

348.042

1984

9

1

pedagógus- képzés

*A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya*

1984.

Szerkesztő bizottság:

Felelős szerkesztők:

Baráz Miklósné

Unger Mátyás

Tagok: Fekete József

Ladányi Andor

Margócsy József

Nagy Attiláné

Nagy József

Tóth Gábor

pedagógus- képzés

A Művelődési Minisztérium
Egyetemi és Főiskolai Főosztálya

1984

Függelék a Magyar Tudományok
Könyvtárához
Kiadó: Magyar Tudományok Könyvtára
Kiadás éve: 1984
Kiadási hely: Budapest
Kiadási szám: 1-2
Kiadási dátum: 1984. május 15.

ISSN 0133-2570

ISBN 963 673 314 7

Készült: 600 példányban

a Kecskeméti Óvónőképző Intézet

Sokszorosító Részlegében

Kiadói Főigazgatóság: 52304/1984

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

T A R T A L O M

	Oldalszám
Szövényi Zoltán: Előszó.....	5
A pedagógusképzés fejlesztésének irányelvei.....	11
Kristó Gyula: A bölcsészettudományi oktatás távlati fejlesztésével kapcsolatos elképzelések.....	41
Benkő Loránd: Vélemény a bölcsészkarok korszerűsítéséről.....	52
Költe Sándor: A bölcsészettudományi oktatás távlati fejlesztéséhez.....	73
Lortobágyi István-Ruff Imre: Az ELTE Természettudományi Karának várható szerepe a felsőoktatási koncepció megvalósításában.....	94
Bencédy József: A tanárképzés korszerűsítése....	126
Szendrei János: Gondolatok az egységes tanárképzésről.....	140
Gordosné Szabó Anna: A gyógypedagógusképzés távlati fejlesztési koncepciója és feladatterve.....	148
Bisztorszky Elemér: Gondolatok a szakmai tanárképzés fejlesztésének irányairól..	169
Fábián Zoltán: A tanítóképzés fejlesztési koncepciójáról.....	177
Krajcsóvszki József: Az óvónőképzés fejlesztési programjához.....	191

Kovács György: Az óvónőképzés korszerűsítése.....	209
Bernáth József: Közös tervezés - kollektív végrehajtás.....	230

SZÖVÉNYI ZSOLT
osztályvezető
Művelődési Minisztérium

ELŐSZÓ

A felsőoktatás helyzetéről és fejlesztési feladatairól szóló 1981 februári Politikai Bizottsági határozatot követően a különböző szakképzési irányokban továbbfolytatódott a szakterület eredményeinek és feladatainak számbavétele, elemzése, és megkezdődött az ezredfordulóig terjedő időszak szakmai fejlesztési programjának kidolgozása.

A határozatot követően széleskörű társadalmi és szakmai vita bontakozott ki a pedagógusképzés tartalmi és strukturális fejlesztésének kérdéseiről: az Iskolatelevízió 1982-ben többrészes sorozatban szólaltatta meg a pedagógusképző intézmények hallgatóit, oktatóit, a közoktatás és a pedagógusképzés szakembereit, a Pedagógiai Szemle 1983-ban nyitott vitafórumot a pedagógusképzés fejlesztéséről, a Köznevelésben, a Felsőoktatási Szemlében, de más folyóiratokban pl. a Társadalmi Szemlében, a Valóságban és a Kritikában is rendszeresen közöltek tanulmányokat, vitacikkeket a pedagógusképzésről.

A politikai és kormányzati testületek közül az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága 1982-ben és 1984-ben tárgyalta a pedagógusszükséglet kielégítésével kapcsolatos feladatokat, 1984 tavaszán az országgyűlés elé kerülő közoktatási és felsőoktatási koncepcióban külön fejezet szolt a pedagógusképzés kérdéseiről, majd ezt követően a

Minisztertanács állást foglalt a pedagógusszükséglettel, a pedagógusok továbbképzésével és a pedagógusok élet- és munkakörülményeivel összefüggő kérdésekben.

E viták is ráirányították a figyelmet arra, hogy oktatási-nevelési rendszerünk hivatásának és fejlesztési célkitűzéseinek megvalósítása döntő mértékben függ a pedagógusoktól. Ezért válik társadalmi üggyé a pedagógus hivatás értéke, megbecsülése, a pedagóguspálya utánpótlása és a pedagógusképzés.

A jövőt formáló gondolatok kialakítása közepette a pedagógusképzésnek helyt kell állni a ma feladatainak teljesítésében.

Az ötvenes évek elején született nagylétszámú korosztályok szülőképes korba lépésének és a népesedéspolitikai intézkedések együttes hatására 1973-1977 között jelentősen emelkedett az élveszületések száma, és a hetvenes évek végétől népes korosztályok léptek az óvodákba, majd az általános iskolákba. A tanulólétszám gyors emelkedése, valamint a közoktatás területén végbement változások - pl. az óvodáztatás általánossá válása, az iskolaotthonos és napközis foglalkoztatás bővülése, a középfokon továbbtanulók számarányának növelése - jelentős mértékben növelték a pedagógusszükségletet.

A pedagógusképzés erőfeszítését tükrözi, hogy míg 1970-ben az óvó-tanító- és tanárképzőkbe közel 2600, 1984-ben már közel 5000 első éves hallgató nyert felvételt a nappali tagozatokra.

E nagymérvű növekedés - a pedagógusképző intézményhálózat elhuzódó fejlesztése, a pedagógusszükséglet tervezésének gondjai és a nem kellően átgondolt korábbi oktatáspolitikai döntések pl. a budapesti általános iskolai tanár-

képzés megszüntetése miatt - sem tette lehetővé a pedagógusszükséglet maradéktalan kielégítését.

Az évről-évre növekvő létszámú pedagógusszükséglet kielégítése mellett ugyan a képesítés nélküli alkalmazások aránya az 1976-os 7,7 %-ról a 4 % körüli értékre csökkent, de megszüntetésével fokozatosan, iskolafokonként eltérő ütemben az évtized második felétől számolhatunk.

Ez azt is jelenti, hogy a pedagógusképzés minden ágában - minőségi engedmények nélkül - a mennyiségi igények kielégítése már az elmúlt években és napjainkban - a tanítóképzés korábban megemelt képzési létszámának megtartása, az óvóképzésben, valamint az egyetemi és főiskolai szintű tanárképzésben a beiskolázási létszámok növelése - az egyik legfontosabb feladat. Itt kell megemlíteni az 1983-tól induló szombathelyi természettudományi szakos tanárképzést, az 1983-ban önállóvá vált Zsámbéki Tanítóképző Főiskolán és a Szekszárdi Tanítóképző Tagozaton megindult óvónőképzést, az ELTE Altalános Iskolai Tanárképző Főiskolai Karán 1984-ben meginduló ének-karvezetés szakos tanárképzést.

Bár e mennyiségi feladatok jelentős mértékben veszik igénybe a pedagógusképző intézményeket, mégsem vált kizárólagossá a beiskolázási, a képzési létszámok növelése, nem szorultak háttérbe a tartalmi, strukturális fejlesztés kérdései sem. Az újjászerveződött szakbizottságokban és az intézményi vezetők kollégiumain megindult a képzési dokumentumok felülvizsgálata és az új tantervi irányelvek, tantervek és képzési programok kidolgozása.

1984 őszén jóváhagyott új tantervek alapján kezdődött meg az oktatás az óvónőképzőkben, a tanárképző főiskolákon, a gyógy-pedagógiai főiskolán, és a bölcsészettudományi tantervi irányelvek befejező munkálatait végzik.

Az oktatáspolitikai döntéseket megalapozó képzési kutatások igénye fogalmazódott meg a felsőoktatási határozatokban, amely 1984 tavaszán vált a felsőoktatás fejlesztését szolgáló önálló kutatási, pályázati rendszerrel.

Most már a Tudományszervezési és Informatikai Intézet koordinálásával és kutatási támogatásával folynak a képzési kísérletek: a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen az általános és középiskolai szaktanári feladatokra egyaránt felkészítő ötéves egyetemi szintű tanárképzés keretében; a kecskeméti óvónőképző és a bajai tanítóképző együttműködésével a közös alapozás után egymástól elváló tanító- és óvónőképzést közelítő modellben, illetve a szarvasi és a jászberényi intézmények együttműködésével az alap és kiegészítő képzés lehetőségével is számoló szakkollégiumi időkeretben történő óvó- és tanítói második diploma megszerzésében és az ide kapcsolódó hajduböszörményi "2+1"-es óvónőképzési kísérlet, amely az alapképzés és munka melletti tanulás lehetőségét használja fel a bővülő óvónői feladatokra történő felkészítéshez;

a nyíregyházi tanárképző főiskolán a tanítóképzéshez kapcsolható általános iskolai tanár-szakos képzéssel, illetve a szombathelyi tanárképző főiskolán a kétszakos tanárképzés keretében a tanítói szak választásának lehetőségét biztosító képzés; az alap és kiegészítő képzés időkeretében gondolkodó tanító és gyógypedagógiai képzést egymáshoz kapcsoló és egymásra építő képzésben a gyógypedagógiai főiskola, valamint a kaposvári és debreceni tanítóképzők együttműködésével; és a budapesti tanítóképző főiskolán a pedagógus pályaalakmasságra épülő felvételi rendszer kialakítását vállaló kutatás.

Pedagógusképzésünk nagy értéke, hogy sokszor már-már nyomasztó mennyiségi képzési feladatok teljesítése mellett többéves előkészítéssel megalapozva vállalkoztak képzési kísérletek indítására, miközben az oktatók és a hallgatók széles köre kapcsolódott be a pedagógusképzés fejlesztési

feladatait összefogó szakági fejlesztési terv kidolgozásába.

A pedagógusképzés általános fejlesztési irányelveit kidolgozó munkabizottság - Dr. Ladányi Andor, az Oktatás-kutató Intézet tudományos főmunkatársa, Dr. Hunyadi Györgyné, a Budapesti Tanítóképző Főiskola főigazgatója és Dr. Margócsy József, a Bessenyei György Tanárképző Főiskola nyugalmazott főigazgatója közreműködésével - az Egyetemi és Főiskolai Főosztály Pedagógusképző Osztálya irányításával működött, majd ez év tavaszán vitára bocsájtott dokumentumot Dr. Szücs László, a Ho Si Minh Tanárképző Főiskola főigazgatója, mint a téma gesztora gondozta.

A pedagógusképzésben a társadalmi és szakértői viták alapján átdolgozott és a minisztérium által elfogadott irányelveket adjuk közre és azok közül a háttér tanulmányok közül adunk válogatást, amelyek az előkészületi munkák során készültek.

E tanulmányokban megfogalmazott gondolatok egy része, összhangban a felsőoktatási fejlesztési dokumentumokkal, megerősítést nyer a pedagógusképzés fejlesztési tervében, más részük további vizsgálatokat igénylő kérdéseket vet fel, vagy más irányban gondolkodva további vitára ösztönöz.

Nem kívántunk külön szerkesztői megjegyzéseket tenni a vitatott vagy vitatható kérdésekhez, mert műhely-munkát, további feladatokat szándékozunk érzékeltetni e kiadványban is.

Ugy ítéljük meg, hogy a pedagógusképzésnek az elkövetkezendő időben állandó jellemzője a változás lesz, amelyet egyaránt sürget a közoktatás változása és a pedagógusképzés belső önfejlődésének igénye. Ebben a változásban a körülményeinket, adottságainkat mérlegelő folyamatos fejlesztésben a közös nyelv kialakítása,

a fogalmak és feladatok azonos értelmezése, a távlati fejlesztési célkitűzések elfogadása a pedagógusképzés értékeit megőrző, fejlesztő gondolkodás és cselekvés alapja.

A szemléleti egység megteremtéséhez és az egyes intézmények regionális kötődéseit és feladatait, a tárgyi környezetnek, szellemi adottságainak lehetőségeit és a közoktatás igényeit harmonizáló, sajátos intézményi arculatot tükröző intézményi fejlesztési feladatok kijelöléséhez kívánunk segítséget adni a Pedagógusképzés legújabb számával.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK IRÁNYELVEI

/1984 június/

BEVEZETÉS

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

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

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

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

I.

A FEJLESZTÉS IRÁNYAI, FELADATAI

1. A pedagógusképzés fejlesztése fő irányainak és feladatainak megjelölésekor elsődlegesnek és meghatározó jellegűnek a társadalmi követelményeket és a közoktatás fejlesztési programját kell tekinteni. Ezek határozzák meg, hogy a társadalomnak és az iskolának milyen pedagógusokra lesz szüksége a következő évtizedekben.
2. A közoktatás fejlesztésének, tartalmi-pedagógiai megújításának fő irányai: a képzés színvonalának emelése, a nevelés és személyiségformálás hatásfokának növelése, az iskolai műveltségi anyag folyamatos korszerűsítése, a tananyag tartalmának és szerkezetének távlati jellegű átalakítása, a képességfejlesztés előtérbe kerülése, az iskolai élet demokratizmusának erősödése, a pedagógusok és a tanulók kapcsolatának demokratikusabbá válása, az iskola funkcióinak bővülése, tevékenység- és kapcsolatrendszerének szélesedése.
Mindezek a jelenleginél magasabb követelményeket jelen-

tenek a pedagógusok számára, lényeges változásokat idéznek elő a pedagógusok tevékenységében, a korábban kialakult pedagógusképben, erősítik a személyiségorientált pedagógusmagatartást, és szükségessé teszik a pedagógusképzés ennek megfelelő fejlesztését. A közoktatás távlati fejlesztése néhány kérdésnek - az általános iskola belső tagozódása, a tantárgyi szerkezet alakulása - részletes kimunkálására az elkövetkezendő években kerül sor, ezért a pedagógusképzés ezzel összefüggő feladatainak konkrét meghatározására csak ezt követően kerülhet sor.

3. A pedagógusképzés fejlesztésének alapvető célja a képzés színvonalának és hatékonyságának növelése.

Ugyanakkor biztosítani kell - a demográfiai viszonyok alakulása következtében nagymértékben változó - mennyiségi igények kielégítését is. Törekedni kell a minőségi követelmények érvényesítését, a társadalmi szükségletek, a közoktatás igényeinek jobb kielégítését lehetővé tevő képzési struktúra kialakítására.

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

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

- a jobb minőségi összetételre törekedve javítani kell a leendő pedagógusok kiválasztását;
- az eddigieknél nagyobb súlyt kell helyezni a hivatástudatra nevelés, a nevelői személyiségformálás feladataira;
- biztosítani kell a magas színvonalú szaktudományi, ideológiai, pszichológiai-pedagógiai és szak módszertani felké-

- szítést, az önállóság, alkotóképesség fejlesztését;
- különös gondot kell fordítani a pedagógus hivatás gyakorlásához szükséges készségek és képességek fejlesztésére, a társadalmi és pszichológiai érzékenység és tudatosság, a pedagógiai szemlélet kialakítására;
 - a leendő pedagógusok értelmiségivé nevelését, ezen belül a közművelődési feladatokra történő felkészítést a képzés szerves részeként kell megvalósítani.

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

II.

A KÉPZÉSI FOLYAMAT MEGÚJÍTÁSA, A KÉPZÉS TARTALMI FEJLESZTÉSE

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

1. A képzés színvonala emelésének lényeges feltétele a leendő pedagógusok kiválasztásának javítása. Ennek érdekében:
 - a/ A pedagógusok nagyobb társadalmi-anyagi megbecsülésével, élet- és munkakörülményeik javításával és ennek eredményeképpen a pedagóguspálya vonzerejének, valamint a gim-

náziumi tanulók /köztük a fiutanolók/ arányának fokozatos növelésével biztosítani kell a mennyiségi és minőségi, valamint a nemek közti arány szempontjából egyaránt megfelelő meritési bázist.

b/ A meritési bázis szélesítésére, a jóképességű tanulók nagyobb számban pedagógus pályára való irányítására törekedve hatékonyabbá kell tenni a középiskolai pályorientációt, tudatosítva ezzel kapcsolatban a pedagógusok /nem utolsósorban az osztályfőnökök/ felelősségét, feladatait. A pedagógussá nevelést elősegítené a gimnáziumokban a pedagógiai- pszichológiai fakultatív tárgyak oktatásának kiterjesztése is.

c/ A felvételi eljárás fejlesztése során elő kell készíteni a képesség- és alkalmasságvizsgálat kísérleti jellegű bevezetését, majd fokozatos, képzési áganként differenciált elterjesztését. A vizsgálat során szükséges a komplex személyiségvizsgálat elvégzése, a jelentkezők megismerése, önálló feladatok megoldásának értékelése, valamint a jelöltek képességeinek, alkalmasságának valóságos pedagógiai helyzetben, gyermekekkel való foglalkozás alapján történő elbírálása, az alkalmatlanok kiszűrése. A felvételi eljárás ilyen jellegű átalakítása - idő- és munkaigényesség miatt is - csak a megfelelő feltételek biztosítása után valósítható meg. Szükségesnek mutatkozik a pedagógus pálya követelményeit figyelembevevő egészségügyi vizsgálat kötelezővé tétele is.

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

2. A képzési folyamat megújítása során nagy gondot kell fordítani a tanulmányi követelményeknek a választott hivatás figyelembevételével történő szabatos, a képességek fejlesztését is hangsúlyozó meghatározására, és biztosítani kell a követelmények folyamatos ellenőrzését, igényes elbírálását. Törekedni kell az alapos, átfogó és megfelelő áttekintést nyújtó szaktudás megszerzését, a tudományos szemlélet elsajátítását, a pedagógiai kulturáltság növelését, az általános műveltség tudatos és tervszerű továbbfejlesztését lehetővé tevő ismeretanyag összeállítására és annak folyamatos korszerűsítésére. El kell határolni az alapképzés ismeretanyagát a továbbképzés keretében folytatandó speciális tanulmányok és a posztgraduális képzés tartalmától. Olyan tantervi strukturát kell kialakítani, amely megszünteti a tantárgyi szétaprózottságot, biztosítja az egyes képzési területek összhangját, a képzés egységét, és lehetőséget nyújt a helyi sajátosságok érvényesítésére is.

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

hallgatókat nagyobb arányban be kell vonni a tanszéki-intézeti kutatásokba is.

A hallgatók önálló munkára fordítható idejének növelése, a képzés intenzívebbé tétele érdekében csökkenteni kell a heti kötelező óraszámot /a természettudományi, műszaki és a különösen gyakorlatigényes szakokon heti 28-31, a többi szakon heti 25-28 órában határozva meg a maximális óraszámot/. Az oktatás és ellenőrzés módszereinek átalakításával, a vizsgaidőszakok időtartamának csökkentésével biztosítani kell az évi tanulmányi idő növelését. A hallgatók önálló munkájának fokozása érdekében gondoskodni kell a megfelelő oktatási segédanyagokról is.

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

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

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

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

4. Az egyes képzési területek fejlesztési feladatai

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

b/ Az ideológiai képzés korszerűsítése során - az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottságának 1982. augusztus 24-i állásfoglalását figyelembevéve - olyan új oktatási struktúra kiépítésére kell törekedni, amely biztosítja mind a marxizmus-leninizmus alapelveinek, korunk fő problémáinak és a szocialista társadalom fejlődése legfontosabb kérdé-

seinek magas színvonalon történő elsajátítását, mind a szaktudományi, valamint a pszichológiai-pedagógiai képzéshez szorosan kapcsolódóan a megfelelő tudományágak világnézeti összefüggéseinek és a közoktatás társadalmi, gazdasági, ideológiai, politikai problémáinak megvilágítását.

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

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

- c/ A pszichológiai-pedagógiai képzés megújítása során a pedagógusképzés valamennyi ágában - az oktatás tudományos színvonalának egyidejű emelésével - a szélesen értelmezett /iskolai, társadalmi, közéleti/ gyakorlatra irányultság erősítésére és a hallgatók mesterségbeli tudásának biztosítására, pszichológiai és pedagógiai képességeinek, gyermekközpontu szemléletének kialakítására, fejlesztésére kell törekedni.

Ennek érdekében - a pedagógusok tevékenységét alapul véve - ki kell dolgozni a pszichológiai-pedagógiai tárgyak korszerű, funkcionális jellegű tananyagát, amely tartalmazza az oktatás funkcióját feltáró történeti, szociológiai és oktatáspolitikai, a gyermek és a pedagógus személyiség megismerésére, alakítására felkészítő pszichológiai, valamint a fejlesztést, az oktatást és nevelést magában foglaló pedagógiai kérdésköröket. Ki kell alakítani e tárgyak új - a tantárgyak jobb egymásraépülését, a pszichológiai oktatás megfelelő súlyát biztosító, a kötelezően

választható és a fakultatív studiumokra is lehetőséget adó, a gyakorlati képzéssel gondosan összehangolt - tantervét.

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

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

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

teendőinek, a szülőkkel való együttműködés, valamint az iskolán kívüli közművelődés feladatainak megismertetésére. A képzés utolsó szakaszában különösen fontos feladat az elméleti és a gyakorlati oktatás keretében szerzett ismeretek szintetizálása. Ennek megvalósítása során kívánatos a szaktudományi, a pszichológiai és a pedagógiai tanszékek munkájának koordinálása, az együttműködés ujszerű formáinak /pl. oktatói teamek/ kialakítása.

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

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

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

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

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

III.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK STRUKTURÁLIS KÉRDÉSEI

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

1. Olyan egységes, összehangolt, több irányban nyitott képzési rendszer kialakítására kell törekedni, amely a képzés jelenlegi túlzott szintbeli differenciáltságának, szemléletbeli eltéréseinek csökkentésével és egyes képzési ágak esetében a képzési szint indokolt emelésével
 - biztosítja a minőségi követelmények fokozottabb érvényesítését;
 - mérsékli a képzésnek a pedagógusok társadalmi hierarchizáltságát konzerváló erejét;
 - lehetővé teszi, hogy a pedagógusok több iskolai fokozatban taníthassanak, illetőleg az egyes képzési szintek közötti átmenet racionális formáinak kialakításával rövidebb idő alatt szerezhessenek egy másik iskolai-oktatási fokozatban

való tanításra képesítést, és ily módon elősegíti a pedagógusszükséglet rugalmas és színvonalas kielégítését;

- előmozdítja az iskolai funkcióinak bővülésével, a pedagógusok tevékenységrendszerének kiszélesedésével összefüggő feladatok jobb ellátását;
- módot ad a továbbképzés keretében megvalósítandó kiegészítő képzésben a pedagógus munkakörök változó igényeinek megfelelően az alapképzésre épülő specializációra.

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

Ez szervezeti tekintetben többféle módon történhet: azonos intézményben való képzés esetén egyes tárgyak közös oktatásával, vagy a külön folyó képzésben a másik szakterület szakkollégiumi rendszerű, alapozó jellegű oktatásával, amire a mainál rövidebb idejű második diplomát adó kiegészítő képzés épülne, vagy pedig egyéves közös képzés utáni bifurkációval.

A közoktatás igényeinek megfelelően az óvónőképzés tartalmi fejlesztésének, színvonala emelésének követelményei szükségessé teszik a felsőfokú óvónőképzés tanulmányi idejének és szintjének emelését, a középfokú óvónőképzés megszüntetését /valamint az óvónői szakközépiskolák képzési funkciójának felülvizsgálatát és módosítását/.

A tanítóképzés vertikális nyitottságát - az iskola előtti nevelés mellett - a tanárképzés irányában is meg kell teremteni. Ez legcélszerűbben a szakkollégiumi rendszer továbbfejlesztésével valósítható meg, lehetővé téve a szakkollégiumi képzésre épülően további - lehetőleg nappali - tanulmányok alapján egy tanári szakból történő képesítés megszerzését, ami az általános iskola belső

tagolódásának várható módosulását tekintve is előnyös lenne. Ugyanebből a megfontolásból kívánatosnak tekintendő az egy tanári szakkal kombinált tanítóképzés kísérleti jellegű bevezetése is.

A tanítóképzés fejlesztésének feladatai indokolttá teszik - legalábbis távlati jelleggel - a tanulmányi idő 4 évre emelését.

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

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

Az egyetemi szintű egységes tanárképzés teljes kiépítéséig terjedő időszakban ugyanakkor törekedni kell az egyetemi és a tanárképző főiskolai képzés tartalmi és szemléleti közelítésére, a két szint közötti átmenet rugalmas lehetőségeinek megteremtésére. Az elágazásos jellegű kétlépcsős tanárképzést azonban - minthogy az fejlesztési célkitűzéseink megvalósítására nem alkalmas

és a két szinten tanulók szétválasztási mechanizmusa kontraszelekciós hatású lenne - átmenetileg sem tartjuk célszerűnek.

- c/ A középfoku iskolák szakmai /műszaki, mezőgazdasági, közgazdasági/ tanárainak képzését - a középfoku oktatás színvonala emelésének követelményeire és a technikus-képzés bevezetésével összefüggő magasabb igényekre tekintettel - a jelenlegi kettősséget megszüntetve perspektivikusan a szakok többségén kizárólagosan egyetemi szinten kell biztosítani. A szakmai tanárok képzésének egyik formája a jövőben a kettős diplomát biztosító nappali tagozatos tanárképzés legyen. A másik forma - a mérnök-tanárképzés és a mezőgazdasági mérnök-tanárképzés jelenlegi gyakorlatának megfelelően - a szakdiplomára épülő, tartalmában a szakmai tanári diploma megszerzését szolgáló kiegészítő képzés. A gyakorlati oktatás feladatait ellátó szakoktatókat általában főiskolai szinten kell képezni.
- d/ A művészeti nevelés és a testnevelés tanárainak képzésében a jövőben jobb összhangot, szemléleteti egységet, szorosabb együttműködést, esetenként közös formákat célszerű kialakítani a művészeti főiskolák, a Testnevelési Főiskola és a tanárképző főiskolák között. A két szint közötti átmenet rugalmas lehetőségeit itt is meg kell teremteni, és a főiskolai szintű végzettséggel rendelkezők kiegészítő képzését - a tanárszükségletnek megfelelően - ki kell szélesíteni. A távlati fejlődés során, az egyetemi szintű egységes tanárképzésre történő áttérés folyamán - a szükséges feltételek megteremtése után - biztosítani kell, hogy a tanárképző főiskolának, rajz és testnevelés szakjain folyó képzés a középiskolai tanári munkára is felkészítést adjon.

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

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

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

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

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

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

- b/ A tanítóképzésben - a szakkollégiumi rendszer kiszélesítésével, a fakultatív tárgyak segítségével, illetve a kiegészítő képzésben - gondoskodni kell az egyes speciális nevelési feladatokra /pl. egész-napos nevelés, korrekciós nevelés, gyermekvédelem, uttörőmunka, stb./ való felkészítésről.
- c/ A tanárképzésben is lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a hallgatók érdeklődésének megfelelően, a különböző nevelési területeken folytatandó tevékenységre, egyes speciális nevelési feladatokra /a gyermek- és ifjúsági mozgalom nevelőmunkája, kollégiumi nevelés, szabadidő-szervezés, a személyiség és magatartászavarokkal küszködő tanulók nevelése, gyermek és ifjúságvédelem, felnőttoktatás, stb./ speciális kollégiumok, szemináriumok és gyakorlatok útján alaposabb előkészítést kaphassanak. Egyes nevelési területek szakembereinek képzése a korszerűsítendő pedagógia szakos képzés, továbbá a diploma utáni képzés keretében is megoldható, míg az iskolapszichológusok képzéséről a pszichológusképzés keretében kell gondoskodni.
- d/ A tanárképzés szakosítási rendjét az iskolai tantárgyi szerkezet alakulását, a tantárgyi koncentráció követelményeit, az egyes szakok közötti kapcsolatokat, a tanárok iskolai foglalkoztatásának lehetőségeit, a képzés színvonalát és a hallgatók reális tanulmányi terhelését egyaránt figyelembe véve kell meghatározni. Az iskolai műveltségi anyag szerkezetének távlati átalakításáig terjedő időszakban általában indokolt a két-szakos képzés fenntartása, egyes szakok esetében azonban célszerűnek látszik a jelenlegi szakosítási struktúra kísérleti jellegű módosítása. Az iskolai tantárgyi szerkezet változásaival összefüggésben fel kell készülni további új szakok, illetve szakcsoportok bevezetésére is.

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

e/ A gyógypedagógusképzésben a szakosodás alapirányának a fogyatékosági területeket kell tekinteni; a gyógypedagógiai intézményhálózat iskolafokainak, illetve a különböző gyógypedagógiai tevékenységformáknak megfelelő specializációt a magasabb évfolyamokon kötelezően választható, illetve fakultatív tárgyak, vagy a diploma utáni továbbképzés keretében célszerű biztosítani. Számolni kell továbbá azzal, hogy a gyógypedagógusképzés profilja a jövőben is bővülni fog a nem iskolarendszerű gyógypedagógiai ellátás feladataival összefüggő képzési irányokkal.

3. A pedagógus-utánpótlás biztosítása alapvető utjának a jövőben - a növekvő minőségi követelményeket figyelembe véve - a nappali tagozatos képzést kell tekinteni. A pedagógusképzésben az első diplomát nyújtó munka melletti oktatást - a képesítés nélküli pedagógusok számának apadásával - lényeges mértékben csökkenteni kell. E képzést a későbbiek során - a társadalmi mobilitás elősegítése, a pályakorrekció lehetővé tétele érdekében - szűk keretben továbbra is fenn kell tartani. A képzés színvonalának emelése érdekében a levelező és esti oktatás tanulmányi idejét az óvónő- és a tanítóképzésben, valamint a tanárképző főiskolákon egy évvel fel kell emelni, és a feltételek megteremtésével összhangban a levelező

oktatásban a jelenleginél nagyobb óraszámú, a pedagógusképző intézményekben tartandó intenzív foglalkozásokat kell szervezni. A tanárképző főiskolák gyakorlatigényes és idegen nyelvi szakjain az első diploma - az évtized végétől - kizárólagosan nappali tagozaton legyen megszereshető.

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

4. A pedagógus-továbbképzés kialakítandó új rendszerében növelni kell a pedagógusképző intézmények súlyát, szerepét. A továbbképzés keretében a pedagógusképző intézményeknek fel kell készülni a komplex diplomamegújító továbbképzés feladatainak ellátására, gondoskodniuk kell a sajátos nevelési területeken dolgozó pedagógusok speciális kiegészítő képzéséről. Lehetőséget kell teremteni arra, hogy az óvodában és az általános iskola alsó tagozatában működő pedagógusok saját szakterületükön szerezzenek - a pályán maradást segítő - alaposabb, speciális szakképzettséget.

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

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

5. A pedagógusképzés intézményrendszerét alapvetően a jelenlegi, történelmileg kialakult intézményi keretek fenntartásával kell továbbfejleszteni. Ennek során mérsékelni kell az intézményrendszer széttagoaltságából, a szűkprofilu, kis hallgatólétszámú intézmények nagy számából eredő - a képzés színvonalát, gazdaságosságát és a változó pedagógusszükséglet kielégítését egyaránt érintő - hátrányos következményeket.

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

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

c/ A tanárképző főiskolák fejlesztését főiskolai jellegük változatlanul hagyásával mell megvalósítani. A tanárképzés egységesítésének távlati perspektívája általában nem a főiskolák egyetemmé szervezését, a tudományegye-

temek szélesebb szakképzési és tudományos feladatainak ellátását, hanem az ott folyó képzésnek az egyetemi szintre való emelését jelenti.

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

IV.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MENNYISÉGI FEJLESZTÉSE

A pedagógusképzés mennyiségi fejlesztésének mértékét és belső arányait alapvetően a közoktatás mennyiségi igényei határozzák meg. A pedagógusszükséglet megállapítása során

- a természetes fogyás mellett - figyelembe kell venni:

- az óvodai hálózat teljes kiépülését;
- az 1974-77-es években született korosztályok általános iskolai, majd középfoku iskolai oktatásából következő létszámszükségletet, továbbá majd a demográfiai hullám levonulása utáni helyzetet;
- a középfoku iskolázás általánossá válásával és ezen belül a középiskolai oktatás kiterjesztésével kapcsolatos tanár- és szakoktató igényeket;
- a demográfiai hullám levonulása után fokozott mértékben előtérbe kerülő minőségi fejlesztés által megkívánt pedagógusszükségletet;
- az iskola funkcióinak bővülésével, feladatainak differenciálódásával összefüggő igényeket;
- a gyermekgondozási segélyt igénybe vevők változó számát;

- a pedagógusok mobilitásának alakulását;
- a területi pedagógusellátottság sajátosságait.

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

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

1. A felsőfoku óvónőképzés mennyiségét az óvodáskorú népesség csökkenése ellenére bizonyos mértékig növelni kell, az óvodai hálózat teljessé tételére, a gyermekcsoport-létszám indokolt csökkentésére és a gyermekek számának az 1990-es évek elejétől várható újabb emelkedésére, valamint a szakközépiskolai óvónőképzés megszüntetésére való tekintettel. Törekedni kell a jelenlegi területi aránytalanságok megszüntetésére és különösen a főváros, Pest megye, Dél-Dunántul jobb óvónőellátottságának biztosítására.
2. A tanítóképzés jelenlegi kereteit az alsó tagozatos tanulói létszám lényeges /1983/84-1995/96 között mintegy 40 %-os/ csökkenése ellenére - az egésznapos nevelés további kiterjesztésére és a tanulócsoporthok létszámának kívánatos csökkentésére tekintettel - fenn kell tartani. A tanulólétszámnak a 90-es évek második felében bekövetkező újabb növekedése miatt a 90-es évek első felétől kezdve a képzési kapacitás kisebb mérvű bővítése szükséges. A tanítóképzés volumenének meghatározása során nagy gondot kell fordítani a főváros, Pest megye és Dél-Alföld tanítószükségletének biztosítására.

3. Az általános iskolák és a középfoku iskolák tanárszükségletének kielégítése érdekében:

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

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

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

- c/ Külön meg kell vizsgálni - az általános - és a középiskolák mellett a nyelvoktatás egyéb területeinek igényeit is figyelembe véve - a modern idegen nyelv-szakos tanárképzés, valamint a nemzetiségi pedagógusképzés fejlesztésének kérdéseit.
- d/ A középiskolák szakmai tanárainak és szakoktatóinak képzési előirányzatát a középfokú oktatás iskolatípusok szerinti megoszlását és tartalmi változásait, valamint az üzemi képzés növekvő igényeit figyelembe véve kell megállapítani. A demográfiai hullám tetőzése következtében jelentkező nagyobb igények kielégítése érdekében a kiegészítő képzés volumenét a 80-as évek második felében növelni szükséges. A 80-as évek végétől az egyetemi és főiskolai szintű képzés arányát - az előbbi javára - fokozatosan módosítani kell.
4. A gyógypedagógusképzés kereteit - figyelembe véve, hogy e képzés különböző korosztályok nevelésére készít fel -, a tényleges szükségletnek megfelelően növelni kell. Mint-hogy a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola a kiegészítő iskolák pedagógusszükségletét - képzési kapacitásának indokolt bővítése ellenére - teljes mértékben nem tudja biztosítani, továbbra is lehetővé kell tenni az óvónők, a tanítók és az általános iskolai tanárok kiegészítő gyógypedagógiai képzését, és a tanítóképzésben szakkollégiumi keretben induló és kiegészítő képzéssel befejeződő gyógypedagógiai oktatás bevezetésével is biztosítani kell a kiegészítő iskolák pedagógusigényének kielégítését.
5. Az iskolai feladatok differenciálódására tekintettel meg kell vizsgálni a speciális nevelési funkciókat ellátó pedagógusok, más oktatási-nevelési szakemberek, valamint az iskolapszichológusok iránti igényeket, és biztosítani kell azok kielégítését. Gondoskodni kell iskolai segéderők megfelelő számban történő képzéséről is.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK FELTÉTELEI

A pedagógusképzés fejlesztési irányainak és feladatainak meghatározása önmagában nem elégséges: átgondolt és körültekintő munkával, határozott intézkedésekkel biztosítani kell a fenti feladatok megvalósításához szükséges feltételeket is. E feltételek biztosítása részben a pedagógusképzésen kívüli - de a pedagógusképzést jelentősen befolyásoló - tényezők függvénye. A pedagógusok társadalmi státusának növekedése, nagyobb anyagi megbecsülése, jobb élet- és munkakörülményei, az oktatás kedvezőbb ellátottsága nélkül a pedagógusképzés továbbfejlesztése, de még az eddigi eredmények megtartása sem lehetséges. Ennek hangsúlyozása mellett a pedagógusképzésen belül a fejlesztés alábbi feltételeinek biztosítása szükséges:

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

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

közoktatás innovációs folyamatait..

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

- b/ A pedagógusképző intézményeket nyitottabbá kell tenni: törekedni kell kutatóintézeti munkatársaknak, nagy gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező pedagógusoknak az oktatásba való bevonására, másodállásos alkalmazására, vendégprofesszorok egy-két féléves meghívására. Megfelelő intézkedésekkel növelni kell - mind a szaktudományi, mind a pszichológiai és pedagógiai, mind a marxizmus-leninizmus tanszékeken - az iskolai gyakorlattal rendelkező oktatók számát. Erősíteni kell a pedagógusképző intézmények és az iskolák kapcsolatát, növelni kell az intézményekkel együttműködő, a pedagógusképzés feladatainak ellátásában résztvevő iskolák és pedagógusok számát. Az egyetemeknek és főiskoláknak a továbbképzésben való növekvő arányu és intézményes jellegű részvételét a pedagógusok tapasztalatainak, az iskola problémáinak megismerésére is fel kell használni.
- c/ Jelentős mértékben emelni kell mind a minisztériumi, mind az intézményi kádermunka színvonalát és tervszerűségét. E tekintetben a legfontosabb feladat a professzori, főiskolai tanári és docensi utánpótlás biztosítása érdekében az egyes szakterületek országos szintű káderfejlesztési tervének kidolgozása, és a káderfejlesztési tervek megvalósítását célzó összehangolt intézkedések megtétele. Tervszerűen gondoskodni kell a fiatal oktatók szakmai-tudományos fejlődéséről, valamint felsőoktatási, pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzéséről.

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

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

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

2. A személyi feltételek másik oldalát a hallgatók jelentik. A hallgatók jobb minőségi összetétele jelentős mértékben a kiválasztás javításától függ, de fontos feladatot jelent a képzés során a hallgatók képességeinek differenciált fejlesztése, érdeklődésének növelése is. A pedagógusképzés fejlesztésének/jelentős tényezője és egyben feltétele a pedagógusképző intézmények ifjúságának növekvő aktivitása a képzési folyamatban, cselekvő, kezdeményező részvétele

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

A hallgatók érdekeltségének fokozása érdekében egyrészt elő kell segíteni az új ösztöndijrendszer magasabb teljesítményre ösztönző hatásának érvényesítését, másrészt pedig általánossá kell tenni a tanulmányi eredményeknek, a diploma minősítésének az egyes állások betöltésénél, illetve a kezdő fizetés megállapításánál intézményes formában való figyelembe vételét.

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

A jövőben is biztosítani kell a hallgatók élet- és munkakörülményeit is meghatározó ösztöndijrendszer és a diák-szociális létesítmények kiemelt fejlesztését.

3. Biztosítani kell a pedagógusképzés fejlesztésének tárgyi feltételeit is. Megfelelő beruházási keretekkel, illetve eddig más célra használt objektumok átvételével gondoskodni kell számos intézmény jelenlegi zsufoltságának megszüntetéséről, a képzés mennyiségi növeléséhez szükséges tanulmányi és kollégiumi épületekről, valamint testneve-

lési és sportlétesítményekről. Fejleszteni, korszerűsíteni kell a gép- és műszerállományt, javítani kell a számítástechnikai és informatikai ellátottságot. Biztosítani kell mind az oktató, mind a tudományos kutatómunkához nélkülözhetetlen könyvtári feltételeket. Fejleszteni kell a gyakorlóiskolákat, egyes intézmények esetében szükséges a gyakorlóiskolai hálózat bővítése is. Segíteni kell az oktatók /különösen a fiatal oktatók/ lakásproblémáinak megoldását, és elsősorban a vidéki főiskolák esetében nagy erőfeszítéseket kell tenni a kvalifikált oktatók megnyeréséhez szükséges lakásfeltételek biztosítására is.

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

5. A pedagógusképzés távlati fejlesztése, a vonatkozó oktatáspolitikai döntések megalapozása, a képzési folyamat megújítása tudományos kutató-munkát és fejlesztő, kísérletező tevékenységet is igényel. A pedagógusképzés fej-

lesztésére irányuló kutatásokat a jövőben - a megfelelő kutatóbázis kiépítésével, az irányítás és a koordinálás biztosításával, a pedagógusképző intézmények oktatóinak széleskörű bevonásával - szervezettebbé és hatékonyabbá kell tenni, a fejlesztő és kísérletező tevékenységet pedig - a szükséges személyi feltételekről és anyagi eszközökről is gondoskodva - lényeges mértékben ki kell terjeszteni.

DR. KRISTÓ GYULA

rektor

József Attila Tudományegyetem

A BÖLCSESZETTUDOMÁNYI OKTATÁS TÁVLATI FEJLESZTÉSÉVEL
KAPCSOLATOS ELKÉPZELÉSEK

1. Előzetes megjegyzések

Az alább következő észrevételek általában nem térnek ki elvi kérdésekre, mivel ezeknek többségét "A bölcsészettudományi oktatás távlati fejlesztése" című anyag tartalmazza. Megjegyzéseim ennél fogva konkrét kérdések megválaszolására irányulnak. Az alább elmondandókkal kapcsolatban figyelembe kell venni egy fontos körülményt. Éppen a Bölcsészettudományi Karok esetében sajátos egybeesés valósul meg egyfelől a tantervkorszerűsítési munkálatok 1980-ban az idegen nyelv szakokon indult, valamint az 1984-ben a magyar és történelem szakokon befejeződő folyamata, másfelől a bölcsészettudományi oktatás távlati fejlesztése kimunkálásának 1984-ben esedékes volta között. Mivel a tantervkorszerűsítési munkálatokat / főleg annak utolsó szakaszát / már megérintette a távlati fejlesztési koncepció "szele", ennél fogva nem elképzelhetetlen, hogy a bölcsészkarok oktatás nagyjából 1990-ig a tantervkorszerűsítési munkálatok során megállapított mederben folyják, s az alább következő elképzelések, illetve más hasonló elképzelések szintéziseként előálló, a távlati fejlesztési koncepció kimunkálását szolgáló tervezetek csak 1990 után vétetnének számba.

2. A bölcsészképzés funkciói

- a/ Szakképzés: három irányban, tanárképzés, bölcsészképzés, fordító- és tolmácsképzés.
- b/ Továbbképzés.
- c/ Tudósképzés: saját oktatói és országos vonatkozásban kutatói utánpótlás biztosítása.
- d/ Tudományos kutatás.
- e/ Közművelődési feladatok: értelmiségivé nevelés komplex feladatköre.
- f/ Nemzetközi kapcsolatok ápolása.

3. A képzés tartalma és folyamata

- a/ Nappali tagozatos képzés

Nappali tagozaton a szakképzés három irányban valósul meg: a tanárképzés, a bölcsészképzés, valamint a fordító- és tolmácsképzés keretében. Az alábbiakban a képzési irányok rövid jellemzését adom.

