattól való elszakadás veszélyét is magába rejtheti.

A tanítószakon végzett volt hallgatóink a felmérés időszakában alig több, mint két éves munkaviszonnal rendelkeztek, s így érthető, hogy körükben csupán 6 % volt a kis-csoport vezetői aránya. A pályakezdéssel együttjáró gondok kevésbé teszik körükben lehetővé a tanítás melletti ilyen jellegű tevékenységet, többségük inkább korrepetálást vállal.

A személyes elégedettségéről

Megkérdeztük interjualanyainkat, hogy elégedettek-e jelenlegi munkakörükkel. A válaszok a következők szerint alakultak:

	tanítók	közművelődés
teljesen	38,3	31,2
részben	54,7	61,3
nem	7,0	7,5

A tanítók körében a munkakörrel való elégedettség jobb eredményt mutat, bár mindkét csoportban a helyzetüket közepesnek ítélik aránya a legmagasabb. A fiatalok körében - a közművelődés nappali tagozatán végzettek között - találjuk a legtöbb elégedetlen és legkevesebb teljesen elégedettet. Ez a fiatalok közismerten kritikus beállítottsága mellett egyben azt is jelenti, hogy a pályakezdéssel járó munkahelyi konfliktusok, az új életformába való beilleszkedés pszichológiai terhei és megpróbáltatásai még erőteljesen befolyásolják munkahelyi közérzetüket.

Az adatok faggatása azt tanúsította, hogy a kisebb településeken dolgozók hátrányosabb helyzetben vannak, mint a nagyobb településeken dolgozó kollégáik, ezért kevésbé elégedettek jelenlegi munkakörükkel.

Igen érdekes, hogy nem tapasztalható összefüggés az átlagfizetések alakulása és az elégedettség arányai között. Mindez azt bizonyítja, hogy a pályakezdők körében nem csupán az anyagiak, a fizetés a leglényegesebb, ezeknél többet jelenthet egy-egy emberi szó, segítő kéz, bátorítás, munkaadói figyelem, gondoskodás.

Vizsgálatunk során a pedagógusok és közművelődési szakemberek munkahelyi közérzetének jellemzőit több oldalról igyekeztünk kitapogatni. Az anyagi helyzet, a személyes emberi kapcsolatok, a munkahelyi viszonyok és a munkakörrel való elégedettség vizsgálatán túl szükségszerűnek látszott annak a tisztázása is, hogy a körülmények ismerete alapján, a meglévő tapasztalatok birtokában mennyire azonosulnak volt hallgatónk választott pályájukkal.

Megkérdeztük: "Ha most választana pályát, jelenlegi tapasztalatai birtokában, hogyan döntene?" A válaszadásra ezuttal is három lehetőség volt:

	tanító	közművelődés
ismét ezt a pályát választaná nem biztos, hogy ezt választaná	58,9	60,5
taná	30,1	31,4
nem választaná ezt a pályát	10,9	8,1

A pályán tapasztalt nehézségek és problémák ellenére volt hallgatónk szeretik és vállalják hivatásukat. Ismerve helyzetüket és gondjaikat, ezt imponáló eredménynek tartjuk.

A hivatással való identifikáció feltárása vizsgálatunk egyik központi feladata. Bár a pályát egyértelműen elutasítók aránya mindkét csoportban elfogadható, közel egyhar-

maduk bizonytalansága a pályával való erősebb kohézió hiányát mutatja.

A pályán dolgozó nők helyzete minden tekintetben hátrányosabb, mint férfi kollégáiké, a pályával való kapcsolatuk mégis erősebb. Ennek magyarázatát a nők nagy többségét foglalkoztató "nyugodtabb" könyvtárosi és tanítói munkakörökkel való azonosulásban kereshetjük. Igaz, hogy alacsonyabbak a fizetések, a státuszemelkedésre ritkán kínálkozik lehetőség, de az időben jobban behatárolt, kevesebb mozgalmi jegyet tartalmazó munka jobb lehetőséget biztosít a "második műszak" adta feladatok, a családanyai és háziasszonyi teendők ellátására. Az a tény, hogy a nők körében - közismerten hátrányos helyzetükkel ellentétben - erőteljesebb a pályával való azonosulás, végsősoron női mivoltukból eredő kiszolgáltatott helyzetükre utal.

A legkisebb településen dolgozók hátrányos helyzetét bizonyítja a működési hely nagysága szerinti analízis. Különösen érvényes ez a közművelődés dolgozóira. A községekben dolgozók körében mintegy háromszor akkora azoknak az aránya, akik nem választanák ismét ezt a pályát. Községekben dolgozik a hivatást elutasító tanítók fele is. A fővárostól a kis települések felé haladva csökken azok aránya, akik ismételtén ezt a pályát választanák.

Az azonosulás okát nem kereshetjük kizárólag anyagi összetevőkben. A pályát elutasítók átlagfizetése a tanítók körében 202.--Ft.-tal, a közművelődés munkásai között 34.--Ft.-tal magasabb, mint a válaszadók átlagfizetése.

A munkakörrel való elégedettség és a pályával való azonosulás között jól felismerhető összefüggést tapasztalhatunk. A pályával elégedettek ugyanis munkakörükről is elégedettebben nyilatkoztak, mint a pályáról elvágódók.

A munkahelyen belüli emberi kapcsolatok - különösen a vezetők és beosztottak viszonya - erőteljes hatással van a pályához való kötődésre. A jó vezető-beosztott kapcsolatról szólók csaknem ötször akkora arányban tesznek hitet a hivatás mellett, mint azok, akik ezt a viszonyt rossznak minősítették.

A hivatással való azonosulás összetevőinek meghatározó része a szűkebb munkahely pszichikai légköre, a mindennapi emberi kapcsolatok alakulása. Ugyanilyen mértékben számottevő lehet azonban az emberi, baráti kapcsolatok alakulása: az, hogy valaki hogyan talál segítőt, megértőt partnerre, barátokra igaz céljainak megvalósítása során, kezdeményezése milyen fogadtatásban részesül, van-e olyan közösség, amelynek tagjaival a sikerek utáni örömet, a kudarcok miatti bosszúságát megoszthatja, vagy magasabb jövedelmet hajszoló, bezárkózott emberek veszik csupán körül.

IRODALOM

1. Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése. Elvek és tények.
Közgazdasági és Jogi Kiadó. Budapest
1969. 288. l.
2. Művelődési Minisztérium. Felvételi vizsgák a felsőokta-
tási intézményekben. Egyetemi Számítóköz-
pont és Statisztikai Tájékoztató 1975/76.
Felsőoktatás. Budapest, 1976- 49-50. l.
3. Garami László: Fiatal diplomások falun II. Budapest
1973. Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ
Függelék II/11. táblázat.
4. Garami László: U.o. I/25. táblázat
5. Szesztay András: Az egyetem után.....
Akadémiai Kiadó. Budapest, 1970. 109. l.

ZSIKÓ JÁNOS

főiskolai adjunktus

Janus Pannonius Tudományegyetem

INTENZIV, VALÓSÁGFELTÁRÓ KÖZMŰVELŐDÉSI
GYAKORLAT TERVEZÉSE, SZERVEZETE ÉS ELSŐ TAPASZTALATAI
A JPTE TANÁRKÉPZŐ KARÁN

Pár napos oktatói munkaviszonnyal a hátam mögött kaptam a feladatot, hogy szervezzek közművelődési gyakorlatot egyetemi hallgatóknak, bölcsészeknek, akik tantervük szerint egy hetet kapnak arra, hogy a fogalommal, szemléletmóddal, a spontán és intézményes művelődési gyakorlattal találkozzanak. Hozzá kell tennem, hogy a pusztá találkozással, a pusztá ráismeréssel hivatásérzetem szerint már a tervezés stádiumában sem lehettem elégedett. Az a szilárd meggyőződésesem ugyanis, hogy minden értelmiséginek jelentős közművelődési funkciója van, ami több is, más is mint az esetleg hibátlanul végzett munka, a jól csiszolt szakmaiság. Hogyan, milyen módszerrel lehet egy hét alatt erről a sajátos funkcióról, a várható feladatokról, a viszonyok kiegyenlítetlenségéről, a közművelődés sokoldalú meghatározottságáról képet adni úgy, hogy a kép egyben beállítódást, indítást adjon a 20-21 éves fiatalember gondolkodása számára saját értelmiségi szerepe, öntudata és elhivatottsága felismeréséhez és fejlesztéséhez - szakmáján túl is? A kérdésben megfogalmazott célkitűzés nyilvánvalóan maximalista, teljesíthetetlen. De ha egy hetet ad a tanterv - kellő szűkmarkusággal, és ha van egy lehetősége a közművelődéssel hivatásszerűen foglalkozónak, akkor ezt is ki kell használni. Lehetőleg jól! Erről a - feltételeiben, lehetőségeiben és eredményességében is bizonytalan és szerény - kísérletről szeretnék számot

adni. Sajnos azt sem kerülhetem el, hogy a felsőoktatásban - pontosabban a munkahelyemen - tapasztalható tehetetlenségről, az információk elnyelődéséről valamint a terepmunka során nyilvánvalóvá vált közéletti visszásságokról ne ejtsek szót.

I.

A gyakorlat tervezésének szempontjai

1. A kultúra és a közművelődés korszerű felfogása alapján a gyakorlatnak az emberi élet teljes tartományábarható művelő, szocializáló tényezőket, az intézményes és spontán praxis /értékes vagy értéktelen/ művelő elemeit, az érintkezés és a gazdaság kulturáját, egymáshoz való viszonyaikat, illetve az életmódból adódó meghatározottságikat lenne célszerű áttekintenie.