Tanárképzés: Az ország Bölcsészettudományi Karain az egységes tanárképzés lényegében megvalósult, s a pécsi kísérlet eredményeképpen a JPTE Tanárképző Kara bölcsész irányu képzésében is megvalósul majd. Az egységes tanárképzés létét bizonyítja Budapesten, Debrecenben és Szegeden az, hogy a középiskolai tanári oklevelet szerzettek egy része általános iskolában helyezkedik el, továbbá az a körülmény, hogy pl. Szegeden a tanárszakos hallgatók ötödéves iskolai gyakorlatuk során egyik szakjuk gyakorló-tanítását általános iskolában, az egyetem saját gyakorló általános iskolájában végzik. Ilyentén módon a pécsi kísérletet olybá kell tekinteni, amely nem megteremti Magyarországon az egységes tanárképzés modelljét, hanem csupán a

Pécsett az eddig főiskolai szinten folyt humánszakos tanárképzés egyetemi szintre emelésével zárkózik fel az egységes tanárképzés Budapesten, Debrecenben és Szegeden már régóta adott és meglevő szintjéhez. /Ebben az összefüggésben lehet arra utalni, hogy az általános iskolai tanárképzés Magyarországon csonka tanárképzésnek minősül, mivel csak a 10-14 éves koru tanulók oktatására képez tanárokat, szemben az egyetemi szintű tanárképzéssel, amely a 10-18 éves koru tanulók számára ad pedagógusokat. Mivel az ezredfordulóig nem várható változás az alsó- és középfoku oktatás jelenleg érvényes különválasztottságában, ezért 2000-ig az általános iskolai tanárokat képező Tanárképző Főiskolák önálló szervezeti egységként fenntartandók, ám ahol tartalmi kapcsolatok kiépítésére lehetőség nyílik, mint éppen Szegeden, ott ezzel élni szükséges./

Az ilyen értelemben vett egyetemi egységes tanárképzés az ezredfordulóig tömegeiben csak kétszakos képzésként gondolható el. Az egymástól elválasztott alsó- és középfoku oktatás igényei kétszakos tanárt követelnek meg, akinek maximálisan négy-négy évfolyam esetében mindkét szakja tanítására iskolája igényt tart. A kétszakos képzés három nagy tanárgycsoport kombinációjából adódhat: a magyar, történelem és idegen nyelvek /ez utóbbiak köre az egyes egyetemek sajátosságainak megfelelően különbözik/. A tanárképzésen belül a kétszakos képzéstől mint kívánatos és szükséges modellől a hallgatói létszám elenyésző kisebbsége számára két irányban történhet eltérés: egyrészt rövidített idejű harmadik szak /a jelenlegi terminológia szerint C szak, illetve speciális képzés/ felvételével a háromszakos képzés, illetve a két szak egyikének leadásával az egyszakos képzés irányában /ez utóbbi általában az egy szakon belül speciális képzéssel kiegészítve/. A tanárszakos hallgatók részt vesznek a pedagógia, pszicho-

lógia és szakmódszertan /oktatástechnika/tárgyak foglalkozásain, valamint pedagógiai és pszichológiai gyakorlatokon.

Bölcsészképzés: Ez a képzési forma két vonatkozásban különbözik a tanárképzéstől. Egyrészt a bölcsészképzésben résztvevők mentességet kapnak a pedagógiai, pszichológiai tárgyak hallgatása, illetve a gyakorlatokon való részvétel alól /ilyen módon nem kaphatnak tanári oklevelet/, másrészt intézményes lehetőségük van egy szak /esetleg "másfél"/ szak elvégzésére. Megfontolandó - s ez a tanárképzéstől egy további eltérés -, hogy lehetőséget kapjanak a képzési idő némi rövidítésére.

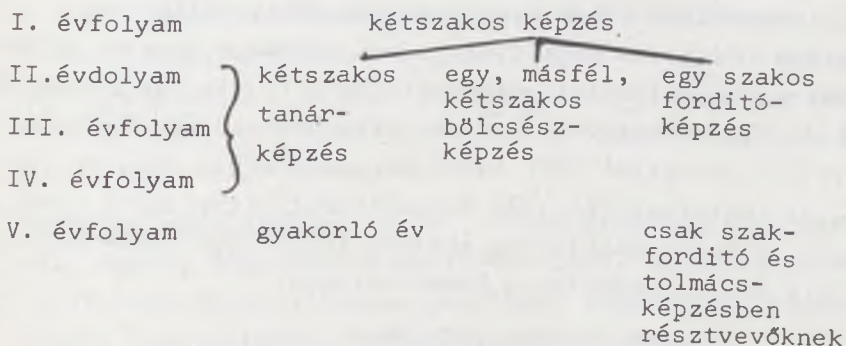
Fordító- és tolmácsképzés: Ez a képzési forma a második évtől kezdődően kötelezően egyszakos /egy nyelv-
szakos/ jelleggel folyik.

Az itt vázolt három irányu szakképzés eredményeképpen a bölcsészkarri oktatás képez tanárokat /általános és középiskolai oktatási és nevelési feladatok ellátására/ a tanárképzés keretén belül, bölcsészeket /olyan "szabaduszó", szellemi szabadfoglalkozású embereket, akik alkalmi, vagy állandó megbízásból irodalmi, művészeti, közművelődési, stb. pályán kívánnak elhelyezkedni, vállalván saját maguk elhelyezésének gondjait/ a bölcsészképzés keretében, végül pedig fordítókat és tolmácsokat /akik egy idegen nyelvből fordítói, illetve szakfordítói és tolmács feladatok ellátására nyernek képesítést/ a fordító- és tolmácsképzés keretében.

A megvalósítandó bölcsészkarri képzésben a kétszakos, egy évig tartó alapképzésből ágazik le a fentebb vázolt három szakképzési irány, ilymódon az első évfolyamon a két szak műveléséhez elengedhetetlenül szükséges

alapozó képzés folyik, majd a második évtől kezdődően következik a trifurkálódás, s ettől kezdve jelennek meg az egyes szakképzési irányokra jellemző studiumok /tehát pl. a tanárképzésben a pedagógiai és pszichológiai tárgyak/.

A bölcsészkar képzés elképzelt modellje a következőképpen ábrázolható:



Képzési idő:

Tanárképzés: 5 év / 10 félév/.

Bölcsészképzés: 5 év /10 félév/; ez a vizsgák és gyakorlatok összevonásával 9 félévre rövidíthető.

Fordító- és tolmácsképzés: /általános/ fordító szakon 4 év /8 félév/, szakfordító, valamint tolmácsképző szakon 5 év /10 félév/.

Az óraszámok meghatározásánál arra kell törekedni, hogy a hallgatónak jusson ideje az önálló munkára, továbbá az értelmiségi hivatásra való előkészületre, vagyis a heti óraszámokat viszonylag alacsony szinten kell meghatározni. Az alábbi elképzés a heti óraszámok ilyen szempontok szerint megállapított átlagát mutatja /leszámítva a gyakorló időszakokat, mint amilyen a tanárszakosok esetében a gyakorló év, továbbá a nyelv- vagy a fordító és tolmácsszakosok esetében az idegen országban

eltöltött nyelvgyakorlat ideje/:

kétszakos képzés /az I. évfolyamon/, valamint a kétszakos tanárképzés és bölcsészképzés esetén maximum 32 óra.

Egyszakos bölcsészképzés: maximum 20 óra.

Másfélszakos bölcsészképzés: maximum 26 óra.

Egyszakos fordítóképzés: maximum 20 óra.

Komoly megfontolást igényel az oktatás rendje jelenlegi strukturájának megváltoztatása, a képzéshez rendelkezésre álló idő gazdaságosabb kihasználása. Az alább következő modell egy ilyen irányban teendő lépés-sor egyik változata: eszerint egy félév 16 hét szorgalmi időt foglal magában, 8+8 hét elosztásban. Egy év tehát 32 hét szorgalmi időt tenne ki, ahol a 8., 16., 24. és a 32. oktatási hét után meghatározott tárgyakból vizsgát, illetve beszámolót kellene tenni. Egy tanév megszólása tehát a következő képet mutatná:

8 hét szorgalmi időszak

2 hét vizsga

8 hét szorgalmi időszak

2 hét vizsga

1 hét szünet

8 hét szorgalmi időszak

2 hét vizsga

8 hét szorgalmi időszak

4 hét vizsga /szigorlatok, összefoglaló vizsgák/

9 hét szünet

Ö s s z e s e n: 52 hét.

Ilyen oktatási rend mellett megfontolandó lenne a blokkosított vagy tömbösített oktatás megvalósítása. Vagyis a hallgatók nem heti 2-4 órában tanulnának sok héten keresztül 1-1 tárgyat, hanem néhány héten keresztül csak 1-2 tárggyal foglalkoznának, s az ezekkel való foglalkozást zárnák le az évközi, illetve nagyobb anyagrészek tárgyalását a tanév végi vizsgák. Meggyőző-

désem, hogy ez az oktatási forma előnyös a hallgatónak /ugyanis az "intenzív kurzus" - a nyelvtanulás mintájára - a tananyag hatékonyabb és mélyebb elsajátítását teszi lehetővé, kiváltképpen úgy, ha e tömbösített oktatás keretében valósul meg az elméleti és gyakorlati foglalkozások időbeli egymásmellettisége/, hasznos az oktatónak /mivel az intenzív kurzusok után huzamosabb szabad idő áll rendelkezésére újabb oktatási programok elsajátítására, tudományos kutató munka végzésére/. A szakképzés tárgyainak meghatározása az egyes tantárgyak programjába tartozó feladat. A szaktárgyak melletti, un. általánosan kötelező tárgyak tervezésére álljon itt az alábbi rövid összegezés:

Marxizmus-Leninizmus: az 1-8. félév mindegyikében oktatási tárgy, méghozzá filozófiatörténet, dialektikus és történelmi materializmus, politikai gazdaságtan, tudományos szocializmus, szociológia sorrendben.

Pedagógia, pszichológia: csak a tanárképzésben résztvevő hallgatók foglalkozának e tárgyakkal. A kellő súly / de nem túlméretezett/ elmélet mellett minden félévben az elméleti tárgyakhoz kapcsolódó gyakorlati foglalkozást kell szervezni. A tanárszakos hallgatók V. évét elsősorban iskolai gyakorlatok céljára kell fordítani.

Idegen nyelv: Számban kevesebb nyelvet kell a felsőoktatásban egy-egy hallgató számára tanítani, viszont az általa választottat minél alaposabban meg kell tanulnia. Figyelembevéve, hogy az orosz nyelv kötelező oktatása az általános iskola IV. osztályától a középiskola IV. osztályáig folyik /azaz 9 éven keresztül/, megfontolandónak tartom a felsőoktatás keretében a kötelező orosz nyelvű oktatás megszüntetését, s hogy a tanulandó idegen nyelvet a szakképzési irányoknak megfelelően az egyetem nyújtotta széles választékból a hallgató maga választaná

ki. Pl. a pszichológia szakos angolt vagy orosz, a művészettörténész olaszt, a Kelet-Európa történetével foglalkozó szerb-horvátot, román vagy szlovákot, stb. Megítélésem szerint az orosz nyelv felsőoktatásban való kötelezővé tétele nem politikai kérdés, aki az orosz nyelvet elsajátítani kívánja, az a rendelkezésre álló 9 év alatt /valamint az orosz szakos képzés keretében/ megragadja az erre adódó alkalmat. Általában az a véleményem, hogy a nyelvtanítás a közoktatás feladata, az egyetemen lektori szinten folyó nyelvoktatásnak az egyetemi szakképzési irány műveléséhez szükséges nyelvtanulási lehetőséget kell biztosítani.

Testnevelés: Legalább 4, legfeljebb 6 féléven át azzal a kedvezménnyel, hogy a féléveket a hallgatók maguk választják meg az első 8 félévben.

Honvédelmi oktatás: Tömbösített, rövid kurzus, megfontolandó koordinációja a testneveléssel, továbbá el kell érni a katonaviselt fiúk e tárgy alóli felmentését.

A fentiekben túl általánosan kötelező tárgy egyetemi oktatását nem tartom indokoltnak, illetve ilyen igények jelentkezése esetén a megfelelő szaktárgyba kell az igényként felmerülő tárgy oktatását integrálni. Fontosnak tartom, hogy a nappali tagozatos hallgatók, ott ahol erre a lehetőség megvan /jelenleg Budapesten és Szegeden/, az egyazon városban levő egyetem és tanárképző főiskola /általános iskolai tanárképző kar/ között áthallgathassanak.

b/ Levelező tagozatos képzés

Ilyen jellegű képzés a bölcsészkarokon a jövőben csak kis volumenben képzelhető el, lényegében véve kétféle képzési formában. Egyrészt a főiskolai végzettséggel

rendelkezők részére biztosítani kell levelező tagozaton a 3 éves kiegészítő képzést egyik szakjukból, hogy így egyetemi végzettséget szerezhessenek. Másrészt szoros kivételként alkalmat kell adni 5 éves egyéni levelező képzésre azok számára, akik érettségiztek, dolgoznak, életkoruk vagy anyagi viszonyaik nem tennék lehetővé az egyetem nappali tagozaton való elvégzését. Az ilyen egyéni levelező hallgató tanulmányai során továbbra is munkaviszonyban áll, azaz kereső foglalkozást folytat, az egyetem székhelyén lakik, vagy az egyetem székhelyére való rendszeres bejárásuk megoldható. Számukra egyszakos tanár- /esetleg bölcsész-/képzés engedélyezhető. Ebben az 5 éves egyéni levelező képzésben vehetnek részt azok is, akik más tudományágból már diplomát szereztek. A bölcsészképzés során diplomát szerettek számára rövid uton levelező képzés során biztosítani kell azt a lehetőséget, hogy tanárszakos oklevelet szerezhessenek. Mindenképpen arra kell törekedni: a levelező oktatás színvonala megközelítse, optimális esetben elérje a nappali tagozatos képzés színvonalát.

c/ Továbbképzés és tudósképzés

E képzési formának kétféle változata lehet. Az egyik a közvetlenül a diploma megszerzését követő posztgraduális képzés. Ennek abszolválása elképzelhető mind a jelenleg a TMB keretében folyó tudományos továbbképzés keretében, mind pedig a korábban volt s mindenképpen visszaállítandó egyetemi gyakornoki /továbbképzési ösztöndíjas gyakornoki/ rendszer keretében. E hároméves továbbképzési forma jelenti az egyetem saját utánpótlásának, valamint az országos kutatóintézeti bázisoknak a káderutánpótlását, amelynek során a jelöltek új típusú egyetemi doktori fokozatot /dr.univ./szereznek, illetve elkezdik kandidátusi dolgozatuk megalapozását. A továbbképzés egy másik, ettől jellegében különböző formája a

ciklikus továbbképzés, amely elsősorban a tanárok számára, végzésük után két alkalommal, diplomájuk megszerzését követően 10 és 20 év múlva, kötelező jelleggel válsul meg. E továbbképzési forma intézményes keretei csak a diplomát adó egyetemek lehetnek. Biztosítani kell részint anyagi eszközökkel, részint erkölcsi megbecsüléssel a továbbképzés, mint szerves oktatási forma, súlyát és presztizsét.

4. Tudományos kutatás

A felsőoktatás e fontos funkciójához csak néhány rövid megjegyzést szeretnék fűzni. Nem csupán szavakban, hanem tettekben is biztosítani kell, hogy a tudományos kutató munka az egyetemi oktató tevékenységének elidegeníthetetlen része. Minisztériumi és akadémiai pályázatok kiírásával, a tudományos kutatásra fordítható összegek számottevő emelésével, az egyetemi oktatók rendszeres kutatási szabadságának biztosításával kell elősegíteni az egyetemi tudományos kutató munkát. Csak e feltételek együttes biztosítása esetén válhatnak az egyetemek a magyarországi tudományos kutatóhelyek és műhelyek egyik döntő faktorává. Hozzá tartozik a tudományos kutatómunka megbecsüléséhez a szellemi értékek nagyobb anyagi megbecsültsége /tiszteletdíjak, szakvélemények, stb./ összegének tetemes emelése.

5. Személyi és tárgyi feltételek:

A személyi feltételek vonatkozásában az egyetlen, ám annál sürgetőbb igény annak biztosítása, hogy tehetséges fiatalok a korábbi, a 70-es években megszokott ütem szerint /és nem csupán eltávozás, vagy elhalálozás esetén/ bentmaradhassanak az egyetemen illetve néhány évi gyakorlat után vissza kerülhessenek oda. Amennyiben még néhány évig nem nyílik lehetőség intézményes formában tehetséges fiatalok oktatóként

illetve kutatóként egyetemre áramoltatására, nem csupán oktató-nevelő munkánk szenved csorbát /amint ez a hallgatókkal való foglalkozások terén a fiatal oktatók hiánya miatt máris szembeötlő/, hanem a tudományágak legtöbbszörnek egy-két évtized múltán nem lesz derékhada, két-három évtized múltán pedig nem lesz vezető garniturája. Sokkal több a kiváncsóság a tárgyi, anyagi feltételek terén, beleértve a minősíthetetlenül alacsony egyetemi oktatói és általános-, valamint középiskolai tanári fizetéseket, a könyv- és folyóirat-beszerzések ismert nehézségeit /könyv-, folyóirat-árak drágulása, devizás szellemi termékek beszerzésének nagyfokú korlátozása, stb./, a külföldi tanulmányutaknak főleg a fiatalabbak számára való csökkenését, stb. Meggyőződésem, hogy miként a magyar felsőoktatás távlati koncepciója, úgy az egyes szakágak - s ezen belül a bölcsészképzés - szakági fejlesztési koncepciója sem elsősorban szemléletváltozást igénylő tudati kérdés, hanem komoly befektetéseket igénylő anyagi kérdés. Anyagi ráfordítások elégtelen volta a távlati fejlesztési koncepció minden szintű realizálását kérdésessé teszi.

DR. BENKŐ LORÁND
tanszékvezető egyetemi tanár
Eötvös Loránd Tudományegyetem

VÉLEMÉNY A BÖLCSÉSZKAROK KORSZERÜSÍTÉSÉRŐL

1. Van néhány olyan általános kívánalom, amely nemcsak a bölcsészkarok korszerűsítésének alapfeltétele, hanem minden ilyen jellegű folyamatnak. Hogy előljáróban mégis szólni kell róluk, az azért van, mert be nem tartásuk a bölcsészkarok eddigi életében sok problémát, nehézséget okozott, s ha a helyzet megváltoztatásának igényét valóban komolyan vesszük, következetes érvényesítésüktől nem térhetünk el.

Ezek a következők: 1. Mivel a korszerűsítést - helyesen - csak mint állandó folyamatot lehet elképzelni, az kisebb-nagyobb lépések sorozatában megy végbe. De a legapróbb lépéseket is csak az egészzet átlátó és számításba vevő cselekvéssel szabad végrehajtani; részleteket ezért nem szabad úgy változtatni, hogy azok kapcsolatrendszerét, összefüggéseit, a többi részlettel való harmóniáját és kölcsönös meghatározottságát ne vegyék figyelembe. - 2. A változtatásokban a tartalmi tényezők és ne a formális, "átszervezési" elemek domináljanak. - 3. A változások végrehajtása ne legyen kiszolgáltatva folytonosan cserélődő vezetés új és új ötleteinek, és ne legyen beállítható egyéni vagy csoportérdekek szolgálatába; hanem az egységben kimunkált cselekvési vezérfonal mindenki számára legyen kötelező. - 4. Minden változtatás csak az anyagi feltételek egyidejű biztosításával hajtassék végre; a szükséges ellátmány pusztán "beigérése" ne legyen elegendő alap anyagi igényű folyamatok elindítására. - 5. A vál-

toztatások személyi feltételei közt a szubjektív szférát is tekintetbe kell venni: hatékony és időtálló egy intézkedés - legyen az bármilyen jó - csak akkor lehet, ha az érdekelt közösség azt nem kényszerből fogadja el, hanem magáévá teszi, és végrehajtásában meggyőződésből vesz részt.

2. A bölcsészeti karok életében ma a megfelelő működésnek bizonyos vonatkozásokban az alapfeltételei is hiányoznak, vagy legalábbis nincsenek kellő színvonalon adva, a vezetési mechanizmustól a környezeti adottságokig bezárólag meglehetősen széles skálában.

A működéssel kapcsolatos információk, intézkedések, javaslatok, kérések, felterjesztések, "anyagok" eléggé magukon viselik a papírbürokrácia jegyeit különféle szervezeti szintek, fórumok utvesztőjébe kerülnek, ami a végrehajtás hatékonyságát lefokozza, információhiány bélyegét magukon viselő döntéseket, cselekvéseket eredményez, a nem komolyan vevés szubjektív érzését terjeszti, stb. Óriás méretű testületek töltik idejüket gyakran a semmivel, ami azonban lényeges ügyekben az esetleges személyi önkényt nem gátolja, sőt elősegíti. Hosszu szabályzatok irnak elő fölösleges cselekedeteket, viszik hosszú procedurára azt, amit a megfelelő ismeret és a józan ítélőképesség rövidre zárhatna. Ha korszerűsítésről beszélünk, mindenekelőtt ezen a működési mechanizmuson kellene változtatni, a bürokratikus elemek, a soklépcsősség, a fölöslegességek, az érdemi munkát akadályozó nehézségek számbavételével és kiküszöbölésével. Azt a sokat hangoztatott, de alig alkalmazott egyszerű elvet kellene a bölcsészkarok életében is érvényesíteni, amely a cselekvések, döntések szintjét oda viszi, ahol azt az ismeretek és a szükségletek alapján a legjobban tudják megítélni. Ez nem jelenti minden esetben az ügy-

vitel decentralizációját, mert vannak dolgok, amiket éppen centralizálni kellene; de a legtöbb ügyviteli kérdésben véleményem szerint mégis a decentralizáció válna szükségessé. Ezért sem tudok egyetérteni például az Akadémia elnökségének azzal a véleményével /1. Magyar Tudomány 1983/12./, hogy az egyetemen a "rektori hatalmat" kell elsősorban megerősíteni. Véleményem szerint minél felsőbb egy intézményi szint, annál inkább az elvi irányítás a feladata, nem pedig az olyan ügyekben való döntések magához kaparintása, amelyekben már inkább csak a papírbürokrácia termékei meg a rossz-százjízú ún. "jelzések" lehetnek a tanácsadói. A bölcsészkaron még a dékáni irányítás funkcióját, hatáskörét is újra kellene gondolni, mert nem feltételenül kell azonossá formálni más egyetemi karok dékáni szerepével. Nem szabad ugyanis elfelejtkezni arról, hogy a bölcsészkarok - azokon belül is elsősorban a budapesti - szakmailag sokkal heterogénebbek a legtöbb más egyetemi karnál, s ha az irányítást nem csupán a bürokratikus adminisztráció értelmében vesszük, hanem érdemi, tartalmi vonatkozásait is tekintjük, akkor ennek a sajátos bölcsészkar helyzetnek az irányítás jellegére nézve is le kell vonni a tanulságait. Következésképpen a bölcsészkarokon az irányítás decentralizációja - a szükséges és lehetséges vonatkozásokban - alighanem elkerülhetetlen, az egyes szakterületek /tanszékek, tanszékcsoportok/ működésében nagyobb önállóságot, cselekvési lehetőséget biztosítva, és egyuttal jobb cselekvési készség és szándék alapját is megteremtve. Hogy csak egy gazdasági természetű példát említsek, aligha lehet azt komolyan gondolni, hogy egy dékánhelyettes, vagy éppen kari gazdasági előadó jobban tudja, milyen bontásban van szüksége a szakterületeknek az anyagi ellátmányában, hogy a könyvbeszerzés, könyvkötés, irodaszer vásárlása, technikai felszerelés, tanulmányut, sokszorosítás, stb., stb. vonatkozásában az adott évben éppen mi a fontosabb és

mi a kevésbé az. De más ügyekre nézve is tömeges példát lehetne itt felhozni. Egészen más dolog természetesen a szükségesség és hatékonyság magasabb szinten való ellenőrzésének joga és kötelessége, erre azonban már rendszerint nem szokott idő jutni. Egy szó mint száz, a működési mechanizmus megváltoztatása: egyszerűsítése és ésszerűsítése a bölcsészkarok élet korszerűsítésének egyik alapvető feltétele.

A működés egészen más területéről szólva lényegesen javítani kell azokon a körülményeken, amelyek közepette a bölcsészkarok - különösen a budapesti - élnek. Itt nemcsak olyan dolgokra gondolok, mint az előadói és szemináriumi helyiségek hiánya, az érdemi munkát akadályozó zsufolt tanári szobák, stb., mert noha ezeken a gondokon is tul kellene jutni, lényeges megváltoztatásuk olyan költségigényű, amelyen a mai vagy a közeljövő gazdasági helyzetben aligha lehet gyorsan és számottevően segíteni. De vannak a működésnek olyan feltételei is, amelyek jóval kisebb költségigényűek, némelykor a jószándéku emberi akarat, szervezőkészség, törődés, odafigyelés önmagában is sokat segíthetne. Szinte restelkedve kell leírni olyan kívánalmakat, hogy például a szobákban és a termekben legyen rendes takarítás; hogy a karra belépőt már a bejáratban ne kosz, bűz, rendetlenség fogadja; hogy a liftek működjenek; hogy az előadó helyiségekben legyen kréta, törlőruha, olyan tábla, amelyre írni is lehet; hogy a tanárok tudjanak a menzán normálisan és időben étkezni; hogy a fűtés az időjárásnak megfelelően működjön; stb., stb. Ne beszéljünk addig magasabb régiókban korszerűsítésről, amíg efféle elemi dolgokat nem vagyunk képesek leküzdeni. És ne beszéljünk az embernevelés lehetőségeinek fokozásáról sem, amíg az embert ilyen milió "neveli". Tessék a bölcsészkarok fejlesztésében ezeket az aprónak látszó dolgokat nagyon komolyan venni!

3. A tartalmi fejlesztési kérdésekben nézetem szerint a minőség, a színvonal emelésének ügyét kell a legfontosabbnak tekinteni. Ehhez mindenekelőtt a bölcsészkarok tudományos műhelyekként való kezelése és elismerése, az ott folyó munka szervezetének és tartalmának fejlesztése, az oktatók igényességének fokozása és érdekeltiségének felkeltése az általános kellékek. Számos idevágó részlet közül hadd emlitsem meg csupán a következőket.

Mindenekelőtt arra kell törekedni, hogy a tanszékek, mint a tudományos tevékenységnek is alapegységei határozott tudományos profillal rendelkezzenek. Ez az egyik oldalról nézve nyilvánvalóan nem jelenthet valami sablonos egységet, az ott dolgozók egyező tematikáját, szemléletét és módszereit; de a másik oldalról nézve sem jelentheti azt sem, hogy minden oktató csinálja éppen azt, ami eszébe jut, vagy csak akkor dolgozzék tudományosan is, ha kedve tartja, vagy teljesen egyéni érdeke megkívánja. A bölcsész tanszékeket ugyanugy tudományszakjuk fontos feladatainak elvégzése felé kell irányítani, mint ahogy az az akadémiai intézetekben is alapvető követelmény. Csak ebben az esetben tudnak az akadémiai intézeteknek megfelelő partnerei, jó értelemben vett, tehát együttműködő, közös célokért dolgozó versenytársai lenni, csak így vívhatják ki a tudományos közélet elismerését; és ami a legfontosabb, csak e módon tudnak saját tudományuk fejlődésének megfelelő hatékonysággal és eredményességgel szolgálatokat tenni. A sokat emlegetett, de oly kevésbé megvalósított tudományos iskolák nem fejlődhetnek ki úgy, hogy minden oktató külön-külön "bütyköli" a maga kis témáját, elsősorban a cimek /egyetemi doktori, kandidátusi, akadémiai doktori minősítések/ megszerzésének "nagy" célja reményében. A tudományos iskolák kifejlesztéséhez sokkal összefogottabb, tervezettebb, vezetettebb, összeműködőbb tevékenységre van szükség, amely szorosabb vagy

lazább kötelékű teamek szervezése és működtetése nélkül viszont nem megy. Az nem igaz, hogy az egyetemi és benne a bölcsészkar munkája ideálja és lehetősége nem türi a közösségben - de persze egyéni felelősséggel, ambícióval és tudás hozzáadásával - való munkálkodást. A jól szervezett és megfelelő keretekben végzett team-munkálatok a tanszéki tudományos profil, sőt szerencsésebb esetekben a tudományos iskola megteremtésének a lehetőségei mellett még egyéb fontosabb dolgokat is biztosíthatnak a tanszékek életében: tanuló iskolái lehetnek elsősorban a fiatalabb oktatóknak; lehetőségeket nyújthatnak a legkiválóbb és legérdeklődőbb hallgatóknak a tudományos munkálkodásba bekapcsolásra /e tekintetben nem haszontalan és főként nem "szégyen" a segéderőként, anyaggyűjtőként való foglalkozás, mert megtanít a tudományos munka filológiai kellékeire, alapelemeire, rendszerességére, stb./; és nem utolsósorban hasznos az ilyen együttműködés a tanszéki kollektívában való közösségformálódás szempontjából, amelyre éppen a nagyon "individualizált" jellegű bölcsészkarok életében különösen szükség van.

Persze ahhoz, hogy egy tanszék jól működő tudományos műhelyé fejlődhessen, hogy a munkavégzés zökkenőmentes lehessen és eredményei kiteljesedhessenek, sok minden szükségeltetik, ami jelenleg nincs vagy legalábbis nem mindenhol és nem megfelelő mértékben van adva. A vezetés efféle szándékát és törődését mint alapvető követelményt nem számítva szükséges az anyagi ellátmány egy bizonyos szintje, felhasználása bürokratikus kötöttségeinek az oldása, a megfelelő tudományos könyvanyag, kellékek beszerzésének lehetősége, a sokszorosítás lehetővé tétele, stb. Bár a bölcsészkaron végzett tudományos munkához - kivéve egy-két nagyobb kísérlet-igényű szakot - nem kell nagy és főként drága műszerpark /amit egyébként furcsa módon könnyebb beszerezni, mint a mindennapi apróbb kellékeket/; de azért ma már a papír meg a ceruza sem elég.

Tudomásul kell venni, hogy a bölcsészeti tudományos munkának olyan értelemben nagy a "papirigénye", hogy jól működő és megfelelő kapacitású sokszorosítók üzemeltetését igényli, továbbá a publikációs lehetőségek jelentékeny szélesítését, hiszen a bölcsészek tudományos munkájának eredményei nem gazdasági, ipari megvalósításokban s hasonlóknak realizálódnak, hanem papíron jelennek meg.

A tudományos minősítés rendszere sajnos még ma is erősen az elszigetelt, egyéni munkálkodásra van beállítva, oda vonzva az érdekeltséget. Az új tudományos továbbképzési ösztöndíjas rendszer is ennek a vonalában halad, s félteni lehet tőle, hogy nem fog minden esetben adni a tanszéki kollektívákba beilleszkedni tudó, ott akár az oktatás, akár a kutatás terén jól helytállni képes, jó tanulóiskolát kijárt oktatókat. Egyelőre nagyon komoly veszélye látszik annak is, hogy a csupán magának és magányosan dolgozó ösztöndíjas kandidátus lesz akkor, ha jó értekezést ír meg három év alatt, bölcsészdoktor akkor, ha gyengébbet. Nézetem szerint az egyetemeknek és benne a bölcsészkaroknak nem volna szabad ennyire kiengedniük kezükből saját kutató-
oktató utánpótlásuk biztosításának lehetőségeit; a bölcsészkarok korszerűsítési menetében ezt a kérdést a mostaninál jobban kellene megoldaniuk. Ez szerintem az egyetemi gyakornokság olyasvalami kereteiben látszana gyümölcsözőnek, amely a tanszéki kollektívába a közösség erejére rászoruló kezdőt jobban belehelyezné, kutató munkáját az ott folyó munkálatokba - az egyéni teljesítmény mérhetőségén belül - illesztené, s egyúttal az oktató munkába való bevonást is jobban lehetővé tenné, nem feledkezve meg arról, hogy az oktatási tevékenység a szakmai felkészülés egyik legjobbját, ha nem a legjobb iskolája.

Visszatérve a tanszéki alapbázisú tudományos munka kérdéseire, a vezetés és az állomány szempontjából arra

alkalmas tanszékeket a bölcsészkarri korszerűsítés során olyan tudományos műhelyekké kell kifejleszteni, amelyeknek van kialakult tudományos profilja, hosszú lejáratra szóló, közös érdekeltséget és véleménycserét is feltételező tudományos terve, az egyéni teljesítményeket is befolyásolni tudó, kollektive kritikus légköre, továbbá más tanszékekkel, akadémiai intézetekkel is együttműködni képes hajlandósága. Ahol erre nincs lehetőség, tervszerű káderneveléssel és -kiválasztással gondoskodni kell a helyzet megváltoztatásáról, annál is inkább, mert bármennyire banális közhely is, mégis alapvető igazság hogy amilyen szinten van egy tanszék kutató munkája, olyan szintű lesz az oktató munkája is. Igen kedvező kutatási adottságok, tudományos iskolák kialakulásának lehetősége esetén viszont meg kell teremteni nemcsak a munka kiemelt anyagi bázisát, finanszírozását, hanem megfelelő erkölcsi elismerésének a feltételeit is.

4. Ha az oktatás színvonalának emelése függvénye is a tanszéki kutató munka jellegének és minőségének, az oktató munka továbbfejlesztésének még sok más feltétele is van. Ezek között talán a legelső, hogy az oktatókat az eddiginél jobban érdekeltté kell tenni - anyagi és erkölcsi megbecsüléssel, a legkiválóbbak külön kiemelt elismerésével - abban, hogy ne csupán rutinból, korábbi ismereteik, eljárásaik ismétlésével tanítsanak, hanem szaktudományuk egésze és saját tudományos munkájuk új eredményeinek felhasználásával hajlandók legyenek a folyamatos megújulásra, új ismeretek és módszerek befogadására és átadására. Az állandó megújulásnak mindenekelőtt az előadásokban, a szemináriumokban és a gyakorlatok vezetésében kell érvényesülnie, de megfelelő időközökben megmutatkoznia és rögzítődnie kell más területeken is.. Ezek közül különösen kettőnek van alapvető jelentősége. Az egyik a tanterveknek időről időre való felülvizsgálata és a szükséges változtatásoknak a végrehajtása. A másik a tankönyveknek, jegyzeteknek és egyéb írott oktatási segédleteknek időnkénti szakmai-didaktikai megmérése, akár

külső szakemberek bevonásával is, és az idejét multak, nem megfelelőek jobbakkal, korszerűbbekkel felváltásának tervszerű keresztülvitele, valamint az e téren meglevő fehér foltok, hiányok tervszerű kiküszöbölése, megint csak a készítők érdekeltségének az eddigieknél jobb megteremtésével. Korszerű tantervek és tankönyvek nélkül a bölcsészkarok oktatás korszerűsítése is egyenesen lehetetlen, márpedig jelenleg a bölcsészkarokon viszonylag hosszú idő óta megmerevedett, részben vagy egészben időszerűtlenné vált tantervekben, valamint begyepesedett, idejétmúlt ismeretanyagot tartalmazó tankönyvekben, jegyzetekben ismereteim szerint sajnos éppen nincs hiány.

A tananyag belső, tartalmi korszerűsítése során - mind az előadási, mind a tantervi, mind a tankönyvi szinteket tekintve - én három dolgot tartok különösen fontosnak. Az első az, hogy a tananyag a szükséges tételes, anyagszerű, lexikális ismeretek mellett - de korántsem azok helyett, hanem azok háttéréként és szintéziseként - fordítson több gondot az egyes szakterületek általános, elvi kérdéseinek felfedezésére, az összefüggések meglátására, mind a történeti szemlélet kifejtésére, mind a szakmai ismeretek társadalmi alapjának és visszahatásának felismertetésére, mind a szinkron, szerkezeti összefüggések megvilágítására vonatkozásában. A második az, hogy a tanítandó anyag - a szakma belső adottságaitól persze függő mértékben - legyen érdekesebb, vonzóbb a hallgató számára, mint a jelenleg általában tanított bölcsészkarok ismeretanyag; a szakma teljes tételes ismeretkörének rendszeres megtanításánál is fontosabbnak tartva az érdeklődést elsősorban lekötő ismeretek kiemelését, bővebb előtárását. A harmadik az, hogy az ismeretanyag közlését mindig hassa át a pedagógiai-didaktikai hatékonyságra való törekvés, amely a bölcsészkaroknak különösen a tanári szakjain a pedagógiai-didaktikai átadás készségeinek, szem-

léletének és módszereinek az elemeit is föltétlenül magában hordozza. A bölcsészkarok szakmai oktatásának keretében különösen javítandónak tartom a pedagógiai átitatódottságot - természetesen nem a szakmai színvonal rovására -; e tekintetben a tanárképzés igényeit a pedagógiai tanszékek munkája önmagában nem tudja kielégíteni. A szakmai és pedagógiai munka szintézisének eléggé akutt a hiánya vagy legalábbis a gyengesége a bölcsészkarokon ahhoz, hogy ezt a tanulmányi fejlesztés egyik kiemelten fontos kérdésének tekintsük.

A bölcsészkarok oktatás menetének, mechanizmusának is vannak olyan velejáráói, amelyek fontos tartalmi, színvonalbeli kihatásaik miatt változtatásokat kívánnak. A tantervekkel összefüggésben például a fakultáció lehetőségeinek bizonyos mértékű kiterjesztése volna szükséges; ennek azonban semmiképpen nem szabad elérnie arra a pontra, amikor a hallgató már szakja lényeges területeinek, tárgyainak teljes elhagyására kapna módot. Az előadások összefogó elvi alapokat föltáró, szintézisteremtő voltának fontossága és természetesen fenntartása mellett is az intenzívebb, kisebb csoportban folyó oktatási formáknak a jövőben még nagyobb területet kellene biztosítani, különösen az olyan szakokon, ahol ezek valamilyen okból nem érvényesülnek; a hallgatók folyamatos tanulásra nevelésének és a végzett munka ellenőrzésének - amely a bölcsészkarok oktatásnak hagyományosan mindig komoly gondja volt - itt adódhatnak a legjobb lehetőségei és egyuttal eszközei. A számonkérés mennyisége és minősége ne szakadjon el a tanulmányi és vizsgakötelezettségek formális előírásaitól annyira, mint amennyire az ma a bölcsészkarokon szokásban van. Szünjék meg az a rossz hagyomány, hogy az irreális nagyságrendű, papíron maximalista követelményeket minimalista vizsgai procedura követi, időbeli nagyságrendben és színvonalban leszállított követelményekkel. A tanulmányi

és vizsgafegyelmet véleményem szerint általában erősen szigorítani kellene, kiiktatni belőle a legkülönbözőbb vonatkozásban megnyilvánuló bölcsész "lezserségeket". A hagyományos bölcsész-vizsgaliberalizmus az utóbbi időben csak fokozódott, s ez a színvonal esésének egyik sajnálatos előidézője. Addig nem lesz nálunk megfelelő minőségi javulás, amíg oktatóinkban nem válik általánossá az a nézet, hogy munkájuk egyik legfontosabb aktusa a szigorú és következetes számonkérés, amelyre ugyanolyan gondot kell fordítani, mint a tanítási folyamatra; s míg hallgatóinkban nem tudatosul kellőképpen, hogy a tanulás - lehetőleg a folyamatos tanulás - az elsőrendű kötelességük, amelyről szigorú feltételek mellett kell számot adniuk. Én csak akkor tudom elfogadni a vizsgaidőszak beharangozott szűkítésének, illetőleg a tanulmányi időszak önmagában helyes bővítésének perspektíváit, ha egyfelől a folyamatos tanulás a mostaninál jóval nagyobb biztosítékot kap, másfelől a jelenlegi bölcsész-vizsgaliberalizmus alapvető változáson megy keresztül. Reálisan föl kell mérni, hogy ezekre mennyi remény van /nekem személyesen nincs sok illuzióm/, s ehhez kell mérni a tanulmányi menetnek e nagy horderejű intézkedését, mert különben a jelenlegi állapotoknál is rosszabbakba juthatunk. A tanulmányi fegyelem egyik szükséges módját az I. évfolyam utáni szigorú szűrésben látom. A felvételi vizsga - bármilyen jól csinálják is - nem eléggé alkalmas az egyetemi tanulmányokra való képesség és készség lemérésére, ezek csak tényleges egyetemi tanulmányok során derülhetnek ki igazán. Ezért véleményem szerint a "kereteknél" valamivel bővebben kellene a bölcsészkarokra fölvenni, s a "keretet" az I. év után - persze csak hozzávetőlegesen, a mindenkori színvonal függvényeként - véglegesen beállítani. Az nem elfogadható érv, hogy ez népgazdaságilag nem kifizetődő. Sokkal nagyobb, még ha csak áttétesen is jelentkezik, az a népgazdasági kár, amely nem arra a pályára való emberanyagot hurcol végig a teljes tanulmányi menetben, ad

kezükbe diplomát, pláne tanári diplomát, amely utóbbi társadalmi szempontból sokkal lényegesebb és veszélyesebb, mint sok más szakma esetében. Persze ahhoz, hogy a bölcsészkarokon az I. év végén bizonyos szűrést lehessen végrehajtani, mindenekelőtt szintén a bölcsész lezserségen, a vizsgaliberalizmuson kellene gyökeresen változtatni.

A kiemelkedő tehetségű hallgatók fejlődésére az eddigieknél valóban nagyobb figyelmet kell fordítani. Ennek azonban semmi körülmények között sem lehet az a módja, hogy különféle tanulmányi könnyítéseket kapjanak, előbb, évközben, bármikor vizsgázhassanak, hamarabb, rövidebb idő alatt fejezhessék be tanulmányaikat, stb./sajnos minderre ma érzékelhető törekvések vannak/. Ezek megvalósítása esetén képtelen helyzet állana elő. Arról nem szólva, hogy körülményeink ismeretében protekcionizmus válhatna belőle, éppen az amugyis extraliberális bölcsészkarokon megállíthatatlan lavinát eredményezhetne. A legtehetségesebb hallgatóknak példát kell mutatniuk a tanulmányi fegyelem terén, könnyítés helyett éppen hogy többet kell teljesíteniük a szorosán kötött tanulmányi előírásokon kívül is, például a diákköri munkában, a tanszékek tudományos feladatába való bekapcsolásban stb. A legtehetségesebb hallgatókat nem kiemelni kell átlagközösségükből, hanem éppen arra kell törekedni, hogy abban való jelenlétükkel, példájukkal, többteljesítményükkel hassanak a többiekre. Nem szabad megengedni, hogy ezek a társadalmunkban amugyis elharapózó, mások előtt előnyszerzésre, kivételezésre irányuló törekvések már az egyetemek kapuján is belül hatoljanak.

Az oktatási folyamatban a "nyitott egyetem" ügye alapjaiban jó elgondolás, mert a bölcsészkarok önmagukon belül viszonylag zárt világát valóban tágíthatják olyan elgondolások, amelyek például a legjobb külső szakemberek fokozottabb bevonását vagy a hallgatók szakosodásában a

más karok szakjain is tanulást célozzák. Ezeknek a lehetőségeknek a nálunk szokásos tuhhajtásai azonban nem kívánatos jelenségeknek is előidézői lehetnek, ezért nagyon ügyelni kell itt is a mértéktartásra. A kiváló külső szakemberek előadói ténykedése nyilvánvalóan szinesítheti, sokrétűbbé teheti - megfelelő kiválasztás esetén teszi egyébként ma is - a bölcsészkarri oktatást. Az azonban veszélyes és nem is igaz ideológia /1. a Magyar Tudomány előbb idézett helyét/, hogy ezek hozzák az egyetemekre az igazi színvonalat az ott honos színvonaltalanság helyébe. De tuhhajtani ezt az elvet azért sem lehet, mert a külső előadók - legyenek bármilyen jó szakemberek - legtöbbsnyire mégis csak "bejáró emberek", nem élnek benne az egyetemi életben, nem ismerik eléggé a hallgatóságot, nem tudnak hatékonyan részt venni a nevelésben, teljesítményük, munkafegyelmük kevésbé mérhető, ellenőrizhető és számonkérhető, vizsgaliberalizmusuk ab ovo még nagyobb lehet a bentlévőkénél is stb., stb. Jelenlétük eltömegesedése mindenesetre az amugy is laza bölcsész-tanulmányi fegyelmet enyhén szólva is nem javitaná. Mértékletes és következetes kiválasztással, magas szintű szakmai-pedagógiai kritériumok érvényesítésével szabad és kell tehát csak élni e lehetőséggel, s nem valami csodafegyvernek beállítani. Emlékezzünk csak: korábban valaki kitalálta, hogy milyen nagyszerű és gyümölcsöző dolog lenne az egyetemi és a tudományos intézeti dolgozók időleges, egy-két évre szóló cseréje. Aki kitalálta, az nem ismeri sem az egyetemi, sem a tudományos intézeti életet, követelményeket. A meghirdetett kampány ellenére nem is lett a dologból szerencsére semmi, az élet cáfolt rá, a veszély azonban adott volt.

A nyitottság másik lehetősége, a hallgatók más karokon, egyetemeken is tanulása igen komoly szervező, összeműködő, ellenőrző munkát kíván az érdekelt intézményektől. A tanulmányi fegyelem, kötelmek lazulásának, a

kari ifjúsági életből, közösségből való kiszakadásának, stb. a veszélyei miatt én félnék e jelenség tömegesedésétől, ami persze nem az ellenzést jelenti, csupán az alapos előkészítésnek, a kipróbálás szigorú elveinek és nem szabadjára engedett megvalósításának kívánalmára való nyomatékos utalást tartalmazza.

5. A tanulmányi szerkezet dolgában a bölcsészkarokon több időlt kérdés vár megoldásra. Ezek közül a legbonyolultabb talán a tanári-nem-tanári képzés viszonya, illetőleg a kari szerkezetben a tanárképzés helyzete.

Én mindig is azon a véleményem voltam, hogy a nem tanári képzés lehetőségeit az un. nagy, "tanári" szakokon is biztosítani kell. Ez azonban aligha jelenthet a tanári és a nem tanári képzésben valamiféle merev szétválasztást, hanem csupán annyit, hogy az egységes, közös alapozás után, az I. szigorlat letételével, a III. év elején történhet bizonyos bifurkáció, de itt sem teljes szétválasztás, csupán a tanári és a nem tanári pályára előkészítés speciális igényeit, követelményeit tekintetbe vevő részleges tantárgyi különválás. Ennek a lehetősége különben jelenleg is adva van; alapos felméréssel kellene megvizsgálni az okát, miért funkcionál a gyakorlatban olyan kevésbé. Nyilván nem a tanári pálya nagy vonzása a fő ok, ezt az elhelyezkedési arányok is világosan mutatják. De a bölcsészkarra bejövők elég jelentékeny hányadának már eleve sem a tanári pálya lebeg mint végcél a szeme előtt. Ez nem is valamiféle vétek, hiszen a bölcsészkaroknak az értelmiségi pályák szélesebb spektrumára is képezniük kell, nem csupán a tanári hivatásra. A nem föltétlenül tanár, de bölcsész szakember iránti társadalmi igény véleményem szerint a jövőben tovább fog növekedni, és ezt az igényt a bölcsészkaroknak ki is kell elégíteniük. Ennek azonban a tanulmányi szerkezetben is le kell vonni a következményét,

magának a tanári pályára való felkészítésnek az érdekében is, hogy ne terheljék - és ne érezzék nyugnek vagy éppen ne destruálják - azt végeredményben oda nem készülő, esetleg oda nem is való hallgatók.

Ami a tanulmányi időszak kétlépcsősségét és azon belül az első szakasz alapozó jellegét illeti, azt - az előbb mondottakból is láthatóan - helyeslem. Az "alapozás" nézetem szerinti értelmezését azonban szeretném kissé pontosítani. Ugy gondolom, hogy ennek hármass jellege, illetőleg célja lehet. Egyfelől átvezetni a középiskolából jövő, az egyetemi jellegű képzést még nem ismerő hallgatókat egy tudományosabb alapállású képzés régiójába, megismertetni az ilyen irányú képzés sajátosságaival, természetével, követelményeivel, gyakorlati, módszerbeli segítséget is nyújtva az átállás nehézségeiben. - Másfelől széleskörű alapismeretekkel felvértezni a hallgatót választott szakja általánosabb elvi-módszertani problematikájában, elsősorban a kérdéses szakma szemléletébe, gondolkodásmódjába, továbbá művelésének filológiai kellékeibe és eljárásaiba való bevezetésével. - Harmadrészt olyan jellegű konkrét tantárgyi ismereteket nyújtani számára, amelyekre továbbtanulása ráépül, illetőleg amelyek ismerete nélkül a további tantárgyak elsajátítása nem lehetséges.

Az alapozó képzésnek azonban szorosan a szakmára, a szakmába kell épülnie, a széleskörűség igénye tehát csak a szakmán belül, illetőleg a szakmához tudományrendszer-tanilag kapcsolódó, annak műveléséhez nélkülözhetetlen tudományágak körében érvényesülhet. Ezt azért hangsúlyozom, mert korábbi tapasztalatok és egyes idevágó elképzelések ismeretében reális veszélyét látom annak, hogy az alapozó képzés időszakát és tartalmát mindenféle vélt vagy valódi szükségletű ismeretekkel megspékelve tágítsák ki, az állampolgári ismeretektől az általános műveltség közismereti tudnivalóin

keresztül az oktatási módszerek kezeléséig tartó széles skálában, legtöbbször még irreális óraszámokban is. Az ilyen típusú tantervi fellazításnak a tényleges szakmai felkészítés kárára nem szabad kitenni az alapozást. Ha valamely tantárgyban a komoly szakmai alapozó tárgyak nem tudják kitölteni az előző két évet, akkor szűküljön ez le egy évre, de töltelékanyaggal ne terheljék.

Az egységes vagy főiskolai és egyetemi szinten külön tartott tanárképzés ügye egy ideje izgalmi kérdés a bölcsészkarokon. Előrebocsátva, hogy én sohasem tartoztam és ma sem tartozom azok közé, akik az egységes tanárképzés gondolatát valamiféle óriási veszedelemnek tartják, mégis az a véleményem, hogy legalábbis egy ideig bevezetéséről még le kellene mondani. Hogy a megvalósítására reálisan gondolni lehessen, előbb tanárképző főiskoláinkat kellene felhozni a tudományos kutatás és a tudományos alapú képzés olyan színvonalára, amelyen ma még többnyire nincsenek. Mivel az egységes tanárképzés a gyakorlatban a bölcsészkarok és a tanárképző főiskolák egyesítését jelenti, ez ma csak olyan nivelállóságban érvényesülhetne, amely a bölcsészkarok színvonal-süllyedését eredményezné, és a bölcsészkarok tanszékek tudományos műhelyként való megerősítését gátolná. Eleddig a főiskolák tantervei és egész oktatási menete is eléggé különböztek az egyetemiektől; előbb ezeket kellene fokozatosan közelíteni egymáshoz. Egyelőre a tanulmányi időszakok egyeztetésében is komoly gyakorlati nehézségeket látok, akár a képzés azonosságában, akár a képzési idő azonosságában keressük a megoldást. Egyébként úgy vélem, hogy az egységes képzés megvalósítása esetén szerencsésebb dolog a képzési idő azonossága lenne, egységes alapképzés utáni szétválással; de akkor mindenképpen az egyetemi képzési időhöz /az 5 évhez/ kell egységesen alkalmazkodni, a képzési idő leszállítása nem lehetséges.

Többlépcsős rendszerben tehát úgy, hogy az általános iskolába kerülők előbb, a középiskolába kerülők később végezzenek, nemigen tudnám elképzelni a majdani megoldást; számos bölcsész-szak tantervi anyagát bajos volna ugyanis olymódon elrendezni, hogy valami az egyik fokozaton kelljen, a másikon nem.

A fentiekből következik, hogy amennyiben az egységes tanárképzés perspektívái a bizonyos idő utáni realizálást megengedik, akkor az egyelőre még különállás stádiumában is hamar meg kell kezdeni az egyetemi és a főiskolai részlegek egymáshoz való közelítését. Ennek számos lehetősége van már ma is, a készülő új tantervek szakoktatási részének lehetőség szerinti közelítésétől /óraszámban, felépítési menetben, szakmai szemléletben, tantárgyak bontásában, stb./ a pedagógiai és az ideológiai képzés esetleges azonosításáig. Ez azonban nemcsak sürgős, de komoly szervező munkát is kíván minden szaktárgy vonatkozásában külön-külön is. A tanárképző főiskolák tudományos kutatómunkájának szervezetében és tematikájában is keresni kellene a kapcsolódás lehetőségeit a hozzájuk legközelebb álló egyetemekhez. Ezek nélkül a közelítések nélkül az egységes tanárképzés lehetőségei vagy messzi időkre tolódnak ki, vagy pedig előkészítés nélküli, elhamarkodott intézkedések és ennek következtében sikertelenségbe torkollhatnak.

A bölcsészeti karok speciális tanárképzési felkészítésében viszonylag széles iskolai spektrumra kell számítani. Tudniillik ha nem is vennénk tekintetbe az általános iskolákra való felkészülés ügyét - ami legalábbis kérdéses, hiszen a bölcsész-tanárjelöltek egy része végül is általános iskolában helyezkedik el -, akkor is a gimnáziumok, szakközépiskolák, technikumok, szakmunkásképzők nem egészen azonos pedagógiai- didaktikai adottságaira tekintettel kell lenni mind a pedagógiai, mind a pszichológiai képzés tartalmában,

mind pedig az iskolai gyakorlatok, látogatások, stb. jellegére nézve. Ugy vélem, perujítást követel itt - a középiskolákon belüli iskolatípusok közti arányokat is számításba véve - az a nézet is, hogy a bölcsészhallgatók gyakorló évüket csak gimnáziumokban töltik. A hospitálást, gyakorló tanítást a gimnáziumokon kívüli középiskolákra is ki kellene terjeszteni, ami talán még az egyetemekhez tartozó gyakorlóiskolák jellegének újragondolását is megkívánná.

A bölcsészkarok oktatási szerkezet egy másik fontos kérdése a szakosság jellegéhez fűződik. Egy vonatkozásban itt biztos vagyok: a jelenlegi két- és háromszakos rendszert a jövőben meg kell változtatni; sem a nemzetközi összehasonlítás és fejlődési irány, sem a szakismeretek bővülése és az átadás lehetőségei közti kontraszt állandó növekedése nem engedi meg itt az egy helyben topogást. A két- és háromszakosság fenntartása a jövőben nemcsak az oktatási színvonal emelkedését gátolná egyre jobban, hanem éppen hogy annak fokozatos csökkenéséhez járulna hozzá nem is jelentéktelen mértékben.

Természetesen ezt a problémát sem lehet, illetőleg szabad egy csapásra megoldani, annál is inkább, mivel a megoldás utjaira-módjaira ugyan több elképzelés is lehetséges, de kipróbálva a mai és holnapi viszonyok között egy sincs. A kérdést csupán elvileg - kipróbálási tapasztalatok nélkül - tekintve én úgy vélem, hogy a másfél szakosság megvalósítása, bármennyire ideálisnak látszik is ez a tudatban, illetőleg papíron, a gyakorlatban majdnem hogy kivihetetlen: nemcsak a szakok közti presztizsharc végtelen huzavonáját eredményezheti, hanem a szakok közti egyeztetésnek is szinte beláthatatlan bonyodalmaival vetíti előre. Nem is szólva arról, hogy az érintett szakokon kettős tanítási menetet tenne szükségessé, hiszen a félszakokat nyilván nem lehetne a főszakokkal azonos tanterv alapján tanítani; de úgy sem, hogy az egyik tantárgy kötelező a fél-

szakos számára, a másik meg nem; meg úgy sem, hogy a félszakos csak két-három évet tanul a mellékszakjából, a főszakos öt évével szemben /tehát többlépcsős rendszerben/. Nagyon kérdéses viszont, hogy két külön tantervű tanítási menetet elbirnak-e a bölcsészkarok részben ma is tulterhelt tanszékei, személyi bővítésük viszont financiálisan, de talán még káderisztikailag sem nagyon menne. Megoldást sajnos az sem kínálna, ha a mellékszakosság valamiféle kétlépcsős oktatási keretben az egységes tanárképzés általános iskolára felkészítő részlegével kombinálnódnék. Ez óriási gyakorlati-szervezési nehézségei mellett a főiskolai szintű képzés minőségére is kedvezőtlenül hatna ki. Bár úgy gondolom, hogy akik a bölcsész másfél-szakosság üdvözítő perspektíváit vallják, nem gondolták át a gyakorlatban való végrehajtás mozzanatait, azért el tudom képzelni, hogy valamelyik bölcsészkarunk néhány szakján meg lehetne kísérelni kipróbálását. Bevezetni azonban e nélkül átláthatatlan következményekkel járna.

Lényegesen pozitívabb a véleményem a bölcsész egy-szakosság esélyeit, sőt szükségességét illetően. Nemcsak azért, mert több lehetőséget ad a színvonalas képzésre - s a minőség ügyét e vonatkozásban is elsőrendű fontosságúnak kell tekinteni, - hanem azért is, mert a karok oktatási rendszerében, amely a bölcsészkarokon amugyis rendkívül bonyolult és zilált, nem járna semmiféle szervezeti nehézséggel, sőt egyszerűsíteni a strukturát. Azt a szokásos ellenérvet, hogy az egyszakos tanár a középiskolában nem használható föl /ki/ eléggé, az ugynevezett nagyszakokra nézve nem tudnám elfogadni; tapasztalataim, sőt részben egzakt felmérésekre alapuló tudomásom szerint magyar, történelem, angol, orosz szakos tanárok a legtöbb középiskolában csak az egyik, vagy majdnem csak az egyik szakjukat tanítják. De átgondoltan kialakított, jól megválasztott tanári kar esetén az említett nagyszakokat tanító egyszakos tanárok beillesztése a középiskola oktatási

menetébe nem is okozhat semmi munkaerő-problémát.

Mindamellettt, hogy én a bölcsész-tanárképzés szükséges színvonalemelése érdekében, egyes nagyszakok oktatási kereteit ma már türhetetlen szükösségének feloldása érdekében és a tanárjelöltek egyre növekvő tulterhelése megszüntetése érdekében az egyszakos képzési formát tartom lehetségesnek, sőt kívánatosnak, ide vonatkozóan is azt kell mondanom, hogy előbb ki kell próbálni, mielőtt végső ítéletet mondunk. Mégpedig több helyen, több bölcsészszakon, több szakon is, egyeztetve, konfrontálva a tapasztalatokkal. Egy kísérlet önmagában sohasem lehet kielégítő /a pécsi sem az eleve/ - éppen ezek "mindig sikeres" voltából adódott már eddig is elég baj oktatásügyünkben - ; csak többszörös kontroll lehet itt célravezető. Az említett nagyszakokon mindenképpen, esetleg egy-két "kisebben" is minél hamarabb és minél több tanszéken el kellene indítani a kipróbálás proceduráját, mert ennyi idő legalább kell hozzá, hogy egy ilyen kísérletsorozat egy ötéves bölcsészszaki tanulási időszakot átfogjon; azonvívül az iskolákban való beválási lehetőségek felmérésére is legalább két-három évet kell szánni. Tehát ha holnap inditanánk, még akkor is csak a kilencvenes évek közepe táján lehetne szó - beválás esetén - szélesebb körű bevezetéséről. Az idő pedig a bölcsész-szakosság megoldása ügyében szerfölött sürget.

A levelező képzésről csupán annyit, hogy annak arányait a nappali képzéshez viszonyítva szerintem jelentékenyen vissza kellene fogni; tartalmát a tantervi előírásoktól / amelyek jórészt teljesen elavultak/ a képzési metódusokig sürögösen át kellene vizsgálni, és egész menetét, jellegét nagyon erősen meg kellene szigorítani. Mind az egyetemen, mind a közoktatásban a/további színvonalcsökkenés egyik fő előidézőjének lehetne és kellene e ponton gátat vetni.

Más a helyzet a tanári továbbképzéssel. Ott éppen a jelentékeny bővítés szükségyszerűsége vitathatatlan. De erről mások is, én is éppen eleget szoltunk már figyelemztetően. Végre valaminek történnie is kellene! E tekintetben ugyanis a korszerűségnek és a színvonalnak szintén egyik alaptényezőjéről van szó. Ha korszerűsítésről beszélünk, ezt a kérdést nagyon komolyan kell venni, mivel a legtöbb bölcsészszakon az utóbbi egy-másfél évtized annyi újdonságot hozott a tudományban, amennyivel - tekintve a körülményeket is - a most működő, pláne a régebben végzett tanári gárda jó része még szorgos önképzés esetén sem tudott lépést tartani. A középiskolai oktatásba az elmúlt években új tantervek, új tankönyvek sorozata lépett be, részben korszerűbb szemlélettel annál, amit a tanárok hajdan az egyetemen tanultak. Nap mint nap lehet tapasztalni, mennyien nincsenek felkészülve tanáraink közül ezeknek az igényeknek a színvonalas kielégítésére. Ha sarkítani akarnám a dolgot, akkor szinte azt is mondhatnám - tekintve a számarányokat -, hogy a tanári továbbképzés ügye jelen pillanatban és a közeljövőben is talán még a normál képzés ügyénél is fontosabb.

6. Végezetül még egyszer visszatérnék egy gondolatra. Sokmindent lehet és kell is tenni a bölcsészkarok korszerűbb működése érdekében. Alapproblémának én azonban mindezek mellett vagy éppen előtt a bölcsészkarok tanulmányi és vizsgafegyelem megszilárdítását, a tudományos és az oktató-nevelő munkára irányuló érdekeltség megjavítását, a munkaerő java részének a karon belül tartását, illetőleg - a sok tekintetben kényszerű kifelé áramlásnak a fékezését, általában a munkamorál - mind az oktató, mind a hallgatói munkamorál - fejlesztését, szilárdítását látom. A többi dolog is csak ezzel együtt válhat valóra.

DR.KÖTE SANDOR

egyetemi tanár

Eötvös Lóránd Tudományegyetem

A BÖLCSESZETTUDOMÁNYI OKTATÁS TAVLATI FEJLESZTÉSÉHEZ

A felsőoktatás fejlesztésével kapcsolatban kiadott dokumentumok indokoltan állítják előtérbe a képzés minőségének javítását, ami alatt elsődlegesen a képzés tartalmának, módszerének korszerűsítését, a mai és a jövőbeni követelményeknek megfelelő változtatását értik. Általában gyökeres korszerűsítésről, átfogó fejlesztésről, komplex fejlesztésről beszélnek, ami jelzi, hogy a korábbinál nagyobb és más jellegű fejlesztésre gondolnak. Ez mindenképpen örvendetes, noha nem elég egyértelműen tisztázott, hogy ezek a kívánalmak mit jelentenek.

Mindenesetre a fejlesztés, korszerűsítés tartalmi kérdéseinek előtérbe állítása segíthet elkerülni a korábbi évek gyakorlatából nem ismeretlen olyan szervezeti változtatásokat, amelyek nem épültek a képzési tartalom elmélyült és következetes elemzésére. Így, bár erre volt törekvés, nem sikerült elkerülni az improvizációt a szervezeti változtatások terén. Ez a veszély most is kísért, s ennek az a természetes magyarázata, hogy a tartalmi változtatásokkal általában együtt jelentkeznek a kisebb-nagyobb szervezeti változtatásra vonatkozó igények s ezeket általában egyszerűbb, látványosabb bevezetni, végrehajtani, mint a tartalmi változtatásokat.

Erre sarkal az is, hogy a tartalmi változtatások esetében az elmúlt időben gyakorta megelégedtünk a legfőbb tartalmi kérdések általános szinten történő emlegetésével, a tendenciák, fő követelmények, irányelvek megfogalmazásával, s ezután a részletes kimunkálást, sőt az elmélyültebb, elemzőbb végiggondolást is a végrehajtásra bíztuk: Ebben a folyamatban azután a szervezeti változtatásokkal együtt jelentkező gondok fokozatosan háttérbe szorították, vagy hangsúlytalaná tették a tartalmi követelményeket. Így állt elő az a helyzet, amit erőteljesebb fogalmazással úgy fejezhetünk ki, hogy felsőoktatásunk utóbbi husz évében a szervezeti fejlesztés, változtatás dominált s furcsa módon az új szervezet hamarosan ismét "alkalmatlanná" vált a tartalmi korszerűsítésre. Ebből a helyzetből keletkezhetett sokaknak az a szubjektív /de nem alaptalan/ benyomása, hogy a változtatások túlságosan sűrűek s azokban jól elhelyezhető a kisebb- nagyobb módosítással kialakított, de tulajdonképpen hagyományos képzési tartalom. Ez alkalommal az átfogó, gyökeres fejlesztés igényének erőteljes megfogalmazása és a fejlesztéssel kapcsolatos minőségi követelmények ismételt hangsúlyozása, valamint a tapasztalat azt kívánja, hogy fő figyelmünket a tartalmi kérdések kimunkálására fordítsuk s azok lehető pontos és részletes, kellően határozott megfogalmazása alapján gondoljunk szervezeti intézkedésre.

Az ágazati fejlesztési terv ilyen alapszemlélettel történő elkészítése felelhet meg azoknak az alapelveknek, amelyeket a felsőoktatás fejlesztésére vonatkozó javaslat tartalmaz. Ezek az alapelvek természetüknél fogva hosszú történelmi időszakokra érvényesek. Többségük régebben és a jövőben is érvényes lesz. Ha azt akarjuk, hogy ezek valóban lényegesen befolyásolják a jelenleg kimunkálás alatt álló reformot, s majd az ágazati fejlesztési tervet, akkor nem kerülhető meg a konkretizálásuk. Felelet arra a kérdésre, hogy egyik vagy másik alapelv mit jelent ma és a közeljövőben,

figyelembe véve a jelenlegi állapotot.

Külön hangsúlyt kell kapnia annak, hogy a jelenlegi állapotból miként, hogyan lehet eljutni a kívánatos állapotba, ahhoz a fejlettséghez, amelyet az alapelvek, az egész reform elővételez. Ez a gondolat úgy is megközelítést nyert a javaslatban, hogy a képzést a kimenet oldalról igyekezett értelmezni. Ezen a vonalon továbbhaladva az értelmezést feltétlenül ki kellene bővíteni elemzéssel.

A szakági fejlesztési terv kidolgozásánál természetesen hasznos, sőt szükséges a fejlesztési javaslatban leírt funkciók figyelembe vétele. Ezek mindegyike fontos, nem kívánatos bármelyik elhanyagolása. Én mégis az értelmi-ségi képzés követelményét tartom a legfontosabbnak. Természetesen nem azért, mert ennek hangoztatása ma, mondhatni divattá vált, hanem azért, mert megítélésem szerint ez a követelmény fejezi ki a legvilágosabban azt az emberi minőséget, azt az életformát, tudatos és felelős magatartást, amely a felsőfoku képzettséggel rendelkező embert a jövőben kell hogy jellemezze. Mondanom sem kell, hogy ez nem jelentheti a szakmai képzés, a szakismeret háttérbe szorítását. Ellenkezőleg, az igazi értelmiségi magatartás, életforma elképzelhetetlen a korszerű, modern, biztos szakismeret nélkül. A felsőoktatásnak tehát úgy kell megoldania egyik alapfunkcióját, a szakképzést és továbbképzést, hogy az a jelenleginél tágabb horizontu legyen, az emberi minőségre súlyt helyezzen.

A bölcsészkarai képzés fejlesztésénél igyekszem szem előtt tartani azt a körülményt, hogy a műveltség korábbi pragmatikus megítélésétől kezdünk elmozdulni s a humán kultúra társadalomépítő-fejlesztő jellege erőteljesebb hangsúlyt kap. Ez indokolja és lehetővé teszi a bölcsészettudományi karok deffenzív magatartásának meghaladását.

A konkrét javaslatok főként a tanárképzésre vonatkoznak, mivel ezen a területen vannak tapasztalataim, ismereteim. Sajátos helyzet, hogy erről a kérdésről egy most befejezett vita során elmondtam véleményemet, s az ott érintett kérdésekre tehát csak röviden utalok.

1./ A bölcsészettudományi karok hallgatóinak többsége a belátható jövőben is tanári képesítést szerez. A kar helyzete, jövőjének alakulása tehát nagymértékben függ attól, hogy milyen színvonalon és eredményességgel látja el a tanárképzési feladatát. Ezenkívül a különböző karok különböző mértékben képeznek társadalomtudományi feladatokat ellátó szakembereket is. A kétfajta képzésnek megvannak a specifikumai, a sajátosságok több területen részletesen nem eléggé kimunkáltak. A képzést befolyásolja a végzetek elhelyezkedési lehetősége is. Mindenesetre visszatérően felmerülő kérdés a tanár és bölcsészképzés szétválasztása. Az erről folyó vita eddig nem vezetett megnyugtató megoldáshoz. Legutóbb is érvek jelentkeztek a különválasztás mellett, de megfontolásra érdemes szempontok merültek fel az elkülönítés ellen is.

Megítélésem szerint ezen az uton belátható időn belül ez a kérdés - ami a képzés szempontjából alapvető jelentőségű - nem nyerhet megnyugtató megoldást. Maradjunk akkor a történelmileg kialakult és egy korábbi helyzetben jól funkcionáló megoldásnál? Konzerváljuk ezt a régebbi helyzetet? Ez aligha lenne célszerű, s nem venne tudomást arról a munkamegosztásról, amely az utóbbi évtizedben kialakult és feltehetően stabilizálódni fog. A társadalomtudományi szakember és a tanár funkciói lényegesen különböznek egymástól, így képzésükben is helyet kell kapni ennek a különbözőségnek. A kétfajta képzés elkülönítése tehát a jövőben elkerülhetetlenné válik, s

egyvetértésben a fejlesztési célként megfogalmazottakkal a közeljövőben a legfontosabb feladat az egyes szakok számára a konkrét megoldási javaslatok kidolgozása. A konkrét, szakokra bontott megoldási javaslatok kidolgozásánál javasolom figyelembe venni, hogy a különböző szakokon a tanároknak és nem tanároknak egyaránt meg kell ismerniök a választott tudományterület /területek/ alapjait. Vagyis lehetséges egységes alapképzés, amelyre ráépül az elkülönült képzés. Általában két éves alapképzésre és három éves elkülönült képzésre gondolok, de hangsúlyozom, hogy a megoldás a különböző szakterületeken eltérő lehet, nem lenne jó egységes megoldásra törekedni.

Ez a megoldás megszabadítana a teljesen együttfolyó képzés terhétől, az induláskor történő szétválasztás veszélyétől és lehetővé tenné, hogy ne kelljen visszatérni a tanárképzés 1949. előtti rendjéhez. Viszont az alapképzés befejezése után a különvált képzésben hangsúlyt kaphatna a tanári hivatásra való felkészítés és megfelelő szervezetet a szakemberképzés.

Ez a megoldás lehetővé tenné a tanári pályát választók kiválogatását is az alkalmasság, a képesség szempontjából. Ez fontos eleme ennek a javaslatnak, mert csak így kerülhető el a kontraszelekció; az, hogy a szaktudományi szempontból gyengébbek mennek tanárnak. A választás a diák részéről önkéntes, de választásában kapjon helyet az alkalmasság és képességvizsgálat. Tudom, hogy az egyetemek, különösen a bölcsészettudományi karok ezt hevesen ellenzik, s az oktatók jobban biznak a saját ítéletükben, amelyet a felvételi vizsga /beszélgetés/ s a gyakorta kétes értékű jellemzés alapján alakítanak ki. Ma már rendelkezésre állnak olyan vizsgálati módok együttesek, amelyek segítségével az agresszív, az emberi

kapcsolatokban bizonytalan egyedeket elég nagy pontossággal fel lehet ismerni. Ha a szélsőségesen agresszív embert el lehet tanácsolni az országról, miért nem kell eltanácsolni a finom, érzékeny emberi kapcsolatokra épülő pedagógiai folyamatból. De hangsúlyozom, ez a képesség és alkalmassági vizsga tanácsadó jellegű lehet. A tanári pályára készülő ilyen módon is kapjon képet önmagáról, hogy felelősen dönthessen. Természetesen támaszkodhat tanárai tanácsaira, javaslataira.

Az emberi tulajdonságokat, célokat szem előtt tartó különválasztást azzal is alá kell támasztani, hogy a képzésben a tanári pálya iránt érdeklődők ismerjék meg a pálya követelményeit, kapjanak elemi pszichológiai és pedagógiai ismereteket és a pedagógiai gyakorlattal, az iskolával már az alapképzési időszakban kerüljenek közvetlen gyakorlati kapcsolatba. A képzés ilyen különválasztásának természetesen meglesznek a következményei a képzési folyamat szervezetében, szervezésében is.

2. Régtől és visszatérően vitatott az egyszakos vagy kétszakos tanárképzés ügye. Ebben a vitában érvek és ellenérvek kaptak helyet, de alapos, körültekintő számítások nem igen. /Korábban Rády Péter adott közre ilyen javaslatot./ A kérdés tárgyalásánál leginkább munkaerőgazdálkodási kérdéseket szoktak alapul venni. Ezt a szempontot a jövőben is szem előtt kell tartani. Viszont elegendő tapasztalat bizonyítja azt is, hogy a legtöbb tanár főként az egyik szakját tanítja a középiskolában. Ezenkívül azt is figyelembe kellene venni, hogy a tudományok differenciálódása és dinamikus fejlődése az ötéves képzési idő alatt sem teszi lehetővé a két szak azonos értékű és mélységű birtokba vételét. Ezért távlatilag elkerülhetetlennek tartom az egyszakos képzésre való áttérést. Ezt támasztja alá a középiskola várható fejlődése is, amelynek egyik

jellemzője lesz, hogy egy szervezetbe kerülhet az általános és szakmai képzést adó középiskola. Mindenesetre az egyszakos képzésre történő áttérés előtt a kérdést egyszerre kell vizsgálni a foglalkoztatottság és a képzés hatékonyságának oldaláról, figyelembe véve a középiskola várható szervezeti változását, ami a jelenlegitől eltérő módon veti fel a kis óraszámú tanított tárgyakat és a kisiskolák kérdését. A foglalkoztatottság oldalánál szem előtt lehet tartani azt is, hogy előbb-utóbb meg kell változtatni a kötelező heti óraszámokat, visszatérve a két világháború közötti időszak 16 órájához. Ezenkívül arra is gondolni kell, hogy az iskola változó társadalmi funkciójának következtében a középiskolai tanárnak is el kell látni a szaktárgy tanításán kívüli speciális pedagógiai feladatokat /pályaválasztás, közművelődés, ifjúság-gondozás, stb./. Ezenkívül minél inkább megközelítjük azt az iskolát, amelyet ma általában nevelőiskolának emlegetnek, annál inkább változik, kibővül a pedagógus tanító funkciója, szerepe. Mindenesetre az egyszakos képzésre történő áttérést nem lehet egy tényező /munkaerősz. ükséglet, vagy a képzés tartalma/ alapján eldönteni. A kérdés széleskörű és többoldalú vizsgálatot igényel, amely magában foglalja az áttérés ütemének konkrét kérdéseit is.

Az egyszakos tanárképzés - igaza van a felsőoktatási fejlesztési tervnek - minőségi előrelépést jelentene a közoktatásban. /A másfél szakos képzés több ponton számomra sem világos./ Egyetértésben a kari fejlesztési javaslatlall a legnagyobb dolognak azt tartom, hogy biztosíthatja az értelmiségi életmódra, magatartásra való felkészítést.

Mi legyen ennek a kívánt értelmiségi képzésnek a jelenleginél hangsúlyosabb eleme? Mindenekelőtt a nyelvi képzés, a nyelvismeret. Megítélésem szerint alapvető

követelménynek kell tekinteni, hogy egy egyetemet végzett tanár legalább középfokon ismerjen egy világnyelvet. Az ilyen fokú nyelvismeret lehetővé teszi, hogy a pedagógus megismerje, kövesse azokat a jelenségeket, gondolatokat, tendenciákat, amelyek az oktatás és nevelés területén külföldön jelentkeznek. Itt a szaktudomány, a szakterület és a pedagógiai-metodikai kérdésekre egyaránt gondolok. Ez is szükséges ahhoz, hogy a jövő pedagógusa alkotó módon dolgozzék. Egy világnyelv ismerete tehát azért szükséges, hogy a szűken értelmezett szakember értelmiségiként dolgozzék, értelmiségi életformát, magatartást, gondolkodásmódot alakítson ki. Ez is nélkülözhetetlen ahhoz, hogy iskoláink s egész közoktatásunk kiléphessen jelenlegi belterjességéből, zártságából. A pedagógus így válhat olyan alkotó munkát végző emberré, aki szakmai felkészültsége, többirányú érdeklődése és tájékozottsága alapján a kívánt kedvező hatást gyakorolja a környezetében nevelkedő fiatalokra. Természetesen mindez maga után vonja az egyetemi /sőt középiskolai/ nyelvoktatás gyökeres átalakítását.

Az idegen nyelv oktatásában /ismeretében/ a világnyelvek mellett nagy teret kellene biztosítani a szomszéd népek nyelveinek. Ennek szükségességét és hasznosságát a szocialista országok növekvő együttműködése, a szocialista integráció támasztja alá.

Az egyszakos képzésre történő áttérés lehetővé teszi a szakmai beszűkültség feloldását, ami ismét csak alapvető az értelmiségi képzés szempontjából. Korunkban aligha nevezhető értelmiséginek az olyan ember, aki kellően nem jártas a rokon és határtudományok területén. Az egyszakos képzés lehetővé teszi, hogy a szakmai képzést a jelenleginél szélesebb sávon tervezzük és oldjuk meg, hogy a humán és természettudományok jelenlegi merev elkülönítését megszüntessük. A bölcsészképzésben helyet kell

kapnia a természettudományi alapműveltségnek és fordítva. Ez egyszersmind az általános műveltség sulyának, szerepének növelését jelenti a tanárképzésben, ami előfeltétele a korszerű szaktudományi ismeretek elsajátításának. Ez alapja a kezdeményező, kreatív pedagógus magatartásnak és stílusnak is. Az már konkrét vizsgálatot /kutatást/ igényel, hogy egyes szakok esetében konkrétan mit jelent a szélesebb sávon történő szakmai felkészítés, a társtudományi tájékozottság biztosítása, a humán és természettudományos műveltség szétválasztásának feloldása.

Az egyszakos képzésre történő áttérés keretében meg kell vizsgálni azt is, hogy a minden felsőfoku intézményben tanítani szükséges filozófiai, közgazdasági, szociológiai, esztétikai, vezetési-szervezési ismeret és tájékozottság az egyes szakok esetében milyen mélységű és terjedelmű legyen. Ezzel összefüggésben kellene alapjaiban felülvizsgálni a marxista ismeretek oktatásának jelenlegi rendjét is, megszabadítva azt az 1949-es egyetemi reform egyoldalúságától. A marxista ismeretek jelentős része hatékonyabban lenne elsajátítható egy szélesebben értelmezett szakmai képzés keretei között, másik része viszont a történeti ismeretek körébe utalható /munkásmozgalom története/.

Az általános képzés kiszélesítésével összefüggésben azonban egy körülményre feltétlenül figyelni szükséges. A szakemberképzés koncepciójából következően a kiegészítő ismeretek oktatásában is arra törekedtünk korábban, hogy mindent naprakészen, alkalmazhatóan megtanítsunk. Ennek a pragmatista szemléletnek a tulzásaitól feltétlenül meg kell szabadulni. Nagy veszély lenne, ha most, az értelmiségi képzés bővületében határtalanul kiszélesítenénk az általános képzés, a kiegészítő ismeretek körét, az egyik szak elhagyása által felszabadult óraszámot erre fordítva.

Ennek két nemkívánatos következménye lenne. Felületesen téjékozott embereket képeznénk, olyan rezonőr típusu embert, aki mindenhez hozzá tud szólni, s nem tudja világosan látni, hogy miben és meddig kompetens. Az ilyen típus a képzés korábbi zavarai miatt ma sem ismeretlen. Inkább kevesebbet, de jól - ez lehet a követésre méltó elv.

A másik veszély, hogy átmentenénk a képzés színvonalát veszélyeztető időzavart, a magas kötelező heti óraszámot, a vizsgacentrikusságot, a képzési folyamatban jelenleg meglévő zaklatottságot, nyugtalanító feszültségeket. Az egyszakos képzésre áttérve ezeket a hatékonyságot aláásó elemeket ki kell küszöbölni, biztosítva a kellő nyugalmat és stabilitást, hogy lehetőség és elegendő idő legyen az önálló munkára, a tények, jelenségek, dolgok feletti meditációra, az értelmes eszmecserére, az alternatív megoldások keresésére. Az értelmiségi életmódnak és beállítódásnak ezt a követelményét a képzési folyamatban kell megalapozni. Ezért én a kötelező heti óraszámot 26-28 órában maximálnám.

Ezenkívül oldani kellene a merev tantervi, tanrendi kötöttséget, pontosan körülhatárolva a mindenkire kötelező és választható ismeretek körét. A választhatóságot a karok között is biztosítani szükséges, elérve, hogy a bölcsészettudományi kar is a relatív egyetemességre oktató és nevelő műhely, universitás legyen. Ennek megfelelően az egyes szakok óraterveinek, szaktárgyi programjainak kialakítása is friss szellemet, a jelenlegi gyakorlattól, a beidegződésektől való mértéktartó de határozott eltávolodást követel. Ezen is mulik a képzés minőségének javulása, hatékonyságának növekedése.

3. Ezzel már érintettem is a képzési folyamat szervezésének, szervezetének lényeges kérdéseit. Ezen a területen is a legfontosabbnak tartom a sablonosságtól, az uniformizálástól való megszabadulást, az egységességre való törekvés következtében napjainkra uralkodóvá váló merevség felszámolását. Megítélésem szerint a képzési folyamat jelenlegi szervezetében uralkodó egységes szabályozásra irányuló törekvés akadályává vált a képzés hatékonyságának, s nagyrészt meghatározta annak színvonalát is. Az irányítás, a vezetés oldaláról jelentkező ragaszkodás a kialakult rendhez nagy akadály az előrehaladás útján. Ez a szervezetben uralkodó szemlélet vonta maga után a hallgató helyzetének tulszabályozottságát, ami nem zárja ki a képzési folyamatból a felületességet és liberalizmust sem. Az ilyen szabályozottság alábecsüli a hallgató fejlettségét s leszoktatja az önállóságról és önálló felelősségvállalásról.

Ezt a folyamatot a felsőoktatás 1949-es reformja indította, amikor mindenáron szakítani akart a képzés korábbi rendjével és kellő mérlegelés nélkül átvett egy fejlettebbnek ítélt képzési szervezetet. Egy időben ennek a tendenciának kedvezett a felsőoktatásban résztvevők számának dinamikus emelkedése.

Ennek a helyzetnek a megváltoztatása szempontjából - ismétlem - a fő követelmény a képzés tartalmi-metodikai kérdéseinek kidolgozása, tisztázása, mivel ennek biztonságos ismeretében lehetséges a képzési folyamat szervezetének célravezető újrendezése. A szorgalmi idő, a vizsgarend, a vizsgaformák dolgának rendezése, egyetértésben a szakági koncepcióban foglaltakkal azzal a lényegbevágó kiegészítéssel, hogy a képzési folyamat részeként tervezni szükséges a hallgatók önálló munkáját, erre időt is biztosítva. Ezzel együtt lényegesen csökkenteni szükséges a félévi vizsgák számát, nagyobb teret engedve az ellenőr-

zésben az önellenőrzésnek, az önálló feladatmegoldásnak. A képzési folyamat szervezetét lényegesen befolyásolja az alapképzés lezárása alapvizsgával. A jelenlegi gyakorlattal való szakítás egyben szakítást jelent a képzés eddig kialakult középiskolás jellegével.

Befejezve a szervezet kérdéseivel kapcsolatos észrevételeimet ismét hangoztatom, hogy a szervezeti változtatásokat a tartalmi reformok kidolgozása alapján lehet bevezetni. A szervezeti változtatásokat a tartalmi korszerűsítésnek kell alárendelni. De ha a szükséges szervezeti változtatások nem következnek be, korlátozzák az elgondolt tartalmi reform végrehajtását.

4. A tanárképzés kérdéskörén belül kitüntetett hely illeti a pedagógiai felkészítést, helyesebben szólva a szakmai és a pedagógiai képzés kapcsolatát. A képzésnek erről a kérdéséről visszatérően heves vita folyik. A Pedagógiai Szemlében lefolyt legutóbbi vita ismeretében a legfontosabb dolognak tartom a szakképzés és pedagógiai képzés összhangjának megteremtését.

A tanárképzés története részletes feltárásának hiánya ellenére megállapítható, hogy a pedagógusképzés nálunk történetileg kialakult hierarchizált rendjében a középiskolai tanárképzés meghatározó jellegzetessége volt a párhuzamosság. Régebben a szakmai és a pedagógiai képzés párhuzamosan egymástól szervezetileg is elkülönítve folyt. Az egyetemi reform bevezetése /1949/ a képzésben lényegbevágó változást hozott, de ez a párhuzamosság lényegében nem szűnt meg. A szakmai és pedagógiai képzés szervezetileg nem elkülönítve, de ma is párhuzamosan folyik. A tanárképzés reformjáról beszélve ma is szakmai, pedagógiai, ideológiai és gyakorlati képzésről esik szó. Ennek a helyzetnek a velejárója, hogy a szakmai képzést és a pedagógiai képzést ma is elkülönítik, sőt gyakorta

szembe is állítják. A pedagógushivatásra való felkészítést elsődlegesen a pedagógiai képzéstől várják. Megítélésem szerint a pedagógusképzés és szakemerképzés különválasztása az egységes alapképzés után kedvező helyzetet teremt a szakképzés és pedagógiai képzés ellentétpár feloldására. Az alapozó képzés utáni periodusban ugyanis a szakmai képzés a jelenleginél jobban figyelembe veheti a pedagóguspálya igényeit, követelményeit, benne hangsúlyt kaphatnak a tanári munka követelményei és pedagógiai mozzanatai.

A pedagógiai képzésben is jobban biztosítani lehet a szakmai elemek jelenlétét, minthogy az iskolai gyakorlatban ez a két oldal együtt jelentkezik. Természetesen ezek után is megmaradnak a szakmai és pedagógiai képzés sajátos feladatai, funkciói. Noha ezekről sem szabad megfeledkezni, a tanári munkára való felkészítés a szakmai és pedagógiai képzés együttes feladata lehet.

Ebből az alapkövetelményből következően elodázhatatlan annak biztosítása, hogy mindkét ismeretkör oktatói jól ismerjék az iskolát, annak munkáját. A szakmai ismeretek iskolai alkalmazása nem lehet csupán a szakmódszertan feladata és a pedagógiai képzés sem maradhat az általánosság szintjén. Ez persze nem jelenti a szakmódszertan és a pedagógia oktatás szerepének, jelentőségének csökkenését, de feltételezi jelenlegi elkülönülésüknek megszüntetését. Ez az eddigiektől eltérő, más kapcsolatok kialakítását követeli meg az oktatástól, amely nem jellemezhető a képzés jelenlegi összehangolásával, hanem ezen túlmenően intenzív együttműködést, kooperációt tételez fel a képzési folyamat egészében.