2. Az áttekintés - egy ember számára - életmű nagyságrendű, ezért jól meghatározott nézőpont kialakítása szükséges, amely lehetővé teszi, hogy a vizsgáldás területe, tartalma és tartama körülírható, megosztható legyen, ugyanakkor alkalmat adjon a szerzett tapasztalatok integrálására

3. A nézőpont kialakításánál alapvető kritérium, hogy a gyakorlat találkozzon a hallgatók érdeklődésével, személyes kíváncsiságával. Olyan aktuális társadalmi jelenségek és megnyilvánulásaik felismerését és rendszerezését tartalmazza, amely

- a több tudomány és több módszer együttes alkalmazását /ülköztetését, egybevetését/ teszi lehetővé,
- szaktudományi ismereteket és társadalmi-politikai emóciókat ad,
- a hétköznapi tudatban is érzékeny és vitatott probléma,

- az integrált ismeretek és következtetések esetleg más célra is hasznosíthatók, és
- individuálisan az értelmiségi érzékenység és problémalátás fejlesztésére alkalmasak.

Ezen túlmenően - a gyakorlat céljának megfelelően - tárja fel a közművelődés életmódbeli meghatározottságát és meghatározóit, szerepét, jelentőségét, hiányát, azaz valószínű társadalmi funkcióit.

4. Tekintettel arra, hogy rövid időre korlátozott és viszonylag nagy tömeget /100-120 hallgatót/ érintő műveletről van szó, elkerülhetetlen a gyakorlat operacionalizálása, kics csoportok alakítása és kirajzása, a szerzett tapasztalatok naponkénti megvitatása, integrálása.

5. A közművelődési gyakorlatok általában a közművelődés intézményeit vették célba, ezek tanulmányozása útján kiegészítették meg a hallgatók ismereteit, jártasságát fejleszteni. Ennek a módszernek van néhány elvi és néhány gyakorlati dilemmája.

Elvi gondok, ellentmondások:

- A közművelődés intézményhálózata a szűkebben felfogott, tradicionális kultúra terjesztésére szakosodott. Közvetített értékei ösztársadalmi értékek, amelyek lazán - esetenként sehogy sem - kapcsolódnak a környezet viszonyaihoz, értékeihez.

- A környezet mint fogyasztó jelenik meg az intézmény praxisában. Ez a praxis sokszor a meglévő kulturális egyenlőtlenségek bővített újratermelését eredményezheti.

- Az intézményből - belülről - igen kehezen ítélhető meg, hogy a működés elfogadott vagy elutasított /látogatott vagy részvétel nélküli/ elemei MIÉRT kapják a környezettől ezeket a minősítéseket.

- Az intézményben profitált közösségek, műfajok, tevékenységformák általában belülről meghatározottak /fenntartói érdek, szakember-ellátottság, tradíciók, stb./, de csaknem mindig külső, a környezetre vonatkozó ideológiákkal magyarázzák kitüntetett helyzetüket.

Gyakorlati gondok:

- A tervezés-szervezés-megvalósítás folyamat időtartama az intézményekben minimum másfél, két hónap. A gyakorlatozó hallgató képtelen teljes értékű önálló munkát végezni, csak részmozzanatokban szerepelhet.

- Az intézmények - a gyakorlatot végző hallgató előtt is - "szerepelnek", preferált közösségeik, tevékenységformáik eredményeire igyekeznek a hallgatók koncentrálni.

- A "jó" gyakorlat - a fentiek alapján - elfogadó, megértő szemléletű. Ha mégis kritikává válna, rontaná a hallgató helyzetét, megítélését az intézményben.

- Ha a hallgató ennek ellenére fenntartja kritikai véleményét, problémaérzékenységét - a feltárt ellentmondásokat csak az egyetem tudja "kisütni", ahol viszont a konkrét helyzetekről kevés az információ.

6. A gyakorlat ezért nem a közművelődés intézményei útján, hanem egy városi szociológiai jelenség belső szerkezeti elemeinek, történetiségének és életmód viszonyainak feltárása útján kíván gyakorlati közművelődési tapasztalatokat

nyújtani a hallgatóknak. A gyűjtött - empirikus jellegű - adatok, jelenségelemek és benyomások több szempontu közös mérlegelése segítségével ugyanis - véleményem szerint - általánosítható közművelődési tapasztalatok születhetnek.

II.

A gyakorlat témája:

Városrészek elsivárosodása, elértéktelenedése /slum-jelenség/ Pécs belvárosában és volt I.kerületében. A slum az urbanizáció általános kísérőjelensége, a városfejlődés /és városfejlesztés/ aktuális dilemmája. Szerves kapcsolatban áll a társadalmi mobilitás és a társadalmi kisebbségek /Magyarországon például a cigányság/ szociológiai problémáival. A slum a városi deviancia melegágya. Megnyilvánulásaiival nemcsak az"átlag állampolgárt" irritálja, hanem sajátos jogi, egészségügyi és szociálpszichológiai gondokat vet fel, közigazgatási és közbiztonsági sajátszerűségeket hordoz. Népeességében gyakori a perifériára szorult emberi sors. Az életutnak többsége a beilleszkedés és az életvitel zavaraiival terhelt. Demográfiai viszonyai is ellentmondásosak.

A jelenség alkalmas:

- a közművelődés meghatározottságának és meghatározóinak sokoldalú áttekintésére,
- a kultúrával kapcsolatos idealizált fogalmak és téveszmék gyakorlati kritikájára,
- a centralizált közoktatási és közművelődési intézményhálózat /adekvát vagy inadekvát/ környezeti kapcsolatainak felismerésére, és a társadalmi folyamatok soktényezős meghatározottságának /oksági viszonyainak, történetiségének sajátos tehetetlenségi nyomatékának, trendjének/ megsejtetésére.

III.

A gyakorlat szervezete és műveleti terve

A művelet - módszerét tekintve - irányított terepgyakorlat. Az irányítást és egyben a gyűjtött tapasztalatok integrálását kettős kötésű szerkezeti egységek: szekciók és munkacsoportok biztosítják. A hallgatók véletlen kiválasztás útján, kivánságuktól függetlenül foglalják el helyüket a szervezetekben. A gyakorlat négy szekciója a terepmunka elméleti bevezetésére, a hallgatók vizsgálati nézőpontjának irányítására, a jelenség elkülöníthető aspektusainak megismertetésére, végül pedig a tapasztalatok szintézisére hivatott.

A gyakorlat 10 munkacsoportjában minden szekció 3-3 tagja /vagy 2-3 tagja/, tehát 10-12 hallgató közösen old meg előre meghatározott, konkrét feladatot. A munkacsoportokban így a szekciók nézőpontjai - minden szekció nézőpontja - jelen van, a hallgatók kénytelenek egyeztetni, integrálni, illetve megvitatni a hallottakat, hogy azt saját feladatukra a legcélszerűbben alkalmazhassák, mert a terepmunkát a csoport osztja el a tagjai között.

A szervezet akkor működik ideálisan, ha a szekciókban, munkacsoportokban és a terepen folyó munka pulzálhat, ritmikusán ismétlődhet. Ehhez 4-5 nap /36-45 óra/ időkeret szükséges, hogy a gyakorlat I. és II. szakasza kétszer, háromszor ismétlődhessen. Így ugyanis mód van arra, hogy a terepen szerzett benyomások, jelenségelemek, a csoportokban egyeztetett vagy vitatott tapasztalatok visszajuthassanak a szekciókba, és onnan hassanak, módosítsák a terepmunkát, illetve a csoportok viszonyát a feladatukhoz. Az ütköztető, egyeztető kényszer - a terepmunka során szerzett tapasztalatok szerint - tovább erősödik, jó esetben fenntartja és fokozza azt a szellemi izgalmat, amire a gyakorlat - a hallgatói aktivitás kiváltása

A SZERVEZET SÉMÁJA ÉS MŰKÖDÉSE

SZERVEZÉS
 LE, HODSÉR
 SZERVEZET ÉS
 FELADAT

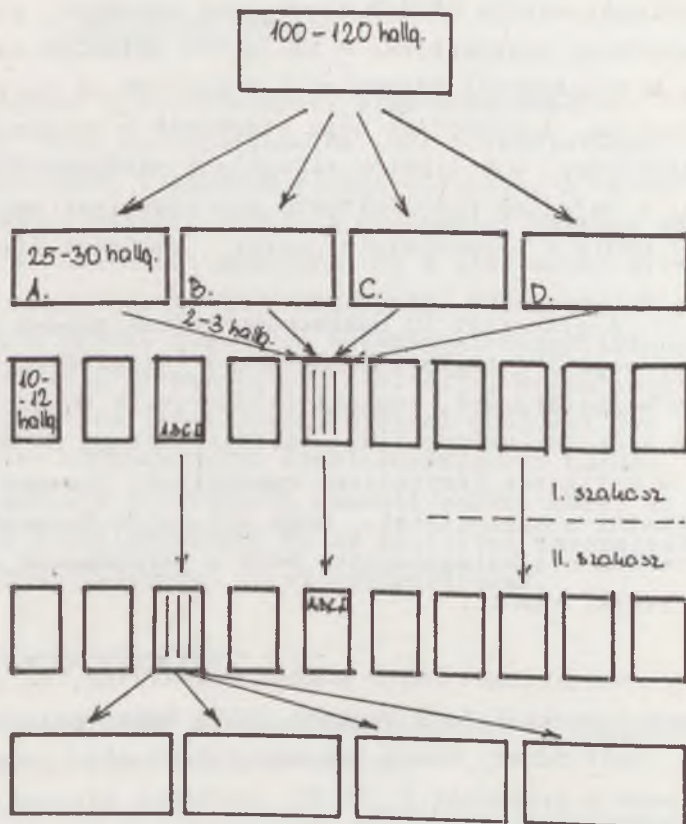
Szekciók
 BEVÉZETÉS

Munkacsoportok
 MUNKAREGOSZTÁS

Férőpmunka
 FELADATREGOLDÁS

Munkacsoportok
 SZÜZETTELÉS,
 INTÉZKELÉS

Szekciók
 SZERVEZÉS ÉS
 FELADAT



érdekében - építkeznek. Ehhez az izgalomhoz, a szellemi háttér biztosításához és a szekciók élén szakterületüket kiválóan ismerő, jó előadókészséggel rendelkező szakemberek szükségesek, akik ezen túlmenően kritikai hozzáállással, de világnézeti stabilitással rendelkeznek.