Ebben az összefüggésben új megvilágítást kap a gyakorlati képzés ügye is. A pedagógiai gyakorlatra való

felkészítés az egész képzési folyamat feladata lesz, s ennek a feladatnak megoldásában a maga sajátos módján résztvesz a szakmai képzés, a szakmódszertani képzés és a pedagógiai képzés. A gyakorlati képzés tehát ilyen szélesebb értelemben kap helyet az alapozó képzés utáni periódusban.

A szűkebb értelemben vett pedagógiai képzést sokszor és nem alaptalanul éri kritika. Nem utolsósorban ennek a kritikának hatására kezdeményezések történtek a pedagógiai ismeretek integrált oktatására s különböző elképzelések láttak napvilágot az ún. belső integrációról. Ezen kezdeményezések mögött azonban megtalálható az a felismerés is, hogy a lélektan és pedagógia fejlődése következtében újabb diszciplínák körvonalazódnak /szociálpszichológia, pedagógiai szociálpszichológia, nevelésszociológia/, amelyeknek külön tárgyként történő oktatása a rendelkezésre álló órákeretben nem lehetséges. Az óraszámokat a fejlesztés folyamatában sem lehetséges jelentékeny módon növelni, legfeljebb a gyakorlati képzés javítása érdekében szükséges minimális óraszám emelés. Mindenesetre a gyakorlati képzést jelentékenyen kell javítani. Ennek két útja lehetséges. Vagy a pedagógiai tárgyak belső átcsoportosításával, vagy máshonnan kellene órákat nyerni. Mindenesetre a gyakorlati képzés óráit a hatvanas évek színvonalára kellene emelni. Ezzel együtt szükséges végiggondolni a gyakorlati képzés egész rendjét s a még mindig uralkodó megfigyelések helyett legalább részben be kellene iktatni olyan feladatokat, amelyek megoldása a jelenleginél aktívabb munkát igényel a hallgatótól. A gyakorlati képzés javítása érdekében a képzés folyamatába be kell iktatni olyan gyakorlatokat, amelyek hatékonyan szolgálják a pedagógiai képességek fejlesztését s alkalmasak arra, hogy a tanárjelöltek próbára tegyék magukat, megtanulják a mesterség fogásait. Ebben a képességfejlesztő folyamatban feltétlenül fel kell használni a

modern technika által kínált lehetőségeket /pl. video-technika/. A fő dolog, hogy a jelöltek megismerjék a kapcsolatteremtés problémáit, képesek legyenek saját maguk és növendékeiknek munkáját elemezni, mérlegelni, értékelni, mivel a nevelés és oktatás fejlesztő jellegének ez egyik feltétele.

Az elméleti képzésben is a képesség-fejlesztést szükséges előtérbe állítani. Az elméletnek a fentebb vázolt gyakorlati képzést kell tudományosan megvilágítani. Ez a jelenlegi módon nem képzelhető el jó hatásokkal. A jelenlegi soktantárgyúságtól el kell jutni olyan komplex ismeretkörök kialakításához, amelyekben a lélektani és pedagógiai diszciplínák korszerű tudományos mondani-
valója szervesen ötvöződik. Az elméleti képzés hatékonysága szempontjából a képzési folyamat lélektani, fejlődés- és pedagógiai-lélektani, didaktikai, logikai problémái együttesen, egymásraépítve nagyobb hatékonyságúak lehetnek, mint külön-külön előadva. Az elméleti-lélektani és pedagógiai ismeretek belső integrációja előfeltétele a képzési színvonal emelésének is, s új összefüggést, kapcsolatot tesz lehetővé a gyakorlati és elméleti képzés között. A fentebb körvonalaiiban jelzett gyakorlati és elméleti képzés fő céljának a pedagógus mesterségre való felkészítést tekinti. Ezért a mesterség funkcióit tekinti rendező elvnek, szakítva a tudomány rendszerét követő képzéssel. Ez az eljárás lehetővé teszi, hogy a funkcionális szemléletű pedagógiai képzésben a gyakorlati képzés helye, szerepe a kívánatos módon növekedjék s az ehhez kapcsolódó elméleti képzés tudományos színvonala pedig emelkedjék. Ezzel meghaladható lenne az a jelenlegi helyzet, hogy a pedagógiai elméleti képzés a gyakorlat oldaláról jelentkező szakadatlan kritikának eleget teendő egyre inkább prakticistává válik, vagyis tudományosan nem elég megbízhatóvá, megalapozottá. A pedagógiai ismer-

rettek /tárgyak/ ilyen új rendjében a gyakorlati és elméleti ismeretek jelentősége egyaránt növekedne. Az elméleti képzés vállalhatná azt is, hogy bizonyos elméleti ismeretek, noha közvetlenül nem használhatók fel a gyakorlati képzésben, szükségesek és hasznosak a jövő szempontjából, mivel hosszú távon orientálják a gyakorlatot, annak távlatokat adnak.

A fentebb jelzett integrált pedagógiai oktatás kérdésében több elképzelés nyert körvonalazást és részben gyakorlati kipróbálást. Ennek ellenére a kérdéskör megnyugtató megoldása igen körültekintő és elmélyült tudományos feladatot jelent, amelyben különböző szakemberek együttműködése szükséges. Az így kialakított új koncepció gyakorlati kipróbálása után lehetséges generálisan rátérni az új képzési rendre.

A fentebb vázlatosan körülírt funkcionális pedagógiai képzés az egységes alapképzésre épülne s a képzés utolsó három évére koncentrálódna. Ami természetesen nem zárja ki, hogy meghatározott lélektani és pedagógiai ismeretek helyet kapjanak az első két évben is. Azt az elvet azonban, hogy a pedagógiai képzést öt évre kell elosztani, fel kell adni. A hivatásra nevelés szempontjából is előnyösebb lehet, ha a pedagógusmesterség gyakorlati és elméleti kérdéseit koncentráltan ismeri meg a leendő pedagógus.

5. Az ágazati fejlesztési tervben szerepel az egyszakos tanárképzés kérdése. Én, mint korábban is irtam, nem tartom szükségesnek és lehetségesnek az egyszakos képzést, amit annak hívei /Ladányi/ főként a középiskolák tanulólétszámának növekedésével indokolnak. A középiskolai tanulólétszámának növekedése átmeneti jellegű /1990-től 1994-ig tetőzik/ s ezért kár lenne ilyen mélyreható szervezeti intézkedéseket hozni megelőzve az iskolarendszer szervezeti

változását. /A tanárszükséglet más úton is kielégíthető./ Az országosan egységes tanárképzés bevezetése távlatilag sem indokolt. Ami a pécsi kísérletet illeti, az kiindulási alapját tekintve ebben a kérdésben nem lehet perdöntő.

Más kérdés a többlepcsős képzés. A hetvenes években ennek is nagy népszerűsége volt s nálunk is történtek kezdeményezések, főleg a műszaki képzés területén. E tapasztalatok elmélyült és tárgyyszerű elemzéséről és értékeléséről nem tudok. Ezért egyelőre nem látom kellően körülhatároltnak azt, amit a lépcsőzetes képzésről olvasok. A TTK-n indult egységes kétlépcsős képzést megítélésem szerint számos tisztázatlan kérdés feszíti. Nem tisztázták a kiválasztás /elkülönülés/ szempontjai. A szakmai és pedagógiai képzésben is az egyszerű redukció érvényesül, nem a más pedagógiai közegben való munkára való felkészítés. Annyi máris egyértelműen világos, hogy az így képzettek pedagógiai-mesterségbeli felkészítése gyengébb lesz, mint a főiskolai képzésben résztvevőké, amit a pedagógiai tárgyak óraszámának jelentős csökkenése is alátámaszt. A beindított kísérlet után a leghatározottabban meg kellene tiltani, hogy ötletek, koncepciók alapján, a képzési folyamat részletes eltervezése és mérlegelése nélkül további kísérletek indulhassanak.

A kiegészítő képzés lehetőségét a jövőben is nyitva kellene hagyni a főiskolát végzettek számára.

Az egységes tanárképzés, valamint a kétlépcsős képzés kérdéseit a közoktatás távlati fejlesztésével összefüggésben szükséges vizsgálni és a szervezeti változtatásokat az iskolaszervezetben beindított változtatásokkal összehangoltan lehet megindítani.

6. Az ágazati fejlesztési koncepció szerves részét képezi a továbbképzés kérdése, azzal a megjegyzéssel, hogy a megoldás a graduális oktatás jövőjétől függ. Az itt szereplő elképzeléssel egyetértve szeretném én is aláhozni, hogy a tanárok képzése nem lehet befejezett, pontosabban szólva lezárt, ezért meghatározott feltételek mellett és keretek között kiemelt feladatnak szükséges kezelni a tanárok továbbképzését; ebbe beleértve a szakmai és mesterségbeli továbbképzést. Megegyezően a távlati fejlesztési koncepcióval, feladatnak én is a végzettségnek megfelelő továbbképzést tartom. Ezt egészítheti ki az egyszakos képzésre történő áttérés után a még egy szak elvégzése s végezetül korlátozott mértékben a felsőbb iskola-típusban történő munkához szükséges diploma megszerzése. A két utóbbi forma esetében az egyéni törekvések játszhatják a fő szerepet, ezért itt a lehetőséget kell biztosítani. Míg a végzettségnek megfelelő továbbképzést megfelelően szabályozva kötelezővé kell tenni, s az abban való érdekeltséget kifejezésre juttatva. /Erre a távlati fejlesztési koncepcióban szereplő konkrét javaslat inkább a pedagógus pálya lebecsülését demonstrálja, mintsem az érdekeltséget szolgálja./

Az ágazati javaslatban nem szerepel a levelező oktatás kérdése. Erről a pedagógusképzésről folyó legutóbbi vitában is kevés szó esett, noha korábban többen állást foglaltak a levelező tagozatra való beiskolázás korlátozása mellett. Megítélésem szerint távlatilag a levelező oktatást meg kell szüntetni. A képesítés nélküliek számának növekedése ellenére. Helyesebb lenne az a megoldás, ha a felvételi vizsgán megfelelték legjobbjaik ösztönöznenék arra, hogy egy év előkészítő tanulmányok után, munka mellett végezzék tanulmányaikat, természetesen hosszabb periódusokat töltve a képzési folyamatban. Ez a megoldás azonban elsősorban a tanítóképzésben és az általános

iskolai tanárképzésben lenne célszerű, mivel középiskoláinkben elenyésző a képesítés nélküli dolgozók száma.

7. A tudományos kutatásban a Bölcsészettudományi Kar funkcióból következően jelentős szerepet kell kapnia a tanárképzés problematikájának. A tanárképzés esetében elsősorban olyan fejlesztő jellegű kutatásokat szükséges indítani és támogatni, amelyek a tanárképzés korszerű tartalmának és szervezetének kimunkálását célozzák. Természetesen mindez nem jelentheti a kar egyéb kutatásinak háttérbe szorítását. Inkább a tanárképzéssel kapcsolatos kutatások jelentőségének és értékének elismerését és ennek megfelelő támogatását.
8. A tanárképzés korszerűsítésének fentebb vázlatosan körvonalazott módja természetesen az eddigiektől lényegesen eltérő követelményeket támaszt az oktatókkal szemben. A funkcionális szemléletű gyakorlati és elméleti pedagógiai képzés feltételezi az iskola világának konkrét ismeretét, a pedagógiai gyakorlattal való állandó és intenzív kapcsolatot. Ennek legjobb módja, ha az egyetemi oktató középiskolában is dolgozik. Ezt az oktatói létszám kialakításánál és tervezésénél figyelembe kell venni.

Legalább ilyen fontos, hogy a diszciplináris képzettségű és szemléletű oktatók képesek legyenek magukévá tenni a képzés komplex jellegéről mondottakat és tudományterületük művelése mellett ellátni a képzésben jelentkező új, vagy újszerű feladatokat. Erre fel kell készülni és a felkészüléshez időt és megfelelő szervezeti kereteket kell biztosítani. Mindenesetre a konkrét munka során derül ki, hogy milyen mértékben szükséges a személyi állomány fejlesztése. A fejlesztés esetében elsődlegesen középiskolai gyakorlattal rendelkezők jöhetnek számításba a szakmai képzést adó tárgyak esetében is.

9. A bölcsészettudományi képzés s benne a tanárképzés korszerűsítésének megvannak a tárgyi feltételei is. Egyetértek azzal a megállapítással, hogy a korszerűsítés elképzelhetetlen az infrastrukturális adottságok nagyarányú javítása nélkül. Ez a tanárképzés esetében is a megfelelő segédletek biztosítását jelenti. A tanári hivatásra való felkészítés elképzelhetetlen a modern technikai segédeszközök bekapcsolása nélkül /audiovizuális és oktatástechnikai eszközök/. Ez lényeges beruházást jelent, a fogyóanyagok, megfelelő javító-karbantartó kapacitás és nem utolsósorban megfelelő felkészültségű személyzet biztosítását jelenti. Ezek nélkül a feltételek nélkül illuzorikussá válik mindaz, amit a pedagógusmesterségre való felkészítésről mondtunk.

Ezenkívül természetesen szükség van a hagyományos eszközökre /könyvekre, tankönyvekre, tantervekre, segédkönyvekre/. Mindarra, amivel a pedagógus-munka során a tanár találkozik.

A jó határfoku, a mesterségre való gyakorlati és elméleti felkészítés intenzív oktatási formákat/kiscsoportos oktatás/ követel, ami meghatározott teremigényt támaszt.

A tanárképzés vázolt továbbfejlesztése a megszokottól /jelenlegitől/ eltérő, új szervezési feladatok megoldását jelenti. Ezeknek ellátásához megfelelő szervezeti változtatásra /esetleg új szervezet kialakítására/ van szükség és megfelelő szervezeti-irányítási feladatokat ellátó nem nagy létszámú személyi állományra.-

A képzés korszerűsítése tehát elképzelhetetlen jelentős fejlesztés nélkül. A fejlesztés anyagi feltételei természetesen számos tényező következtében korlátozottak.

Ezért a leghatározottabban ki kell mondani, hogy csak ott és akkor vezethető be a képzés új rendje, ahol a személyi és tárgyi feltételek megfelelők. Ellenkező esetben lejárattuk a legjobb elképzeléseket is és olyan kuszaságot teremtünk, ami tovább rontja a képzés hatékonyságát és színvonalát.

Világos fejlesztési tervek, a fejlesztés ütemezése, az előrehaladás objektív értékelési lehetőségének végiggondolása nélkül, a megfelelő személyi és tárgyi feltételek nélkül nem szabad megindítani a képzés átfogó és mélyreható reformját. Ilyen feltételek hiányában meg kell elégedni a kisebb, fokozatosan bevezethető reformmal.

DR. HORTOBÁGYI ISTVÁN-DR. RUFF IMRE
dékánhelyettes dékánhelyettes
Eötvös Lóránd Tudományegyetem

A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS SZAKEMBER- ÉS TANÁRKÉPZÉS PROBLÉMÁI AZ ELTE TERMÉSZETTUDOMÁNYI KARÁN

A természettudományos szakember- és tanárképzés sulyánál fogva jelentős tényező mind a népgazdaság termelő és innovációs folyamataiban, mind az egész társadalom művelődési helyzetének alakulásában. Az ELTE Természettudományi Kara méretei következtében meghatározó hányadát képviseli a tudományegyetemek természettudományos szakember- és tanárképzésének. Azonban az ELTE TTK helyzetének áttekintése közelítőleg hü képet adhat a cimben megjelölt problémákról nemcsak viszonylagosan nagy sulya következtében, hanem azért is, mert a képzési követelmények és adottságok valószínűleg nem sokban különböznek a többi tudományegyetemen tapasztalhatókétól.

Az alábbiakban mindazokat a tényezőket át kívánjuk tekinteni, amelyeknek a képzés színvonalához, volumenéhez és továbbfejlesztéséhez akár közvetlenül, akár közvetetten közük van. Ezért az általános helyzetértékelés után nemcsak az oktató-nevelő munkára térünk ki, hanem sorra vesszük a tudományos kutatás, a személyi ellátottság, a nemzetközi kapcsolatok, stb. kérdéskörét is.

A képzést befolyásoló tényezők teljességére való törekvés természetes következménye, hogy az egyes kérdéseket nem lehet a kellő részletességgel taglalni. Ezért néhol csupán utalunk az amugy is közismert összefüggésekre.

1./ Az ELTE Természettudományi Kar általános helyzete

A természettudományi Kar a magyar természettudományi szakos tanár- és kutató-fejlesztő szakemberképzés statisztikai adatokkal is kifejezhetően legnagyobb bázisa, egyes szakterületek magasan kvalifikált szakembereinek pedig kizárólagos képzési intézménye. Jelentős hányadát adja a hazai tudományos kutatóhelyek hálózatának, és bizonyos tudományágakban az egyedüli kutatóbázist képviseli.

A Kar fő feladatai: tanárok és természettudományos szakemberek képzése, ezek széles látókörű értelmiségivé nevelése, valamint a színvonalas tudományos kutatás.

A Kar jelenlegi helyzetét alapvetően az határozza meg, hogy e feladatok és az egyetem anyagi-technikai adottságai között immár hosszú idő óta ellentmondás van. Ezt az ellentmondást élezi ki azok a körülmények, amelyek egyrészt - a feladatokból fakadóan - a változtatásokat, fejlesztéseket sürgetik, másrészt - a jelenlegi gazdasági feltételekből eredően - a helyzet konzerválása irányába hatnak.

Az ország egyetemi közül az Eötvös Loránd Tudományegyetem - és ezen belül a Természettudományi Kar kétségtelenül a legrosszabb helyzetben van az oktatás anyagi ellátottságát tekintve. Csaknem két évtizede tart már az a beruházási gyakorlat, amely a Kar fejlesztését mind saját szükségletéhez képest absolute, mind más egyetemekkel összevetve relative elhanyagolta. Ez a tény magyarázza, hogy a Kar már alapfeladatait is csak nehezen, oktatói és kutatói karának aránytalanul nagy áldozatvállalása árán tudja ellátni.

Az MSZMP PB 1981 februári, illetve a Minisztertanács 1981. júniusi határozata óta alapvető politikai feladat az országos felsőoktatási fejlesztési koncepciónak az ELTE Természettudományi Karára vonatkozó kidolgozása, és a korszerűsítési törekvések megvalósítása. Ezzel kapcsolatban a legidőszerűbb feladat az, hogy meg kell határozni azt a cselekvési programot, amellyel a jelenlegi gondok leküzdhetőek.

2./ A Kar oktatási helyzete

Az oktatók szakmai színvonala az 1. táblázat adatai szerint^x átlagosan jobb az ország természettudományos oktatási és kutatási intézményeiben foglalkoztattakénál. Az utóbbi években átlagosan mintegy 30 %kal több a minősített a Karon, mint a természettudományokra vonatkozó országos átlag. Mivel a létszámnövelési korlátok más intézményeket valószínűleg ugyanigy érintették, mint Karunkat, ez a minősítésben jelentkező pozitívum nincs okvetlenül okozati összefüggésben azzal, hogy a magasabb beosztású oktatók aránya viszonylag nagy /2. táblázat/. Érzékenyen érinti azonban a Kar oktató- és kutatómunkáját az a korlátozás, amely miatt különösen a tanársegédi kategóriában nem tudjuk biztosítani a kellő utánpótlást. Ezen mitsem módosít a tudományos ösztöndíjas gyakornokok elenyészően kis létszáma.

A minősített oktatók túlnyomó többsége tagként vagy vezetőként részt vesz az MTA testületi /bizottsági, munkabizottsági/, illetve a Tudományos Minősítő Bizottság munkájában. Ez a tudományos közéleti tevékenység

^x Az összes melléklet adatai részben saját nyilvántartásunkból, részben a Központi Statisztikai Hivatal "Tudományos kutatás" c. kiadványaiból származnak.

ugyan a Karon kívül folyik, de többnyire meghatározó szerepe van az egyes tudományágazatokban. Bár a hazai tudományos közélet tisztaságát az utóbbi időben több támadás érte /sajtóviták/, néhány mélyebbre hatoló vizsgálat^{xx} azt mutatta, hogy a minősítések mögött általában is, így Karunkon is, többnyire valódi tudományos teljesítmények vannak, és a szinte antiszciantisztának nevezhető támadások csak kirívó egyedi esetekben jogosak.

Éppen a magasabb minősítésű oktatók és kutatók viszonylag nagy száma miatt jelent gondot a segédszemélyzettel való ellátottság alacsony szintje. Ezt a gondot csak tovább növeli, hogy a tudományos közéleti tevékenységgel járó ügyintézési többlet is - amely nem szorosan vett kari tevékenység - általában többnyire e kisszámú segédszemélyzetre hárul.

Az általában kielégítő szakmai felkészültség mellett 10 %-nál kevesebbre lehet becsülni azokat az eseteket, amelyekben - pl. az Ifjusági Parlament, illetve az oktatók hallgatói véleményezése alapján - nem a legmegfelelőbb oktató kapott megbízást egyes előadásokra vagy gyakorlatok vezetésére.

Az oktatók ideológiai képzettsége is kielégítőnek mondható. Nagy hányaduk végezte el a Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetem szakosító tagozatait, és - már a minősítettek számarányából következően is - sokan tettek doktori vagy kandidátusi ideológiai vizsgát.

^{xx} P1. Folly G., Hajtman B., Nagy J ., Ruff I.: Fizikai Szemle, 30 56 /1980./; Papp S., Ruff I.: Kém. Közl., 51, 345/1979.

Az oktatók közéleti és nevelési tevékenysége nincs teljesen azon a szinten, amelyet szakmai és ideológiai képzettségük alapján elvárhatnánk, bár sok olyan tanáregyenység van a Karon, akik példamutatásukkal kedvezően hatnak a hallgatóságra.

A Kar oktatóinak többnyire pozitívan értékelhető szakmai és oktatói kvalitásai alapvető ellentmondásban vannak bérezésükkel /3.táblázat/. Az ELTE és ezen belül a Természettudományi Kar bérei a többi egyetemmel összehasonlításban is a legalacsonyabbak. Különösen nehéz a tudományos kutatói státuszban levők helyzete, mert jövedelmük a megfelelő oktatói beosztású dolgozókéznál is alacsonyabb. A melléketből az is látható, hogy a bérszínvonal évi 5 %-os növekedése nem minden esetben valósult meg. A jelenlegi - minisztériumi szinten differenciálatlan, bázisszemléletű - bérfeljesztési rendszer a már meglévő nagy bérszintkülönbségeket tovább növeli, s ennek igen káros következményei lehetnek.

A Természettudományi Karon folyó képzést alapvetően az oktatási miniszter 120/1975. /M.K.14/ OM sz. utasítása határozza meg. Eszerint a Karon kétszakos természettudományi szaktanárképzés és egyszakos természettudományi szakemberképzés folyik. A tanárképzés és a nem-tanárképzés különváltan, különböző tantervek szerint folyik, de van lehetőség arra, hogy - egyéni elbírálás alapján - nem tanárszakosok tanári képesítést és a tanárszakosok pedig egyik szakjuknak megfelelő nem-tanárszakos képesítést is szerezzenek.

Az elmúlt időszakban a Természettudományi Kar munkájának egyik legfontosabb része a képzési dokumentumok felülvizsgálata és korszerűsítése volt. A Kar a tanterveket az OM által kiadott és módosított irányelvek

szerint készítette a vidéki egyetemek természettudományi karaival összehangolva. Az egyeztetés egyik fő szempontja az volt, hogy a tanári szakpárok - a közoktatási tantervekhez való egységes alkalmazkodás érdekében - a lehetőség szerint egységes, a nem tanári szakokon pedig a népgazdasági igényeknek, az egyetemi profilnak megfelelő tantervek készüljenek. A tantervkorszerűsítési munkával párhuzamosan elkészült és a minisztérium kiadta a szakágazati és szakirányu képzés irányelveit, így a nem tanárszakosok képzésében megvalósult a szakágazatai és szakirányu képzés.

A tantervek revíziójával kapcsolatban felmerült az Ifjúsági Parlamenteken és egyes szakterületeken, hogy az OM által kiadott tantervi irányelveket újra át kellene gondolni, esetleg módosításokat javasolni. Az óraszámok egyes szakokon magasak, ezért a hallgatóknak önálló felkészülésre, szakmai érdeklődésüknek megfelelő kutatómunkára kevés szabadidő áll rendelkezésre. Célszerű lenne a kötelező tárgyak és az általánosan kötelező tárgyak arányának felülvizsgálata, esetleg módosítása is.

Az MM 1981-ben kiadott, idegen nyelvek oktatását szabályozó rendelete értelmében a Karon a nyelvoktatás heti 3 órában folyik, továbbá heti 2-4 órás fakultatív nyelvórákat lehet felvenni. A Kar a nyelvi laboratóriumok fejlesztésével, a szakfordítói ágazat évenkénti indításával segíti a hallgatók jobb idegen nyelvi képzését.

1978 őszén kapta a Kar azt a feladatot, hogy szervezze meg a technika szakos középiskolai tanárok képzését. Gyakorlatilag a nulláról kellett indulni. A Technika Csoport 1979 tavaszán jött létre és ősszel már megkezdődött a levelező tagozaton mintegy 100 kiegészítő szakos hallgató 5-féléves oktatása. Három levelező évfolyam indult, az utolsó 1981 őszén. Az oktatással párhuzamosan

kellott az oktatási egység helyiségeit kialakítani, fokozatosan felszerelni a hallgatói laboratóriumokat, biztosítani a megfelelő személyi állományt, megírni a tanterveket és a tankönyveket. A munka eredményességének köszönhetően 1982 szeptemberében nappali tagozaton is megkezdődhetett /matematika-technika szakpárosításban/ a tanárképzés. Ma már az új oktatási egység, az Általános Technika Tanszék, szervesen beilleszkedett a kari strukturába. Tevékenysége nemcsak a technikatánár-képzésre terjed ki: segíti az egész Kar munkáját, szellemi támogatója a főiskolák technika-tanszékeinek, a gimnáziumi technikatánárok továbbképzésének, hivatott terjesztője az általános technikai műveltségnek nemcsak az egyetemen belül, hanem társadalmi és más oktatási szervezetekben is.

Ugyancsak 1978-ban a Kar intenzív, az egész karra kiterjedő oktatástechnikai fejlesztésbe kezdett, hogy felszámolja azt a nagyfokú lemaradást, amely a hazai és külföldi pedagógusképző intézményekhez képest ezen a téren mutatkozott. A fejlesztési program keretében az Idegennyelvi Lektorátus és a szak módszertani csoportok audiovizuális eszközökkel felszerelt szaktermekhez jutottak és létrejöött az Oktatástechnikai Csoport, amely a Természettudományi Kar központi oktatástechnikai bázisául szolgál. Az elmúlt négy év során megteremtődtek az oktatástechnológiai képzés, szolgáltatás és kutatás tárgyi és személyi feltételei. Ma már az egész Kar igénybe veszi a központi oktatástechnikai szolgáltatást, amely foto-, video-, hang-, és filmtechnikai, grafikai eszközközlésőnző és karbantartó szolgálatból áll. A legújabb oktatástechnológiai szolgáltatást az 1982-ben megnyitott médiatár nyújtja.

A Karra kerülő hallgatók előképzettségéről elsősorban a felvételi vizsgák tapasztalatai adnak képet. A nappali tagozaton a jelentkezők szakonkénti megoszlása

az utóbbi időben lényegében nem változott. Az összes jelentkezők száma viszont - főleg egyes tanárszakokra - fokozatosan csökken. Ennek ellenére a debreceni és a szegedi tudományegyetem természettudományi karára és a Ho Si Minh Tanárképző Főiskola kihelyezett /csepeli/ tagozatára minden évben jelentős számú hallgatót irányítunk át. Nagyobb válogatási lehetőség a biológus és a biológia-földrajz szakon van, ahol négy-ötszörös a túljelentkezés. A többi szakon a jelentkezők száma mintegy két-háromszorosa a felvételi keretszámnak. Ennek ellenére egyes szakokra - pl. a fizikus, matematikus, biológus szakra - a 19 pontot is többnyire csak keretszámemeléssel tudjuk felvenni, ami arra utal, hogy e szakokra túlnyomórészt csak kitűnő felkészültségűek jelentkeznek. A tanárképzés színvonalának megőrzése érdekében mindenképpen szükséges lenne megvizsgálni, hogy mi az oka annak, hogy az egyes szakokon a jelentkezők száma fokozatosan csökken. A tanári pálya nem kellő anyagi és erkölcsi megbecsülése bizonyára döntő szerepet játszik. A fentiek ellenére, szerencsére, a jelentkezők között változatlanul nagy számban vannak a tanulmányi versenyek nyertesei, és a kiválóak között sokan fizikai dolgozók gyermekei: az elmúlt években induló évfolyamok hallgatóinak 35-40 %-a került ki a társadalom ezen rétegéből. Ebben a számarányban a Felvételi Előkészítő Bizottság jó munkája is tükröződik.

A Kar törekszik arra, hogy az alapvető szakmai ismereteket megadó, tudományos világképet kialakító, a tudományág szempontjából egységes alapozás után egyénre szabott, a specializációra és a népgazdaság gyorsan változó igényeinek kielégítésére is alkalmas képzést valósítson meg. A Kar tett már eredményes lépéseket e célkitűzés megvalósítására: a matematikus, a fizikus és a vegyész szakirányú képzésben és a földtudományi képzés gazdag variációs lehetőségeinek kidolgozásában.

A Természettudományi Kar alapfeladatainak ellátása mellett évek óta képez a BME Vegyészmenrői Karával, illetve a MKKE-vel együtt - közös képzés keretében - biológus mérnököket, illetve kémia-áruismeret szakos tanárokat. Közreműködik továbbá a SOTE gyógyszerész hallgatóinak képzésében, valamint ellátja az Általános Iskolai Tanárképző Főiskolai Kar természettudományi szakos hallgatóinak biológia, kémia és fizika oktatását. Az oktatás a Természettudományi Kar előadótermeiben és laboratóriumokban folyik.

Az oktató-nevelőmunka hallgatói véleményezése általánossá és elfogadottá vált a karon. A hallgatói vélemények hozzájárultak a demokratizmus növeléséhez. Ehhez kapcsolódóan a Karnak több fontos részletkérdést is meg kell oldania.

Az alábbiakban csak néhány kulcsmondatot veszünk át a hallgatói fórumok javaslataiból a megoldandó feladatok érzékeltetése céljából:

A számonkérési rendszer reformjával, a határidős vizsgarend, az intenzívebb, a képzést segítő tanár-diák kapcsolatok fokozott kiépítésével kell növelni a hallgatói önállóságot. A Kar a jövőben sem zárkózik el a tantervek menetközbeni módosításától.

A tudományos diákköri mozgalomban hagyományosan jó színvonalon veszünk részt, bár nem elégedhetünk meg a diákkörösök jelenlegi arányával. Ez a diákkörök fokozott anyagi és erkölcsi támogatásának igényét veti fel.

A marxizmus-leninizmus tárgyak hallgatói véleményezésére részletes, kielégítő Intézkedési Terv született.

A nyelvoktatás helyzete a legkritikusabb. A második idegen nyelv oktatása túl későn kezdődik.

A szakmai gyakorlatok esetén a fogadó intézmények kevésbé érdekeltek azok nivós megszervezésében.

A honvédelmi ismeretek oktatása katonaviselt egyetemistáknak felesleges.

A végzett hallgatók elhelyezkedésével kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy a pályázati rendszer sokadik módosítása sem vált be. A központi szabályozókat fel kellene váltani az egyetem egyfajta "munkaközvetítő-elhelyező" tevékenységével, amelyre természettudományos szakemberek és tanárok esetében is az ELTE és a Kar számos jó példát mutatott.

Az egyetem rossz anyagi-felszereltségi helyzete a hallgatók életkörülményeiben, így a kollegisták esetében is megmutatkozik. A karnak a Szentháromság tér 1. sz. alatt lakó hallgatói a kollégiumi elhelyezésre nagyon rászorulnak, ugyanakkor életkörülményeik sok szempontból kritikán aluliak.

Az ösztöndíj elosztás a hallgatói közösségek relativ fejlettsége, a kari KISZ-szervezetnek a környezetéhez viszonyított jobb, erősebb helyzete és az állami vezetés segítőkészsége miatt a társkarokénál zökkenőmentesebben folyt le. A hallgatóság részéről egyre sürgetőbben fogalmazódik meg az igény a hallgatói jogállással kapcsolatos munkálatok /bizonyos kölcsöntípusokban való részesülés, hallgatói GYES, stb./ meggyorsítása.

A Bölcsészettudományi Karral összehasonlítva hallgatóink külföldi szakmai tanulmányutjainak száma aránytalanul kevés. Az egyes kapcsolatfelvételre irányuló kezdeményezések végigvitele reményvesztetten bonyolult. Külön ki kell emelni azt, hogy az Országos Ösztöndíj Tanács elé kerülő ügyekről szinte semmi visszajelzést nem kapunk, az ösztöndíjak odaitélését a hallgatók igen elterjedten antidemokratikusnak, nem széleskörű, reális információkon alapulónak tartják.

A kari KISZ mozgalom jövője szempontjából meghatározó jelentőségű az erős, ütőképes alapszervezetek megalakítása már a belépő elsős évfolyamokon. A kari KISZ-szervezetnek is egyik legnagyobb erőpróbája az ösztöndíjelosztás megfelelő irányítása. A KISZ sokat tehetne a szakmai-tanulmányi munka formáinak fejlesztésében, ezen belül a TDK-k segítése, kari közművelődési tevékenység, a sportélet és a külföldi kapcsolatok szélesítésében.

3./ A természettudományi szakemberek és szaktanárok továbbképzésének jelenlegi helyzete

A természettudományi szakterület továbbképzési igényeit kielégítő országos hatáskörű szervezet, illetve szervezeti hálózat hiánya, valamint több kidolgozatlan elvi kérdés miatt a természettudományi szakemberek és

szaktanárok továbbképzése - halaszthatatlan szükségessége ellenére - teljesen megoldatlan.

A TTK - tudatában lévén továbbképzési kötelezettségének - már eddig is komoly erőfeszítéseket tett a hiányosság megszüntetésére. A jelen körülmények között is viszonylag figyelemre méltó eredményt sikerült elérni a pedagógus-továbbképzésben. Mintegy 10 éve változó létszámmal és sikerrel folyik a középiskolai matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz tanárok továbbképzése. A képzési idő 1 év, fő formája az irányított önképzés háromszor egyhetes belső foglalkozással. A tanfolyam sikeres elvégzője tanusítványt kap. Az utóbbi években a tanfolyamhoz második lépcsőként a legjobbak részére a doktori cím elnyerésére irányuló egyéni továbbképzés is csatlakozik. E kezdeti próbálkozásokkal párhuzamosan kidolgozott a Kar egy javaslatot a természettudományi szakemberek és szaktanárok továbbképzésére. Annak ellenére, hogy ezt a javaslatot mind a Kari Tanács, mind pedig az Egyetemi Tanács is magáévá tette és elküldte az Oktatási Minisztériumba, sajnálatos módon mindezideig döntés még nem született.

A Kar szerepe a természettudományos szakemberek továbbképzésében is meghatározó lehetne a Továbbképző Intézet létrejöttével. Ezt alátámasztja az a tény, hogy fizikus és vegyész oktatóink közül sokan a Műegyetem szakmérnökképzésében vesznek részt saját intézményünk hiányában. A 4-5. sz. mellékletben feltüntetett adatok alapján várható, hogy évente 70-80 szakember minden bizonnyal igényelné a rendszeres továbbképzést.

4./ A Kar tudományos kutatási és gazdasági helyzete

A tudományos kutatás a Karon részben alaptevékenységként, részben állami megbízások, illetve szerződéses munkák keretében folyik.

Az alaptevékenységen belül folytatott kutatások főként alaptudományi jellegűek, ezért eredményeik elsősorban tudományos publikációkban jelennek meg. A 6-7. táblázatból kiolvasható, hogy a publikációk száma szempontjából a Kar nagyjából ugyanolyan részarányt képvisel a teljes hazai természettudományos kutatásban, mint a minősítettek számaránya az 1. táblázatban. Ez főként az átlagosan magasabb minőséget képviselő idegen nyelvű könyvek és a külföldi folyóiratokban közölt cikkek tekintetében szembeötlő.

A tudományos teljesítmények és a Kar pénzügyi támogatása között feszülő ellentétet jól illusztrálja a 8. táblázat, amelyből kiderül, hogy Karunkon 1 idegennyelvű cikk "olcsóbban" készül a természettudományos kutatóhelyek átlagához viszonyítva. Ez nem a Karon kutatott témák kisebb igényeivel magyarázható /hiszen a Kar oly sok tudományágazatot és témát képvisel, hogy az átlagolódás biztosan megtörténne/, hanem azzal, hogy a szűkös anyagi-technikai keretek között dolgozóink szellemi többleterőfeszítéssel kénytelenek/és képesek/ a hiányosságokat pótolni.

Az állami támogatásban részesülő kutatások részben országos főirányokhoz kapcsolódnak, részben az újabban bevezetett témapályázatok útján kapnak támogatást. A Művelődési Minisztérium-i pályázatok elbírálása során a Természettudományi Kar - ismét az átlagosnál nagyobb tudományos tekintélyénél fogva, amely főképp az

Akadémia testületi rangsorolásában mutatkozott meg - létszamarányánál nagyobb részt nyert el /9.táblázat/. Az MTA Központi Kutatási Alapjából viszont főként azért nem részesült nagyobb mértékben, mert annak kétlépcsős lebonyolítása hátrányba hozta a kevésbé tájékozott potenciális pályázókat. Ugyanebből a mellékletből látható, hogy a devizakeretek gyakorlatilag nem oldják meg a műszerbeszerzési gondokat.

Az 1982-ben meghirdetett műszerpályázatban elnyert mindössze 5,1 mFt-os beruházás szintén csak az oktatásban is használható középműszerekben jelent kismérvű segítséget, a 70-es évek 30-40 mFt-os beruházási kereteihez viszonyítva elenyészőnek mondható. A Kar mértéktartó igénye mintegy 140 mFt volt. A műszerpályázat rangsorlási eljárása nem bizonyult célravezetőnek, több félreértésre adott okot.

A Tudományszervezési és Informatikai Intézet 1981-84-re vonatkozó adatai szerint az ELTE TTK 1 diplomás dolgozójára vonatkozó gép- és műszerberuházás 7000 Ft. volt évente. Ezzel azonos szinten volt a JATE és a VVE beruházási összege, míg a BME-n, a NME-n és a KLTE-n egy diplomásra 11-12000 Ft. jutott.

A teljes költségvetés a Karon nem választható szét tisztán oktatási célra fordított összegekre. Az oktatási eszközök egy része a kutatásban, a kutatási eszközök viszont az oktatásban is használhatók. Így a 10.a./,b./ táblázatok csak felső és alsó korlátokat adnak a kutatásra fordított pénzeszközökre: a valóság valahol a kettő között van.

Míg a minősítettek számarányában, a publikációra vonatkozó arányokban, stb. a Kar részesedése az összes természettudományi kutatóhelyekhez képest mintegy 30 %, a költségvetési és beruházási összegekből ennél biztosan kisebb hányadot kap. Itt mutatkozik meg a legjobban az általános helyzet elemzésében is megfogalmazott ellentmondás feladataink és teljesítményeink, illetve anyagi-technikai ellátottságunk között.

A Kar szerződéses munkáinak árbevétele okozati összefüggésben van ezzel az ellentmondással. Nem lévén elég korszerű nagy-műszere, a Kar nem tud létszámának arányában annyi szerződéses árbevételhez jutni, mint amennyi szellemi kapacitásának megfelelne /11.táblázat/. Így a szerződéses munkákkal nyert fejlesztési alapok sem elegendők a beruházási hiányosságok kipótlására.

A Kar un. "nagyműszer"-állománya is az előrehaladott amortizáció állapotában van /12.táblázat/. 1981-től kezdve a beruházás már a hivatalos /és nagyon szerény!/ évi 6 %-os amortizációval sem tudott lépést tartani.

A műszerbeszerzési lehetőség fokozatos csökkenése következtében a hallgatói laboratóriumok is egyre rosszabb állapotba kerülnek. Ez a tény a követelményeknek megfelelő korszerű szakképzés megvalósítását rendkívüli mértékben akadályozza, s ennek távlati kihatásai szinte beláthatatlanok. Éppen ezért sajnálatosnak tartjuk azt, hogy a műszerpályázati rendszeren belül az oktatási célu műszerigényeket - ami az igényeink jelentős százalékát tette ki - gyakorlatilag teljesen figyelmen kívül hagyták.

5./ A Kar rekonstrukciója és felújítása

Az elavult, korszerűtlen épületállománya folytán már régen időszerűvé vált a Természettudományi Karnak új épületekbe való telepítése. A Kar új épületeinek felépítéséről több ízben történt magasszintű döntés. Legutóbb 1982. év tavaszán hozott határozatot az ÁTB a vegyész, a fizikus és a földtudományi szakterület épületeinek a létesítéséről a Lágymányoson. A Kar közvéleménye jelenleg bizakodó, noha az évtizedek óta folyó adatszolgáltatások, átszervezések miatt a borulátás is érthető volna.

A régi épületekben történő felújításoknál a Kar elsődleges szempontja a működési feltételek biztosítása volt. Ennek keretében került sor a fűtési hálózat korszerűsítésére, egy új központi kazánház létesítésére. Nagy súlyt helyeztünk a veszélyhelyzetek megszüntetésére, új egységek elhelyezésére /Technika, Oktatástechnikai Csoport/ és működésük feltételeinek biztosítására. Az elmúlt négy év során felújításra került a Rákóczi-ut 5. számú épület jelentős része. Így lehetővé vált a tantermi helyiségek számának növelése és egyes tanszékek túlszűfolttságának mérséklése, vagy megszüntetése /korábban az oktatás jelentős mértékben bérelt helyiségekben történt/

A karbantartási munkák hatásfoka a magyar építőipar általános problémáit tükrözi. Növelésére születtek az olyan törekvések, amelyek az erősen centralizált és a nagyobb egységektől /Karoktól/ elszakadt műszaki és gazdasági apparátusnak bizonyos fokú decentralizálását javasolják. Ennek során kerültek vissza a gondnokságok a Karokhoz. A tapasztalatok ezeknek az elgondolásoknak a helyességét igazolják, de a felújítási-karbantartási összegek szűkösségét nem lehet kizárólag szervezési tevékenységgel kompenzálni. Jelenleg az A és B épületünk

több helyisége - köztük tantermek és nagyelőadók is - alá van ducolva.

6./ A Kar külföldi kapcsolatai

A külföldi kapcsolatok formái közül a legfontosabbak a kutatási együttműködések, az egyetem szerződéses kapcsolatai, az államközi műszaki és tudományos megállapodások. A szocialista országok közül a moszkvai, leningrádi, a jénai, a pozsonyi, a belgrádi, a szófiai egyetemmel, a moszkvai Karpov Intézettel van jó együttműködésünk. A többi országokban a bécsi, a padovai, a párizsi, a hamburgi egyetemhez kötődő kapcsolat mutatkozik eredményesnek, ezt közös monográfiák, közlemények, új módszer, vagy más produktum jelzik.

Az oktatók-kutatók kapcsolata a nemzetközi tudományos közélettel nagy jelentőségű a tanszéki kutatócsoportok, az egyes kutatók fejlődése szempontjából. Az új eredményeknek, eljárásoknak, irányzatoknak csak az írásbeli közlemények alapján való ismerete kevesebbet nyújt és időbeli késéssel nyújtja az információkat. A tanulmányutak, részvétel a nemzetközi tudományos tanácskozásokon, a személyes eszmecserék, közvetlen tapasztalatok mennyiségileg és minőségileg sokkal többet nyújtanak. Ezért volt rendkívüli nagy jelentősége az ilyen utak elősegítésének /3378/1969. korm.hat./.

A külföldi utak költségei az utóbbi öt évben, több mint megkétszereződtek. Törekvéseink a jelenlegi kapcsolatok szinten tartására irányulnak. Nagy problémát okoz, hogy az ún. "tudós devizás" utakra jelenleg nehéz a forintfedezet biztosítása is.

Hallgatóink közül néhányan külföldi részképzésben,

nagyobb számban külföldi termelési cseregyakorlatokon vesznek részt, elsősorban a Szovjetunióban.

Évente 10-20 között van azon oktatók száma, akik egyéni ösztöndíjas pályázatok, vagy munkavállalás formájában tartózkodnak külföldön. Ezeknél, mint azt számos tény mutatja /nemzetközileg elismert iskolák munkájában való részvétel, idehaza elérhetetlen berendezésekkel végzett vizsgálatok/ a szakmai előnyök figyelembevétele az elsődleges. Kétségtelen, hogy ezek többsége személyes anyagi előnyökkel is jár.

Oktatóink-kutatóink számos nemzetközi tudományos szervezet munkájában vesznek részt, közülük többen tisztségviselőként. Ez egyrészt hazánk, a hazai tudomány elismerését is mutatja. Ugyancsak ezt jelzi az a nagyszámu meghívás is, amelyben oktatóinkat előadás tartására, szakmai kérdések megvitatására hívják meg. Karunk egységei évente több hazai konferencia szervezői, illetve társ-szervezői.

A külföldi utazásokkal kapcsolatos ügyintézés - noha történtek egyszerűsítések az utóbbi esztendőben -, még mindig bonyolult. Messze elmarad a turista utak intézésének korszerűsítésétől.

7./ Következtetések

A természettudományos szakember- és tanárképzés társadalmi szükségletének további kielégítése érdekében elengedhetetlennek tartjuk a következő intézkedéseket:

- 1/ A Természettudományi Kar anyagi-technikai ellátottságát javítani kell olyan mértékben, hogy összhangba kerüljön a Kar feladataival és oktatói-kutatói állományában megtestesülő szellemi kapacitásával.
- 2/ Növelni kell az egyetemi oktató-nevelő munka anyagi és erkölcsi elismertségét.
- 3/ Az oktatómunkában törekedni kell:
 - a szakképzés és az ideológiai képzés összhangjának javítására;
 - a szervezett továbbképzés teljesfoku kiépítésére;
 - a szakmai képzés további emelésével a hivatástudat növelésére;
 - az oktatómunkát segítő optimális tárgyi feltételrendszer kiépítésére;
- 4/ A tudományos kutatómunkában törekedni kell:
 - az anyagi-technikai feltételek korszerűsítésére, a számítógép- és műszerellátottság javítására;
 - a pályázati rendszer továbbfejlesztésére;
 - az aspiránsi-posztgraduális képzési rendszerben jelentős számú fiatal kutató munkába állítására.
- 5/ Továbbra is támogatni kell a nemzetközi kapcsolatok kiépítését és ki kell terjeszteni a külföldi tanulmányutak lehetőségeit az élenjáró hallgatók körére is.

a/ Tudományos fokozattal rendelkezők száma

1. táblázat

Év	Megnevezés	Akadémia rendes és levelező tagja	doktora	Tudományok kandidátusa
1976.	Term. tud.össz.	38	137	435
	TTK	9	47	117
	TTK az Össz. %-ban	24	34	27
1977.	Term. tud.össz.	36	139	456
	TTK	11	55	151
	TTK sz Össz. %-ban	31	40	33
1978.	Term. tud.össz.	35	146	469
	TTK	12	55	166
	TTK az Össz. %-ban	34	38	35
1979.	Term. tud.össz.	37	136	482
	TTK	11	55	164
	TTK az Össz. %-ban	30	40	34
1980.	Term. tud.össz.	37	147	500
	TTK	11	62	167
	TTK az Össz. %-ban	30	42	33

b/ 100 fő kutatóra eső minősítések száma x

ÉV	Megnevezés	Akadémia rendes és levelező tagja	Tudományok doktora kandidátusa
1976.	Term.tud.össz.	3	12
	TTK	3	17
	TTK és az össz. viszonyszáma	1,00	1,42
1977.	Term.tud.össz.	3	12
	TTK	4	19
	TTK és az össz. viszonyszáma	1,33	1,58
1978.	Term.tud.össz.	3	12
	TTK	4	17
	TTK és az össz. viszonyszáma	1,33	1,42
1979.	Term.tud.össz.	3	10
	TTK	3	16
	TTK és az össz. viszonyszáma	1,00	1,60
1980.	Term.tud.össz.	3	10
	TTK	2	13
	TTK és az össz. viszonyszáma	0,67	1,30

x A bázisban a Központi Statisztikai Hivatal által megállapított átlagos oktatási megterhelést figyelembe vettük.

2. táblázat

A TTK oktatóinak beosztás szerinti megoszlása

Besorolás	Bioló- gus		Fizikus		Föld- tud.		Ideo- lógia		Mat.		Vegy.		Név.tud. Tsz.		Összesen	
	1977	1981	1977	1981	1977	1981	1977	1981	1977	1981	1977	1981	1977	1981		
Egyetemi tanár	11,5	8,5	9	10	9,5	8,5	1	1	11	12,5	18,5	21	-	1	60,5	62,5
Egyetemi docens	22	27	15	18,5	16	20,5	6,5	6,5	14,5	18,5	27	30	4,5	3	105,5	124
Egyetemi adjunktus	35,5	37,5	33	33,5	21	23,5	6,5	11	27,5	37,5	49	49,5	3	4	175,5	196,5
Egyetemi tanársegéd	20	12	16	8	8	11	13	12	26	18	15	12	-	-	98	73
Tud. öszt. gyak.	3		4		4		1		3		4				19	
	1977	1981														

Az oktatók és kutatók összkereetének alakulása az 1978-80 közötti években

Beosztás	Átlagos összkereetet	
	1978	1980
Egyetemi tanár	8812	9489
Egyetemi docens	6646	7158
Egyetemi adjunktus	5047	5378
Egyetemi tanársegéd	3652	3884
Tud.tanácsadó	-	7480
Tud.főmunkatárs	-	6037
Tud.munkatárs	-	4658
Tud.segédmunkatárs	-	3403

4. táblázat

A TTK-n a doktori szigorlatok eredmény szerinti megoszlása

Év	Kandiátusi fokozat alapi.	Summa cum laude	Cum laude	Rite	Elégtelen	Összesen
1977.	24	75	26	4	1	130
1978.	16	73	29	7	1	126
1979.	22	82	36	3	1	144
1980.	21	76	30	5	1	133
1981.	20	86	26	5	3	140

A TTK-n doktori szigorlatra jelentkezők szakma és nem szerinti megoszlása

Év	Összes	Ebből						
		biológia	kémia	fizika	matematika	földtud. nő férfi		
1977.	106	30	21	21	21	13	36	70
1978.	110	33	26	19	21	11	32	78
1979	122	35	25	22	32	8	41	81
1980.	112	38	25	19	21	9	37	75
1981.	120	37	26	19	21	17	33	87

Publikációs tevékenység

6. táblázat

Év	Megnevezés	Magyar nyelvű			Idegen nyelvű			
		könyvek	szakfolyó- irat megj. dokt. ért. cikkek	elf. kand.	könyvek	akadémiai actákban	Külf. folyó- íra- tokban	Egyéb közle- mények
1976.	Term.tud.össz.	114	751	85	45	365	555	648
	TTK	19	256	20	10	70	154	173
	TTK Össz. %-ban	17	34	24	22	19	24	27
1977.	Term.tud.össz.	85	750	79	34	365	701	722
	TTK	24	274	20	13	102	211	222
	TTK Össz. %-ban	28	37	25	38	28	30	31
1978.	Term.tud.össz.	81	778	49	25	402	675	624
	TTK	23	222	12	12	95	223	199
	TTK Össz. %-ban	28	29	24	48	24	33	32
1979.	Term.tud.össz.	104	825	41	40	455	741	629
	TTK	39	295	10	19	143	246	228
	TTK Össz. %-ban	38	36	24	48	31	33	36
1980.	Term.tud.össz.	102	801	88	30	534	813	692
	TTK	48	241	28	9	127	260	210
	TTK Össz. %-ban	47	30	32	30	24	32	30

x Lásd az 1. b táblázat
lábjegyzetét

7. táblázat

Publikációs tevékenység

100 főre /redukált létszámmal*/

Év	Megnevezés /Létszám/	Magyar nyelvű		Idegen nyelvű			
		könyvek szakfolyó- irat megj. dokt.ért. cikkek	elf.kand. dokt.ért.	könyvek akadémiái actákban folyó- írá- mények tokban	külf. közle- mények		
1976.	Term. tud.össz. /1.135/	10	66	4	32	58	57
	TTK/283/	7	90	4	25	54	61
	TTK és az össz. viszonyzáma	0,70	1,36	1,00	0,78	0,93	1,07
1977.	Term. tud.össz. /1.178/	7	64	3	31	60	61
	TTK/288/	8	95	5	35	73	77
	TTK és az össz. viszonyzáma	1,14	1,48	1,00	1,13	1,22	1,26
1978.	Term. tud.össz. /1.232/	7	63	2	33	55	51
	TTK/316/	7	70	4	30	71	63
	TTK és az össz. viszonyszámok	1,00	1,11	2,00	0,91	1,29	0,81
1979.	Term. tud.össz. /1.310/	8	63	3	35	57	48
	TTK/352/	11	84	5	41	70	65
	TTK és az össz. viszonyszámok	1,38	1,33	1,00	1,17	1,23	1,35
1980.	Term. tud.össz. /1.440/	7	56	2	37	56	48
	TTK/468/	4	51	2	27	56	45
	TTK és az össz. viszonyszámok	0,57	0,91	1,00	0,73	1,00	0,94

Egy idegennyelvű oikkre eső összes költség /Ft/

Megnevezés	1976.	1977.	1978.	1979.	1980.
Term. tud. Össz.	521.895	519.793	683.490	637.242	653.160
TTK	602.519	464.687	551.471	475.813	456.769
TTK és az Össz. viszonyszáma	1,15	0,89	0,81	0,75	0,70

Egy idegennyelvű cikkre eső beruházás /Ft/

Megnevezés	1976.	1977.	1978.	1979.	1980.
Term. tud. Össz.	120.609	74.573	123.735	77.430	99.129
TTK	119.156	70.839	113.493	86.638	40.781
TTK és az Össz. viszonyszáma	0,99	0,95	0,92	1,12	0,41

Műv. Min. / 1982-85 / és MTA KKA / 1982-84 / pályázatok

Pályázat	országos szinten benyújtott pályázatok sz.	országos szinten elfogadott pályázatok sz.	ELTE elf.TTK	elf.TTK	össz. %-ában
Műv. Min.	622	160	88	45	7
MTA KKA	258	167	21	17	10

Anyagi támogatás /mill.Ft/

Pályázat	országos szinten	ELTE	TTK	TTK az összer. %-ában
Műv. Min.	140,0	40,6	30,8	22
MTA KKA	231,0	17,2	15,0	6

Gép- műszer ellátásra

Pályázat	Ft-keretből /millió/	Rbl-keretből	§-keretből	DM-keretből
Műv. Min.	5,1	16,600	36.200	-
MTA KKA	-	-	4.700	30.000

Az ELTE TTK teljes költségvetésének és beruházásának alakulása /ezer Ft-ban/

	1976.	1977.	1978.	1979.	1980.					
	Ktszv. Beruh.	Ktszv. Beruh.	Ktszv. Beruh.	Ktszv. Beruh.	Ktszv. Beruh.					
Term.tud.össz.	341.841	67.209	364.357	52.276	461.356	83.521	472.196	57.376	531.019	80.592
ELTE TTK	92.788	18.350	98.049	14.947	122.978	25.309	117.050	21.313	119.760	10.603
ELTE TTK az össz.%-ában	27.14	27.3	26.9	28.59	26.65	30.3	24.78	37.14	22.36	13.15

Az ELTE TTK oktatási hitel nélkül számított költségvetésének alakulása /ezer Ft-ban/

	1976.	1977.	1978.	1979.	1980.
Természetud.össz.	341.841	346.375	461.356	472.196	531.019
ELTE TTK	14.465	16.466	27.130	22.333	17.405
ELTE TTK az össz.%-ban	4.23	4.51	5.88	4.72	3.27

Az ELTE Szerződéses munkáinak árbevétele millió Ft-ban,
illetve a tudományág %-ában

Év	1976.	1977.	1978.	1979.	1980.
Természettudományok össz.	223,6	277,8	344,4	216	217
ELTE TTK	24,6	27,9	36,2	39,6	44,5
ELTE TTK az összes %-ában	11,0	10,0	10,5	18,3	20,5

Az ELTE TTK Kutatási ráfordításai millió Ft-ban tanszékfej-
lesztési alapból és egyéb forrásból

Év.	1976.	1977.	1978.	1979.	1980.
Természettudományok össz.	24,6	27,1	44,4
ELTE TTK össz.	3,1	3,6	5,2	5,6	4,6
ELTE TTK az össz. %-ban	12,8	13,3	11,88

A beszerzéskor 500.000.-- Ft. értékhatáron felüli műszerállomány 11-es értékének alakulása az ELTE TTK-n

Év	Beszerzési összérték	Évi 5 % amortizációval számított összérték	Különbség
1976.	98,151.600	73,042.300	25,109.300
1977.	105,761.700	76,269.900	29,491.800
1978.	125,105.800	91,037.800	34,068.000
1979.	148,512.700	108,982.400	39,530.300
1980.	155,580.700	109,511.400	46,069.300
1981.	156,460.700	103,820.700	52,640.000
1982.	158,151.900	99,282.700	58,869.200

DR. BENCÉDY JÓZSEF

igazgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A TANÁRKÉPZÉS KORSZERÜSÍTÉSE

Sok évvel ezelőtt kialakult bennem az a meggyőződés, hogy az oktatásügy bármely területén akkor szabad változtatásokat tervezni és kezdeményezni, ha ezek a változtatások jól megfogható /szignifikáns/ előrelépést jelentenek, különben a fejlesztés kifulladásra, a különféle értelmezések körüli vitában, a felemás módon történő végrehajtásban. Az így kezdeményezett fejlesztés azonban nem jelenti, hogy az újat egyszerűen, máról holnapra kell bevezetni; ez nem is lehetséges.

A tanárképzés korszerűsítésében van okunk ilyen szignifikáns lépés megtételére.

- Az iskolai munka egészének permanens forrongása a tanárképzés tartalmában is lényeges változtatást, józan előrelátás alapján kidolgozott szaktárgyi, pedagógiai, gyakorlati képzésbeli megújítást kíván.

- A középfokú iskolázás általánossá válása sürgeti, hogy egységben tervezzük az iskolai szaktárgyi oktatást, ennek megkezdésétől az érettségig. A tíz osztályos alapiskola koncepciójának véleményem szerint is helyes félretétele nemhogy gyengitené, hanem éppen erősíti ezt az igényt. A szaktárgyi oktatás egységes vitelét egységes tanárképzés tudja garantálni. A 8+4-es szerkezetű közoktatás ma már nem perdöntő indoka a szakos tanárképzésben a főiskolai, illetve egyetemi képzés fenntartásának, bár a tanárképzésben változatlanul

nagy figyelmet kell fordítani a tanulók korcsoportjainak eltérő életkori sajátosságaira.

- A tartalmában és szerkezetében egységes tanárképzés megszünteti a mai kétféle képzésből eredő diszkriminatív és presztizsbeli különbségeket, és a pályán való elhelyezkedés szempontjából is előnyös, mert a végzettek a jelenleginél rugalmasabban alkalmazkodhatnak a demográfiai hullámzáshoz.

A vázolt gondolatmenet alapján az egységes tanárképzés megvalósítását látom indokoltnak, ha tartalmában sikerül meggyőzően körvonalazni, kidolgozni és az érintett felsőoktatási intézményekkel elfogadtatni. Mind a jó tartalmi kidolgozást, mind az elfogadtatást az utóbbi évek meg-rázó tapasztalatai alapján igen fontosnak tartom.

Az egységes tanárképzésnek ma sok az ellenzője. Az okok felsorolását mellőzöm /ugyis elég ismertek/, de a fejlesztéssel foglalkozóknak gondosan számba kell venniük őket, hogy a stratégia kidolgozásában megtervezzék, hol milyen ellenállással, ellenérzésekkel szemben kell érvelniük.

Az ellenzőknek egy - ki tudja, mekkora - hányada az egyetemet félti a színvonal esésétől. Félelmük - úgy gondolom - nem kis részben abból ered, hogy évekkal ezelőtt, az egységes tanárképzés gondolatának felvetésekor fő részleteiben sem volt kidolgozva a javaslat, mégis a minisztérium akkori illetékes vezetői négy éves képzést említettek, a gyakorlati tanárképzésnek a pálya első egy-két évére történő eltolása árán. Mindkét dolog - további indokolás nélkül - riasztóan hatott.

Az egységes tanárképzés bevezetését össze kell kapcsolni a tudományegyetem szerkezetének átalakításával.

Ezt egyéb tényezők is indokolják, s a tanárképzés ilyen vagy olyan jövőbeli megoldásától függetlenül is elvégzendő.

A tudományegyetem strukturáját a ma már jól megfogható hármass funckiójának megfelelően kell kialakítani: szükség van alapképzésre, postgraduális fokra és továbbképző ágazatra. Ezek viszonyát így képzelem:

	Postgrad.fok.	
Tovább- képzés	Alapképzés	Tovább- képzés

A tanárképző karokon az alapképzés az egységes tanárképzés, minden iskolatípus számára, melyben közismereti szaktárgyak oktatása folyik. A képzés ideje négy vagy öt év, melyben a gyakorlati tanárképzés az I. félévtől párhuzamosan folyik a szaktárgyak oktatásával. /A képzés idejére, a szakos rendszerre és a gyakorlati képzésre később külön kitérek./

A postgraduális fok két vagy három évben specialistákat képez a kutatás, a felsőoktatás, a középiskolák utolsó évfolyamain tanított speciális tárgyak /fakultatíven választott szaktárgyak/ részére.

Az alapképzést egyetemi doktori szigorlattal lehet, a postgraduális fokot kandidátusi értekezés megírásával kell zárni. A kandidátusi vizsgát és főként a védést nyitottként kellene kezelni.

A továbbképző ágazat látja el - az esti, levelező oktatás mellett - a kiegészítő képzést, a már működő tanárok egy alkalommal megvalósuló szervezett, vizsgával, írásbeli munkával járó továbbképzését, a leendő szakfelügyelők tanfolyamszerű felkészítését, a felsőoktatásban működő oktatók

továbbképzését /igy pl. a műszaki tanárok pedagógia-pszichológiai felkészítését, a főiskolai oktatók szaktárgyi-ideológiai ismereteinek korszerűsítését/. A **hallgatók** - tanulásuk eredményes befejezésekor - egyetemi oklevelet, tanfolyami bizonyítványt kapnak, illetve/és egyetemi doktori fokozatot szerezhetnek.

Nem hiszem, hogy az alapképzés - postgraduális fok kettőssége, egymásra építése különös indokolást igényelne. Csak felsorolok néhány sokat emlegetett ténytet; a felvételi keretek fokozatos bővítése, ezzel a bejutás könnyebbé válása, a tehetségesek kiválasztásának jó megoldása; a tanárképzés meg a vele párhuzamosan folytatható bölcsészképzés és a kutatóképzés elvszerű, indokolt elválasztása, pontosabban egymásra építése; a kutatóképzés szervezetszerű, hatékony megoldása; a felsőoktatás tanárutánpótlásának megalapozása. Néhány évvel ezelőtt Belgiumban, Gent-ban az egyetemen megismerkedtem ezzel a postgraduális formában folyó tanárképzéssel, s erről utijelentésemben beszámoltam.

A postgraduális fok hallgatóinak létszáma csak egy töredéke /10-15 %-a/ legyen az alapképzés létszámának. Alapformája nappali képzés, de levelező hallgatók felvétele is indokoltnak látszik. Egy-két-három hallgatóval egy-egy vezető professzor foglalkozik heti néhány órában. A hallgatók kutatnak, részt vesznek egy tanszék tudományos, szakmai életében, egy-egy szemináriumot vezetnek. A vázoltaknak megfelelően a postgraduális fok megvalósítása némi költséggel jár /oktatói státuszok, hallgatói ösztöndíj és kollégiumi hely/.

A továbbképző ágazat a már működő /esti, levelező, kiegészítő/ képzési formákra épül, de költségigénye nagyobb: a tanszékeket is bővíteni kell, s fedezni kell a hallgatók kedvezményeinek költségeit. Ezért ezen ágazat kiépítése bizonyára fokozatosan fog megtörténni.

Még egy kitérőt kell tennem, mielőtt az alapképzés, az egységes tanárképzés tartalmát megkísérlem vázolni.

Az egységes tanárképzéstől való idegenkedés abban is jelentkezik, hogy többen a kétlépcsős forma mellett állnak ki. Lehet ebben annak jelzését is felfogni, hogy ezzel az egyetemi karok több hallgatóhoz és több tanári álláshoz kívánnak jutni, de ez annyira szubjektív /meg/érzés, hogy a vitában nem használható.

A kétlépcsős forma a tanárképzésben járhatatlan; megvalósítható ugyan, de káoszba vezet. Nemcsak hogy megtartja a mai két tanártípust, melynek képzése és társadalmi presztízse eltér, hanem még fokozza is az alsóbb fokon, a főiskolán képzett tanár hátrányait. Az egységes alapozás egységes törekvéseket ébreszt és erősít a hallgatókban: az egy részükben kezdetben még élő elgondolástól eltérően mindnyájan egyetemi diplomát kívánnának szerezni. A szétválasztásnak a más-más irányu hivatás, elhivatottság alapján kellene történnie, de ennek ma még nincs mérési eszköze vagy módszere. Marad tehát mércének - a bizonyos számú önként jelentkezőtől eltekintve - a tanulmányi eredmény. S ennek alkalmazásától kezd mélyülni az a két tényezőtől támadó szakadék, melyre a bekezdés elején utaltam. A gyengébbek jutnak az általános iskolának, a rövidebb idő miatt gyengébb felkészültséggel. S itt nem ellenérv, hogy a főiskola ugyis, ma is négy év, mert annak más a programja, egységes egész ad négy éven át. Mit kezdjünk a fennmaradó egy vagy két évvel?

A tanterv oldaláról se látom kivihetőnek a kétlépcsős képzést, a tervezőtől felvetett 2+2-3 vagy 3+1-2 év elosztással, mert a 2 vagy 3 alapozó évben pl. a magyar vagy a történelem szakon a bevezető tárgyak után szükségszerűen bele kell vágni a szaktárgyak anyagába. Ez a régi és régebbi korok lévén, eltorzul az általános iskolára való felkészítés, ahol ezeknek igen szűk a tantárgyi képviselője. A pedagógiát,

pszichológiát, szociológiát, szakmódszertant, az iskolai gyakorlatokat se lehet letudni vagy zömmel elvégezni a közös alapozó lépcsőben, mert mindezekhez a szaktárgyak bizonyos ismerete is szükséges.

Bármilyen elutasító is az álláspontom a kétlépcsős képzéssel szemben, azt el kell fogadnom, hogy ilyen kísérletet is engedélyezni kell, ha van rá jelentkező.

A szóhasználatban úgy is jelentkezik a kétlépcsős képzés, hogy a külön folyó óvónő- tanító, illetve tanárképzést értik rajta. Ezt a pedagógusképzés két formájának kellene nevezni.

Milyen legyen az egységes tanárképzés?

A képzés célja az általános iskolában tanított tantárgyak, valamint a közép- és középfokú iskolákban oktatott közismereti tárgyak tanárainak kiképzése. A végzett tanárok természetesen lehetnek osztályfőnökök, szakkörvezetők, az ifjúsági mozgalom segítői, vezetői, dolgozhatnak a napköziben, tanulószobán vagy kollégiumban. Az iskola szerteágazó és bővülő funkciói azt igénylik tehát, hogy a képzés tegyen eleget a szaktárgyi tanítás, a nevelés és a közművelődés igényeinek, s készítse fel a tanárjelölteket a közéleti tevékenységre; továbbá a képzés során mindvégig tekintettel kell lenni, hogy a végzett tanár meg tudjon felelni az értelmiségtől elvárt funkcióknak.

Az egységes tanárképzés tartalmának kialakításában félre kell tenni azt a kinyilatkoztatást, hogy az egyetemi gyakorlatból át kell venni a magas szakmai színvonalat, a tanárképző főiskolai hagyományból pedig a pedagógiai, nevelési részt, mert ez mindkét irányban sértő, de leginkább azért, mert nem visz előre; egészen másként kell gondolkozni.

Az új tartalmat az egységesen felfogott feladatokból kell levezetni. Ezek:

- A tantárgyi programoknak tartalmazniuk kell a közoktatás minden iskolatípusában oktatott törzsanyag minden fejezetének szakmai anyagát. Ma nem így van. Pl. beszédművelés nem szerepel az egyetemi programokban, stilisztika, és szövegten csak kis mértékben. A főiskolai oktatásban az eddiginél lényegesen nagyobb súlyt kell fektetni a magyarban a nyelvtörténetre, a matematikában a valószínűségszámításra, a korszerű matematika-tanítás módszertani alapjaira, stb. A most készülő új programokban ezek a változások már szerepelnek, de a jövőben ennek a fajta korszerűsítésnek folyamatossá kell válnia. A kiképző intézményeknek, a szakbizottságoknak az iskolai tantervi változásokkal, módosításokkal egyidőben reagálniuk kell, s megfelelő előretartással gondoskodniuk kell a képzés szükséges átalakításáról vagy módosításáról.

- A szaktárgyi képzés -- magas színvonalával, korszerűségével együtt -- legyen iskolaközpontu. Előadásokon, szemináriumokon, gyakorlatokon megfelelő utalásokkal legyen jelen az iskola, pl. úgy, hogy ez és ez a rész ilyen meg ilyen egyszerűsítéssel szerepel az iskolai tantervekben, mert ...; ez a rész nem szerepel ugyan, de a tanárjelöltnek tudnia kell, mert...; ez a rész szakkörben, tanulmányi versenydolgozatokban feldolgozható, stb.

- A szaktárgyi előadásokban rendszeresen ki kell térni az aktuális szaktárgyi vitákra, minimálisan a tájékoztatás igényével s lehetőség szerint a tanár /az oktató/ állásfoglalásának ismertetésével. Állásfoglalás az is, ha a tanár a vitát megfontolásra érdemesnek, a témát további kutatásra szükségesnek minősíti, hiszen ez nevel szakmai nyitottságra, ez ad ösztönzést a további önművelésre, a permanens tanulásra.

Ugyanugy szükséges, hogy az előadásokon és a szemináriumokon rendszeresen szerepeljenek a tantárgy, a szakmai részletek ideológiai, világnézeti vonatkozásai, a marxizmus alapfejezeteiben tanultakkal való párhuzamok, a marxizmus alapjaira való utalások. Mindennapi tapasztalatunk, hogy a szaktárgy ideológiai alapjai, vonatkozásai döbbentik rá a hallgatókat egy-egy addig elvontnak látszó marxista tétel, módszeres eljárás életszerűségére, ezek segítik őket teljesebb megértésükben. Ma jól érzékelhetően terjed a szaktudományi pozitívizmus, a tanári állásfoglalásban a hüvös objektivitás, egyfajta szemérmes marxizmus, s mindezek eredményeképpen ideológiai tekintetben a defenzív magatartás.

- A hallgatóknak - szabadidejük növekedésével arányosan - több önálló munkát igénylő feladatot kell adnunk, szemináriumi, évfolyam- és szakdolgozatok formájában. A szemináriumokat jelentős részben vitafórummá kell változtatni, az előadásokon hallottak és egyéni kötelező olvasmányok alapján. A hallgatókat be kell vezetni a tudományos kutatásba, a jobbakat be kell vonni a tanszékeken folyó munkálatokba.

Mindezt megalapozhatja az a nevelés, mely a tanulmányok kezdetétől felhívja a hallgatók figyelmét, hogy kritikával szemléljék képzési programjukat, az előadásokat és szemináriumokat, jegyzeteiket, tankönyveiket és minden olvasmányukat. Kritikájukat természetesen érvekkel kell alátámasztaniuk, és vitában is meg kell védeniük.

- A képzésben résztvevő oktatóknak ismerniük kell az általános közoktatáspolitikai direktívákat, törekvéseket, s munkájukban, a hivatástudatra nevelés érdekében foglalkozniuk kell megismertetésükkel, elfogadtatásukkal, az érdekükben történő szemléletformálással. Ilyenek:

= A tantervek keretjellege, a fakultatívítás kiterjesztése nagyobb önállóságot igényel a tanároktól, - különösen, ha az irányító tantervekhez hozzákényelmesedett rétegre gondolunk. Feltehető, hogy a tanári önállóság a jövőben még tovább bővül, ezért a bővülő lehetőségekre mind a szaktudomány, mind a pedagógia és a pszichológia oldaláról jobban fel kell készíteni a tanárjelölteket.

= Kivánatosnak tartjuk, hogy a közoktatás fejlesztésébe, a kísérletezésbe, az innovációs folyamatba minél több tanár bekapcsolódjék. Ennek érdekében a tanárjelölteknek meg kell ismerkedniük a kutatás, kísérletezés alapjaival, az elemzés, ellenőrzés módszereivel, s természetesen benne kell élniük - ismereti szinten is - az innovációs folyamatban.

= A tanulók önálló gondolkodásának, kreativitásának gyakorlati készségének fejlesztése a szaktárgyi, a pedagógiai képzés, a gyakorlati tanárképzés ezirányu végiggondolását igényli; annál inkább, mert a számítógépek, a robotok fokozatos elterjedése kreatívabb, önállóbb tevékenységre alapozott foglalkozástípus megkeresésére fogja készíteni a nevelőket.

A gyakorlati képzés /hospitálás, tapasztalatgyűjtés, gyakorlótanítás/ vonuljon végig a tanulmányok egész idején, az első félévtől az utolsóig. Kivánatos, hogy a hospitálások mellett a hallgatók gyakorlati foglalkozásai is minél előbb megkezdődjenek. A gyakorló tanításokat aligha lehet előbbre hozni az ötödik, hatodik félévnél, márpedig a képzés indokolja az egyéni motiváltságot, s a hallgatók is igénylik a tanulókkal való személyes találkozást, a közvetlen kontaktus megteremtését. Nincs olyan ifjúsági parlament, tanár-diák találkozók, a már végzettekkel szervezett tapasztalatcsere, ahol meg ne fogalmazódna, hogy ki kellene szélesíteni a gyakorlati képzést, hogy több közvetlen élményre volna szükségük az iskola mindennapi életéből és problémáiból.

- Elégséges a szaktárgyi képzés - mondják -; az okoz gondot, hogyan lehet és kell a tanultakat az iskolában átadni, hogyan lehet helytállni a nevelés ezernyi napi gondjaiban.

Azon valóban mélyen el kell gondolkoznunk, hogy a mai iskolának, a mai diáknak egyre kevésbé ideálja a prelegálva lángoló, lobogó tanár. Kivételes adottságokkal párosulva ez a típus adhat egy életre szóló élményt, indítást, de - legyünk őszinték - ez a típus kivételes, tömegesen elő nem állítható, és nem is jelentkezik. A mai diák szeret vitázni, szeret maga dolgozni, problémákat felismerni, megoldást keresni, - ez különben a pedagógiai ideálunk. Ennek megvalósításához kell a jó módszereket és eszközöket megkeresnünk és alkalmazásukat megtanítanunk. Pedagógiai közhely a munkáltató iskola, az egyéni tevékenységet vezérlő pedagógus, a képzésben erre kell a hallgatókat a mainál alaposabban, hatékonyabban felkészíteni. Ezt a módszert nem elegendő a pedagógia és a pszichológia előadásain hirdetni, fogadjuk el, hogy már megtörténik; ezt az iskolai gyakorlatban kell a hallgatóknak - oktatóik irányításával - kikínlódniok, és így - alapjaiban - elsajátítaniuk.

A mainál bizonyosan több gyakorló tanítási órára is szükség van; persze több együttműködő iskolára is, nem okvetlenül több gyakorló iskolára.

A pedagógiai és a pszichológiai tárgyak óraszámát nem szabad csökkenteni, bővíteni se kell, de a tanítandó anyagot ujonnan kell megtervezni. Szükség van általános és fejlődéslelektanra, iskolaszociológiára, a pedagógia történetére, didaktikára és szakmódszertanra; ez utóbbira a szaktárgyak keretében, mint eddig. A mai strukturában sok az átfedés, a nehezen megfogható elméletieskedés. A logikát, a pedagógiai pszichológiát, a nevelélméletet, az uttörővezetést, a közoktatáspolitikát, az oktatástechnológiát, az iskola-

egészségtant a felsorolt tárgyakba integrálnám, illetve az iskolai gyakorlat keretébe utalnám. Lehet ez utóbbiak közül egyiktől-másiktól külön kollokviumot előírni /ahogy az oktatáspolitikai törekvések indokolják/, de önálló előadásukat nem szorgalmaznám.

Az általánosan képző tárgyak sorában vitathatatlanul szükség van a marxizmusra, a filozófiára, a politikai gazdaságtanra, a munkásmozgalom történetére.

Szükséges, hogy minden nem magyar szakos hallgató két féléven át gyakorlatokat végezzen az anyanyelv néhány jól választott témakörében, mint a tanári beszéd és a beszédművelés, a közéleti beszéd, nyelvművelésünk alapjai és feladatai, helyesírásunk alapjai és a tanulók helyesírásának gondozása. A fogalmazás, szerkesztés alapismereteit a szaktárgyak keretében készített írásbeli munkákkal kapcsolatban kell megtanítani.

Kívánatos volna egy művelődéspolitikai tantárgy beiktatása is, akár fakultatív kollégium formájában, de mindenkire kötelező kollokviummal. E tantárgy tartalmát Németh G.Béla vázolta egy visegrádi ELTE-konferencián tartott előadásában és közismerten másutt is, írásos formában is. Az értelmiség értékteremtő és -terjesztő funkcióinak tudatosítása részben e tantárgy, részben a szaktárgyak feladata legyen, ideértve - a pálya lényegének értelmében - a pedagógiát is.

Az idegen nyelvet és a testnevelést, sportot kivenném a hallgatók heti kötelező óraterheléséből. Az elsőre középfoku nyelvvizsgát írnék elő, melyet az államvizsgáig kellene a hallgatóknak letenniük, egyéni vagy csoportos fakultatív, vagy tanfolyami felkészülés alapján. Ezzel nagy sullyal megkövetelnénk legalább egy idegen nyelv elsajátítását, de fel-

szabaditanánk magunkat és a hallgatókat sokszor heti 3 órától, melyek tartalma, értéke - tudjuk - igen gyakran erősen kétséges.

A testnevelésre, sportra sokféle, vonzó, de fakultatív lehetőséget kellene kínálni. Vonzóvá, sok szempontból élményszerűvé kellene tenni az egyetemi, főiskolai bajnokságokat, versenyeket. Lehet persze tartalmasan agitálni is, de tudomásul kell venni a szomorú realitásokat, hogy ma, a kötelező testnevelés idején kevés a tornaterem és a sportpálya, ezért meg sok más ok miatt erősen formálisak, nem kevészer demoralizálók ezek a foglalkozások.

Nem kívánnék külön kitérni a hallgatók heti kötelező óraszámára, a fakultatív lehetőségekre, a speciális kollégiumokra, előadás és szeminárium/gyakorlat arányára, az át-hallgatásra; ezekben a részletekben nincs az országosan alakuló konszenczustól eltérő véleményem.

A kétszakos képzési rendszert alapjaiban megtartandónak gondolom. A mellette szóló érvek közismertek. El tudom fogadni az egyszakos képzést magyarból, oroszból, matematikából, mert ezek valójában kettős szakok, és nagy az iskolai óraszámuk. A többi szak esetében a középiskolák felső osztályaiban kívánatos specialistákat a postgraduális fokozat képezni, a korábban kifejtettek szerint.

Erősen összefügg az előbbi témával a képzési idő terjedelme. Mit lehet és mit kell megtanítani négy vagy öt évben? - ezt kell mérlegelni, az iskola oldaláról nézve. Partok tőle, hogy az egységes képzésben se lehet lejjebb szállni az öt évnél, akkora lenne a várható érzelmi, szakmai hullámverés. Szakmailag alaposan felkészített tanárok kellene, - ez az öt év felé huz. Az iskolában elérhető jó átlag, teljesítményképes jó átlag nem igényel azonban filológusokat, specialistákat /a középiskola felső osztályainak

kivételével/, s a tanárképző főiskolák gyakorlata igazolja, hogy jó szakemberek, jó nevelők képezhetőek négy év alatt. Inkább a postgraduális fokra javasolnék ez esetben három évet. Az iskolák zömében az általános iskola felső tagozatán, a közép- és középfoku iskolák alsó osztályaiban tanító tanároknak nem többet kell tudniuk a szaktárgyaikból, pedagógiából, stb., hanem mást, és szilárdabban, átadásra érettebb módszerekkel, mint ma. A sok tekintetben tapintható túlképzés is oka a frusztrációnak, a sokat akarás-keveset fogás is táplálja a rendszeres, alapos munkától való elfordulást. Miért nem lehet becsületesen vállalnunk, hogy tisztességes "iparosokat" képezünk, s természetesen utat nyitunk a tehetségeknek? Sőt keressük, neveljük, támogatjuk őket!

Hogyan lehet az egységes tanárképzést megvalósítani az ELTÉ-n?

Kis lépésekben megvalósuló, észrevétlen átalakulást nem látok reálisnak. /Más dolog, hogy az új minőség megjelenéséig hogyan lehet javítani az együttműködést az egyetemi karok és a főiskolai kar között./

Mindenekelőtt ki kell dolgoztatni az egységes képzés tervét és programjainak vázlatát. A munkálatokba be kell vonni a kapható legjobb szakembereket, s a javaslatokat széles körben meg kell vitatni, hogy minél több oktató személyes érdekeltséget érezzen, vállaljon. E dokumentumokat négy és öt éves változatra egyaránt el kell készíteni.

Ezzel párhuzamosan meg kell tervezni és vitatni az egyetem /a tudományegyetem/ új strukturáját. Meggyőződésem, hogy egészen más a helyzete, a várható fogadtatása az egységes tanárképzésnek a mai helyzetben és felállásban, mint a javasolt strukturában.

A képzési időre vonatkozó döntés után egyszerre kelle-
ne kísérletet indítani mindhárom karon /a BTK-n, a TTK-n és
a TFK-n/. A képzési időt nem tenném a kísérlet függvényévé.
Vagy eleve vállaljuk - a leirtak miatt - az öt évet, vagy
a tanterv és a programok alapján döntünk a négy vagy öt év
mellett, mert a kísérlet mindenképpen az öt évet "igazolná".
A kísérlet ideje egy teljes képzési ciklus, ha szükséges,
további korrekciókkal. Az értékelés és a beválás alapján le-
het dönteni, s adott esetben a főiskolai kart beolvasztani
a két egyetemi karba.

Nem hoznék létre külön tanárképző intézetet, egysé-
ges képzés esetén erre nincs is szükség. A karokat és a tan-
székeket /intézeteket/ nem szabad felmenteni a tanárképzés
vállalása, mindennapi gondjainak intézése alól. Az un. álta-
lános tárgyakat, ideértve a pedagógiát, pszichológiát, szo-
ciológiát egységes egyetemi intézetek tanítanák. A gyakorlati
tanárképzést az egyetemi tanács által jóváhagyott egységes
szabályzat alapján a karok külön-külön látnák el.

DR. SZENDREI JÁNOS

főigazgató

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

GONDOLATOK AZ EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉSRŐL

Hosszu a sora azoknak a kisebb-nagyobb tanulmányoknak, köteteknek, amelyek a felszabadulás utáni hazai pedagógusképzés problémáival, a problémák részleges vagy átfogóbb megoldására vonatkozó javaslatokat, fejlesztéseket, reformokat is kidolgoznak./Elég itt az óvári Ágnes szerkesztésében 1980-ban megjelent FPK kiadványra, a Felsőoktatási Szemle, a Pedagógiai Szemle, a Magyar Pedagógia, stb. tanulmányaira utalni./ Legutóbb a Művelődési Minisztérium "Javaslat a felsőoktatás távlati fejlesztésére" c. anyag tartalmaz a pedagógusképzéssel, illetve ezen belül a tanárképzéssel kapcsolatos gondolatokat. Ezen anyag széleskörű vitája is bizonyára nagyon sok megszívlelendő észrevételt, korrekciót és további javaslatot hozott felszínre.

1. A jelen írásban a pedagógusképzésből csupán a tanárképzés bizonyos problémáit kívánom megvilágítani, ezért a későbbiekben nem térek ki a tanító-és tanárképzés összefüggő, esetenként közös problémáira, gondjaira.

Az alábbiakban kifejtendő mondanivalóim a következő alapvető megállapításból eredeztethetők:

A pedagógus- s ezen belül a tanárképzés mindig egy meglévő, illetve egy előre-jól megtervezett esetleg kísérletileg már bevezetett iskolarendszer valamelyik részletében realizálandó és realizálható oktató-nevelői feladatok ellátására felkészítő célirányos tevékenységek eredője.

Megjegyzem, hogy ez a megállapítás csak vázlatos, és implicit abban az értelemben, hogy a természetes józan gondolkodással beleértendő feltételek és körülmények is benne szerepelnek.

Ez azt is jelenti, hogy a tanárképzést itthon, nálunk

- a mi társadalmi viszonyaink között,
- iskolarendszerünk igényeit kielégítően kell megoldanunk, illetve annak fejlesztését terveznünk.

2. Az iskola felől közelítve a tanárképzést, először is megállapíthatunk néhány ténytet:

Szinte minden országnak ma már más és más az iskolarendszere.

Az alapvető oktatási-nevelési gondok nem az iskolarendszer alsó éveiben /6-10-12 éves korban/ jelentkeznek, hanem ezt követően, tehát lényegében a középfokon kulminálnak. Az okok közül a legfontosabbak az alábbiak, s az ezek közötti, egyelőre feloldhatatlan ellentmondások:

- az iskola demokratizálódása /azaz minél általánosabbá tétele a 14-16-18 éves korban/;

- a társadalom differenciált szakmai igénye, különösen a munkába állókkal szemben;

- a tanulók egyéni adottságai, képességei fejlesztésének korlátai;

- a tanulók tudásszintjének igen jelentős differenciálódása;

- az iskolai oktatás hagyományos /esetleg osztott/ osztálykeretek között történő továbbélése;

- az utóbbi évtizedekben az iskola csupán egyik - talán nem is a legvonzóbb - eszköze lett az ismeretek nyújtásának.

Gondoljuk csak végig, hogy a mi középfoku oktatásunk számos utkeresése /technikumok, szakközépiskolák, gimnáziumok, s ezekben a fakultatív, tagozatos osztályok, a felvételi követelmények szintje, az általános iskola fakultatív osztályai, a szakmunkásképzés mindmegannyi problémája/ is a fentiekre vezethető vissza.