IV.

A gyakorlat szekciói és vezetői

1. Jogi, közigazgatási és városépítészeti /Dr.Csefkó Ferenc, MTA DTI/
/Gömöri János városi főépítész,
Pécs/
2. Szociológiai, társadalom-
statisztikai /Dr.Tóth Tibor, JPTE/
3. Pedagógiai és közművelődési /Dr.Gáspár László, JPTE/
/Dr.Koltai Dénes, JPTE/
4. Szociálpolitikai, szociális /Dr. Tényi Jenő, POTE/

A javasolt szekcióvezetők nemcsak a témák elméleti megközelítéséhez, hanem a terepmunka taktikai kérdéseire, a vizsgálódás területének vezető alanyainak kiválasztásához is segítséget tudnak adni a hallgatóknak.

V.

A gyakorlat csoportjai, vezetői, a csoportok feladatai.

A munkacsoport feladatai /időrendi sorrendben/:

- megválasztani a csoport vezetőjét,
- tanulmányozni, értelmezni a csoport feladatát,

- elosztani a terepmunkát,
- feldolgozni és rendszerezni a terepmunka során gyűjtött adatokat, információkat,
- megfogalmazni a szekciók számára a megjegyzéseket, kérdéseket,
- leadni a csoport rendszerezett válaszát.

A csoportokat a hallgatók közül választott egyik csoporttag vezeti. Munkáját két III.éves népművelés szakos hallgató segíti.

A gyakorlat kérdései /csoportfeladatok/

1. Milyen építészeti, városfejlesztési és infrastrukturális muttall rendelkezik a vizsgált terület?

- hol húzhatók meg jelenleg határai?
- terjed-e vagy visszahúzódik?
- melyek a területi elválasztás kritériumai?

2. Hogyan vélekedik róla a népképviselőlet és a helyi politika?

- tanácstagok,
- tanácsi apparátus,
- területi pártszervezetek titkánai,
- városi pártapparátus.

3. Milyen a terület lakossága?

- rétegei,
- életkori megoszlása, a munkamegosztásban elfoglalt helye,
- jövedelmi viszonyai,

- iskolázottsága,
- topográfiai és réteg-előzményei.

4. Milyen az oktatási és művelődési intézmények helyzete a területen?

- az intézmények szempontjából,
- a lakosság szempontjából,
- a fenntartók, felügyeleti szervek szempontjából.

5. A nyilvánosság fórumai a területen

- formálisak,
- informálisak.

6. Milyen a gyermekkor a területen?

- a családban,
- az iskolában,
- az utcán.

7. Milyen a terület ifjúsága?

- a családban,
- a munkahelyen,
- az iskolában,
- az egyéb formális közösségekben,
- az informális közösségekben.

8. Milyen az időskorúak helyzete a területen?

- elmagányosodásuk,
- megbecsülésük, felhasználásuk, funkcióik /családban, közösségben/,
- a róluk történő gondoskodás.

9. Egészségügyi viszonyok, problémák a területen
- higiénia, közegészségügyi viszonyok,
 - gyakori betegségek, halálok,
 - alkoholizmus,
 - szexuális egészség,
 - szülési, születési arányok.

10. Jogi, közbiztonsági viszonyok a területen
- bűnözés és ifjusági bűnözés,
 - fertőzött góccok,
 - klánok, galerik,
 - börtönviseltek beilleszkedése.

A csoport kérdését írásban maximum 15 gépelt oldalon válaszolhatja meg /korlátlan számú melléklettel: jegyzőkönyvvel, interjuval, adattáblával, forrásgyűjteménnyel, stb./

VI.

A lebonyolításról

Miután a gyakorlat tervét - igen jó minősítéssel - elfogadta az egyetem erre illetékes testülete és miután a költségeket is biztosították, kiderült, hogy

1. a gyakorlat idejéről a húsvét után következő 4 napos hetet jelölték ki, és
2. kétnapos kommunikációs laborgyakorlatot szerveztek erre a hétre ugyanezen hallgatónak.

Az egy hetesre tervezett teregyakorlat így két napra zsugorodott.

A kar vezetése nem értesítette a hallgatókat és az illetékes tanszéket a gyakorlatról. A lebonyolításhoz szükséges termekről a Tanulmányi Osztály - lévén, hogy ők sem kaptak semmiféle tájékoztatást - nem gondoskodott.

Ettől a perctől az egyetemi hallgatók közművelődési gyakorlata szakcsoportunk magánügyévé vált. Több egyetemi oktató és hivatalnok jóindulatán és a szervezettől független segítségén mulott, hogy mégis megvalósulhatott. A gyakorlat összes terhe a szekcióvezetők és a Közművelődési Szakcsoport nyakába szakadt. Különösen az előbbieket érdemelnek köszönetet, mert a rendelkezésükre álló 2x2 órában sikerült indítást adniuk a hallgatóknak, hogy feladatuknak igyekezzenek megfelelni.

A gyakorlat szervezete is csonkult. Gyakorlatilag az első szakaszt ismételtük meg kétszer, azzal a nyilvánvaló szándékkal, hogy a terepmunkára több idő maradjon. Elvesztett számukra a II. szakasz, a szintézisek szakasza. Szegény ember vízzel főz! Ezek után már csak egy lényeges dilemmánk maradt, az, hogy erkölcsös dolog-e a hallgatókkal szemben a csoportfeladatok megkövetelése? Miután a gyakorlat lefejezéséért ők legkevésbé felelősek, úgy döntöttünk, hogy nem szankcionáljuk a válaszdolgozatok elmaradását, hanem szondának tekintjük abban az értelemben, hogy megszületett-e a belső kényszer a tapasztalatok és benyomások rögzítésére.

VII.

Tapasztalatok a gyakorlat során

A késői értesítés és a gyakorlattal kapcsolatos tájékozatlanság következtében a hallgatók igen nehezen értették meg a szervezet működését. Foggal-körömmel tiltakoztak a szekciókba és munkacsoportokba soroló véletlen

kiválasztás ellen. Ez a módszer széttördelte korábbi kapcsolataik rendszerét és vélt /vagy valós/ érdeklődési területeikre sem volt tekintettel. A módszerrel azt az életből ellesett szituációt modelleztük, amikor más-más nézőponttal felszerelt és végsősoron egymásnak idegen emberek kénytelenek egy feladat érdekében nézeteiket és véleményüket egyeztetni.

A hallgatók "megpróbáltatásai" ezzel még nem értek véget. A terepgyakorlat tényéről ugyanis csak a néhány feltétlenül illetékes szervezet, szerv vezetőjét értesítettük a lehetőség szerinti utolsó pillanatban /MSZMP, tanács, rendőrség, bíróság/. Így szinte az állampolgár helyzetébe - védettségébe vagy védtelenségébe - állítottuk a hallgatókat. A hivatalokban és intézményekben tapasztalt elfogadás és elutasítás arányai így a társadalmi érintkezés egyes spontán jellemzőihez váltak hasonlatosakká.

A dolgozatok tanúsága szerint az érintkezéssel, az adatszolgáltatással - egyáltalán az emberszabásu hivatali interakciókkal - kapcsolatos anomáliák igen mély nyomokat hagytak a hallgatókban. Lehet vitatkozni azon, hogy az ilyen "mély vízbe dobó", szinte drasztikus ráismerés milyen hatásokat vált, válthat ki. Azon viszont nem, hogy életünk és közéletünk létező viszonyaival történt találkozás.

A második napi szekcióprogramok tapasztalata, hogy a hallgatók gondolkodása rendkívül sarkos, adott esetekben szélsőséges. Ha a fogalmazás tulzónak tűnik is, olyan világnézeti bizonytalanság jellemzi a gondolkodásukat, amely akár "hurrá optimizmussal", akár a legsötétebb kétségbeeséssel egyaránt jól megfér. Ez a habitus mindenre alkalmas, csak arra a kritikai józanságra nem, amit a társadalom az értelmiségitől - meggyőződésünk szerint teljesen jogosan - elvár.

A dolgozatokban már csökkent a kritikátlan kritikák aránya, ami feltehetően egyrészt az ellenőrzöttebb irásbeliség, másrészt a munkacsoportokban létrejött integráció és nézetegyeztetés önszabályozó mozzanatának eredménye.

Bár a zárókövetkeztetésekhez tartozna: ezen a ponton éreztük a gyakorlat félbevágásának legnagyobb dilemmáját. A feladatra, a munkára orientált önszabályozás lehetőségét, az önálló taktikával szerveződő kooperativitás örömet és a felvetődött ellentmondások közösségi megválaszolásának kinjét vettük el a hallgatóktól, ami együtt képes stabil igazságtartalmakat közvetíteni.

VIII.

A dolgozatokról

A 10 munkacsoportból 5 készített teljes értékű - a csoport minden tagjának munkáját feltételező, munkát és véleményegyeztetést tükröző - s 4, a csoportok 3-4 tagjának véleményét rögzítő dolgozatot. Ezen túl táblázatokból, kiadványokból és interjúkból 47 példányt mellékeltek az írásokhoz.

Született egy irodalmi ihletésű esettanulmány is, mely a fent említett érintkezési zavarokat panaszolja fel, sok érzékeny és okos meglátással.

A dolgozatok adták meg a kérdések kritikáját is. Ennek alapján egyértelmű, hogy a 3. kérdés rossz. Mivel a szegregációról a különböző adatrögzítéssel foglalkozó szervezetek nem gyűjtenek elkülönített módon adatokat, a népesség összetételére, foglalkozási viszonyaira, topográfiai és rétegelőzményeire, csak hosszantartó kutatás útján lehetne választ adni.

Viszont: Különösen értékesek a különböző korcsoportok viszonyainak és az oktatási-művelődési intézmények környezeti kapcsolatainak, valamint a társadalmi beilleszkedés zavarainak feltárására törekvő dolgozatok.