Egyelőre sem mi, sem más ország nem találta meg a mindenki számára megnyugtató, s valamennyi problémát, ellentmondást kiküszöbölő megoldást, amit tükröz mindenhol a javítás-változtatás állandósult igénye.

Bármelyik szocialista vagy nem-szocialista ország tanárképzését azért nem másolhatjuk le, még részleteiben sem. Legfeljebb azok jó tapasztalatai termékenyítőleg hathatnak a mi fejlesztési törekvéseinkre, s kedvezőtlen eredményeik megóvhatnak bennünket a rossz kezdeményezésektől.

A közoktatás említett problémáit úgy is fogalmazhatjuk, hogy a tudományos-technikai forradalom után kialakult oktatási-nevelési helyzet problémáit a régi eszközök és módszerek legfeljebb kisebb-nagyobb módosításával kívánják megoldani. /Egyesek a régi "aranykor" visszaálmodásáig is eljutnak!/
.

Sejtésem szerint két dolog visz majd a megoldás felé: egyik az oktatás-nevelés tervezésében és kivitelezésében a jó munkamegosztáson nyugvó pontos szervezeti rendszer kidolgozása, másik pedig a nagyteljesítményű számítógépek felhasználása a tanulók egyéni igényeinek kielégítésére az oktatás speciális, bizonyos szűkebb területén.

3. Az előbbi pontban mondottak - az oktatási rendszerünk és tanárképzésünk történelmi fejlődésén túlmenően is - magyarázatul szolgálnak arra, hogy oly sokféle a jelenlegi tanárképzésünk.

Bonyolítja a helyzetet a társadalmi beskatulyázás, ami a diploma megszerzésének intézményétől eltekintve a munkahelynek, az iskolatípusnak kijár.

Elméletileg ma az általános iskola felső tagozatára a tanárképző főiskolák, a középfoku oktatás számára az egyetemek, illetve egyetemi jellegű főiskolák képeznek tanárokat. A tényleges helyzet ennél bonyolultabb. A képzési létszámok és az igények miatt évtizedek óta a tudományegyetemek az általános és középiskola részére képeznek két-szakos tanárokat. Ez nemcsak a mindenkori felvételi tájékoztatóban szerepel, hanem a tudományegyetemek mellett működő gyakorló általános iskolák és az ezekben folyó gyakorlati képzés is ezt bizonyítja. /A pécsi kísérlet éppen ezért nem abban új, hogy az általános és középiskolára egyaránt képez tanárokat, hanem legfeljebb az oktatás felépítésében, módszerében tér el a többi tudományegyetemen folyó tanárképzéstől./ A gyakorlat azt mutatja, hogy az egyetemeken végzettek közül többen tanítanak az általános iskola felső tagozatán, s nem ritka az sem, hogy a tanárképző főiskolán diplomázottak középfoku oktatási intézményekben helyezkednek el. Ezen kivételek ellenére is elfogadhatjuk hogy tanárképzésünk, iskolarendszerünk jelenlegi tagoltságának megfelelően jött létre, s kielégítette hosszú évtizedeken keresztül a tanárképzéssel szemben támasztott társadalmi igényeket.

Még egy fontos megállapítás. Abban, hogy az érettségizett a főiskolai vagy az egyetemi tanárképzést választotta illetve választja /kisebb létszámú bölcsészhallgatóktól eltekintve/, jelentős mértékben az a meghatározó, hogy egyénisége megítélése alapján melyik korosztállyal tudja elképzelni pedagógushivatásának teljesítését. Hiszen nem vitatható, hogy alapvetően más igényeket támaszt a tanárral szemben a felső tagozaton és a középfokon tanuló ifjúság zöme. /Természetesen

nem ilyen merev a két korosztály közötti választóvonal./

Amikor egységes tanárképzésről esik szó, szükségképpen felmerül, hogy mit is értsünk ezen. Átfogóbb értelemben, azaz valamennyi tanárképzés /kétszakos általános tanárképző főiskolán, kétszakos középiskolai tanárképzés tudományegyetemeken, ének-zene, rajz, testnevelés egyszakos tanárképzés az egyetemi jellegű főiskolákon, műszaki, közgazdasági, mezőgazdasági és egészségügyi szaktanárok a különböző szakfőiskolákon, illetve egyetemeken/egységesítéséről szinte lehetetlen beszélni, már csak azért is, mert az utóbbiakat képező intézményekben csak egy szakon folyhat képzés. Koordinálásuk azonban elengedhetetlen.

Egységes tanárképzésről inkább abban a szűkebb értelemben szokás beszélni, hogy a tanárképző főiskolákon és a tudományegyetemeken folyó képzést kívánják valamilyen egységesített formában megoldani. /Külföldi példák közül elég az NDK-t, Csehszlovákiát, Lengyelországot említeni. Már itt megjegyzem, hogy az utóbbi országokban egyre több kritika éri a nem túl régen bevezetett egységes tanárképzést./

Az ilyen értelmű egységes tanárképzés gondolatát sokféle tényező motiválja. Néhány ezek közül:

- A jelenlegi közoktatási rendszerben jelentkezik a demográfiai változások követhetősége tanári állomány szempontjából;

- A fentebb már említett elsősorban állásproblémából adódó, az alapképesítéstől eltérő munkakörben való elhelyezkedés;

- A társadalmi megítélésből adódó következmények kiűszöbölése;

- A régi nyolcosztályos gimnáziumban is 10-18 éves tanulókkal foglalkoztak a tanárok.

- Csak az utolsóval szemben szeretném megjegyezni, hogy
- a/ hasonlítsuk össze a régi gimnáziumi tanulói létszámot a jelenlegi középiskolai létszámmal;
 - b/ az egyetemen továbbtanulók között rangot jelentett a tanári hivatás vállalása, s ennek következtében minden bizonnyal jobb volt a meritési bázis;
 - c/ lényegesen kevesebb gimnáziumi tanárra volt korábban szükség, mint ma középiskolaira, különösen, ha a mai 10-18 éves korosztályok tanárszükségletét tekintjük;
 - d/ tapasztalat szerint a gimnáziumi tanárok között is kialakult egy alsó-felső tagozat szerinti természetes munkamegosztás.

4. A fentebb említett okok - a jelenlegi közoktatási rendszer mellett - sem külön-külön, sem együttesen nem indokolják eléggé az egységes tanárképzés bevezetését.

Mi teszi mégis indokolttá ennek a problémának a felvetését?

Megítélésem szerint annak a lehetőségnek a reális figyelembevétele, hogy a közoktatási rendszerünkben olyan változások következnek be, amelyek szerint az iskolarendszerünk a 10 vagy 12 osztályos iskolák bevezetését célozzák meg.

Közoktatási kormányzatunknak el kell jutnia ahhoz, hogy megjelölje a ténylegesen megvalósítandó iskolarendszer mibenlétét, formáit, kereteit, célkitűzéseit, a megvalósíthatóság feltételrendszerét, annak időpontját. Ha egyszer az oktatási rendszerünkben is alkalmaznánk a "visszaszámlálás" elvét és gyakorlatát, akkor ahhoz, hogy - mondjuk az ezredfordulón - egy, a jelenlegi nyolcosztályosnál legalább két évvel bővebb iskolarendszer bevezetésére gondolhatnánk, alig néhány év állna rendelkezésünkre a tervek elkészítéséhez,

s főként a megfelelő létszámú és felkészültségű tanárság képzésének megkezdéséhez. Legalább 12-15 évvel korábban el kellene kezdeni a szükséges tanárképzést.

Egy ilyen bővített közoktatási rendszerben már alig képzelhető el a tanárképzés jelenlegi megosztottsága a tanárképző főiskolák és az egyetemek között. Ehhez csak az egységes tanárképzés szolgáltatathatná a megoldást.

A bővített közoktatási rendszerben is felmerülhetnek azonban olyan gondok, amelyek megoldására fel kell készülni. Ilyenek:

- a tanári létszámigény megnő;
- Valamennyi tanárjelöltnek a 9-10 évesek általános igényeit és a 16-18 éves tehetséges tanulók speciális szakmai igényeit is kielégítő felkészítése nem valósítható meg.

Az egységes tanárképzés ötéves és lényegében kétszakos lehetne. Korlátozott számban lehetőséget kellene biztosítani az egyszakos képzésre is, amelynek célja a fakultatív órák megfelelő szakmai igényességgel való ellátása.

A tanárképzést - megnövekedett létszámban - egyenranguan a tudományegyetemek és a tanárképző főiskolák végzik, összehangolt tantervek alapján.

Szükséges lenne a tanárképző főiskolák személyi és tárgyi feltételeinek javítása a megnövekedett feladatok elvégzése céljából. A megfelelő szint elérése is körültekintő, gondos munkát igényelne valamennyi tanárképző főiskolától. S itt sem szabad megfeledkezni a feltételek megteremtéséhez szükséges időről.

A tanárképző főiskolákat egyébként automatikusan nem illetnék meg az egyetemekkel azonos jogok. Például nem lenne joguk egyetemi doktori cím adományozására. Kivételeket - mégpedig személyekhez kötötten - lehetne adni.

Az egységesebb követelményszint biztosítása érdekében célszerűnek látszana közös államvizsgabizottságokat alakítani.

A két intézménytípusban meginduló egységes tanárképzés egészséges versenyt is kialakíthatna.

Kedvező helyzetet jelenthetne az egy városban pl. Szegeden egymás mellett működő két tanárképző intézmény megléte.

Az egységes tanárképzésnek csak bizonyos problémáiról esett szó, számos részletkérdés és probléma természetesen nyitott maradt. Ennek ellenére szeretném remélni, hogy a sok-sok gazdasági és egyéb körülményekből fakadó nehézségek ellenére valamilyen kibontakozás és akarat megszületik - nem távlatokban - a közoktatásunk távlati fejlesztése érdekében.

GORDOSNÉ DR. SZABÓ ANNA

főigazgató

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai
Tanárképző Főiskola

A GYÓGYPEDAGÓGUSKÉPZÉS TÁVLATI FEJLESZTÉSI KONCEPCIÓJA ÉS FELADATTERVE

I. Bevezetés

Magyarországon világviszonylatban elsőként létesült /1900/ olyan önálló, speciális pedagógusképző intézmény /Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola/, amely azóta is az ország mindenkori valamennyi gyógypedagógiai intézménytípusa számára egyedülállóan képez gyógypedagógus szakembereket.

A gyógypedagógus szakember iránti igény azonban már a felszabadulás előtt is mindig a hivatalos gyógypedagógiai intézményrendszeren kívülről is jelentkezett /különböző típusu, és életkoru fogyatékosokat ellátó egészségügyi, gyermek- és ifjúságvédelmi, szociális intézmények/. Ezért a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, alkalmazkodva ezekhez az igényekhez, képzési profilját mindenkor szélesebben határozta meg, mint az iskoláskorú fogyatékos népesség hivatalosan működő alsófoku intézményrendszerében végzendő gyógypedagógiai tanári tevékenység.

Ez a megoldás, ha sohasem is volt ellentmondásmentes, mindaddig, amíg a gyógypedagógiai beiskolázás- és intézményrendszer-fejlesztés felgyorsult felfutása be nem következett /1960-as évek/, a képzés és alkalmazás összhangja tekintetében országos szinten viszonylagos egyensúlyt eredményezett.

/A főiskola az alsófoku gyógypedagógiai intézményrendszer fokozatos statuszfejlesztését követve, képzési profilmódosítás nélkül, természetszerűen évről-évre emelte a nappali tagozat létszámát, a 40-es évek végén tanfolyvami rendszerben szaktanítókat képzett, az 50-es évek elején bevezette a levelező képzést./

A területi fejlesztés gyors felfutása, a gyógypedagógiai intézményrendszer differenciálódása, általában a szakemberképzésben a specializálódási tendencia felerősödése és nemkülönben a "kivülről" jelentkező növekvő igények a képzés jelentősebb módosítását is egyre erőteljesebben sürgették.

/1950/51-ben a gyógypedagógiai intézményekbe beiskolázott tanulók száma: 8078, 1962/63-ban: 20298, 1981/82-ben: 38180; a gyógypedagógiai tanári statuszok száma 1950/51-ben: 653, 1962/63-ban: 1630, 1981/82-ben: 5345./

A főiskola a mennyiségi igényeket a nappali tagozat évi beiskolázási létszámának megkettőzésével /110 fő/, a levelező tagozat beiskolázási keretének jelentős növelésével /200-400 fő/ és kihelyezett tagozatok létesítésével /300 fő/ követte.

A minőségi fejlesztés érdekében a folyamatos tartalmi korszerűsítés mellett képzési strukturáját is átalakította: bevezette a szakos gyógypedagógiai tanárképzést /1963/, profilját fokozatosan szélesítette: a gyermek- és ifjúságvédelem területére /ezen belül a gyógypedagógiai feladatok ellátására/ és a felnőttvédelmi szociális gondoskodás területére /ezen belül a felnőtt fogyatékosok ellátására/ is kiterjesztette a szakemberképző tevékenységét.

A képzési profil bővítése fokozatosan új gyógypedagógiai tanárszakok /az oligofrénpedagógia, szurdopedagógia,

tiflopedagógia, logopédia mellett a pszichopedagógia és a szomatopedagógia szak/ beindításával, valamint új képzési forma létesítésével /1972/, a felnőttvédelmi szociális gondoskodás területéről jelentkező igények kielégítésére teljesen új típusu, de a gyógypedagógiai szakemberképzéshez sok tekintetben közelálló szakemberek /szociális szervezők/ képzésével valósult meg.

Mindezek ellenére, különösen az elmúlt 10-15 évben a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán folyó szakemberképzés és az érdekelt szakterületek szakember igénye közötti összhang kedvezőtlenre fordult, a képzés és alkalmazás összhangja terén volt korábbi viszonylagos egyensúly már nem jellemző, sőt egyre kirívóbb inkongruenciák jelentkeznek mind minőségi, mind mennyiségi tekintetben.

Ma Magyarországon a gyógypedagógus szakembert igénylő területek /intézmények/ és a hivatalosan /jogszabály szerint/ gyógypedagógiai elismert szakterületek /munkakörök/ nem esnek egybe, és nem esik egybe egyik sem a főiskola képzési szakterületével /szakjaival/.

A gyógypedagógus szakembert igénylő és alkalmazó szakterületek /intézmények/ köre jóval szélesebb, mint a gyógypedagógiai elismert szakterületeké /munkaköröké/ és szélesebb a főiskola képzési szakterületeinek /szakjainak/ körénél is.

A főiskola ma is úgy próbál alkalmazkodni ezekhez az objektív körülményekhez, hogy képzési profilját szélesebben határozza meg, mint a hivatalosan gyógypedagógiai elismert /legszűkebb kört képviselő/ szakterületeken /az alsófoku gyógypedagógiai intézményekben/ végzendő gyógypedagógiai tanári tevékenység.

Ebből mindenekelőtt elvitathatatlan előnyök származnak, így pl. a gyógypedagógiai tanár az alsófoku gyógypedagógiai intézményrendszeren kívül is hiányt pótlóan foglalkoztatható minden fogyatékosokat ellátó szakterületen /intézményben/, munkakörben, továbbá pl. az, hogy a főiskola időközben a fogyatékosügy egészének komplex művelésére képes szakemberképző és kutató-bázissá fejlődött.

De a hátrányok is kétségtelenül jelentősek. Így pl. a gyógypedagógiai tanár az adott képzési keretek között /különös tekintettel a levelező képzésre/ az alkalmazási területek egyikére sem készül fel a kívánt színvonalon, továbbá pl. az alsófoku gyógypedagógiai intézményeken kívül alkalmazott gyógypedagógiai tanár státusza rendezetlen /bujtatott állások, nem munkakörhöz adekvát munkaidő és szabadságmegállapítás, stb./, sőt a főiskola által hivatalosan képzett szakembertípusok mindegyike /pl. a pszichopedagógus/ hivatalosan nincs is jegyezve.

Bár a mennyiségi inkongruenciák elsődleges forrásait megbízható felmérések és elemzések hiányában megközelítően sem lehet megnevezni, az alsófoku gyógypedagógiai intézményekben a gyógypedagógiai tanárhiány /jelenleg 63 % a szakképesítettek száma/ folyamatos ujratermelődésének az is egyike, hogy számos gyógypedagógus más szakterületeken helyezkedik el, szakképzettségének teljes mértékben adekvátan /logopédusok, pszichopedagógusok/ vagy az alkalmazó megítélése szerint szakképzettségét jól hasznosítani tudóan /bármely gyógypedagógiai tanárszakon szerzett diplomát/.

Nyilvánvaló, hogy ilyen körülmények között a fogyatékosok komplex rehabilitációs programjának fokozatos megvalósulásából következő megfelelő szintű gyógypedagógiai ellátás már ma is egyre kevésbé lehetséges, távlatokban pedig mindenképpen lehetetlen.

II. Javaslat a távlati fejlesztési koncepcióra.

A gyógypedagógusképzés távlati fejlesztési koncepcióját a Politikai Bizottság 1981. évi, a felsőoktatás helyzetről és fejlesztésének feladatairól szóló határozata, valamint a Központi Bizottság 1982. évi, az állami oktatásról szóló 1972. június 15.-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei c. állásfoglalása szellemében, a felsőoktatás fejlesztésének egyes állami feladatairól szóló 2015/1981. /VI.19./ számú MT. határozat alapján alakítottuk ki.

Távlati koncepciónk kialakításakor abból az általánosan elfogadottnak tekinthető álláspontból kiindulva, hogy a képzőintézményenként elszigetelten folyó, zárt /életkori, illetve közoktatási intézmény/ szintekre tagolt pedagógusképzés nem felel meg már a ma igényeinek sem, továbbá figyelembe véve az ország méreteit és a gazdaságossági szempontokat is, a gyógypedagógus szakemberképzés bázisintézményének továbbra is a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolát tekintjük, és a gyógypedagógiai segítséget igénylő népesség teljes körére kiterjesztett gyógypedagógus szakemberképzés egész rendszerében gondolkodunk.

A gyógypedagógusképzés távlati fejlesztését integráltan, többlépcsős rendszerben javasoljuk.

A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán olyan egységes gyógypedagógusképzési rendszer kialakítására teszünk kísérletet, amelyben a szakmai-tudományos, politikai, közéleti, ideológiai ráhatások egységében a korunk megkövetelt sokirányú kötelezettséget vállaló értelmiségi funkcióra felkészült, a gyógypedagógiai segítséget igénylő népesség valamennyi gyógypedagógus szakembertípusának a

képzése megvalósítható.

A tervezett rendszer

a képzési időben /4-5 év/

- széles, egységes szakmai alapozó képzést nyújt /2-3 év/,
- átfogó szakképzési profilok szerint szakosít, a további szűkebb szakosodásra orientáló nyitott speciálkollégiumi képzéssel /2-3 év/

a képzési időn túl

- a további specializálódást belső és pedagógusképző intézményközi posztgraduális képzési rendszerben oldja meg,
- az ismeretek megújítására, új ismeretek szerzésére és a még további, szűkebb szakosodásra lehetőséget adó szervezett belső, valamint hazai és nemzetközi /első-sorban szocialista/ szakintézményekben folyó továbbképzési rendszerre épít.

Egy lehetséges gyógypedagógus-képzési rendszervariáció /munkahipotézis/

A gyógypedagógus a társadalmi munkamegosztásban pontosan definiálható, körülírt társadalmi tevékenység végzésére specializált szakember, olyan pedagógus, aki az épekétől eltérő szocializációs feltételekhez igazított speciális eszköz- és eljárás-rendszer segítségével szervezi, irányítja a gyógypedagógiai segítséget igénylők nevelési hatásrendszerét és látja el sérülésspecifikus fejlesztési feladataikat.

A gyógypedagógusképzésnek - a gyógypedagógiai tevékenység jellegéből következően - olyan sajátosságoknak kell megfelelnie, amelyek a felsőoktatás különböző ágaitól, a pedagógusképzéstől is jellegzetesen megkülönböztetik.

A gyógypedagógiai tevékenység folyamatban bontakozik ki. A gyógypedagógusnak e folyamat alkotóelemeit /a gyógypedagógiai segítséget igénylőket az okok, a következmények és a korrekciós kilátások egységében, az épekétől eltérő szocializációs feltételeket, a folyamat alapszituációit és e szituációk lehetséges cselekvési programjait, stb./ integrált egészben is ismernie kell és egyértelmű elkötelezettségen alapuló pályaidentifikációval kell rendelkeznie ahhoz, hogy a folyamat szervezője, irányítója, aktiv közreműködője lehessen.

A gyógypedagógiai tevékenységet a gyógypedagógusképző integráló tényezőjének tekintve, a képzési folyamat első foka a gyógypedagógusi pályára, hivatásra orientáló, a gyógypedagógiai segítséget igénylő népesség minden korosztályára, valamennyi gyógypedagógiai tevékenységformára és szintésre vonatkozó közös műveltséganyag átadását megvalósító 2-3 éves egységes alapozó képzési szakasz lehet.

Minthogy a munkábaállítási rendszere várhatóan alapvetően nem változik, azaz a pályakezdő gyógypedagógusnak tanulmányai befejezése után, ha team-ben dolgozik is, közvetlenül önálló, teljes értékű és felelősségteljes munkát kell végeznie, nincs lehetőség arra, hogy egy adott speciális gyógypedagógiai tevékenységforma megtanulására, begyakorlására több más képzési ághoz hasonlóan /pl. orvosképzés/ csak a képzési idő után kerüljön sor, ezért neki a főiskolai tanulmányok során kell eljutnia arra a szintre, hogy az önálló gyógypedagógusi munkához szükséges tudással, alapvető készségekkel és képességekkel rendelkezzen.

Ezért már a képzés első fokán, az első évtől szükséges a leendő gyógypedagógus felkészítését megkezdeni az önálló gyógypedagógusi munkavégzésre. Ez azért is fontos, mert kedvezőbb pályorientációs és mindenképpen bevezetni szükséges megfelelő kiválogatási rendszer esetén is, ebben a képzési

szakaszban lehetne a hallgatók és oktatók együttes tevékenységén alapuló, a következő képzési szakaszba belépő szakválasztást-szakirányítást szakszerűen és megnyugtatóan megoldani.

A képzési rendszer második fokán, a fenti indokok alapján már a képzési időben megjelenne a közös alapképzésből elágazó, a szűkebb specializálódás irányába lépcsőzetesen haladó szakosodás. A mind szűkebb szakosodás a lépcsőzetes haladás további fokozatain, a képzési időn túl, a posztgraduális képzési és a továbbképzési szakaszban valósulna meg. /lásd: A gyógypedagógusképzés modelljét./

A tervezés kritikus pontja, figyelembe véve a gyógypedagógiai segítséget igénylő népesség rendkívüli sokféleségét és a gyógypedagógiai tevékenység intézménytípusok, életkor és más szempontok szerinti differenciáltságát, a közös alapképzésből elágazó, átfogó, szakképzési profilok meghatározása.

A képzési időben ugyanis egy-egy szakképzési profil /oligofrénpedagógia, szurdopedagógia, stb./ vagy a klasszikus életkori szakaszok /kisgyermekkor, iskoláskor, felnőttkor/, méginkább intézménytípusok szerint határozni meg az átfogó képzési profilokat, létszámtervezési és munkaerőgazdálkodási szempontból sem lehetséges, amellett, hogy valamennyi alternatíva koncepcionálisan is vitatható lenne.

Igy az az út látszik járhatónak, ha a különböző dimenziókat érintő szakosítási igényeket egyeztetve, kombinálva alakítjuk ki a képzési rendszer második szakaszának szakosítási modelljét.

Kiindulásul elfogadva, illetve megtartva, azt a koncepcionálisan, valamint létszámtervezési és munkaerőgazdálkodási szempontból egyaránt indokolt alaphelyzetet, hogy a képzési időben továbbra is kötelezően az értelmi fogyatékosok szakte-

rületére és választhatóan a gyógypedagógiai szakterületek közül még egyre készül fel a hallgató, az életkor, gyógypedagógiai tevékenységforma és/vagy intézménycsoport/intézménytípus szerinti szakosítási igényeknek a kötelező és választott szakok szükség szerinti A és B szakra történő differenciálásával lehetne eleget tenni. /lásd: A gyógypedagógusképzés modelljét a szakpárok részletes ábrázolásával./

A lépcsőzetes szakosodás vázlata a képzés második szakaszától a speciálkollégiumokon és posztgraduális képzésen át

Oligofrénpedagógia /kötelező/ szak

minden hallgatót felkészít az értelmi fogyatékosok korai fejlesztésére és a családi nevelésre, majd A és B szakra ágazik,

A szak: felkészít az enyhe és középsúlyos értelmi fogyatékosok óvodai és a középsúlyos értelmi fogyatékosok foglalkoztató iskolai nevelésére

speciálkollégium

nevelőotthoni szabadidő pedagógia,
továbbképző iskolai nevelés

posztgraduális képzés

középsúlyos fokban halmozottan fogyatékosok nevelése/belső: a választott szakkal adekváтан kombinálva/, súlyos fokban értelmi fogyatékosok egészségügyi gyermekotthoni nevelése /belső/,
értelmi fogyatékos felnőttek szociális intézményi nevelése /belső: a szociális szervező szakkal kooperálva/

H szak: felkészít az enyhe fokban értelmi fogyatékosok ki-
segítő iskolai nevelésére

speciálkollégium

nevelőotthoni/napköziotthoni szabadidő
pedagógia, továbbképző iskolai nevelés

posztgraduális képzés

enyhe fokban halmozottan fogyatékosok
nevelése /belső: a választott szakkal
adekvátan kombinálva/,
szaktárgyi oktatásra felkészülés /peda-
gógus intézményközi együttműködéssel/,
értelmi fogyatékos felnőttek szociális
intézményi nevelése /belső: a szociális
szervező szakkal kooperálva/

Szurdopedagógia /választható/ szak

A szak: felkészít a hallási fogyatékosok korai fejleszté-
sére és családi nevelésére, az óvodai ne-
velésre és a szurdologopédiai feladatokra

speciálkollégium

nevelőotthoni szabadidő pedagógia,

posztgraduális képzés

halmozottan fogyatékosok nevelése/belső:
a kötelező szakkal adekvátan kombinálva/,
hallási fogyatékos felnőttek nevelése
/belső: a szociális szervező szakkal ko-
operálva/

B szak: felkészít a hallási fogyatékosok általános iskolai
nevelésére

speciálkollégium

nevelőotthoni szabadidő pedagógia,
szurdologopédia

posztgraduális képzés

halmozottan fogyatékosok nevelése /belső:
a kötelező szakkal adekvátan kombinálva/,
szaktárgyi oktatásra felkészülés /peda-
gógus intézményközi együttműködéssel/,
hallási fogyatékos felnőttek nevelése
/belső: a szociális szervező szakkal ko-
operálva/

Tiflopedagógia /választható/ szak

A szak: felkészít a látási fogyatékosok korai fejlesztésére
és családi nevelésére, az óvodai nevelésre
és az iskolai előkészítő nevelésre

speciálkollégium

nevelőotthoni szabadidő pedagógia

posztgraduális képzés

halmozottan fogyatékosok nevelése /belső:
a kötelező szakkal adekvátan kombinálva/,
vak felnőttek szociális intézményi neve-
lése /belső: a szociális szervező szakkal
kooperálva/

B szak: felkészít a látási fogyatékosok általános iskolai
nevelésére

speciálkollégium

nevelőotthoni szabadidő pedagógia

posztgraduális képzés

halmozottan fogyatékosok nevelése/belső:
a kötelező szakkal adekvátan kombinálva/,
szaktárgyi oktatásra felkészülés /pedagó-
gus intézményi együttműködéssel/,
vak felnőttek szociális intézményi nevelése
/belső: a szociális szervező szakkal kooperálva/

Szomatopedagógia /választható/ szak

A szak: felkészít a mozgásfogyatékosok korai fejlesztésére és családi nevelésére, az óvodai nevelésre és a súlyos fokban halmozottan mozgássérültek nevelésére

speciálkollégium

nevelőotthoni szabadidő pedagógia

posztgraduális képzés

mozgásfogyatékos felnőttek szociális intézményi nevelése /belső: a szociális szervező szakkal kooperálva/

B szak: felkészít a mozgásfogyatékosok általános és kisegítő iskolai nevelésére

speciálkollégium

nevelőotthoni szabadidő pedagógia

posztgraduális képzés

szaktárgyi oktatásra felkészülés /pedagógusképző intézményközi együttműködéssel/, mozgásfogyatékos felnőttek szociális intézményi nevelése /belső: a szociális szervező szakkal kooperálva/

Pszichopedagógia /választható/ szak

a szak hallgatóit közösen felkészíti az érzelmi, akarati sérülések prevenciójára, a korai fejlesztés és családi nevelés feladataira, majd A és B szakra ágazik,

A szak: felkészít a nehezen nevelhetők nevelőotthoni nevelésére, és a neurotikus, pszichopathiás és prepszichotikus gyermekek speciális intézeti nevelésére

speciálkollégium

utógondozás,
nevelési tanácsadói feladatok,
gyermekideggondozói feladatok

posztgraduális képzés

kórházpedagógia /belső/,
szaktárgyi oktatásra felkészülés /peda-
gógusképző intézményközi együttműködéssel/

B szak: felkészít a disszociális és antiszociális fiatalok
nevelőintézeti nevelésére

speciálkollégium

pártfogói feladatok,
kriminálpedagógia fiatalkoruak börtönében

posztgraduális képzés

szaktárgyi oktatásra felkészülés /pedagó-
gus intézményközi együttműködéssel/,
kriminálpedagógia /belső: a szociális
szervező szakkal kooperálva/

Logopédia /választható/ szak

felkészít a beszéd- és nyelvi zavarok vizsgálatára,
verbális és grafikus formáinál jelentkező
sérülések korrekciójára

speciálkollégium

hangképzési zavarok korrekciója

posztgraduális képzés

afázia és társtüneteinek kezelése /belső/,
adaptált pszichoterápia, különös tekintettel
a dadogás kezelésére /belső vagy felsőokta-
tási intézményközi együttműködéssel/

Szakpárvariációk

Oligofrénpedagógia A
Szurdopedagógia A

Oligofrénpedagógia B
Szurdopedagógia B

Oligofrénpedagógia A
Tiflopedagógia A

Oligofrénpedagógia B
Tiflopedagógia B

Oligofrénpedagógia A
Szomatopedagógia A

Oligofrénpedagógia B
Szomatopedagógia B

Oligofrénpedagógia A
Logopédia

Oligofrénpedagógia B
Logopédia

Oligofrénpedagógia A
Pszichopedagógia A

Oligofrénpedagógia B
Pszichopedagógia A

Oligofrénpedagógia A
Pszichopedagógia B

Oligofrénpedagógia B
Pszichopedagógia B

III. Feladatterv

Az egységes gyógypedagógusképzési rendszer kialakítása és bevezetésének előkészítése - 1984-1990. -

1. Tanulmányok készítése /célprémiumi finanszírozással/

- a gyógypedagógus szakembertípusok meghatározása
- a gyógypedagógus szakemberek tevékenységi területének, kompetenciájának pontos körülírása, meghatározása valamennyi ágazati területen

BGGYTF

1984

2. Kutatás beindítása /állami pályázatos kutatás keretében/

- a gyógypedagógusképzés fokozatainak tartalmi kimunkálása,
- a hallgatók önállóságát kibontakoztató, aktív munkáját lehetővé tevő, képességeit, kreativitását fejlesztő oktatási formák és módszerek meghatározása,

- a gyógypedagógusi pályára történő szocializáció folyamata, a gyógypedagógus szerepre való felkészítés feladatainak meghatározása,
- a gyakorlati képzés folyamatának a képzési idő egészére történő megtervezése: a gyakorlati képzés kiterjesztése a képzés első időszakára, a tantárgypedagógiáknak és korrekciós fejlesztési programoknak a gyakorlati képzéssel való szorosabb összhangjának megteremtése, a gyakorlat komplex jellegének erősítése a "tanóracentrikus" felfogással szemben

BGGYTF

1984-1987

3. A főiskola /1981-1985/ egyszerűsített középtávu kutatási terve szerint tanszékközi komplex kutatás keretében /főiskolai költségvetési finanszírozással/ folyó pályaidentifikációs és pályaalakalmassági vizsgálatok eredményeinek felhasználásával a kutatás kiterjesztése a képzés kezdeti szakaszába beépíthető szakválasztási-szakirányítási lehetőségek és módszerek kialakítására

BGGYTF

1984-1987

4. Képzési anyagok: tankönyvek, más írásos oktatási segédletek, számítógépes programok, hang- és videosegédletek, stb. megtervezése és folyamatos készítése

BGGYTF

1984-

5. Az érdekelt ágazati területek, különös tekintettel a közoktatás fejlesztési programjával összhangban, előzetes igényfelmérések, egyeztetések alapján a levelező képzés jövőjének vizsgálata, a nappali képzés távlati rendszeré-

hez illesztése, a posztgraduális képzés és továbbképzés, valamint a más felsőoktatási, elsősorban pedagógusképző intézményben diplomát szerzett szakemberek levelező kiegészítő képzési rendszerének kialakítása

érdekeltekt minisztériumok,
országos hatáskörű szervek,
BGGYTF
1987

6. A főiskola szervezeti felépítésének megtervezése, különös tekintettel az oktatási egységek és/vagy kutatóhelyek, gyakorló intézmények /saját és külső bázisintézmények/ megtervezése, a tárgyi, személyi, anyagi igények megállapítása a képzés tervezett tartalmával összhangban

BGGYTF
1987

7. A képzési szintek tanterveinek, programjainak kidolgozása, bevezetésre előkészítése és jóváhagyása

BGGYTF
Művelődési Minisztérium
1987-1990

8. A gyógypedagógusképzés új rendszerének bevezetésével összefüggő valamennyi jogi szabályozást igénylő kérdés jogszabályi rendezése

Művelődési Minisztérium
1990

gyógypedagógusképzés új rendszerének fokozatos bevezetése

Művelődési Minisztérium
BGGYTF
1990 -

Átmeneti időszak - 1983-1990. -

1. Az 1983-tól bevezetésre kerülő módosított tanterv szerint folyó képzés folyamatos tartalmi korszerűsítése, különös tekintettel az ismeretek integrált oktatására, a hallgatók eszmei, politikai, hivatástudatra nevelésére, a távlati tervek kimunkálásához, elsősorban a gyakorlati képzés terén kísérletek beállítása, a tapasztalatok folyamatos gyűjtése, elemzése, képzési anyagok, oktatási segédletek folyamatos készítése

BGGYTF

1983 -

2. A levelező tagozaton folyó képzés korszerűsítése, tanterv-módosítás, a nappali képzéshez illesztés

BGGYTF

1984 -

3. A gyógypedagógiai/általános és kisegítő/ iskolák felső tagozataiban dolgozó gyógypedagógiai tanárok tanárképző főiskolákon kiegészítő képzés keretében történő szaktanárokká képzésének intézményes /jogszabályi/ rendezése, a távlati képzési rendszerben tervezett pedagógus intézményközi posztgraduális képzés előrehozásával

igényfelmérés, létszámterv MM. Alsófoku nevelési és ifjúságvédelmi főosztály
1983

képzési javaslat kidolgozása

BGGYTF

érdekelte tanárképző főiskolák 1983/84. tanév

jogszabályi rendezés

Művelődési Minisztérium

1984

a képzés bevezetése

érdekelte pedagógusképző intézmények

1984/85. tanév

4. Meg kell vizsgálni a BGGYTF kihelyezett tagozatain, a debreceni és kaposvári tanítóképző főiskolákon, az értelmi fogyatékosok alsófoku intézményei szakemberellátásának növelése érdekében átmenetileg folyó 2 éves kiegészítő oligofrénpedagógia szakos gyógypedagógia tanárok képzésén túl az ott nappali tagozatokon bevezetésre javasolt "Kisegítő iskolai szakkollégium"-i képzés lehetőségét, személyi feltételeit, meghatározni a szakkollégium képzési anyagát, a szakkollégiumot végzett hallgatók további kiegészítő képzésének lehetőségeit, jogi szabályozási kívánalmait

Művelődési Minisztérium

BGGYTF

kaposvári és debreceni tanítóképző főiskolák

1984

5. Jogszabályban kell rendezni, egységesíteni valamennyi érdekelt ágazati területen a gyógypedagógiai tanári diplomával gyógypedagógiai feladatok ellátására alkalmazott gyógypedagógusok státuszát, pályázati rendszerét szakképzettségük diploma szerinti megjelölésével

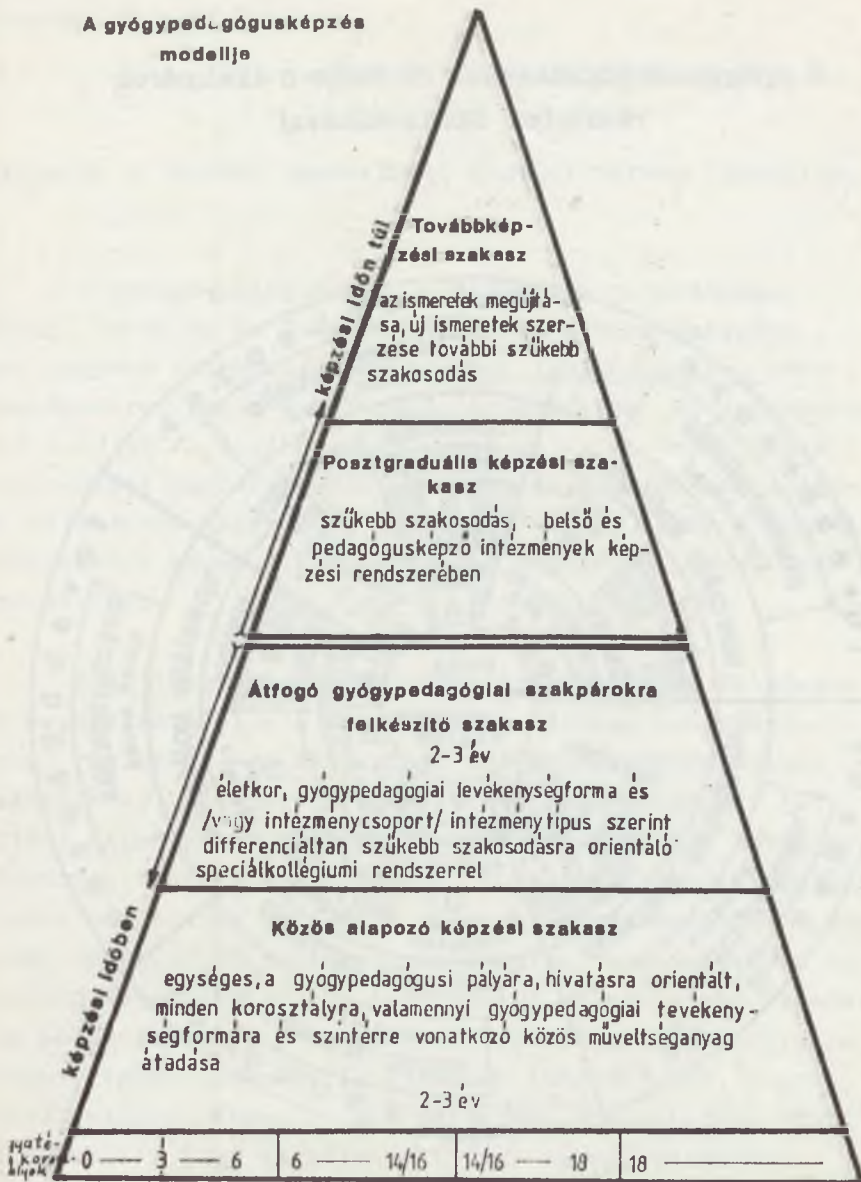
Művelődési Minisztérium

1983

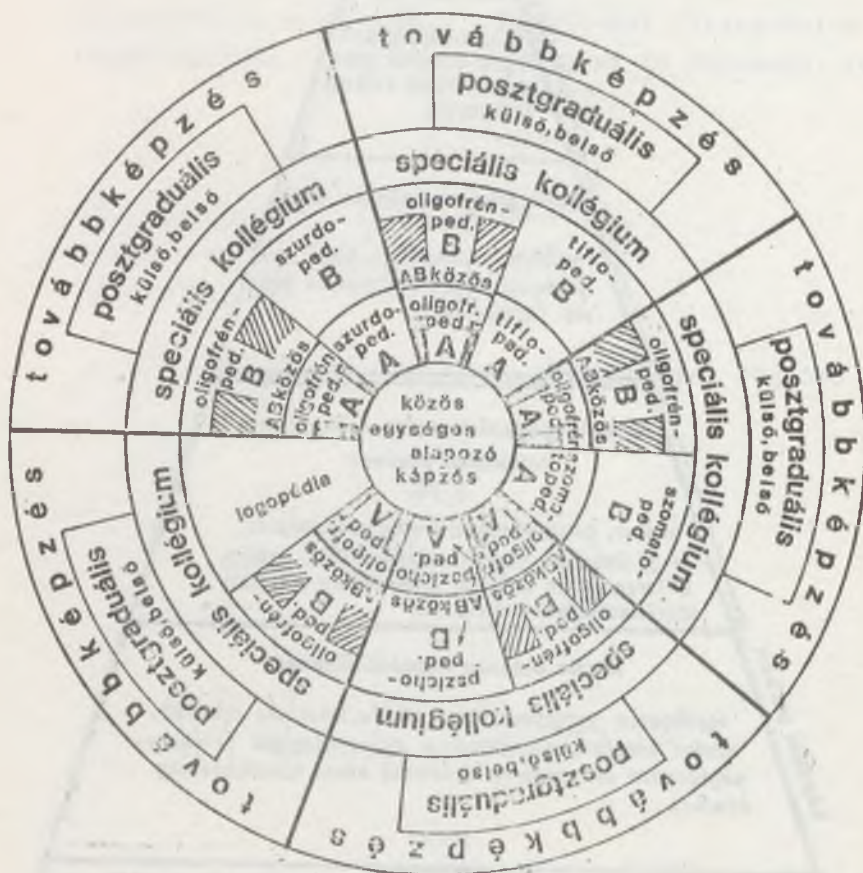
6. A gyógypedagógiai intézmények szakemberellátásának javítása érdekében növelni szükséges a BGGYTF nappali beiskolázási keretszámát

igényfelmérés, létszámtervezés	Művelődési Minisztérium alsófoku nevelési és ifjúságvédelmi főosztálya 1983
beiskolázási keretszám megállapítása	Művelődési Minisztérium Egyetemi és főiskolai főosztálya 1984
épület, helyiség, személyi tárgyi, anyagi igények előterjesztése	BGGYTF 1984
realizálás	lehetőségektől függően

**A gyógypedagógusképzés
modellje**



A gyógypedagógusképzés modellje a szakpárok részletes ábrázolásával



DR. BISZTERSZKY ELEMÉR
egyetemi docens
Budapesti Műszaki Egyetem

GONDOLATOK A SZAKMAI TANÁRKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉNEK IRÁNYAIRÓL

A pedagógusképzésben - társadalmi jelentősége, arányai, tartalma és lehetőségei tekintetében egyaránt - egyre nagyobb szerep hárul a szakmai tanárképzésre. Arra a tanárképzésre, amely a középfoku szakoktatási és szakmunkás-képző iskolák /a továbbiakban szakiskolák/ szakmai eméleti és gyakorlati tantárgyainak oktatási és nevelési feladatainak ellátására képezik ki a hallgatókat és amely a képzés eredményeként képes alkalmazkodni a középfoku szakoktatás változásaihoz.