A gyakorlatra vonatkozó - és a dolgozatokban megjelenő - kritikák sajátos kettősséget mutatnak. Egyik oldalról vitatják szükségességét, lévén, hogy "felnőttként" már tudják, ismerik ezeket a viszonyokat, a másik oldalról viszont elismerik, hogy naponta elmennek mellette, hogy csak a felszínét látják. A több nézőpontu elmélyülést a jelenségekben - és egy-egy jelenségben - egyértelműen hasznosnak ítélik, a ráfordított időt kevésnek tartják. A lebonyolítás hibáit keményen kritizálják, és - sajnos - a Közművelődési Szakcsoport nyakába varrják.

IX.

Összegezésül

A közművelődést nem tanuló egyetemisták közművelődési gyakorlatát célzó kísérlet alapfeltevései - a csonkult időtartam és a kényszerű szervezeti visszalépés ellenére - igazolódtak.

- A gyakorlat eredményességének három döntő eleme:

1. az újszerű szervezet,
2. a szekciókat vezető szakemberek hozzáértése,
3. a hallgatók érdeklődésére számottartó terep.

- A gyakorlat alkalmas a hallgatói öntevékenység gerjesztésére és fenntartására, mely öntevékenység belülről, a résztvevők intellektuális érzékenységére alapozva biztosítja az intenzív munkát.

- A gyakorlótér előkészítetlensége a társadalmi érintkezés viszonyainak érzékeltetésére jó eszköznek bizonyult, de közben szűkítette a gyűjthető adatok és információk körét.

- A praxisban is hasznosítható tapasztalatokra a különböző életviszonyokat, az intézmények környezeti kapcsolatait és a társadalmi beilleszkedés zavarait illető kérdésekben lehet számitani.

- A gyakorlatot alkalmasnak itéljük korábbi vizsgálatok kontrolljának elvégzésére is. Ezért jövő évben - amennyiben a lehetőség megmarad - Pécs Löv-Kertvárosában, egy új lakótelepen a Nevelési Központ 1983. évi lakótelepi célvizsgálatának kontrollját szeretnénk elvégezni, Pécs Város Tanácsa Közművelődési Csoportjával együttműködve.

OLÁH EMŐD

szakcsoporthoz vezető intézeti tanár
Hajduböszörményi Óvónőképző Intézet

KÉT HAZAI KODÁLY-KÖVETŐ AZ ÓVODAI ZENEI NEVELÉS
TERÜLETÉN

/NELL ILONA, VERESS SÁNDOR/

A több, mint 110 éves magyar óvoda zenei nevelése 1940-ben fordulóponthoz érkezett. Bár akadt néhány pozitív jellegű kísérlet a több mint egy évszázad alatt az óvoda ének-zenei nevelésének megreformálására és időnként egyesek bírálatával is illették magyartalan és zenei szempontból selejtes voltát, javulás nem következett be. A hivatalosan kiadott óvodai dalgyűjteményekben, óvodai szakkönyvekben, vezérkönyvekben a németből rosszul "műfordított", nyakatekert szövegű gyermekdalok váltakoztak a fűzfapoéták és a zenéhez mit sem értő "zeneszerzők" által létrehozott csinálmánydalokkal. "... Összeszedték és lefordították a német gyermekertekben használt játékokat, s ezek mintájára gyártotta csaknem minden óvó és óvónő az izlésrontó, nyelvficafókó játékokat, dalokat..."

E Kodály által idézett 1897-es megállapítás 1940-ben is érvényes volt. ^X /Lásd a jegyzetet/

^X/Vö: Kodály Zoltán:Visszatekintés I. Zene az óvodában.
110.o. /Gegus Idát idézi//

A Kisdednevelés c. folyóirat 1940. évfolyamának számaiban is rengeteg dilettáns, selejtes szövegű és dallamu, ugynevezett gyermekdal található. Az izléstelen fércművek - mint Kodály megállapította - nem ápolják a hagyományt, a magyar zenei öntudat alapjául nem szolgálnak, a zenei izlés kialakításában csak negatív szerepük van. A jó, a művészi értékű zene felé nem irányítanak, tehát a magyar zenei anyanyelv kialakításában szerepet nem játszanak, azt nem szolgálják, nem alapozzák meg. Emellett a dalok szövege irredenta, nacionalista, álhazafias, más népek gyűlöletére nevel; a militarista felfogást, az agresszivitást segíti elő.

Az 1940 táján az óvodában használt dalok irodalmi, zenei és nemzeti szempontból egyaránt alkalmatlanok voltak a magyar ének-zenei nevelés megalapozására, kialakítására. Ez a helyzet érlelte meg Kodály Zoltán azon elhatározását, hogy véget vessen ennek a szégyenletes állapotnak és magyar népzenei alapra helyezze az óvoda zenei nevelését.

1940. december 3-án a Magyar Énekoktatók Országos Egyesületének felolvasó ülésén "Zene az óvodában" címmel rendkívüli - mondhatjuk korszakos - jelentőségű előadást tartott, melyben mélyrehatóan elemezte a 110 éves óvodai zenei nevelést, kimutatva, hogy az méltatlan magyarságunkhoz, az irodalomhoz és a zenéhez egyaránt. Követendő utnak az óvoda zenei nevelésében a néphagyományt jelöli meg.

A kodályi szózat jelentős változást idézett elő. Előadása egyébként két helyen is megjelent nyomtatásban. Felkes muzsikuskok, óvodapedagóguskok álltak Kodály mellé és váltak a magyar népzenei alapu ének-zenei nevelés propagátorává.

Kodály előadásának, illetve tanulmányának legjelentősebb hatása egyrészt az, hogy az akkori hivatalos óvodai folyóirat, a Kisdednevelés hasábjain ettől kezdve egyetlen csinálmány-dal sem jelent meg, de annál több népzenei anyag, népdal és népi dalosjáték. A másik pedig az, hogy a Kodály-követők cikkekben, dolgozatokban népszerűsítették a néphagyományra épülő óvodai zenei nevelés koncepcióját.

Nell Ilona dolgozata "Az óvodai daltanítás /gyakorlati tanácsok/" címmel jelent meg a Kisdednevelés 1944/2. számában. Nell Ilona dolgozata sok szempontból megegyezik a mai óvodai énektanítási metódussal, illetve hasonló ahhoz. Csupán néhány dologban mutat lényegi eltérést jelenlegi fel fogásunktól. Cikkét mai óvodai ének-zenei nevelésünk egyik előfutáraként tekinthetjük és értékelhetjük.

A szerző fontosnak tartja, hogy a jó dal a gyermek értelmi és érzelmi világához alkalmazkodjék, mind zenei motívumai, mind szövege egyszerű legyen. Fontosnak tartja, hogy 2/4-es ütembeosztású, terjedelmét illetően 8-12, maximum 16 ütemből álljon. A zenei motívumok ismétlődjenek a dalban. Hangközei közül főleg a primet, a szekundot és a tercet említi; a nagy hangközugrásokat megengedhetetlennek tartja. Fontos, hogy egyszerű legyen a ritmus, így pl. a triolát nem javasolja. A ritmus- és ütemtapsoltatásról is ír. Ütemtapsoltatáson a mai értelemben vett metrum - az egyenletes lüktetés - kifejezését érti, amikor a szünet alatt is egyenletesen tapsolnak a gyermekek. Menetelésnél a folyamatos tapsoltatást saját szóhasználatával élve: az ütemtapsoltatást, azaz az egyenletes lüktetés kifejezését tartja helyesnek. Minden lépésre tapsolni kell - írja.

A hangmagasságot is helyesen állapítja meg. A nagy csoportban a hexakordot tartja megfelelőnek, de megjegyzi, hogy oktávnál nagyobb ambitusu nem lehet a gyermekdal. Az

egyvonalas oktávban énekeltet. A tempót a gyermek életkori sajátosságainak megfelelően kezeli. A lassu, nyugtott éneklést a gyermek kedélyére károsnak tartja. Dallamfelismeréssel is foglalkozik. A dalokat ismétlés előtt hegedűről ismer-teti fel.

A középső csoportban - mai felfogásunkkal ellentétben - a dallam felismerése után az óvónő hegedűkíséretével a csoport elénekli a dalt. Erre a fölösleges mankózásra némi méntségül szolgálhat az akkori óvodai csoportok 80-100 fős létszáma.

Nell Ilona figyelmeztet a túl hangos éneklés egészség-károsító hatására is. Igen érdekes és számunkra érthetetlen az a felfogása, hogy egy hónap alatt csupán egy új dal tanítását tartja helyesnek; a többi dalt ennek dallamára kívánja énekeltetni.

A daltanítást többnyire évszázados hagyomány alapján, másként végezteti, mint ahogy most helyesnek tartjuk. Az I. részben a dal szövegét, a II-ban a dallam tanítását tartja helyesnek. Ez a koncepció lényegében megegyezik Bardócz Pál 1928-as Vezérkönyv-ének daltanítási módszerével.

Előremutató, korszerű viszont az, hogy a rövidebb dalok, dalosjátékok, sőt fejlettebb csoportban a hosszabb dalok esetében is a szöveget és a dallamot egyszerre tanítja meg. Így a jelenlegi "globális" daltanítás uttörőjét tisztelhetjük Nell Ilonában, bár a játéknak, a játékos mozgásnak a dalokhoz kapcsolódását nem említi.

A hosszabb és nehezebb dallamok tanítását eléggé bonyolultan, didakticista módon képzei el. A dal ritmusát a szöveg elmondásával együtt - éneklés nélkül - tapsoltatja. Ebben a koncepcióban kellő jóindulat nyilvánul meg mind a gyermek, mind az ének-zenei nevelés iránt, de sajnos a gyermek életkori sajátosságainak hiányos ismereteit is mutatja.

A dal tanításánál fontosnak tartja, hogy az ne váljék unalmassá a túlságosan sokszori ismétlés, gyakorlás által.