A fejlesztés javasolt főbb irányainak és feladatainak meghatározását - a felsőoktatás távlati programjának szerves részeként - a részletező teljesség igénye nélkül végezhetik el. Az előterjesztésünkben megfogalmazott fejlesztési főirányok a szakmai tanárképzés egészére érvényes hatáskörűek. Kétségtelen azonban, hogy a főirányok kijelölése során sem tudnak és nem is akarnak elvonatkoztatni a legnagyobb volumenű műszaki pedagógusképzés fejlesztésében érvényesülő karakterisztikus ismérvektől. Javaslatunk általánosan a pedagóguspálya problémáival összefüggésben tárgyalja a szakmai tanárképzés fejlesztésének lehetőségeit, e problémákkal azonban érdemben nem itt kíván foglalkozni. Hasonlóan azokkal a jogi szabályozást vagy tanügyigazgatást /oklevél egyenértékűségét, besorolás és végzettség összefüggései, intézményváltás, stb./ érintő kérdésekkel sem, amelyekkel javaslataink elfogadását követően viszont feltétlenül számolni kell!

I.

A szakmai tanárképzés továbbfejlesztése főirányainak és ezzel összefüggő feladatainak meghatározásánál alapvetően a következő területek fejlesztéseinek kölcsönhatásaira kell tekintettel lennünk:

- a közoktatás /ezen belül a szakoktatással/ szembeni társadalmi igények fejlődésére. Hiszen a szakmai tanárképzés továbbfejlesztésének alapja, meghatározó tényezője a szakoktatás fejlesztése.
- a pedagógusképzés általános fejlődési irányaira, tendenciáira.

A képzés rendszerének belső fejlődése, ebben a fejlődésben érvényesülő követelményeknek - alapvetően a pedagógusi tevékenység jellegéből következő sajátosságok - figyelembevételével elkerülhetetlen.

- a szakmai /a műszaki, a mezőgazdasági, a közgazdasági, a kereskedelmi és az egészségügyi/ bázist jelentő ágazati felsőoktatás fejlesztési terveire.

A szakmai tanárképzés talaján egzisztáló, azzal kölcsönhatásban funkcionáló képzés csak a szakmai képzéssel összefüggésben valósítható meg. Így fejlesztésénél is számolnunk kell azokkal a tartalmi módosulásokkal, strukturális változásokkal, amelyek a szakképzésben végbe mennek.

- végezetül azokra a specifikumokra, amelyek megkülönböztetik a szakmai tanárképzést a felsőoktatás más ágaitól.

Ennek a képzésnek /problémáival és hiányosságaival együtt/ jelenlegi gyakorlata történeti fejlődés eredménye. E fejlődés során kialakultak azok a karakterisztikus vonások /a képzési folyamat tartalmában és a képzés szerkezetében/

melvük figyelembe vétele ugyancsak determináló a szakmai tanárképzés fejlesztési irányainak meghatározásánál.

Tekintettel a fentiekben vázolt, a fejlesztést döntő módon befolyásoló feltételekre, hangsúlyozva a szakmai tanárképzés interdiszciplináris jellegét, a képzés általános célját meghatározó feladatok - a szakmai tanárképzés különböző területein - jó közelítéssel - a következők:

- szakmai elméleti oktatás a szakiskolákban,
- szakmai elméleti oktatás az ipar-vállalatoknál /betanítás, továbbképzés, átképzés, specializálódás/,
- szakmai gyakorlati oktatás,
- oktatástervezés és szervezés a vállalatoknál,
- egyéb pedagógiai feladatok /pedagógus továbbképzés, kollégiumi nevelőtanári munka, stb./.

II.

1. E feladatokra felkészítő oktatási-nevelési folyamat tartalmában /a képzési követelmények előírásában, a tanterveiben, a tantárgyi strukturákban, a tantárgyi programokban/ alkalmas alapot képez a szakmai tanárképzési folyamat folyamatos megújítására. E tartalom fejlesztésénél azonban alapvető jelentőségűnek tartjuk a tanárképzés és a szakember-képzés viszonyának vizsgálatát. Véleményünk szerint, a szakmai pedagógusképzés minden szintjén és mindegyik formájában biztosítani kell a szakemberré válás lehetőségét. Másrészt a korszerűsítési folyamatban - kiemelt figyelmet kell fordítanunk arra - hogy a tartalom a fentiekben felsorolt és a várható feladatokra is transzferálható pedagógus tevékenységből kiindulva kerüljön meghatározásra.

2. A különféle feladatokra való felkészítés jelenleg három képzési szint /mérnök, közgazdasági tanár, műszaki-, egészségügyi-, kereskedelmi tanár, gazdasági-, műszaki-szakoktató/ szerint differenciált.

A háromlépcsős struktúra az elmúlt évtizedek fejlesztési munkálatainak eredménye, amelynek konzerválása - tekintettel a felsőoktatás távlati fejlesztési koncepciójának tartalmi és strukturális feladataira - indokolatlan. Ezért reális alternatívákat kell kidolgozni a merev elkülönülés feloldására.

3. A képző intézmények - a jelzett feladatokra - általában levelező és nappali tagozatos /a szakoktatás változó igényeihez igazodó szintű/képzési formákban készítették fel a képzésben résztvevő hallgatókat. A szakmai tanárképzésben e két képzési forma fenntartása indokolt a fejlesztés során is, az arányok megváltoztatása a postgradualitás javára, viszont alapvető jelentőségű.

III.

A fejlesztés főirányai és feladatai

1. A tartalmi fejlesztésben

- törekedni kell a szakmai tanárképzés követelményrendszerének - a szakmai-pedagógus tevékenységi körök elemzését követő - szabatos meghatározására és egyes összefüggésben a tananyag tartalmak kiválasztására és didaktikai rendszerbe foglalására.
- olyan tanterveket kell kialakítani, amelyekbe adott szakirányon belül különféle képzési szintek, illetve képzési irányok kombinálhatók.
- ki kell dolgozni, illetve az előzmények figyelembevételével meg kell újítani az egyetemi szintű nappali

tagozatos szakmai tanárképzés tanterveit, tantárgyi programjait. A képzést átmenetileg sem célszerű önálló szakként kezelni.

- Meg kell szüntetni a jelenlegi képzés merev és felaprózott tantárgyi strukturáját, helyébe a tevékenységi körökre felkészítő tantárgyi komplexet kell kialakítani.
- A képzések tartalmi vonatkozásában nagyobb teret kell biztosítani a termelő szféra /üzemek, vállalatok, stb./ oktatással összefüggő igényeinek kielégítésére, illetve a közoktatás más területein /gimnáziumi fakultáció, technika tantárgy, stb./ az oktatási-nevelési feladatok ellátásához szükséges tananyagtartalmak beépítésére.
- A szakmai tanárképzést folytató intézmények tudományos munkájának középpontjában a szakmódszertanok tartalmának - a szakmák profiljának megfelelően gazdagodó tartalmakra is tekintettel - további kimunkálása szükséges
- Folyamatosan emelni kell a levelező oktatás színvonalát és ki kell dolgozni a felsőfoku távoktatás korszerű metodikáját.
- A közismereti szakos tanárképzéssel foglalkozó intézmények gyakorlatához hasonlóan ki kell építeni a gyakorló iskolák rendszerét.
- A szakmai tanárképzéssel foglalkozó intézményeket alkalmassá kell tenni a szakmai tanárok, a felsőfokon oktatók továbbképzési feladatainak ellátására. Olyan továbbképzési rendszer fokozatos kialakítását kell célul kitűzni, amely szintentartó jelleggel és céllal áll a felsőfoku szakemberek rendelkezésére. A továbbképzési formákat egységes alapelveken működő országos hálózattá kell kiépíteni /regionális centrumokban/, amely lehetőleg szervés egységet alkot a graduális képzéssel. A továbbképzés javasolható formái: komplex továbbképzés, szakoktatók szakmai-pedagógiai tanfolyamai, pedagógus céltanfolyamok, vezetői céltanfolyamok, termelő üzemi szakmai

gyakorlatok, szakmai-módszertani látogatások.

2-3. A strukturális fejlesztésben /képzési szintek és formák

A szakmai tanárképzés rendszerének problémái /a képzés túlzott szintbeli differenciáltsága, a képzettségi szintkülönbségek, a szakmai tanárképzésen belüli, és az egyéb tanárképzések, illetve szakképzések közötti átmenetek megoldatlansága, stb./ következtében kívánatos, hogy a képzés rendszerét úgy alakítsuk ki, hogy az igazodjon a jövő szükségleteihez. Véleményünk szerint ezt elsősorban a jelenlegi differenciáltság mérséklésével, t.i. az egyetemi és főiskolai szintű szakmai tanárképzés közelítésével valósíthatjuk meg.

A fejlesztés végcéljaként: a szakmai elmélet oktatóit egyetemi, míg a szakmai gyakorlatok /szakoktatók/ vezetőit főiskolai szinten készítjük fel. Meg kell továbbá vizsgálni, hogy mely területeken kell /előképzettség hiánya, kis létszám, stb./ a szakoktatóképzést a főiskolai szinttől eltérő képzéssel /pl. tanfolyami formában/ megoldani.

A szakmai tanárképzés ilyen értelmű fejlesztése a tanárképzés jelenlegi hármastagoltságának fokozatos megszüntetését igényli. Hangsúlyozzuk azonban, hogy ezt a strukturális átalakítást mindenképpen meg kell előznie a számításba jöhető megoldási variánsok kísérleti jellegű kipróbálásának. A variánsok kidolgozásában az egységes és a kétfokozatu képzés különféle módozataira mint meghatározó alternatív lehetőségekre kell tekintenünk, az egyetemi szintű képzést megcélözva.

A pedagógusképzés rendszerének fejlesztése szorosan összefügg a pedagógusképzés intézményrendszerének fejlesztésével. A szakmai tanárképzés intézményrendszerének problémái /túlzott szétaprózódás, kis hallgatói létszám, elhelyez-

kedési gondok, adott képzési szinten a különféle képző intézmények eltérő követelménytámasztása, a szellemi kapacitás és az anyagi erőforrások ésszerűtlen szétforgácsolása, stb./ óhatatlanul a jelenlegi helyzet felülvizsgálatát és a lehetséges koncentrálási lehetőségek körültekintő kimunkálását igényli.

A szakmai tanárképzés intézményeinek területi megoszlása főváros-centrikus. A műszaki pedagógusképzés sem mentes e jellemzőtől, képzési rendszerének kialakításától kezdve mégis érvényesül egyfajta regionális elv. Az intézményrendszer fejlesztése során a fentiekben jelzett strukturális változtatásokkal összefüggésben megvizsgálandó a budapesti koncentráció szükségessége, valamint a regionális elv kiterjesztésével az egy tervezési-gazdasági körzetben működő felsőoktatási intézmények /egyetemi és tanárképző, vagy műszaki főiskola/ integrációjának, illetve kooperációjának lehetősége az un. regionális centrumok kialakításával. Hangsúlyozni kívánjuk, hogy e fejlesztéseket a jelenlegi, történelmileg kialakult intézményes keretek lehető fenntartásával, az eddigi értékek megőrzésével célszerű tervezni.

A szakmai tanárképzésben a közép- és felsőfokú szakképzés dinamikája következtében a legnagyobb a mobilitás. Ezért e képzésben meghatározónak a szakmai alapidiplomára épülő pedagógiai kiegészítő /postgraduális/ képzést kell tekinteni. Ebben a formában kell biztosítani a pedagógus-szükséglet nagytömegű kielégítését. Ezzel párhuzamosan ugyanakkor ki kell építeni /ahol már funkcionál, tovább kell fejleszteni/ a nappali tagozaton a szakmai képzéssel párhuzamosan futó pedagógiai képzés rendszerét is. A szakmai pedagógusok intézményes, szervezett egyetemi postgraduális képzési formájának támogatását és erősítését indokolja, hogy a pedagógusképzés szakmai alapidiplomára

épül. Így a postgradualitásban résztvevők alapképzettsége egyenértékű a termelésben, vagy a társadalmi munkamegosztás egyéb területein dolgozó hasonló szakmájuk végzettségével. További előny, hogy a beiskolázás rugalmasabban igazodhat az iskolák valóságos pedagógus-szükségletéhez. Végezetül a szakmai tanár számára - a diploma megszerzése után eltöltött szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalatok - meghatározók oktatómunkájában és a megfelelő hivatástudat birtokában /tanítani akar/, gondosabb szelekció lehetősége áll fenn a tanári pályára való alkalmasságot illetően.

A nappali tagozatos egyetemi szintű szakmai tanárképzés megszervezése oktatáspolitikai, munkaerő gazdálkodási, a képzés eredményessége szempontjából egyaránt indokolt. Ezért szükségesnek tartjuk a tapasztalatokat figyelembevevő tanárképzés kidolgozását /műszaki- és orvosképzésben egyaránt/. A képzés lehetséges variációi: az oktatási idő növelése nélkül /fakultatív képzés/, vagy az oktatási idő fél-, vagy egyéves növelésével a szakmérnökök, a szakpedagógusok képzéséhez hasonlóan. E variációk közül a legmegfelelőbb kidolgozásához azonban az eddigieknél pontosabban meghatározott munkaerőszükséglet kimunkálását igényeljük.

IV.

Feltételezéseink szerint a fentiekben vázolt, a szakmai tanárképzés továbbfejlesztésére vonatkozó tartalmi és bizonyos strukturális változtatások és az ezekkel összefüggő feladatok végrehajtása hozzájárulhat a képzés társadalmi funkciójának kiteljesedéséhez és jelentősége növekedéséhez a pedagógusképzés rendszerében.

DR. FÁBIÁN ZOLTÁN

főigazgató

Jászberényi Tanítóképző Főiskola

A TANÍTÓKÉPZÉS FEJLESZTÉSI KONCEPCIÓJARÓL

Kiindulásként leszögezhető, hogy a tanítóképzés komplex /mindenre kiterjedő/ továbbfejlesztésére okvetlenül szükség van. Tudományos elemzések nélkül is szembetűnőek a mai képzés kisebb-nagyobb fogyatékoságai, anomáliái. A képzés elégtelenségei egyfelől menyiségi jellegűek, mert a negyedszázados felsőfoku képzés máig sem tudott elegendő képesített tanítót adni az iskoláknak; másfelől minőségi természetűek, mert a főiskolai diploma nem garantál kielégítő általános és szakmai műveltséget, gyakorlati jártasságokat, megfelelő nevelői személyiséget, habitust, értelmi-ségi elkötelezettséget, pályahűséget, stb.

Az okok közismertek, és - sajnos - nehezen oldható ördögi köröket alkotnak. /Alacsony a pálya presztízse - nem a legjobbakból lesz pedagógus - zaklatottak az iskolai munkakörülmények, érezhetően romlik a "gyermekanyag", stb./ A "képzés körében" pedig hangsúlyos a mennyiségi szemlélet; szétesőben vannak a képzés jó hagyományai; felaprózódtak a követelmények; nem mindig tart együtt az elmélet és a gyakorlat; akadnak gondok az oktatókkal, a "nevelők nevelőivel", stb./

A tanítóképzés közeles és távlati fejlesztésének többféle alternatívája lehetséges. Bármelyik alternatíva kerekedik is fölül, néhány kérdésben már most dönteni kell. Ilyen kérdések a képzési céllal, profíllal összefüggő problémák;

a képzés tartalmának - a képzés és továbbképzés viszonyának - kérdései; a képzés szervezetének ügye, stb.

E témák közül meghatározó jelentőségű a célok felülvizsgálata, újrafogalmazása.

Mi legyen a tanítóképzés célja?

Történetileg a célmeghatározás két eleme rögzült: egyfelől a korosztály /elemi népiskola, alsó tagozat/; másfelől néhány általános nevelői vonás vagy képesség /példá szerű erkölcsiség, alapkészségek sikeres formálása; munka- és hazaszeretet; szociális mentalitás, szilárd világnézet, stb./. A jövőben ezeknél sokkal konkrétabb, megbízhatóbb célmeghatározásra van szükség.

Mindenekelőtt annak elfogadtatása kívánatos, hogy a pedagógusképzés célja képzési szinttől, korosztálytól, szakterülettől, stb. függetlenül egységes, alapvetően azonos. A célban szerepelnie kell, hogy olyan értelmiségi szakemberek képzéséről van szó, akik készek és képesek az emberi és szocialista nemzeti kultúra értékeinek a felnövekvő nemzedéknek történő felelős átadásra, s személyiségüknek az átvett értékek továbbfejlesztésére, gazdagítására való felkészítésére. Ez a cél nyilvánvalóan még pontosabbá tehető, részletezhető, de ahhoz mindenképpen ragaszkodni kellene, hogy a pedagógusképzésnek az egyetemektől a főiskolákig, intézetekig lényegében azonos célja legyen. Távlataiban ilyen alapon megszüntethető, illetve mérsékelhető lenne az egyes pedagógusrétegek képzésében, társadalmi presztizsében meglévő különbség, hierarchizáltság.

Egységes pedagógusképzésre van okvetlenül szükség, s ehhez legelőször a célokat kell egységessé formálni. Közelíteni kellene ahhoz az ideális állapothoz, amikor majd valamennyi nevelő azonos szintű felkészítésben részesül,

függetlenül leendő munkakörétől, a neveltek korosztályától, stb. Ha ráadásul hasonlóak lesznek az élet- és munkakörülmények /fizetés, szabadság, karrierlehetőség, stb./, akkor ki-ki tényleg adottságai, kedve, ambíciói alapján választhatja meg munkakörét.

Az eddigi merev képzési profilok belátható időn belül lényegesen közelíthetők egymáshoz, s a pálya hierarchizáltsága előbb-utóbb megszüntethető. Legelőször a már megkezdett részleges integráció hasznát, létjogosultságát kell sokoldalúan megvizsgálni, s bizonyítani /egységes tanárképzés, alapozó, óvodai és alsó tagozati pedagógusképzés/, hogy a következő lépcsőben /a következő évszázadban/ azután a pedagógusképzést teljesen egységesíteni lehessen, feltehetően egyetemi szinten. Jelenleg ennek a távoli perspektívának az érdekében kellene kimunkálni a pedagógusképzés egységes célját.

Az igazsághoz tartozik, hogy ma még - sajnos - nem tartunk ott, hogy valami egyöntetű cél alapján valami nagyon hasznos, tartalmas univerzális pedagógusképzést tudjunk konstruálni. A pedagógia sem, a pszichológia vagy a szociológia sem tud még versenyre kelni a hagyományos /többé-kevésbé egzakt/ szaktudományokkal a képzés tartalmát, a követelmények evidenciáját illetően. Nem elég tehát a pedagógusképzés egységes célját megfogalmazni, hanem a pedagógus-szakma diszciplináit is hatványozott ütemben kellene fejleszteni. /Többek között a pedagógusképzésben érdekelt oktatók közreműködésével./ Az egységes pedagógusképzés kilátásait a jó célmeghatározáson kívül tehát az is meghatározza, hogy maga a pedagógia elfogadottan tudományos diszciplinává tud-e válni, vagy sem. Különösen kényes kérdés ez az egyetemi szintű pedagógusképzésben, ahol mindennapos a szaktudományok és a pedagógiai tudományok kontrasztja, s kontra-szelektáló hatása.

Miféle profilu tanítóképzésre gondolhatunk?

A pedagógusképzés egységes céljának alárendelten /vagyis nem tulhansulyozva/ nyilvánvalóan speciális tanítóképzési feladatok is megfogalmazhatók, amilyenek pl. az alapozásra; az első viszonyrendszerek, szociális attitűdök kiépítésére; a műveltségterületek felvázolására; a képességek és tulajdonságok nyomvonalának kijelölésére, stb. való felkészítés feladata. Mindezeokról természetesen a többi - más szakterületre szánt - pedagógusjelöltet is tájékoztatni kell, mint ahogy az óvónőknek, tanítóknak is tisztában kell lenniük a lehetséges folytatással, későbbi perspektívákkal.

A tanítóképzés profilját a középfoku tanítóképzés gyakorlata alapozta meg. Sok tekintetben ma is őrizzük ennek értékeit, de hátrányos vonásait is. Magyarország annakidején élenjárt Európában a gyakorlóiskolák rendszerének kialakításával, a gyakorlati képzéssel összefonódó pedagógusképzési szisztémával. Ezek - sok más mellett - nagyon jó hagyományok.

A profil kérdéseivel azonban kezdettől fogva bajlódott a középfoku tanítóképzés. Középfoku általános műveltség /érettségi/ adására törekedett, közben szakképesítést is igyekezett nyújtani. Hamar nyilvánvaló lett, hogy ezt a kétféle képzési profilt az 5-éves tanítóképző sem tudja tartani, hacsak olyan engedmények árán nem, hogy minimális szinten maradjon az általános képzés /jóval a gimnáziumi szint alatt/, illetve nagyvonalu legyen a szakképzés. A gondon a liceum megszervezésével /további 2 éves ráképzéssel/ kívántak segíteni, de a szándék igazában nem valósult meg. Így erősödött fel a követelés, hogy a tanítói szakemberképzés az egységes középfoku általános képzésre épülő felsőoktatási intézményekben folyjék.

1959 óta elvileg tiszta lett a felsőfoku tanítóképes profilja, hiszen a beiskolázott hallgatók gimnáziumi /szakközépiskolai/ érettségivel rendelkeztek.

A gyakorlatban mégis szükség lett bizonyos általános művelési feladatok továbbvitelére, aminek számos indoka volt. /Nem a legjobbak jelentkeztek tanítónak; alapfoku műveltségük megfakult; bizonyos műveltségterületek a gimnáziumban visszaszorultak, stb./ Így azután a tanítóképzők szakképzési profilja kiegészül az általános műveltség pótlásának, felfrissítésének profiljával is. /Matematika, nyelvtan, természetismeret, stb./

Ha most profiltisztítást tervezünk, akkor kézenfekvő megoldásnak ígérkezik a bekerülés megszigorítása, azaz az általános műveltség körében szigorú felvételi vizsgarendszer avagy szűrési rendszer beiktatása. Ha viszont számolunk a realitásokkal, akkor kompromisszumokra kényszerülünk. Kénytelenek vagyunk megelégedni az általános műveltség alacsonyabb szintjeivel, feltéve, ha a hiányok pótlására vállalkozunk, amennyiben a jelöltek személyiségének, rátermettségének, stb. ígéretes jelei ellensúlyozzák a hiányokat.

Jelenleg tehát még mindig kísérti tanítóképzőinket a középfoku képzésből örökölt profilkettősség. Bizonyos szempontból ma még nehezebb a helyzetünk, hiszen a középfoku képzésben egyszerre, egymásra vonatkoztatva sajátították el a diákok az általános és a szakmai műveltséget, de a főiskolán már nem. A felsőfoku képzés - a mai keretek között - nem képes már jóval többet átvállalni az általános művelésből, de ez nem is feladata. Csak az lenne a kiút, ha sikerülne a legjobb, legműveltebb középiskolásokat megnyerni a pedagógus-hivatásnak. Az anyagi és egyéb feltételekkel nem számolva csak az lehet a legjobb megoldás, ha a szakmai előképzést valamilyen formában már a gimnáziumban, középfokon meg tudják kezdeni. /Direktebb tanítói, óvónői fakultávióval;

pedagógiai - gyermekfelügyelői, pártfogói, gyermekvédelmi, szabadidős-szervezői, stb. - szakközépiskolai képzéssel, stb./

Miközben töprengünk a tanítóképzés említett profilkettőségén, ugyanakkor felfigyelhetünk a szakmai profil beszűkülésére is. A tanítóképzők eleinte a 6 osztályos elemi népiskola minden tárgyának tanítására /a kántori, népművelői munkára/ adtak képesítést, mára beszűkült a kör az alsó tagozat 4 /esetleg 3/ osztályára. Csökken a közművelődési munkára ténylegesen felkészített jelöltek aránya; a szakkollégiumi rendszer pedig előreveti a néhány tárgyra való felkészítés árnyát is.

Sok vonatkozásban indokoltnak látszik a tanítóképzés profilbővítése /mindenekelőtt a képzési cél miatt/. Egyfelől szükséges, hogy az általános tanítóképzésen belüli specializálódás még gazdagabb választékát nyujtsuk /főként a posztgraduális képzésben/, másfelől újabb értelmiségnevelő feladatokkal kell teljesebbé tenni a képzést /népművelés, gyermek- és ifjúságvédelem, ifjúsági mozgalmi vezetés, tudományos ismeretterjesztés, egészség- és környezetvédelem, szabadidő-szervezés, propagandista munka, szociológia, stb./

A gyakorlatban igény mutatkozik a kettős képesítésű pedagógusok kibocsátására is, főként a demográfiai ingadozások miatt, de az adott szakma mélyebb, teljesebb elsajátítása miatt is. /Óvónő és tanító; tanító és szaktanár, tanító és gyógypedagógus, stb./

A profil kérdéséhez tartozik, hogy miféle szervezett kiegészítő képzéshez ad alapot illetve szabad lehetőséget a tanítóképzés. A gyakorlatban ma egy szükség-diktálta rendszer érvényesül, amely meglehetősen merev, s még jobban hierarchizálja a pedagógus-társadalmat./Az óvónő csak tanítóképzőben, a tanító csak tanárképző főiskolán folytathat

kiegészítő tanulmányokat./ Az "alacsonyabbról" indultaknak így végig kell járniuk a közbülső grádusokat. A jobbak kétszer is meggondolják ezért, hogy honnét kezdjék a szakmai piramis csucsának meghódítását. Nyilvánvaló a mai szisztéma kontraszelekciós hatása, gazdaságtalansága. /Pl. az óvónő e kényszerpályán 7-10 év után szerezhethet egyetemi képesítést./

A tanítóképzés tartalmi fejlesztése

A pedagógusképzés céljával összhangban módosítandó fokozatosan a pedagógusképzés tartalma. A tanítóképzés történetében a lineáris - egymásra rétegező - tantervi koncepció vált egyeduralkodóvá, vagyis az elszigetelt részdiszciplínák kötött sorrendje adta ki végül a szakképzettség tartalmát. Ebből következően meglehetősen mozaikszerű, széteső volt minden tantervünk /s ma is az/. Szerencsére jó történeti hagyomány a gyakorlati /iskolai gyakorlati/ képzés hangsúlyozottsága a képzés korai stádiumától kezdve; ez koncentráltabbá, célratörőbbé formálta a képzési tartalmat, ha nem is eléggé. A bizonytalan koncepció, illetve célmeghatározás miatt azonban nem sikerülhetett a tartalmat megnyugtatóan meghatározni.

A tanítóvá válásnak 3 dimenziója, egymással összefüggő oldala különíthető el tartalmilag:

- a/ a szakmai tudás, hozzáértés biztosítása;
- b/ a nevelői személyiség /képeségek/ formálása;
- c/ az értelmiségi /társadalmi/ szerepvállalás, feladat-tudat fejlesztése.

E három dimenzió átfogja a pedagógusképzés teljes tartalmát. Az egyes dimenziókra vonatkozó problémák részletezése előtt néhány stratégiai elvet érdemes kiemelni:

1. A képesítést adó oklevél fedezeté e három dimenzióban jellemezhető tartalmi minimum megléte. Ezek nem okvetlenül intellektuális teljesítmények.
2. Dimenziókról s nem részekről vagy elemekről van szó a képzési folyamatban. Vagyis a három dimenzió kezdettől fogva egyidejűleg jellemzi a képzést, azaz nem sorrendbe állítandó képzési feladatok ezek. /Pl. nem adható előbb a szakmai tudás, s csak később kezdődhet a személyiségformálás, stb. a pedagógusképzésben./ Egymástól elszakítva inkább rontják, mint erősítik egymást e dimenziók.
3. A képzés során csak az alapozást végezhetjük, tehát egyik dimenzióban sem vállalkozhatunk teljességre, befejezettségre.
4. A tartalmi dimenziók nem azonosak a képzés tantárgyaival, illetve tantárgycsoportjaival, hanem a képzés egészének jellemzői.

E néhány elv elfogadása esetén fontos tartalmi-szervezeti kérdésben könnyebb lesz a döntés.

/Igy pl. sokszor mérlegelés tárgya a többlépcsős képzés, ám az itt 2. helyen említett elvvel nem egyeztethető össze. Avagy nem lehet a tanítóképzést intenzív tanfolyamok sorával helyettesíteni. Az elméleti és gyakorlati képzés nem választható szét /pl. külön gyakorlóévnek a képzéshez toldásával./ Az értelmiségi szerepvállalásra késztetést sem lenne helyes a munkába lépés utáni időszakra halasztani. Avagy a tanítói személyiség formálását sem lehet a képzés egészéből kiszakítani, pl. speciális, célzott gyakorlatokkal "letudni", a gyakorlati képzésre háritani. Az sem valószínű, hogy a mégoly tökéletes alkalmassági szűrés, tanítói rátermettségvizsgálat felmenthetné a tanítói személyiségformálás nehéz, folyamatos munkájától az intézményeket. Avagy

a régi tanárképzési modell /először szakképzés, utána pedagógusképző kollégium/ sem felelne meg a fentebbi elveknek.

A képzés tartalmát átfogóan a képzési tanterv, tantárgyi rendszer körvonalazza, majd részletezőbben a tantárgyi programok. Kérdés, hogy a három tartalmi dimenziót a jelenlegi műfajú tanterv egyértelműen át tudja-e fogni, a képesítéshez megkívánt minimumot meg tudja-e határozni. Nyilvánvaló, hogy nem.

Hiányzik a tanítóképzés egészének tartalmi jellemzése, a három alapvető tartalmi dimenzió felvázolása. Ez a legfőbb elvi okozója a képzés túlzott felaprózottságának, a belső aránytalanságoknak, bizonytalankodásnak, stb. A világos tartalmi koncepció hiányában a tantervkészítés "munkastilusa" rendszerint a hosszadalmas vita, szavazás, hamis analógiák követése /ha az egyetemen így, akkor a főiskolán is/, tekintélyek döntése, pénzügyi vagy szervezési szempontok hangsúlyozása, kevés kockázatot vállaló kísérletezés /"majd korrigálunk"/; a valóságos iskoláról, gyerekről való megféleldekezés; presztizs-érvényesítés; korábbi hibák kompenzálása, tulkompenzálása; és még ki tudja, miféle /tartalomtól elrugaszkodó/ szempontok.

Kiindulásként egyértelműen rögzíteni kell a képzési folyamat tartalmi dimenzióit; ezek egyenranguságát, permanens jelenlétét a képzés kezdeteitől fogva. Utána határozható meg a tantárgyak, gyakorlatok rendszere, maga a tanterv /óra- és vizsgaterv/, a követelményrendszerrel együtt.

a/ A tárgyi tudás, mesterségbeli hozzáértés dimenziója tartalmilag kétféle rétegből tevődik össze. Az egyik a megtanítandó, átadandó ismeretek, eljárások, készségek, stb. megbízható birtoklása /Tanítók esetében az anyanyelv és irodalom, matek, természeti és társadalmi ismeretek, stb./

A másik réteg ezek feldolgozásának, elsajátíttatásának, megkedveltetésének, stb. "technológiája", metodikája, eljárásrendszere. E kétféle tudás, hozzáértés erősíti egymást; együttesen hasznosítható, teljesítményképes tudáshoz vezet; nyitottabb mesterségbeli strukturákat eredményez.

E tartalmi dimenzióknak elméleti és gyakorlati összetevői vannak. A képzés hagyományos tantárgyai többnyire e dimenzióba tartoznak; többé-kevésbé pontosan határozzák meg az elvárásokat.

b/ A másik fontos tartalmi dimenzió a tanítói személyiség formálása, mint egész. Egyfelől példaadó, követésre ösztönző habitust; másfelől általános nevelői képességeket, tulajdonságokat, szociális "technikákat", stb. jelent. Ez a dimenzió a tanító-gyermek /illetve közösség/ személyes kapcsolatában realizálódik. A képzés során fejleszthetők ezek, mégpedig zömmel a valóságos nevelési helyzetekben, az élő tanító-gyermek kapcsolatban.

Ez a tartalom kevésbé "tantárgyasítható" - nincs is rá szükség -, de a követelmények definiálhatók. Teljesítésük főleg az előbbi tartalmi dimenzióban lehetséges. S az előzőhöz kell is ez a másik tartalmi réteg. Vannak tulsullyal erre irányuló elméleti és gyakorlati studiumok /pszichológia, pedagógia, etika, iskolai gyakorlatok, stb./, ám a nevelői személyiséget a képzés egésze formálja: a főiskola, a gyakorlóiskolák személyi állománya; a nevelők-hallgatók-gyerekek közötti emberi kapcsolatok; az intézmény pedagógiai légköre, hagyományos és követelményrendszere; az iskolai sikerek és kudarcok adekvát átélése; a hallgatói közösség nevelési színvonalá, stb.

Ha elismerjük, hogy alapvető tartalmi dimenzióról van szó, ami a tanítóképzés lényegéhez tartozik hozzá, akkor a képzés-fejlesztés néhány - döntésmeghatározó - elvét komolyan kell mérlegelnünk. Ilyen elvek:

1. A képzőintézmények /gyakorlóiskolák/ káderpolitikájának - kiválasztás, kádernevelés, képzés, stb. - kiemelt szempontja a példaadó nevelői személyiségek, testületek biztosítása, alakítása.
2. A felsőoktatásban sok hasznot hoznak a hatalmassá duzzadt, gazdag képzési potenciálokkal rendelkező nagy egyetemek, főiskolák, ám a tanítóképzésben az emberi léptékű, optimális nagyságú, sokoldalú és közvetlen személyes kapcsolatrendszerrel jellemezhető intézményektől remélhetjük a legerőteljesebb személyiségalkotó hatást. Ezt a történeti tapasztalatokon kívül a végzett hallgatók visszaemlékezései, illetve nevelői helytállásuk, pályahűségük igazolják legjobban.
3. A személyes /egyéni/ bánásra épülő nevelőképzés érdekei megkívánják, hogy a nevelők és hallgatók életmódját messzemenő együttlét, együtt-tevékenység jellemezze. Pl. a főiskolai oktatók /tantárgyi munkájuk mellett/ rendszeresen legyenek ott a gyakorlati képzésben, ahogyan a szakvezetők, mentorok is ismerjék a főiskolai oktatást.

Ugyanebből a megfontolásból érdemes szorgalmazni, hogy a tanítóképzők minél inkább bentlakásos nevelőintézmények legyenek. Diákszállások helyett pezsgő közösségi életű, nyitott kollégiumok kellene amelyek az intézeti képzés kiegészítői, elmélyítői, folytatói.

c/ A képzés harmadik tartalmi rétege egyre hangsúlyosabbá válik a felsőoktatásban, pedagógusképzésben. Az értelmiségi szerepre való felkészítésről; az értelmiségi kötelezettségek vállalásáról van szó. A tanítónak vannak illetve lesznek sajátos értelmiségi feladatai a munkahelyén, de jócskán lesznek nem szakmaspecifikus, hanem általános értelmiségi tennivalói is.

A tanítóképzés jelenlegi gyakorlatában többé-kevésbé sikeresen folyik a szakmaközeli értelmiségi életre való felkészítés /Pl. a szülői ház pedagógiai befolyásolása; közművelődési, szociálpolitikai tevékenységének végzése, mozgalmi munka, meghatározott közéleti szerepek betöltése, stb./.

Kevésbé sikeres az "értelmiség-tudat", értelmiségi elhivatottság formálása: sok hallgató alábecsüli társadalmi szerepét, lehetőségeit; gyakori a kishitűség, a szerepidegen mentalitás, vagy éppen a szerep megtagadása, elhárítása. Ennek nem az a legfőbb magyarázata, hogy tulsulllyal nők választják a pályát, sokkal inkább a tanítói pálya igen alacsony társadalmi presztizise a közvéleményben. Mivel az óvó- és tanítóképzésben zömmel /60-80 %-ban/ fizikai dolgozó szülők "első generációs" értelmiségi pályára készülő gyermekei vesznek részt, nem csodálható a bizonytalankodás, a szereppel való azonosulás félszegsége, az elhivatottság külsődlegessége.

Ebben a helyzetben különösen fontos lenne ennek a harmadik tartalmi dimenzióknak a hangsúlyosabbá tétele. A képzés bizonyos tantárgyai erre jó lehetőségeket adnak, mindenekelőtt a marxizmus-leninizmus ágai, az etika, a közoktatás- és közművelődéspolitikai, a szociológia alapjai, a pedagógia, stb. De ezek mellé a tárgyak mellé állítható az általános műveltséget, tájékozottságot,

nyelvi-idegennyelvi biztonságot, beszélnitudást, stb. fejlesztő jónéhány studium is.

Önmagában azonban egyik tantárgy sem vállalhatja az "értelmiséggé nevelés" feladatát, hiszen nem valami külön tulajdonság fejlesztéséről van szó, hanem a tárgyi-szakmai tudás és tájékozottság magas szintjéről, fejlett nevelői személyiségről /aki képes befolyásolni másokat meggyőződése, előrelátása, emberismerete, stb. alapján/, s beletartozónak tudja magát abba a tágabb társadalmi közegbe, ahol munkáját végzi /vagyis az iskola, a körzet, a település, az ország társadalmi közegébe/. Nem külön képzési feladat ez, hanem az egész képzés állandóan ható dimenziója.

Mindezek végiggondolása után az a kérdés, hogy konkrétan milyen legyen a tanítóképzés tartalma.

Messzemenően megőrizve a jelenlegi képzés erényeit és értékeit, a tartalmi fejlesztésre vonatkozó javaslatom:

1. A jelenlegi tanterv műfaját módosítani kellene. /Cimében is lehetne utalni a módosulásra: A tanítóképző főiskolai oktatás és nevelés terve./
2. Kiindulásként rögzíteni kell a tanítóképzés célját, fő feladatait. /Kellő általános műveltségre alapozva....stb./
3. A tanító személyiségének legfőbb vonásait is jellemezni kellene /A tanító mint értelmiségi szakember, nevelő./
4. A főiskolai nevelés-képzés koncepciója, elvei.
5. A képzés tartalma. Tartalmi dimenziók. Tantárgyak, gyakorlatok.

6. Óra- és vizsgaterv.
7. Az egyes tárgyak feladatai, anyaga, követelményei /gyakorlatoké is/.
8. A képesítés rendje, követelményei.
9. A specializáció lehetőségei, keretterve.
10. A főiskolai továbbképzés tartalma, keretterve.

DR. KRAJCSOVSZKI JÓZSEF
igazgató
Kecskeméti Óvónőképző Intézet

AZ ÓVÓNŐKÉPZÉS FEJLESZTÉSI PROGRAMJÁHOZ
/Tanulmány/

I.

Az óvónőképzés jelenlegi helyzete, gondjai

Az óvónőképzés/óvőképzés, óvodapedagógus-képzés/ közel 150 éves múltjában számos, kiemelkedő megújulási, korszerűsítési törekvéssel találkozunk. Hosszu és küzdelmes az az időszak, amely 1837-ben kezdődött, amikor Tolna mezővárosban gróf Festetics Leó támogatásával létrejött az első magyar kisdédovőképző intézet, mellyel Európában élenjártunk, példát mutattunk.

Igaz, kezdetben a képzés csak egy éves, tanfolyamszerű, de az egyre sokoldalubb, színvonalasabb pedagógiai munka a hosszabb képzési időt is követelte. Így lett a felkészítés hamarosan két éves, majd három éves, és 1926-tól már négy éves képzésről beszélhetünk, mert "több egészségügyi tudás, több szakismeret kell a kisgyermek védelméhez, neveléséhez." ¹

A fejlődés kiemelkedő vonulatához tartozik, tartalomban és szervezettségben egyaránt, a felszabadulás utáni évtizedek számos nagy eredménye: az óvodahálózat gyors fejlődése, az óvodai nevelés korszerűsítése, az óvoda funkciójának gazdaságosítása és nem utolsósorban az óvónőképzés felső fokra emelése.

A nagyarányú fejlődés /elsősorban mennyiségi/ azonban gondokat, problémákat, ellentmondásokat is felvet. A felsőoktatás egészére, ezen belül a pedagógusképzésre vonatkozó kritikus megítélés az óvónőképzést is illeti.

Napjainkban az iskoláskor előtti nevelés, tanítás világviszonylatban és hazai vonatkozásban egyaránt, a pedagógiai érdeklődés egyik aktuális, központi kérdésévé vált.

Számos országban a pedagógia kiemelkedő elméleti és gyakorlati szakértői egyértelműen és határozottan kijelentik, hovatovább az iskolai feladatokat nem lehet megoldani az óvodai nevelés nélkül. Az intézményes művelődés korának "lefelé" terjeszkedése gyorsuló ütemben általánossá válik.

Az iskolaelőkészítés az óvoda keretein belül egyre jobban felerősödik, új vonásokkal gazdagodik. "Az iskolaelőkészítés fogalmában benne rejlik a prevencióra törekvés, vagyis az, hogy ne az iskoláskor elérésekor, hanem már előbb kezdődjék meg az iskolai kudarc megelőzése megfelelő preventív fejlesztés segítségével."²

Az óvónőtől, az óvodától nagyobb figyelmet, kapcsolódást kíván az új általános iskolai tanterv is, mely eddig soha nem tapasztalt aláhuzottsággal kíván az óvodára építeni. Pontosabbá kell tehát tenni a két intézménytípusban az alá- és föléépülést, az illeszkedést. A sajátosságok mellett, ezeknek tiszteletben tartásával, közelebb kell vinni egymáshoz az azonos megegyező vonásokat.

A jelenlegi óvónőképzés a fenti igényeknek csak részben, hézagosan, felületesen felel meg:

- Még mindig több óvónő kerül ki a nem kellő színvonalú levelező oktatásból, mint a nappali képzésből. /A képesítés nélküli óvónők aránya 1983-ban 5,6 %./

- Az elmúlt 10 évben az óvónőhiány pótlására ezrével kerültek ki óvónők az óvónőképző szakközépiskolákból. /Volt amikor az országban szétaprózottan 27 helyen működött ilyen szakközépiskola!/
- Gondot jelent a felsőfoku óvónőképzők nappali tagozatának színvonalas benépesítése. Ide többségében azok jelentkeznek, akik az egyetemeken, tanárképző, tanítóképző főiskolákon már nem jöhetnek számításba.
- Hátrányt jelent a többi pedagógusréteghez viszonyítva a 2 éves képzés is. Nem lehet beletörődni abba, hogy a 3-6 éves gyermekek nevelése alacsonyabb képzettséggel oldható meg, mint a későbbi korosztályoké. /A gyermekorvos is ugyanannyi ideig tanul, mint a felnőttek gyógyítója!/
 El kell érni, hogy minden pedagógust szaktudományi és pedagógiai szempontból azonos és egyenlő értékű főiskolai oktatásban képezzenek!
- A felsőfoku óvónőképzés tartalmait tekintve sem lehetünk elégedettek. Ez elsősorban az időhiányból ered, de nem csak abból. A jelenlegi tanterv tulságosan elaprózott, hiányos, több vonatkozásban felszínes.
- Kevés idő jut a játék /mint a legfőbb gyermeki tevékenység/ megismerésére, a finom irányítás megtanulására. Többet és alaposabban kellene foglalkozni az anyanyelvi neveléssel, a felzárkóztató, korrekciós munkával. Nem kielégítő a műveltség-tartalmakban, az egyes szaktudományokban való elmélyedés. Az óvónőképzésben jelenleg nincs természettudományos ismereteket nyújtó tantárgy! A környezetismeretet csak mint módszert tanulják a hallgatók! Az összes felsőoktatási intézményt figyelembe véve, csak az óvónőképzőkben "csonka" a marxizmus oktatása, nincs politikai gazdaságtan, etika!