Alapvető tévedése nem csupán neki, de a korszak óvodai énektanításának általában, hogy minden esetben természetesen tartják, sőt állandóan hangsúlyozzák a hegedűvel való kíséretet. Mind az új dal tanításánál, mind a gyakorlásnál, járásnál, állandóan a hangszerkiséretre támaszkodnak. A nagylétszámú csoportokkal lehet ugyan magyarázni a dalok hangszeres kíséretét, de ez nem elégséges indok.

Nell Ilona az ősi magyar népdalok, népi gyermekdalok tanítását tartja helyesnek az óvodában, azzal a megkötéssel, hogy csak a gyermek életkorának megfelelő szövegű dalokat szabad tanítani és tilos a dallamokon változtatni.

Veress Sándor a Héjj Erzsébet kiadásában közreadott "Magyar Gyermeknevelés" c. székesfehérvári óvodapedagógiai folyóirat számaiban jelentette meg a kodályi koncepciót támogató írásait.

Az 1943/4. novemberi számban "Kodály új énekgyűjteménye" címmel nyújt méltatást az Iskolai énekgyűjtemény I. kötetéről. Az ismertetés bevezetője hangsúlyozza, hogy már a kisiskolás gyermek lelkébe be kell oltani a magyarság lényegi elemeit, hogy felnőtt korában "a mainál - írja 1943 végén - mélyebb humánumnak" a megértésére legyen képes és ne csak üres szólamok és külsőségek adják felszínes magyarságát, "mint sokáig a zene terén is történt".

Igen nagy elismeréssel méltatja a 300 dallamot, azoknak nehézségi fok szerinti csoportosítását. Kiemeli a bikordos daloktól a hat-hét-nyolc, sőt több hangú /10/ dalokig való fokozatos felépítést. Nagyra értékeli Kodály koncepcióját és teljes egyetértését fejezi ki az anhemiton ötfokussággal kap-

csolatban, mondván, ez "a magyar zenei anyanyelv legsajátabb lényege". A hexakordos dallamokon belül a tökéletes tisztaság kevésbé érhető el, mint a változatos magyar pentaton dallamoknál - állapítja meg. Egyetért azzal is, hogy a laza szövésszerű, mondókaszerű dalokat előnyben részesíti az 1. osztályban a szigorubb formai konstrukciót mutató népdalokkal szemben, mivel az előbbiek jobban megfelelnek a kisgyermek sajátosságainak.

Cikkének befejező részében ajánlja Veress Sándor az óvónőknek, hogy tanulmányozzák Kodály: Iskolai énekgyűjteményének I. kötetét, tanulják meg a dalokat és utána képesek lesznek annak eldöntésére, hogy milyen és mely dalok valók a magyar gyermeknek és melyeket kell kiiktatni az óvodából.

Az 1944/7. februári számban Óvodai zenélés az új Kodály-daloskönyv alapján c. dolgozatában 3 dalosjátékkal kapcsolatban ad gyakorlati tanácsokat az óvónőknek. Méltatja az óvodai ének-zenei nevelés jövőjét, de jelenét is. Megemlíti, hogy a magyar gyermekdalokhoz nem szokott óvónőknek bizonyára új, idegen azok zenei nyelve, de ha többet megtanulnak e dalokból, megszokják. Az óvónőnek fölényesen kell birtokolnia a megfelelő óvodai zenei anyagot. Tisztában kell lennie a gyermek életkori sajátosságaival, mivel az óvodában "jóformán csak nevelésről, nem pedig tanításról van szó" - írja Veress Sándor. Kitűnő tanácsokat ad az óvónőknek a dalok tanításával, a készségfejlesztéssel kapcsolatban. Foglalkozik a dalok "zenekari" kíséretével, a ritmushangszerek - dob, triangulum és a réztányér - alkalmazásával. A visszhangjátékról is értekezik.

Az 1944/8. márciusi számban Veress Sándor folytatja gyakorlati zenei tanácsait. Javasolja pl. a kétszólamú kánonéneklést, melyről tudjuk, hogy normál óvodában nem való-

sítható meg, hiszen az óvodai zenei nevelésen belül jámbor óhaj ilyen iskolai oktatási anyagot tervezni. Elképzelései egyébként kitűnőek, de egyesek maximalista igényűek és legfeljebb zeneóvodában valósíthatók meg. Így a szinkópa tapasztatása sem normál óvodai csoporthoz szabott követelmény. Az általános iskola alsó tagozatában is csak jól képzett pedagógus valósíthatja meg ezeket az elképzeléseit.

Az 1944/11., a júniusi számban Zeneszerszámok az óvodában c. cikkét olvashatjuk. A ritmusról, a ritmikus zenei játékokról, a ritmushangszerekről értekezik és kitűnő gyakorlati tanácsokat ad.

Az óvónői pályát igen nagyra értékeli. Valamennyi pedagógushivatás közül a legtöbbre tartja. Így ír: "Tanuljunk a gyermektől, hogy igazi felnőttek lehessünk."

Szinte hihetetlen, hogy 110 évi egyhelyben járás után egyetlen, szóban és írásban közreadott tanulmány hatására egycsapásra teljes fordulatot vett a magyar óvodai ének-zenei nevelés. Ugy hiszem, példa nélkül való ez a nagyszerű változás. Kodály tanulmányának hatására minden felelősen gondolkodó óvodapedagógus, muzsikus a jó ügy mellé állt, és reform helyett forradalmi megújulás következett be az óvodában. Azon kezdtek munkálkodni, hogy óvodáinkban magyar népzenei alapra helyezték az ének-zenei nevelést, hogy a magyar gyermeknek végre magyar legyen a zenei anyanyelve is.

Kodály előtt is akadtak időnként kiváló óvodai szakemberek, illetve muzsikusok, akik amelletttörtek lándzsát, hogy a néphagyományra épüljön a magyar óvoda zenei nevelése. Az izlésrontó tandalokkal, a németből fordított idegen szellemiségű gyermekdalokkal többen is szembefordultak, de Kodály messzehangzó szavára, ostromozására, tekintélyére volt szükség a gyökeres változáshoz.

1870-ben Czabó Endre az "Alapnevelők és szülők lapja" /Debrecen/ 2. számának hasábjain tiltakozott a selejtes óvodai zenei nevelés ellen.

Gegus Ida 1897-ben a Kisdiednevelés 1. számában ismertette lesújtó véleményét a magyartalan, izlésrontó zenei neveléssel kapcsolatban és agitált a népzene használata mellett.

A későbbiekben Dr. Molnár Antal professzor 1933-ban és 1940-ben önálló kiadványban adott utmutatást a népzenei alapu óvodai nevelésre. Mindezek a kísérletek tulajdonképpen visszhang nélkül enyésztek el.

A kodályi lelkiismeretébresztő szózat hozta meg végülis az eredményt. Azok közül, akik azonnal megértették a "Zene az óvodában" jelentőségét és írásaikkal is Kodály koncepciójának támogatására siettek, kiemelkedik Neill Ilona é Veress Sándor, akik a két ismert és olvasott óvodai folyóiratban népszerűsítették a Mester magyar népzenei alapu óvodai nevelési elképzeléseit.

GYÓNI LAJOSNÉ Dr.
főiskolai docens
Budapesti Tanítóképző Főiskola

A LENGYELORSZÁGI TANÍTÓKÉPZÉSRŐL

A társadalmi-politikai élet dinamizmusa, az oktatási rendszerben végbemenő változások, a megreformált intézmény-rendszerek funkcióváltásai, a nevelés-oktatás megújult tartalma sajátos és egyre összetettebb feladatok elé állítják az általános iskolai pedagógusokat.

Az alsó tagozaton a hagyományos értelemben vett "alapozás" mellett előtérbe került a kisiskolások személyiségfejlesztését célzó neveléslélektani diagnosztizálás és prognosztizálás, a korrekciós-kompenzáló nevelés, a tudományos megismerésre történő felkészítés és a gyermekvédelmi funkció. "Az új feladatok szükségessé teszik, hogy vizsgálat alá vegyük az alsó osztályos tanítóról hagyományosan kialakult felfogást, amely szokásszerűen a legalacsonyabb pedagógiai kvalifikációnak, a legszűkösebb szakmai és általános pedagógiai, pszichológiai kulturáltságot igénylő beosztásnak tekinti az alsó osztályos nevelő munkáját. Az új koncepció megvalósítása elképzelhetetlen a képzési színvonal és a tanítók társadalmi, illetve szakmai presztizsének alapos megjavítása nélkül" írta Gázsó Ferenc.¹

A pedagógusképzéssel szembeni fokozódó társadalmi követelmények realizálása érdekében a 70-es években sok országban jelentős intézkedéseket tettek.² Jelenleg is napirenden van a pedagógusképzés és továbbképzés fejlesztése. Közismert tény, hogy a pedagógusképzést nem lehet egyszer

s mindenkorra megoldani sem az intézményrendszer átszervezésével, sem a korszerűsített tantervi tartalmakkal. Szükség van - a változó társadalmi-pedagógiai szükségletek kielégítése érdekében - az alap- és a továbbképzési rendszer folyamatos fejlesztésére. Az optimális képzési modellek keresése, a tantervi munkálatok közepette elengedhetetlenül szükséges a szocialista országok pedagógusképzésének figyelemmel kísérése. Ebből a szempontból a lengyelországi tanítóképzés eredményei és buktatói, az utkeresés ellentmondássága egyaránt tanulságos a mi számunkra is.

Írással a lengyelországi tanítóképzés vázlatos bemutatására vállalkoztam.

Évtizedek során a társadalmi és az oktatási rendszer igényeivel köocsönhatásban változott és alakult a lengyel tanítók képzése, továbbképzése. A hetvenes évek elején a tanítóképzés szerves része lett a felsőfoku magiszteri szintű pedagógusképzésnek.

I. A tanítóképzés szervezeti kereteinek alakulása

A II. világháború ideje alatt a pedagógusképzés hivatalosan szünetelt. A hitleri megszállásnak 16 ezer pedagógus esett áldozatul. Az iskolarendszer dinamikus fejlődése, majd a Lengyel Népköztársaság társadalmi és gazdasági életének más területein is jelentkező káderhiány miatt szinte krónikussá vált a pedagógushiány. A képzés tartalmi, szerkezeti fejlesztését végigkísérték a mennyiségi igények kielégítésére vonatkozó törekvések, megoldások keresése.

A felszabadulás utáni lengyelországi tanítóképzés fejlődésében három egymásba átmenő szakasz különböztethető meg:

- 1./ a gyorsított ütemű, átmeneti jellegű képzési formák szakasza,
- 2./ a több szinten, több intézménytípusban történő képzés,
- 3./ a főiskolai szintű tanítóképzés szakasza.

1./ Az 1944/45-ös tanévben az oktatási kormányzat elrendelte a tanítóképző tanfolyamok szervezését.³ Létrejöttek az Állami Tanítói Szemináriumok szellemében működő "Pedagógiai Liceumok" /LISEUM PEDAGOGICZNE/, az érettségivel rendelkezők számára pedig egyéves "Tanítóképző Tanfolyamokat" /KURSY NAUCZYCIELSKIE/ szerveztek.⁴ A képesítés nélküli tanítók - minősítő szakvizsgával - szakmai végzettséget szerezhettek. Ezekkel párhuzamosan megkezdődött az esti és levelező tanítóképzés is.

2./ 1948 lényeges fordulatot jelentett a lengyel közoktatásban. Minisztériumi rendelettel bevezették a hétosztályos általános iskolát. 1947/48-ban az eddig kétéves képzési idővel működő liceumokat kormányrendelet alapján összevonták a kétéves előkészítő osztályokkal. Ezzel az intézkedéssel a pedagógiai liceum négyéves lett. Az 1954-es kormányhatározat a liceumok feladatává tette az alsó tagozati tanítók képzését /az 1-4. osztályok számára/. Három évvel később egy minisztertanácsi határozat a pedagógiai liceumok képzési idejét öt évre emelte fel.

A lengyelországi tanítóképzés alapvető szervezeti formája csaknem 25 éven át a "Pedagógiai Liceum" volt. /A liceumok óratervét az 1. sz. táblázat tartalmazza./ A liceumi képzést kislétszámú intézményekben szervezték. Ezek a diákotthonokkal rendelkező képzők fejlett önkormányzattal, ifjúsági mozgalommal, haladó nevelői légkörben működtek. A tanítójelölteknek mindennapos kapcsolatuk volt a gyakorlóiskola tanulóival, a gyakorlóiskolák, valamint a képzők azonos

épületben működtek. A pedagógiai liceumok 1950-55 között 9 ezer általános iskolai nevelőt adtak az országnak. Ezek 85 %-a munkás-paraszt származású volt. A liceum tagadhatatlan erényei ellenére sem tudott megbirkózni a képzés kettős funkciójából adódó feladatokkal. /Az általános és a szakma műveltség átszarmaztatása./

A tanítóképzés történetében jelentős esemény volt az 1954-ben létrehozott "Tanítóképző Studiumok" hálózatának kiépítése. Az érettségire épülő kétéves "STUDIA NAUCZYELSKIE" /a továbbiakban: SN/ megnyitotta az utat a felsőfoku képzés irányába. /Lásd 2. sz. táblázat./

A pedagógusképzés ügye változatlanul a lengyel közélet egyik központi kérdése maradt. Érdemes felidézni az 1957. május 2-5.-között tartott Lengyel Pedagógusszak-szervezet kongresszusán elhangzott bevezető referátum egy részletét: "Az oktatás helyzetének javítása, a tervek megvalósítása elképzelhetetlen a pedagógusképzés és továbbképzés kérdéseinek megoldása nélkül. A jelenlegi helyzet igen rossz.... Az utolsó háború után a tanítók száma jelentősen csökkent, ezrek és ezrek pusztultak el a hitleri megszállás idején. A gyorsan fejlődő oktatási rendszerből hiányoztak a pedagógusok. A hiányok kielégítése miatt lerövidítettük a képzési időt és alkalmaztunk képesítés nélküli pedagógusokat is. Mindez kényszermegoldás volt. Be kell látnunk, hogy a helyzetbe való beletörődés gátolja az oktatási rendszer továbbfejlesztését.... A jövőben szükség van a középiskolai végzettségen alapuló főiskolai szintű egységes pedagógusképzésre.

Az új képzési forma kidolgozásától függetlenül intézkedéseket kell tenni a pedagógusok helyzetének javítása érdekében. Tul. azon, hogy a tanítóképzés időtartamát öt évre felemeltük, meg kell hosszabbítani az óvónőképző liceumok

tanulmányi idejét is. A Tanítóképző Studiumokon is be kell vezetni az óvónői szakot. Gondoskodnunk kell arról, hogy a középfoku végzettséggel rendelkező pedagógusok is megszerezhessék a felsőfoku végzettséget. A továbbképzés fő formái: a gyakorlati minősítő vizsgák, az esti és levelező oktatás, a különbözeti vizsgák legyenek." ⁵

1961-ben a Sejm által elfogadott "Törvény a nevelési és oktatási rendszer fejlődéséről" visszaállította a nyolcosztályos általános iskolát. Az általános és a középiskola reformja azonban nem járt együtt a pedagógusképzés reformjával. E törvény 31. §-a a pedagógusképző intézmények feladatává tette a jelöltek elméleti és gyakorlati felkészítését a tanítói-tanári hivatásra, hivatástudatuk, társadalmi-politikai elkötelezettségük és önművelődési igényük fejlesztését. A törvény megerősítette, hogy az oktatási reform kulcsalakja: a magasan képzett pedagógus. Ezért előírázatként azt fogalmazták meg, hogy 1965-re a pedagógusok 40 %-a, 1970-re pedig 70 %-a rendelkezzen felsőfoku, illetve policeális végzettséggel. Ettől kezdve a tanítók, tanárok ezrei szinte heroikus helytállással végezték az iskolai munkát és törekedtek a magasabb iskolai végzettség megszerzésére. Ezzel kezdetét vette a "többlépcsős" képzési rendszer és megszűnt a tanítóképzés "zsákutca" jellege. A középfoku képzőt végzetek felvételi vizsga nélkül bekerülhettek a Tanítóképző Studiumokba, a Studiumok abszolvensei a Pedagógiai Főiskolákon folytathatták tanulmányaikat.

3./ Az első Pedagógusképző Főiskolák /WYKSZE SZKOLY NAUCZYCIELSKIE a továbbiakban: WSN/ 1968-ban jöttek létre. ⁶ E képzési forma terve felmerült már a hatvanas évek elején. Később 1965-ben a Lengyel Pedagógusszakszervezet állást foglalt az általános iskolai /igy az alsó tagozati/ pedagógusok főiskolai képzése mellett, javasolták a pedagógiai liceumok megszüntetését. A hároméves képzési idővel működő

WSN-ek általános iskolai tanárokat képeztek egy fő és egy kiegészítő szakiránnyal. A WSN-eken voltak tanítói tagozatok is, egy kiegészítő tanári szakkal. /Pl. a lengyel nyelv, a matematika, a testnevelés, a technika, az ének-zene, a rajz./ A képzési idő rövidsége miatt a tanárképzésben a hangsúly a fő szakra terelődött át. A tanítóképzős hallgatók esetében más volt a helyzet. A kiegészítő szak jóval időigényesebbnek bizonyult és a hallgatóság többsége intenzíven készült a felsőtagozati munkára. A WSN-ekről igen rövid idő alatt kiderült képzési rendszerük több fogyatékosága. E kétségkívül alaposabb elméleti és szakmódszertani képzést nyújtó intézmény óratervét a tantárgyi szétaprózottság jellemezte. A túlméretezett kiegészítő szak háttérbe szorította a tanítóképzést. A nagy hallgatói létszámmal, több tagozattal működő intézmények légköre sem kedvezett a tanítói elhivatottság formálásának.

1972-ben a Felsőoktatás Tudomány és Technika Minisztériuma döntése alapján megszüntették a felvételt a WSN-ekbe. A pedagógusképzés továbbfejlesztéséről szóló akkori vitaanyagokból kiderül, hogy sokan biztosítottak látták az egységes pedagógusképzésre való áttérés tárgyi és személyi feltételeit. Ugy vélték, hogy a pedagógusképzésnek ez az új rendszere meg fogja könnyíteni a munkaerőgazdálkodást az oktatási reformmal bevezetett 10 osztályos általánosan képző iskolában.

A Szejm Oktatási és Közművelődési Bizottsága támogatta a fenti elképzeléseket. A Közoktatási reformot 1973-ban hajtották végre.⁷ Ettől kezdve a tanítóképzés szervesen épült be az egységes pedagógusképzésbe. Az egyetemeken létrejöttek a tanítóképzős tagozatok, amelyek folytatták munkájukat az 1982-ben történt Közoktatási reform visszavonása után is.

Jelenleg a tanítók képzése az egyetemeken, a főiskolákon /WYZSZA SZKOLA PEDAGOGICZNA/, valamint az átmeneti jelleggel bevezetett, érettségire épülő "visszaállított" SN-ekben /lásd a 3. sz. táblázatot/ történik. Az 1983-84-es oktatási évben az ország területén tanítóképzéssel 70 intézmény foglalkozott.⁸ Ebből: 10 egyetemi fakultáson, 11 pedagógiai főiskolán /ahol megszerezhető a teljes értékű magiszteri cím viselésére is jogosító tanítói végzettség/ és 49 kétéves tanítóképző studiumon történt.

Az egységes pedagógusképzés további kiterjesztésének legfőbb akadálya az újból és újból jelentkező pedagógushiány. Az alsó tagozatból kb. 45-72-ezer tanító hiányzik. A képesítés nélküliek beáramlása tarthatatlan állapotot teremt.⁹ A kialakult helyzet ellentmondásosságát mutatja az a tény, hogy 1975-84 között Lengyelországban több mint háromszorosára növekedett az általános iskolában az egyetemi és a főiskolai végzettséggel rendelkező tanítók aránya. A főállású általános iskolai pedagógusok számát és iskolai végzettségüket az alábbi táblázat mutatja: ¹⁰

Év végzett	Pedagógusok száma	Egyetemi, főiskolai %-ban	Felsőoktatási policeális %-ban	Középfokú %-ban
1975	205.904	14,8	64,5	20,7
1977	185.725	26,3	57,6	16,1
1980	198.182	52,2	35,6	12,1
1984	300.810	55,7	24,6	19,7

Az átmeneti jellegű megoldások, a helyzet ellentmondásossága ellenére is a lengyel közvélemény, a hivatalos döntések és állásfoglalások ¹¹ egyértelműen úgy nyilatkoztak, hogy a jövő útja az egységes, magiszteri szintű pedagógusképzés lehet..

11. A tantervekről

A képzés kereteinek legszabályozottabb eleme az óra- és vizsgaterv. A hivatalos dokumentumok elemzésének - természetesen - vannak korlátai. Egy dokumentum eleve csak annyit "tudhat", amennyit készítésekor "beleírtak". Összehasonlításuk ennek ellenére lehetővé teszi a képzés változásainak jellemzését és néhány tantervi mutató megragadását. Az elemzésnél abból indultunk ki, hogy az alapképzés tartalma és szervezeti keretei, a tantárgyi arányok, valamint a képzés során alkalmazott oktatási-ellenőrzési módszerek, a hallgatók órarendi terhelése hatással van az intézményesített képzésen is tulmutató tanítóvá válás folyamatára. Elemzés tárgyává tettük a Pedagógiai Liceum /1956/, SN /1963/, WSN /1968/, Egyetem /1983/¹² és az 1982-ben átmeneti jelleggel bevezetett kétéves, érettségire épülő SNP /STUDIUM NAUCZANIA POCZATKOWEGO 1984/ tanítóképző /lásd 3.sz. táblázat/ óra- és vizsgaterveit:

Az érettségire épülő tanítóképzők tantárgyi arányai a következő képet mutatják:

Tantárgycsoport	Tanítóképző típusa			
	SN 1963	WSN 1968	Egyetem 1983	SNP 1984
Filozófia				
Társadalomtudományi- politikai tantárgyak	5 %	9,9 %	8,5 %	6 %
Pedagógia, pszicholó- gia	14 %	17 %	37,5 %	18 %
Szaktárgyak - Tantárgypedagógia	52,5 %	51,8 %	19,5 %	58 %
Értekezítő tantárgyak	27 %	7 %	30,5 %	18 %

/A pedagógiai liceumok tantárgyi besorolása elmaradt a középfoku képzés sajátos funkciója miatt. Tény, hogy az óraterveileg rögzített 21 tantárgy közül 12 közvetlenül a tanítóképzés szolgálatában állt./

A fenti táblázatból kitűnik és jellemzőnek mondható a pedagógiai-pszichológiai tantárgycsoport arányainak fokozatos növekedése, amely az egyetemi-főiskolai szintű képzésben kulminál /3855-ből 1380 óra/. Ugy tűnik, hogy az említett 1983. évi tanterv a tanítói szakot egy, az alsó tagozatra orientált pedagógiai szakirányként értelmezi. Ebben a tantárgycsoportban szerepel az általános pedagógia /120 óra/, a neveléstudomány /105 óra/, a didaktika /120 óra, a neveléstörténet /90 óra/, de szerényebb órakerettel itt található az összehasonlító pedagógia, a nevelésszociológia, a gyógypedagógia, a pedagógiai kutatás módszertana, a pedagógiai statisztika, az óvodapedagógia, a korrekciós nevelés, a pedagógiai szintetizáló szeminárium és egy kötelezően választható pedagógiai szakkollégium. Legmagasabb óraszámú az alsó tagozati nevelés-oktatás módszertanával /270 óra/ foglalkoznak. Ez a studium egyrészt a pedagógiai-módszertani orientáltságot jelzi, másrészt a tantárgypedagógiai és neveléstudományi ismeretek konfrontációját, szintézisét biztosítja. A pedagógiai ismeretek integrációját szolgálja az alapozó - interdiszciplináris jellegű - általános pedagógiai studium. Ennek folytatásaként jelentkezik az említett nevelésmódszertani tantárgy és a képzés záró szakaszában megjelenő szintetizáló szeminárium.

A középfoku képzők szűkre szabott pedagógiai-pszichológiai képzése az SN-ekben tartalmilag és az időkeret tekintetében egyaránt gazdagodott. A WSN-ekben hangsúlyeltolódás következett be: megerősödtek az elvontabb pedagógiai pszichológiai studiumok. Az óratervebe bekerült a nevelésfilozófia, az általános lélektan és a pedagógia óraszámát

is növelték. E képzési forma bírálói kifogásolták a képzési folyamatot hátráltató elméletieskedést, és a gyakorlati képzés gyengeségeit.

A tanítói mesterség elsajátítása szempontjából lényeges a tantárgypedagógiai alapfelkészültség minősége. A vizsgált tantervekben a tantárgypedagógiák órakerete alig változott. Az 1983-as tantervben a tantárgypedagógiák százalékos aránya csökkent, összesen 620 óra, ami abszolút számokban nem hozott számottevő változást. Figyelemre méltó azonban e tanterv tantárgypedagógiai képzési - ismereteink szerint egyedülálló - koncepciója, mely erőteljesen épít az érettségivel szerzett általános műveltségre és nem "tör" a szaktudományi-szaktárgyi képzés pozíciójának öncélú erősítésére. A tantárgypedagógiák önállósulása az SN-ekben következett be. Az SN-ek abszolvenszei általában elégedettek az ott szerzett módszertani felkészültséggel.

Az óratervből következtethetünk a képzési folyamat intenzitására és a hallgatók "terhelésére". Az e témára irányuló kutatások szerint kedvezőnek mondható mind az általános heti kötelező óraszám /kb. 25 óra/, mind az egy félévre eső átlagos tantárgyszám /kb. 6-8/. Az egy hétre eső átlagos tantárgyi órák száma, amennyiben ez heti 3 óránál kevesebb, nem nevezhető intenzívnek. A kutató¹³ számlálási eljárását alkalmazva az elemzett óratervek tantervi mutatóit a tuloldali táblázatban foglaltuk össze:

Az átlagos heti kötelező óraszám csökkenő tendenciát mutat. Ez az egyetemeken és a pedagógiai főiskolákon érte el az optimális szintet. A tantárgyi szétaprózottság elsősorban a WSN-ek jellemzője, míg az SN-ek egyik erőssége ennek kiűszöbölése, valamint az intenzitást kedvezően befolyásoló egy hétre eső átlagos tantárgyi órák száma /2,9 óra/. Az egzaktnak tekinthető mutatók jelzik az egyes intézménytípusok

Tantervi mutatók	T a n i t ó k é p z ő t i p u s a				
	Pedagógiai liceum 1958	SN 1969	WSN 1968	Egyetem pedagógiai f.1983	SNP 1984
Átlagos heti kötelező óraszám	36 óra	26,5 óra	27 óra	25,7 óra	31 óra
Egy félévre eső átlagos tantárgyszám	13,5 óra	9,5 óra	17 óra	12,2 óra	14,7 óra
Egy hétre eső átlagos tantárgyi órák száma	5,3 óra	2,9 óra	1,8 óra	2,1 óra	1,5 óra

gyengéit, mutatják azt is, hogy a tanítók mesterségbeli tudása gazdagítása érdekében fokozni kell a tantárgyi intenzitást.

A lengyelországi tanítóképzés ujitási törekvéseivel együtt a hagyományos elméleti-tudományos képzési irányzat egyik formája. A tananyag elrendezésében és feldolgozásában a felsőoktatásra jellemző deduktív ismeretszerzés érvényesül. A "bialystoki modellben" a képzés egészét kitevő 3855 órában a következő oktatási formák vannak:

előadás:	770 óra	20 %
szeminárium:	240 óra	6 %
gyakorlat:	420 óra	11 %
laboratóriumi foglalkozás:	600 óra	15 %
konverzátorium:	1825 óra	48 %
összesen:	3855 óra	100 %

Az oktatási formák között előtérbe kerültek a hallgatókat aktivizáló, az önálló munkájukra építő csoportos foglalkozások különböző formái. A tanítói tagozaton helyet kapott a diplomamunka megírását irányító 120 órás magiszteri szeminárium, és a diplomamunka védeése is.

Lengyelországban az utóbbi években növekszik a felsőoktatási intézmények önállósága a tanulmányi munka szervezésében. Ez elvileg lehetővé tette a helyi lehetőségek racionális kiaknázását, a képzési célkitűzések valamint az oktató testületek, a hallgatóság igényeinek optimális összehangolását. Az önállóság és a felelősség kiterjed az óratervek összehangolására is.

A tanítóképzés vállalása több egyetemnek meglehetősen sok problémát jelent. Ilyenek pl. az elméleti-tudományos kutatási és képzési feladatok együttes teljesítésének nehézségei, a gyakorló általános iskolákkal nem rendelkező egyetemeknek a gyakorlati képzés megszervezésével összefüggő gondjai, a pedagógiai gyakorlat gyengéi. Általános törekvés a pedagógiai gyakorlatok idejének emelése, az elméleti-gyakorlati párhuzamosság megteremtése. Külön meg kell említeni a tantárgypedagógiai képzést. Az alsó tagozati tantárgypedagógusok hiánya megnehezíti a gyakorlatra orientált képzés megvalósulását. Kevés a felsőfoku tanítóképzős szakember. Ennek ellenére figyelemre méltó a magiszteri szintű tanítóképzés kiterjesztésére való törekvés. E képzési forma rácsúfol a tanítói szerepkör "hagyományos" értelmezésére, reagál az alsó tagozat változó funkcióira.

IRODALOM

1. Gazsó Ferenc: Merre tart az általános iskola?
Tanító 1984. V.5.sz. 2.p.
2. Lásd: A pedagógusképzés rendszere, problémái, fejlődési
tendenciái. Nemzetközi Összehasonlítás
Összeállította: Náhlik Zoltán és
Tóth József közreműködésé-
vel Ladányi Andor FPK.1980.
3. A történeti áttekintésnél két monográfiában közölt
információra támaszkodtunk:
 - Wojtyński, Wacław: O kształceniu nauczyciela szkoły
pedagogicznej w Polsce i na świecie /Az általános iskolai
tanítók képzéséről Lengyelországban és világszerte/
PZWS Warszawa, 1971.
 - Radwiłowiczowie, Maria és Ryszard,: Nauczyciel klas
początkowych /Az alsó tagozati tanító/
WSZiP Warszawa, 1981.
4. A három hatalom által területileg megosztott országban
eltérő társadalmi és politikai feltételek
között, sajátosan alakult a lengyel iskola-
rendszer. 150 évig szünetelt a nemzeti
jogszabályokon alapuló tanítóképzés rend-
szere. A függetlenséget nyert Lengyelor-
szágban már 1919-ben /lásd DZIENNIK
URZĘDOWY WRiP 1919.2.sz./ az általános is-
kolai pedagógusképzés alapvető formájává
tették az Állami Tanítóképző Szemináriu-
mot. A Lengyel Pedagógus Szakszervezet
kezdeményezésére létrehozták az érettségire

épülő Pedagógusképző Tanfolyamokat. A Tanfolyamokat 1928-ban Állami Pedagógiumokká szervezték át, és ezzel kezdetét vette a felsőfoku általános iskolai pedagógusképzés. A haladó pedagógiai törekvések ellenére a pedagógusképzés 1932. évi reformja a tanítóképzést középfokon egységesítette.

5. Wojenski, T. referátumából = Zjazd Oświatowy /Közművelődési Kongresszus/ Varsó, 1957. ZNP 27-28.p.
6. Rendelkezésünkre álló WSN és a Tanítóképző egyetemi tagozatának óra- és vizsgatervét terjedelmük miatt nem mellékeljük
7. Raport o Stanie Oświaty w PRL /Jelentés a Lengyel Népköztársaság oktatásának helyzetéről/ Varsó, 1973. 277-288. p.
8. Mały Rocznik Statystyczny. GUS Varsó 1983. 264 p.
9. Maszke, W.A.: "Próba oceny Kształcenia kadr nauczycielskich w Polsce" /Kísérlet a lengyelországi pedagógusképzés hatékonyságának értékelésére/ című tanulmányában. = Ruch Pedagogiczny 1984.4.sz.32.p.
10. Cichy, Bogusław: Stan zatrudnienia i struktura wykształcenia nauczycieli w latach 1975-1981. /A pedagógusok foglalkoztatottságának helyzete és szakképzettségük strukturája

1975-1981-ben/= Nowa Szkoła 1982.
11/12.sz. 389-385.p. és EWIKAN 1984.X.1.
/Rövidítés jelentése: a pedagóguskáderek
nyilvántartása. Az Oktatási és Nevelési
Minisztérium kiadványa. /

11. A dolgozatban nem tértünk ki számos fontos kérdésre, pl. a Pedagógusok Chartájára, az 1985-ben készült "Tervjavaslat a pedagógusképzés, továbbképzés és továbbtanulási rendszer korszerűsítésére" és más oktatáspolitikai döntésekre, pl. a Lengyel Pedagógus Szakszervezet Központi Vezetőségének állásfoglalása a pedagógusképzés és továbbképzésről.
12. Vizsgálat tárgyává tettük a Varsói Egyetemi dialystoki tagozatának óratervét. Az egyetemi autonómia következménye, hogy ettől eltérő képzési modellek is vannak a felsőoktatásban
13. Romankovics András: Néhány szempont tanítóképzésünk értékeléséhez.
Kézirat. Budapest, 1984. április.

1.sz.táblázat

A pedagógiai líceum 1956/57. évi óraterve

Tantárgyak	Osztály			
	I.	II.	III.	IV.
Pedagógia	-	2	3/1	3
Ped.gyak.	-	-	1/3	-
Alsó tagozati módszertan	-	-	2	4
Pszichológia	-	-	2	-
Lengyel nyelv és módsz.	6	6	5	5/6
Orosz nyelv	2	2	2	2
Történelem	3	3	2	2
Alkotmányismeretek	-	-	-	2
Földrajz és pedagógia	2	2	2	-
Biológia, egészségtan és módszertan	2	2	1	2
Fizika és csillagászat	2	2	2	2
Kémia	2	2	-	-
Matematika módszertan	6	4	4	4/3
Logika	-	-	-	1
Rajz és módszertana	2	2	1	
			1	1
Kézimunka és módszertana	2	2	1	
Testnevelés és módszertana	2	2	3	3
Honvédelmi ismeretek	-	2	2	2
Ének és módszertana	2	2	1	1
Hangszerjáték	2	2	1	1
Énekes	1	1	1	1
Heti óraszám	36	36	36	36

2.sz.táblázat

STUDIUM NAUCZYCIELSKIE /Tanítóképző Stúdium/1963

Nappali tagozat

Szakirány: első tagozati tanítói és gyakorlati-technikai tanári

A képzés időtartama: 2 év

TANTÁRGYAK	Évfolyam				Vizsga
	I.		II.		
	szemeszter				
	1.	2.	3.	4.	
A filozófia és szociológia válogatott kérdései	2	2	2	-	III.
Pszichológia	4	2	-	-	II.
Pedagógia, neveléstörténettel és iskolaszervezettséggel	3	2	2	2	II,IV.
Pedagógiai szeminárium	-	-	-	-	
Egészségtan, iskolaegészségtan	-	-	-	2	IV.
Az első tagozati nevelés-oktatás módszertana	4	4	5	5	II,IV.
Szeminárium				2	
Gyermekirodalom	2	2	-	-	II.
Képzőművészeti nev./1-4.o./	-	2	2	-	
Ének-zenei nev./1-4.o./	-	2	2	-	
Testnevelés /1-4.o./	2	-	-	-	
Gyakorlati-technikai fogl.mózesaki rajz, munkaszervezettség	8	6	6	8	II,IV.
Gyakorlati-technikai fogl.mózes. ped.gyakorlattal	-	1	2	2	IV.
A mai kultúra, művészet és technika kérdései	-	2	2	-	
Idegen nyelv	2	2	2		
Testnevelés	1	1	1	1	
Honvédelmi nev./férfiaknak/	5	5	5	4	II,IV.
Összesen					
nők	28	28	26	24	
férfiak	33	33	31	28	

3.sz. táblázat

Az Oktatási Nevelési Miniszter 1984. IV.17-1 KO-415-3/84-es sz. rendeletének 2.sz.melléklete

A Stúdium /NAUCZNA POCZATKOWEGO/ óra- és vizgaterve

Szakirány: alsó tegezati tanító, nappali tegezet

TANTÁRGY	Heti óraszám				Összesen óra			vizga afélév után
	I.évf.		II.évf.		I. évf.	II. évf.	Össz.	
	I.	II.	III.	IV.				
	szem.	szem.	szem.	szem.				
	20	17	18	10				
	hét		hét					
1. A filozófia és szociológia válogatott kérdései	2	2			74		74	II.
2. Pedagógia	2	3			91		91	II.
3. Ált.lélektan	2	1			57		57	II.
4. Fejlődéslélektan és neveléslélektan			3	2	-	74	74	IV.
5. Bevezetés a pedagógiába/A fejlődés-fejlesztés biológiai és társadalmi meghatározói	2	2			74		74	II.
6. Az oktatás technikai eszközei			2	1	-	46	46	-
7. Az óvodai nevelés módsz.gyakorlattal		2	2	2	34	56	90	-
8. Az alsó tegezati nevelés-oktatás módsz.gyakorlattal	4	4	4	5	148	122	270	II,IV.
9. A lengyel nyelv tudomány elméleti alapjai	3	2	2	1	94	46	140	III.
10. Gyermekirodalom és beszédnevelés	-	-	2	2	-	56	56	IV.
11. Logopédia	-	-	-	2	-	20	20	IV.
12. Az alsó tegezati automatika alapjai	2	2	2	1	74	46	120	III.
13. A természeti, társadalmi környezet tudományelméleti alapjai	1	1	2	2	37	56	93	IV.

TANTÁRGY	Heti óraszám				Összesen			
	I.évf.		II.évf.		I. évf.	II. évf.	Össz. vizsga a félév után	
	I. szam.	II. hét	III. szam.	IV. hét				
14. Zene és módezertana	2	2	2	2	74	56	130	-
15. Rajz és módezertana	2	2	2	2	74	56	130	-
16. Testnevelés és módez.	1	2	2	2	54	56	110	-
17. Technika-munka és módezertana	2	1	2	3	57	66	123	-
18. Hangszerjáték	2	2	2	2	74	56	130	-
19. Honvédelmi ismeretek	2	1	-	-	57	-	57	-
20. idegen nyelv	2	2	2	2	74	56	130	-
Összesen	31	31	31	31	1147	830	1977	11

Fakultatív órák

1. Sport	2	2	2	2	74	56	130	
2. Műhelymunka	-	-	-	2	-	20	20	
3. Csekkar	2	2	2	2	74	56	130	
4. Az úttörőmozgalom módez. kérdései	-	2	-	-	34	-	34	
5. Második idegen nyelv	2	2	2	2	74	56	130	

Ezen felül:

1. Diploma-szeminárium 10-12 személyes csoportokban összesen; 30 óra
2. Az óvodai és iskolai gyakorlat a III.félévben 2 hét, a IV.félévben 4 hét
3. Nyári gyakorlat /az I.évfolyam befejezése után/