Nagy, általános, szaktudományos, pedagógiai és lélektani felkészültséggel kell tehát az óvónőnek rendelkeznie. Csak így tud könnyedén, játékosan, az óvodás koru gyermeket tökéletesen értve, válogatni a tartalmakból. Csak ezzel a felkészültséggel lehetséges a kiválasztott tartalmak pontos illesztése a gyermeki tevékenységbe, a játékba, a beszédbe, a nevelés /megtanítás/ lehetséges maximális igényével. Mindehhez főiskolai, 3 éves óvónőképzés szükséges!

Az óvónő felkészültségének elvárható jellemzői:

1. A 20 év körüli életkorban elérhető, viszonylag szilárd jellem. /Magas műveltségi szintek az erkölcsi normák területén./
2. Az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek terén feleljen meg az értelmiségtől elvárható műveltség-követelményeknek:
 - az anyanyelvi,
 - a természettudományos,
 - a társadalomtudományi,
 - az idegennyelvi,
 - a szomatikus,
 - a világnézeti kulturáltságnak.
3. Az óvónő rendelkezék a közvetlen emberi kommunikáció képességével, mégpedig verbális összeköttetésen túl egy metakommunikatív kapcsolatteremtéssel is. Ez nagy pedagógiai, lélektani felkészültséget, érzelmekben gazdag személyiséget igényel.

A pedagógusképzés /benne az óvónőképzés/ jobbitására napjainkban - a távlati fejlesztés előkészítéséhez kapcsolódva - számos elképzelés, kezdeményezés lát napvilágot.

Örvendetes, hogy a tanulmányok, tervek - ha vannak is nézeteltérések - a legfontosabb kérdésekben egyöntetűséget, egységet tükröznek.

Szinte mindenki egyetért abban, hogy

- a mai problémák, a mai valóság sokoldalú elemzéséből és a társadalmi igényekből, a köznevelés alakulását figyelembe véve, előrelátóan kell a pedagógusképzéssel foglalkozni;
- a szaktudományos képzést erősíteni kell;
- emelni kell a képzési időt /főleg az óvónőképzőkben/;
- közelíteni kell az óvó- és tanítóképzést;
- a képzésnek nyitottnak kell lenni, ami az alapképzésre való ráépülést és a későbbi kiegészítést, specializálást jelentheti;
- a képzés és továbbképzés szervesen összetartozik.

Vannak azonban nézetkülönbségek, aggályok is. Az óvodai és alsótagozati pedagógusképzés közelítését néhányan a tanítóképzés oldaláról - elismerve az integráció mellett szóló legfontosabb érveket- fenntartásokat és kérdőjeleket is megfogalmaznak:

- A 3-5 éves és a 7-10 éves korosztály között lényeges fejlődépszichológiai különbségek vannak.
- Más az alaptevékenység az óvodában /játék/, más az iskolában /tanulás/. Fennáll a veszélye az óvoda iskolásításának.
- Másféle tulajdonságokat, képességeket kíván az óvónői munka, mást a tanítói.
- Az óvodához való kapcsolódás helyett inkább az általános iskola egységére kellene nagyobb gondot fordítani.

- Az óvodai és alsótagozati pedagógusképzés integrációján kevés hazai és nemzetközi hagyománya van. Egy kiépült szellemi, anyagi, szervezeti bázist, hálózatot nem kellene felborítani.

Egyetérthetünk azzal, hogy a fenntartásokat és ellenérveket is figyelembe kell venni és a kísérleti bizonyítások alapján kerülhet csak sor a végő döntésekre.

Azt is látni kell, hogy az óvónőképzés megújításának csak egyik /bár igen fontos/kérdése a tanítóképzéshez való közelítés. A kapcsolódás elsősorban tartalmi vonatkozásu.

Néhány felvetéssel szemben az óvónőképzők oldalán továbbra is szenvedélyesen vitatkozva érvelünk:

1. Az óvónőképzés /és az óvónői társadalom/ minden másfajta pedagógusképzéshez /és pedagógusréteghez/ viszonyítva hátrányban van /a képzés tartalma, ideje, kiválasztás, anyagi megbecsülés, stb./.
2. Az utóbbi időkben tovább folytatódott lemaradásunk:
 - csak az óvónőknél lépett be a középfoku képzés;
 - az 1959-ben létrejött felsőfoku képzők közül a közelmúltban a tanítóképzők főiskolai rangot kaptak,
 - a levelező és az esti oktatás /mint a legolcsóbb képzési forma/ az óvónőképzésben tömegessé vált.
3. A nemzetközi összehasonlítás még kedvező ugyan a magyar óvónőképzésre, de előnyünk nem sokáig tartható fenn, mert számos országban történtek és történnek intézkedések az óvónőképzés színvonalának emelésére, az egységes pedagógusképzés megtervezésére.

4. Az egységes /egységesebb/ pedagógusképzés mellett szól /óvónő-tanító közelítésénél/ a nevelés-oktatás alapozó, felzárkóztató, képességfejlesztő oldalának töretlenebb képviselője.
5. Az óvodai és alsótagozati munka összekapcsolódására, a pedagógusképzés összekapcsolására hazai és nemzetközi példák is vannak.
- "Hogy a kisdédóvásra képzést nemcsak beleolvasztanák a praeparandia /tanítóképző/ teendőibe, hanem tennők ezt ennek egyszersmind alapjává,..."³
 - "Az ember lelke születéstől kezdve egy és ugyanaz, a képességek és arravalóságok fejlesztése és irányítása a legzsengőbb kortól kezdve nagy figyelmet és hozzáértést kíván, azért kell, hogy a közös nevelés eleje, kezdete is oly képzettségű egyének kezében legyen, mint akik folytatják az iskolában. ... Az emberi lélek nevelésének megszakítása és a módszer hirtelen változása károsan hat. Le kell tehát rombolni azt a válaszfalat, amely az óvoda és iskola között van. Ezt csak úgy érhetjük el, ha az óvó és a tanító műveltsége, képzettsége és társadalmi állása teljesen egyenlő. Ismerje minden óvó az iskolai nevelést és viszont a tanító az óvodai életet. ... Ez csak az esetben lehetséges, ha az óvó és tanító képzettsége egyenlő." ⁴
 - Franciaországban, Ausztriában /és az "összes osztrák örökös tartományokban"/ már a múlt század végén voltak az óvónőképzésnek kapcsolatai a tanítóképzéssel.
"A gyermekkertésznők kiképzését a nyilvános tanítóképző intézetek eszközlik"/1872-es szabályrendelet/.

Ausztriában "az 1881. június 3.-i 5190.sz. kultuszminiszteri rendelet" így szabályozta - többek között - az együttműködést: "Mindazon tanítóképzőknek, melyekhez gyermekkert van kapcsolva, összes harmadéves növendékei az egész iskolai éven át, heti egy rendkívüli órát a gyermekkertben tartoznak tölteni..."⁵

- Napjainkban mind a szocialista, mind a kapitalista országokban láthatunk törekvéseket a felsőoktatás egységesítésére. Új iskolai törvényeken dolgoznak /pl. Hollandiában/, összekapcsolják az óvodát az elemi iskolával / 4-12 évesek/. A tanköteles kor kezdetét leszállítják 6 évről 5 éves korra.⁶

Az óvónőképzés korszerűsítésének fontos állomása egy új tanterv, programok, segédletek elkészítése.

Az óvodapedagógiai szakbizottság többszörös, sokoldalú egyeztetéssel, módosítással elkészítette a tantervtervezetet, melyet várhatóan 1984 őszén vezet be a minisztérium. /A tervezet a jelenlegi 2 éves képzést veszi alapul, mint átmeneti kényszerhelyzetet, nem lemondva a 3 éves képzés igényéről./

Az új tanterv készítőinek először alapos elemzés alá kellett venni a jelenlegi tantervet, számba kellett venni a jelen és a jövő társadalmi, közoktatási, várható igényeit. Az új elképzelések gyakran ütköztek és ütköznek a régivel, a rossz beidegződéssel /a tantárgyi sovínizmussal, az óraszámban, a vizsgaszámokban és vizsgaformákban gondolkodással/.

Az előremutató alapelvek, elemek jól kirajzolódnak a tantervből. Ezek:

- a képzés hosszutávú, egész életpályára felkészítő, szervesen illeszkedik hozzá a posztgraduális képzés;
- a szakmai műveltség-tartalmak korszerűsítése;
- az oktatás-nevelés-képzés egysége;
- az óraszámok globális csökkentése;
- a tantárgyi integráció;
- a kiscsoportos foglalkozás igénye;
- a tanító- és óvóképzés tartalmainak közelítése;
- az elmélet és gyakorlat szervesebb egysége.

Az alapelvek betartása lehetővé tette az elaprózottság megszüntetését, integrált tantárgycsoportok kialakítását. Az előző /jelenlegi/ tantervben 32 tárgy szerepel, az új tanterv 8 blokkba, tantárgycsoportba tömöríti a tartalmakat.

<u>Tantárgycsoport</u>	<u>Az óraszám %-aránya</u>
1. Marxizmus-leninizmus	10,1 %
2. Pszichológia	7,8 %
3. Pedagógia	14,9 %
4. Anyanyelvi nevelés és módszertana	9,8 %
5. Természettudományok és módszertana	7,4 %
6. Orosz nyelv	6,7 %
7. Művészeti nevelés /ének-zene, vizuális nevelés, testnevelés és módszertanok/	28,5 %
8. Óvodai gyakorlat	14,8 %
	<u>100,0 %</u>

II.

Elképzelések az óvónőképzés további /távlati/ fejlesztésére

Jelen időszakban kiindulópontnak tekinthetjük a Művelődési Minisztérium által 1983. májusban összeállított "A pedagógusképzés és továbbképzés fejlesztése" c. alapelképzelést, melyet számos illetékes szakmai fórum már megvitatott.

1. Tartalmi fejlesztés

- a./ A tartalmi kérdéseket érintve az óvónőképzésben is rendkívül fontos a leendő óvónők jobb kiválasztása. Ehhez természetesen szükséges az óvónő nagyobb társadalmi-anyagi megbecsülése.
- b./ Ki kell dolgozni, a már meglévő kész tanulmányokat is felhasználva az óvónői /óvodapedagógusi/ pályakövetelményeket. A felvételt a meghatározott alkalmassági szinthez kell viszonyítani.
- c./ A tantervi tartalmak korszerűsítésénél - melynek folyamatosnak kell lennie - az óvónőképzésben nagyon fontos /a pedagógiai, lélektani felkészülés mellett/ az egyes szaktudományi /szaktárgyi/ ismereteknek bővítése, mélyítése /anyanyelv, természetismeret/. A most készülő, 1984-ben bevezetésre kerülő új tanterv /a rövid időkeret korlátait figyelembe véve/ ezeknek a követelményeknek minimálisan megfelel.
- d./ A képzés gyakorlatra-orientáltságát a további kisebb csoportokra bontással, ezzel együtt a több konkrét gyakorlás /és nem a megfigyelés/ biztosításával lehetne fokozni. /A jelenlegi 12 fős csoportokban sok

közös megfigyelés, előkészítő, elemző idő. El kellene érni, hogy a gyakorló óvoda mellett, minden környéken elérhető, jó óvoda a gyakorlás helye is lenne. Így egy-egy csoporthoz, gyakorlatvezető óvónőhöz csak néhány hallgató tartozna, és így folyamatos gyakorlás valósulhatna meg. Ez természetesen némi többletköltséggel járna, a több gyakorlatvezető bevonása miatt./

2./ Strukturális kérdések

a./ "Olyan képzési rendszert kell kialakítani, amely lehetővé teszi, hogy a pedagógusok több iskolai-oktatási fokozatban taníthassanak. Ennek érdekében közelíteni kell egymáshoz az óvónő- és tanítóképzést", olvashatjuk a minisztérium előterjesztésében. Ez elsősorban tartalmi /tantervi/ és szemléletbeli közelítést jelentsen. Szükséges azonban azt vizsgálni, milyen szervezetben, szerkezet-változásban lehetséges valamiféle integrálást létrehozni. Támogatni kell minden kísérleti modellt.

b./ Meg kell vizsgálni, hogy a szakkollégiumi, speciálkollégiumi rendszerben, valamint az alapképzésre ráépülő továbbképzésben milyen lehetőségek vannak a speciális szakemberképzés biztosítására. Elképzelhető, hogy az általános képzés mellett nagyobb helyet kap az érdeklődésnek megfelelő sajátos képzés, ami ha nem is nyer befejezést, csak elindulást, de egy minimális jártasságot nyújt a gyakorlatban /szükség esetén/ egy más /új/ feladat ellátásában. Ilyen elindító képzés könnyebben és rövidebb idő alatt vezethet később egy levelező oktatásu másoddiplomaszerzéshez.

- c./ A képesítés nélküli óvónők levelező oktatását /az ilyen óvónők munkábaállításával egyidőben/ meg kell szüntetni! A felsőfoku óvónőképzők így felszabadult erejét az óvónői szakközépiskolát végzettek levelező /esti/ képzésére kellene fordítani.
- d./ Az óvónői szakközépiskolát mihamarabb meg kell szüntetni, illetve át kell alakítani, érvényt szerezve az eredeti elképzelésnek, mivel születésekor átmene-ti és végső szükségmegoldásról volt szó. /Ugyanarra a feladatra kétféle pedagógust képezni nem szabad!/
Az óvónőképző szakközépiskola átalakítható lenne egy általános pedagógiai szakközépiskolává, mely jól előkészítene a sokféle felsőfoku pedagógusképzésre, másrészt egy kis ráképzéssel az iskolai /intézményi/ segéderő-képzés /titkár, technikus, gondozó, felügyelő/ forrása lehetne.

III.

Fejlesztési alternatívák, képzési modellek

1./ Kecskeméti integrált képzési kísérlet

A kísérlet 4 intézmény összefogásával indul 1983. szeptemberében /Kecskeméti Óvónőképző Intézet; Bajai Tanító-képző Főiskola, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet; Kodály Zoltán Ének-Zenei Általános Iskola Gimnázium és Zeneművészeti Szakközépiskola/.

A kutatás céljaként azt jelöltük meg, hogy egy 50 fős hallgatói csoporttal egységes alapozású, a 2. évben óvónői és tanítói szakra szétváló, 3 éves, főiskolai szintű képzést folytatunk, különös tekintettel az ének-zenei nevelés fejlesztésére.

Feltételezésünk, hogy az így képzett pedagógus, megőrizve a sajátos és domináns szakmai tudást, átválthatóbb, többoldalú szakember lesz.

A cél eléréséhez a szükséges feltételek, körülmények /legalábbis az elinduláshoz/ biztosítottak:

- A Kecskeméti Óvónőképző Intézet jogelődje tanítóképző volt. Az oktatói karban, valamint a város más pedagógiai intézményeiben jónéhány tanítóképzős szakember dolgozik.
- A kísérletet a Bajai Tanítóképző Főiskola támogatja, az óvónőképzésből hiányzó elemeket beépíti, átadja /a kísérleti tanterv közös összeállításával; a hospitálás, belső tanulmányutak, vendégelőadók biztosításával/.
- A természettudományi ismeretek oktatására részben /átmenetileg/ a kecskeméti neves gimnáziumok szaktanárai is rendelkezésre állnak.
- A zenei képzés színvonalának emelését /a tanítóképzős szakkollégiumi rendszernek megfelelően/ a Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, másrészt a Kodály Iskola mint gyakorló intézmény biztosítja, segíti.
- Az Óvónőképző oktatói karát néhány tanítóképzős szakemberrel /elsősorban az alsótagozati tantárgypedagógiák tanítására/ bővítjük.

A kísérlet tantervi előkészítése, indítása:

Pontosan felmértük, egyeztetettük a kétféle képzés tantervi tartalmait, a megegyezéseket és különbözőségeket. Kidolgoztuk az összevont képzés tantervét, melyet több országos fórum, szakbizottság is megvitatott.

Az integrált képzés tanterve szerint az első évben az összevonható tárgyakat, tartalmakat a kísérleti csoport együtt sajátítja el. Nagy hangsúllyal szerepel már az alapozó munkánál a 3-10 éves korosztállyal való foglalkozás. Valamennyien betekintenek az első évben az óvodai és tanítói munkába is.

A szakosodás a 2. évtől kezdődik el óvónői és tanítói ágra szétválva /25-25 hallgatóval/. A szétválasztás az érdeklődés, az alkalmasság és a keretszám figyelembevételével történik. Nagyon fontos kihangsúlyozni, hogy mind az óvónői, mind a tanítói ág képzésének egyenrangúnak, időben és színvonalban egyforma értékűnek kell lenni. Ezért a szaktárgyak törzsanyagát /magyar nyelv és irodalom, matematika, természetismeret, stb./ továbbra is együtt tanulják, csupán a szemináriumi feldolgozás, valamint a sajátos tantárgypedagógiák válnak szét.

Az egymás munkájának megismerését - a tantárgypedagógiák lefelé és fölfelé tekintésén túl - elősegíti az utolsó két félévben biztosított speciálkollégium /óvónőknél "tanítói", tanítóknál "óvónői"/.

Az 1983-84-es tanévre lezajlottak a felvételi vizsgák. 150-en jelentkeztek az 50 helyre magas zenei előképzettséggel!.

A kutatás várható eredménye, hasznosítási lehetősége

- Az óvónő- és tanítóképzés egy intézményen belül történő végzése rugalmas és gyors "átállást" biztosítana az aktuális pedagógus-szükséglet kielégítésére. /Akár évenként más lehetne az összetétel óvónőből, tanítóból.

- Előnye lehetne az egy intézményben való kétféle képzésnek egy szélesebb alapozás, a több évet magában foglaló - 3-10 éves - korosztállyal való foglalkozás, anélkül, hogy lemondanánk a sajátos pedagógusképzési feladatokról.

Ha a szükség úgy kívánná, gyorsabban állna át az ilyen képzést kapó óvónő a tanítói, vagy a tanító az óvónői feladatok ellátására. Hamarabb megszerezhetnék a munkának megfelelő kiegészítő képzést, oklevelet is. Az egységes alapozás, a 3-tól 10 évig terjedő szemlélet, a tantárgypedagógiák óvodától való indítása, az óvónők speciális tanítói kollégiuma, a tanítók óvónői speciális kollégiuma előre feltételezi, hogy egy év alatt a kiegészítő diplomát is meg lehet majd szerezni.

- Az ének-zenei képzés terén szerzett többlettel /szakkollégium, posztgraduális képzés/ az óvodai és az alsótagozati zenei szakkáder-képzést is szolgálnánk.
- Az óvónők képzés önmagában is sokat nyerne a 3. évvel, hiszen végre megoldódnának a tartalmi feszítések. Szinvonalasabbá válna az óvónők képzés. A 3 éves képzéssel az évtized végén megvalósítható lenne az óvónők képzők főiskolásítása.
- Az 5. félév végén kiválasztott kiscsoport részére a Kodály Intézet plusz egy év nappali tagozatos zenei továbbképzés eredményeképpen ének szaktanítói- /szaktanári/ oklevelet adna.
- Ugy gondoljuk, hogy a képzési elképzeléseink összhangba hozhatók a közoktatás távlati fejlesztésével is. Az 1981. november 3-4-i, "A közoktatás fejlesztésének kérdései" c. országos tanácskozás megállapította: "A 80-as évek közepe táján teljessé válik az óvodás koru népesség

- 4./ A képzés idejének egy gyakorlati /levelező oktatás/ évvel való meghosszabbítása a Hajduböszörményi Óvónőképző kísérleti vállalkozása

A képzési idő meghosszabbításával lehetővé válna a hiányzó ismeretbővítés, az elmélet összeérése a gyakorlattal. Bizonyos tárgyakat a 3. évben /levelező oktatásban/ dolgoznának fel a hallgatók. Erre az évre kerülhetne a szakdolgozat megírása és az államvizsga létejele is.

- 5./ Egyéb szakemberek /segéderők/ képzése

Az óvó- és tanítóképzők intézményrendszerében lehetne megoldani - jó munkamegosztással, szakosítással - az óvodákban, iskolákban szükséges speciális szakemberképzést, a gyermekfelügyelők, technikusok, dajkák, iskolatitkárok, stb. képzését. Minden a gimnáziumi vagy a munkakörökhöz kapcsolódó szakközépiskolai végzettségre épülne, rövid 1-2 féléves, tanfolyamszerű képzéssel.

Összegezeként megállapítható, hogy az óvónőképző intézetek nagy lelkesedéssel és bizalommal, feladatokat vállalva fordulnak a távlati fejlesztések irányába. Már a jelenleg ismert körvonalak is reményt adnak a tartalmi gondok megoldására, az elszigeteltség megszüntetésére, egy színvonalasabb óvónőképzés kialakítására.

J E G Y Z E T E K

- 1./ A Budapesti M.Kir.Allami Gróf Brunszvik Teréz Kisdédóvónőképző Intézet 1937-38.évi Értesítője.
/Mácsay Károly: A magyar óvónőképzés száz esztendeje/

- 2./ Dr. Nagy József: A kompenzáló beiskolázási modell
/Akadémiai Kiadó 1974.22.old./
- 3./ Szőnyi Márton: Pesten felállítandó praeparandia terve,
Buda 1846.156.old./ Átvéve Kövér Sándorné dr.
"Integrálás lehetőségei az óvó-, és tanítóképzés-
ben" c. dolgozatból/
- 4./ Óvónők és tanítónők egységes képzése. - Kisdednevelés,
1900. 14.sz. 377-378.old./ Átvéve Kövér Sán-
dorné dr. feltüntetett dolgozatából/
- 5./ Dömötör Géza: A kisdedóvás ügye Európa főbb államaiban,
Budapest, 1890. - 128. 145. oldal.
- 6./ The Times, Educational Supplement, 1981. No 3415. 12.p.
/OPKM Inf. Szolg. 1982. I.11./
- 7./ Javaslat a közoktatás fejlesztésére /Tervezet/
/1981.október - 30. old./

DR. KOVÁCS GYÖRGY

Igazgató

Hajduböszörményi Óvónőképző Intézet

AZ ÓVÓNŐKÉPZÉS KORSZERŰSÍTÉSE

Egy pedagógusképző intézmény megújulásának szükségessége és mértéke elsősorban attól függ, hogy mennyire korszerű a képzés anyaga, belső szerkezete, azaz, hogy mennyire tud eleget tenni a közoktatási intézmények igényeinek. Az óvónőképzés is akkor felel meg funkciójának, ha olyan óvónőket bocsát ki, akik magas szinten képesek eleget tenni a jelenlegi és az újonnan jelentkező igényeknek.

Az elmúlt egy-két évtizedben egyetlen oktatási-nevelési intézmény funkciója sem változott olyan mértékben, mint éppen az óvodáé. A funkcióváltozásnak több oka van. Az egyik az óvodahálózat rohamos elterjedéséből adódik. Ma már az óvodás-korú gyermekek több mint 90 %-a jár óvodába, vagy iskolaelőkészítő foglalkozásokra, ami lehetővé teszi az iskola előtti korosztály egységes nevelését. Ezzel párhuzamosan alapvetően megváltozott az óvodás korosztályra vonatkozó ismeretünk. Ma már világosra tisztázódik a háromnyolc éves kor meghatározó szerepét a gyermek későbbi fejlődésére, amiből az is adódik, hogy az óvoda célja és feladata egyre inkább az iskolaelőkészítés irányába tolódott el, szociális funkciója helyett. Ahogy a szociális funkció helyét egyre inkább a nevelési funkció váltotta fel, megnöttek az óvodapedagógusokkal szemben támasztott követelmények. A nevelői munkát jobban értő, önállóan alkalmazni képes, a gyermekek életkori és egyéni sajátosságaihoz igazodni tudó pedagógusokra volt szükség. E törekvések kielégítését szol-

gálta az óvónőképzők felsőfokra emelése 1959-ben. Az eltelt 25 év bebizonyította a képző hatékonyságát, mely elsősorban az óvónők pedagógiai ismereteiben, az ismeretek önálló alkalmazásában, a tudatos nevelői munkában mutatkozott meg.

Közben az óvoda funkciója tovább módosult. Az iskolaelőkészítő szerepe nemcsak az óvoda általánossá válása miatt növekedett, hanem azért is, mert a pszichológiai és a módszertani kutatások eredményeként egyértelműbbé vált az életkor jelentősége. Az óvoda iskolaelőkészítő funkciója a kisgyermek személyiségének minden oldalu fejlesztésében nyilvánul meg, de ezen túl és ezen belül olyan tartalmukban új tananyagok, mint a matematika, az anyanyelvi oktatás, a zenei, a mozgáskultúra megalapozása az alsó tagozatban, elképzelhetetlen megfelelő óvodai előkészítés nélkül.

Egyéb, új feladatokat is vállalnia kellett az óvodának. Ilyenek: a technikai ismeretek megalapozása, a közlekedési ismeretek tudatosítása. Ugyanakkor egyértelműen részt kell vennie az oktatáspolitikai határozat végrehajtásában. Az óvodára is egyértelműen érvényes az, amit óvári elvtárs így fogalmazott meg: "A szocialista iskolának változatlanul kiemelkedően fontos feladata: önállóan gondolkodó, elkötelezett, aktív, kezdeményező és alkotó személyiségek nevelése."

Mindezen megnövekedett feladatokat differenciáltabb pedagógiai ráhatásokkal, az egyéni képességek sokoldalu fejlesztésével érhetjük el, s ehhez pedig a mainál is sokkal hatékonyabb pedagógiai kulturáltságra van szükség. A kisgyermekkorban megnyilvánuló kiemelkedő adottságok differenciált fejlesztése nemcsak pusztán pedagógiai, hanem szakismereti felkészültséget is igényel. Az óvoda új helyzete az egyik kiindulópontja az óvónőképzők tartalmi és szervezeti korszerűsítésének.

Tehát arra a kérdésre, hogy a pedagógusképző intézmények korszerűsítési törekvései érvényesek-e az óvónőképzőkre is, és ha igen, akkor milyen mértékben, - egyértelműen igennel válaszolhatunk. Sőt, ha végigvisszük az óvodák életében bekövetkezett egyedülálló nagy és jelentős fejlődést, akkor joggal állíthatjuk, hogy ennek megfelelően kell vizsgálni az óvónőképzők jelenlegi helyzetét és alkalmazni rá az egyetemes pedagógusképzés irányába mutató elveket.

Mint köztudott, a képzés színvonalát nagyban meghatározza a tantervi anyag korszerűsége, a különböző tantárgyak /szakmai, pedagógiai, ideológiai, gyakorlati/ egymáshoz való viszonya és alárendeltségük a képzési céloknak. A képzési célba beleértve a szakmai követelmények magasszintű kielégítését éppen úgy, mint az értelmiségivé válás igényeit és az aktív közéletiség élését, mindezen tulmenően amely magában hordozza a legkülönbözőbb időben, a legkülönbözőbb módon és céllal folyó továbbtanulás- továbbképzés lehetőségét is. Ezért az óvónőképzés tartalmi korszerűsítésének vizsgálatát:

- a/ a jelenlegi tantervi anyag elemzésével;
- b/ a különböző tárgyak egymáshoz való viszonyával;
- c/ valamint a képzési rendszer nyitottságának elemzésével

végezhetjük el, különböző modellvariánsok felvázolásával.

a./ A tantervi anyaggal kapcsolatos legalapvetőbb igény, hogy a képzés célját szolgálja. Erre annál alkalmasabb, minél inkább a képzési célnak megfelelően alárendelve történik a tantárgyak belső tartalmának kiválasztása. Ilyen szempontból igen problematikusak a pedagógiai és a pszichológiai tárgyak tartalmi./Jelenleg ugyanis az óvónőképzős hallgatók a tanító, és tanárjelöltekkel azonos pszichológiai /általános, gyermek- és fejlődés-lélektan/ és pedagógiai-neveléstörténeti tankönyvből tanulnak.

Az a tény, hogy az óvónőképzős hallgatók részére is ugyanazok a tankönyvek állnak rendelkezésre, mint a tanító-, és általános iskolai tanári kollégáiknak, az első lépést jelentette az egységes pedagógusképzés gondolatának megvalósításához. Igaz, ma már egyre nyilvánvalóbbá vált e törekvés ilyenfajta megvalósításának mechanikus jellege. Éppen e törekvés miatt vált elnagyolttá az óvónők /de a tanítók és tanárjelöltek/, pszichológiai és részben a pedagógiai felkészültsége. Elsősorban azért, mert a képzés céljával nem szorosan összefüggő ismeretekkel is terhelte és terheli jelenleg is a pszichológiai és pedagógiai tárgyak törzsanyagát, előidézve ezzel egyfajta túlterhelést és ugyanakkor hiányokat hagyva bizonyos nélkülözhetetlen ismeretekben.

A jelenlegi óvónőképzős pedagógiai és pszichológiai tananyag a követelményeknek nem felel meg minden tekintetben.

Igy például az óvónőképzős hallgatók ugyanolyan részletességgel tanulják heti három órában az általános lélektant, mint a tanító-, és a tanárképzőkben, s ugyanannyira ismerik meg az egyes korosztályok pszichés sajátosságait, mint az óvodás korukakét. Ugyanakkor ebből adódóan nem jut idő az óvodás koru gyermek mozgás-, és manipulációs fejlődésének megértésére, ami nélkül nem képesek megérteni a játékfejlődést, nem tudják a szervezet igényeinek megfelelően fejleszteni a mozgáskulturájukat, edzettségi állapotukat.

A gyermeki érzékelés problematikájának részletesebb tárgyalása nélkül a hallgatók nem képesek az ábrázoló-, és kézimunka foglalkozásokat tudatosabban vezetni, a gyermeki gondolkodás különböző oldalainak sokoldalú és árnyalt vizsgálata nélkül rejtve marad hallgatóink előtt a gyermeki gondolkodás számos sajátossága, nem látják a gondolkodásfejlődés-fejlesztés útját, mind a gondolkodási műveletek, mind a kreatív gondolkodás irányába.

E kiragadott példák csak jelzések, nyilván a gyermeki psziché részletesebb bemutatása jó alapot adhatna a különböző nevelői ráhatások megértéséhez.

A pszichológia anyagának alaposabb módosítására volna szükség a gyermekintézmény és a gyermeki psziché fejlődésének, illetve összefüggéseinek bemutatásához is. Ugy tűnik, hogy az óvodapedagógia és a gyermekpszichológia törvényezettségének új összefüggésben való feldolgozása elkerülhetetlen a gyermekközösség intézményes feltételei között. Sokkal részletesebb tárgyalást igényelne a gyermeki érzelem, közösségi és akarati tulajdonságok fejlődése és a számos ezzel összefüggő probléma. Olyanokra gondolunk, mint pl. a pszicho-higiéne kérdései, melyeket sokkal részletesebben kellene tárgyalni a hallgatók előtt.

A gyermekpszichológia fontos funkciója volna a hallgatók felkészítése az óvoda és a család tudatosabb együttműködésére is.

A társadalmi fejlődés eredményeként az iskolás kor előtti intézményes nevelésben minőségi és mennyiségi változás következett be, amihez nem lehetett felzárkóztatni a családi nevelést. A család viszonylag zártabb társadalmi egységnek bizonyult, amelybe nehezebben hatolnak be az új ismeretek, a gyermeknevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó korszerű elgondolások. Ez az ellentmondás nem egyszer konfliktusokat, a nevelési kérdésekhez nem megfelelő magatartást idéz elő. Ma már egyértelmű követelmény a család és a nevelési intézmények tartalmi együttműködése. Ezt az együttműködést a jövőben egészen új alapokra kell helyeznünk.

A hallgatók elmélyültebb felkészítése az újszerű együttműködésre alaposabb pszichológiai, szociológiai és pedagógiai megközelítésű önálló studium keretében képzelhető

csak el. Ha ugyanis komolyan vesszük a gyermek nevelésének folyamatában a szülők részvételét, akkor közel azonos szinten kell ismerniük hallgatóinknak a mai család szerkezetét, a családi nevelés sajátosságait és módszereit.

A hallgatókat meg kell tanítani a felnőttekkel való együttműködés /konzultálás/ pszichológiájára, a családi és az óvodai együttműködés tartalmi kérdéseire és annak pszichológiai összefüggéseire, az együttműködés újszerű formáira, arra, hogy a nevelési folyamat egyes fázisaiban miben lehet a családnak és miben az óvodának primátusa, illetve miben lehet erősítő funkciója.

A nevelőintézmények és a család együttműködésére történő alaposabb felkészítést márcsak azért is indokolt az óvónőképzőkben megkezdeni, mert az óvoda és a család kapcsolatának nagy hagyományai vannak, ugyanakkor a szülők az óvodán keresztül találkoznak először az intézményes neveléssel, és végül a családokat a következő nevelőintézményekkel való együttműködésre fel is kell készíteni.

A korrekciós munka részeként is fontos tárgyalni a személyiségzavarok pszichogen problémáit. Az óvodáskorban leggyakrabban előrorduló fejlődési rendellenességek a pszichomotorikus zavarokban /mozgáskoordinálatlanság, fejletlen kézügyesség, valamint idegi és emocionális folyamatok zavaraiiban/ manifesztálódnak. A problematikus gyermek nevelésének környezeti ártalmait is sokkal részletesebben kell ismertetnünk, különös tekintettel a neurotikus, a túl mozgékony, a gátolt gyermek nevelésére.

Az egyik legnagyobb fehér folt az óvónőképzős tantervben a játék pszichológiai megalapozásának és pedagógiájának hiánya. Hangoztatjuk lépten-nyomon a játék jelentőségét - elsődleges tevékenység jellegét - az óvoda gyermek életében

és hatását az egész óvodai nevelésben, ugyanakkor a játéki-
rányításhoz szükséges pszichológiai ismereteket még mind a
mai napig nem sikerült az óvónőképzők programjába beépíteni.
Ellentmondás figyelhető meg a játékkal kapcsolatos pozitív
állásfoglalások és a játék irányítására való felkészítés
között. Éppen a játékokban rejlő nevelési lehetőségek követke-
zetesebb felszínre hozásával biztosíthatnánk az óvoda eddig
elért eredményeinek továbbemelését, és őrizhetnénk meg saját
funkcióját.

Az elmondottak egyértelműen bizonyítják, hogy az
óvónőképzőkben a gyermeklélektan szaktárgyi /és nemcsak
alapozó/ funkciót is betölt. Különösen a játék irányítására
vonatkozó ismeretek megalapozásában érvényesül a szaktárgyi
jelleg. A gyermeklélektan játékokra vonatkozó eredményei olyan
fontos szaktárgyi ismeretek, amelyek nélkül az óvónők nem
képesek a kívánt szinten irányítani a játékot és éppen ezért
a játék nem is érheti el az egyébként lehetséges hatást.

A pszichológia tantárgyi anyagának megújításához
hasonló a pedagógia tartalmi korszerűsítésének igénye is.
Az óvónőképzős hallgatók az iskolai pedagógusjelöltekhez
hasonló részletességgel tanulják a pedagógia - neveléstudomány,
oktatástudomány - kérdéseit. Az iskolai pedagógia jelenlegi
terjedelmében történő tanítása azért nem kedvező, mert egy-
részt elveszi az időt az óvodai specifikumok tanítása elől,
másrészt a hallgatók figyelmét is megosztja. Az általános-,
és az óvodai nevelés-oktatás aránya 4/1-5/1 az óvodai oktatás
kárára, így könnyen érthető, hogy a hallgatók tudatában is
az általános, "az óvodai" rovására erősödik fel. A kellő
arány megtalálása sokkal bonyolultabb, mint az első megkö-
zelítésre kitetszik. Mert, igaz ugyan, hogy sok olyan része
van az iskolai pedagógiának, amire nincs szüksége az óvónő-
képzés hallgatóinak, de ugyanakkor számtalan általános tör-
vénytudományt éppen úgy kell ismernie, mint a többi pedagó-

gus-jelöltnek. Csak utalásszerűen nézzünk néhányat!

A nevelés cél-, és feladatrendszerének, vagy a nevelés folyamatának megértése nélkül nehéz volna megérteni a nevelés folyamatát az óvodai nevelésben. A nevelési folyamat eltérő vonásainak részletes kifejtése nélkül viszont hallgatóinkban nem lehet tudatosítani a nevelés árnyalatait, a 3-6 éves gyermekek nevelésében az egyéni eltérésekhez, a pillanatnyi szituációkhoz igazodó nevelési feladatok árnyaltan egymásba illeszkedő rendszerét, s ezek megvalósításának módját.

A tanulás-tanítási tevékenység, az ismeretszerzés óvodai vetületei is igen részletes kifejtést igényelnek. Legalább annyira, mint az oktatáselmélet általános tételeinek bemutatása. Az óvodai nevelés-oktatás problematikájának az eddigieknél részletesebb kifejtését még két tényező együttes hatása is indokolja. Az egyik a 3-6 év között meglévő nagy fejlődésbeli különbség, a másik az óvodai nagycsoport általánossá - kötelezővé - tétele, ahol még erőteljesebben fog érvényesülni az iskolaelőkészítő funkció. Tulajdonképpen úgy is fogalmazhatnánk, hogy külön pedagógiája van a hároméves gyermekek nevelésének és külön az iskola előtt állóknak. Az egyik a bölcsődei neveléshez, a másik az iskolához áll közelebb, anélkül, hogy az óvodai nevelés bármelyik irányban is elvesztené sajátos jegyeit.

Idáig arra hoztunk példákat, hogy az általános- és az óvodapedagógia érintkező pontjai milyen lényeges kérdésekben térnek el egymástól. Az óvodai nevelésnek azonban megvannak a sajátos - kifejezetten rá jellemző - nevelési kérdései. Ilyen pl. a játék és a gyermekmunka, mint tevékenység felhasználása a nevelésben, tehát mint nevelési eszköz alkalmazásának lehetőségei az óvodáskorban.

A játék és a gyermeki munka pedagógiai problematikájának, illetve módszertani kérdéseinek kifejtésére jelenleg a pedagógia c. studium keretében kerül sor. A tantárgy helyétől függetlenül a témával való foglalkozásra biztosított lehetőségek /előadás, szeminárium, megfigyelés, gyakorlati alkalmazás/ igen szűkösek /egy félévben heti 2 óra/.

A játékirányítással kapcsolatos ismeretek elsajátítására, feldolgozására éppen fele idő áll rendelkezésre, mint egy módszertanéra. Ugyanilyen az aránya a munkairányításának is. Márpedig a játék és a gyermekmunka irányításával kapcsolatos ismeretek mellett fontos a két tevékenységi forma nevelő hatásának elfogadtatása is a hallgatók által. Gyakran hangoztatjuk, hogy egy tantárgy tekintélyét nem az órák száma adja meg, hiszen a kiegészítő ismeretek elsajátíthatók a szakirodalomból is. A tantárgyak presztizsének vizsgálatát az óraszámok tükrében csak úgy lehet elfogadni, ha egy tantárgy ott, és úgy helyezkedik el a tantárgyak rendszerében, ahol, és amilyen mértékben szükség van az anyag részletes feldolgozására és elfogadtatására, megértésére. Ilyen esetben a hallgatók számára szemléletformáló ereje is van.

Mindezekből következik a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak helyének fontossága az óvónőképzésben, következésképpen a tárgyak tanítására fordított óraszámuk indoklása, sőt további emelése. Jelen esetben ugyanis alapulvéve az 1980-ig érvényben lévő tantervet, az óvónőképző tantervekben a pedagógiai és a pszichológiai jellegű tárgyakra összességükben egy órával kevesebb jut, mint a tanítóképzőkben, holott a fentiek a fordított arány létjogosultságát igazolják inkább.

A hallgatók alaposabb elméleti felkészítése gyakorlati tevékenységükre nélkülözhetetlenné tesz bizonyos szociológiai ismereteket is. A gyermekek viselkedését,

érdeklődését, játékát nagyban meghatározza környezetük hatása. A családi nevelés, a játékirányítás, a gyermekek megértése, benyomásaik pontos ismerete, mind-mind elképzelhetetlen szociológiai ismeretek nélkül, illetve szociológiai jellegű információk gyűjtéséhez szükséges módszerek ismerete nélkül.

b./ Az óvoda tartalmi változása miatt szükségessé válik a hallgatók számára néhány új tantárgy - szaktárgyi ismeret nyújtása. A tantárgyak egyik csoportja szervesen kapcsolódik az óvónőképzés közvetlen feladataihoz. Ilyen lehet a gyermeki műalkotások értékeléséhez és irányításához szükséges ismeretek nyújtása, amely kiegészülhet az esztétikum szélesebbkörű ismeretanyagával is. Ma már az óvodás koru gyermek ábrázoló-, és kézimunka tevékenysége annyira szerteágazó, annyi új elemmel gazdagodott, hogy szakszerű irányítása a gyermeki kreativitás irányítása, kialakítása érdekében is nélkülözhetetlen.

Hasonlóan új igényként jelentkezik a hallgatók szakszerű felkészítése a gyermekek elemi konstrukciós tevékenységének irányítására. Bizonyított tény, hogy az óvodáskorúak nagycsoportjában különleges helyet foglal el az elemi konstrukciós tevékenység. Adatokkal igazolható, hogy az ezzel kapcsolatos nevelési, személyiségfejlesztési lehetőségekkel - többek között - azért nem tudunk élni a kívánt mértékben, mert a hallgatók nem rendelkeznek a különböző anyagféleségek felhasználásának ismeretével és készségével. Az elemi konstrukciós tevékenység kialakítása és fejlesztése nem egyszerűen életkori igényből fakad, hanem szervesen kapcsolódik a gyermekek technikai érdeklődésének megalapozásához is.

Hasonló igényként jelentkezik a természetismeret tárgy bevezetése. Céljában, anyagában megegyezik a tanítóképző főiskolák ilyen jellegű tantárgyával, mert funkciója is egybeesik ezével, pusztán annyi különbséggel, amennyi különbség van az óvodai környezetismereti foglalkozás és az iskolai környezetismereti tantárgy között.

Felvetődhet a kérdés, hogy miért van ezekre a tantárgyakra szükség, amikor ezideig, ennek híján is jól felkészült szakembereket bocsátottak ki az óvónőképzők a gyakorlat számára? Röviden azt válaszolhatjuk: azért, mert az idő, a ma igénye követeli ezt a képzéstől. Ismételten hangsúlyoznunk kell, hogy a szakismeretek hiánya nagyban fékezi a nevelői munka hatékonyságát is, és minden ilyen hiányosság kedvezőtlenül hat a gyermekek fejlődésére. Az MSZMP. 1982.évi áprilisi határozata is előírja a módszertani kulturáltság fejlesztését.

A szaktárgyak bevezetésének másik csoportja az óvodás koruakkal szemben jelentkező új igények felvállalásából adódik. Ma már nemcsak a szakemberek ismerik fel az óvodáskorban rejlő szellemi és fizikai fejlesztés tartalékát, hanem a szülők is. Ebből adódóan mind többen vannak, akik szemelőtt tartva a gyermek fejlődését, már az óvodáskorban megkezdik gyermekük speciális képzését. Nem sztárok, versenyzők neveléséről van szó, s nem is a gyermekek leterheléséről, de vannak példák, amelyek azt bizonyítják, hogy az óvodáskor után kezdett speciális fejlesztés egy sor területen már lépéshátránnyal jár. Ebből adódóan indul meg a szülők körében az az igény, hogy egyelőre a testi, az idegennyelvi, a zenei, a képzőművészeti ágazatokban intenzívebb képzést biztosítsanak gyermeküknek. Nem járunk messze az igazságtól, ha a jövőben e speciális képzések körének további bővítésével számolunk, elsősorban a matematikai, a műszaki jellegű érdeklődés megalapozása

irányában. A gyermekek és a társadalom érdeke is egyaránt azt kívánja, hogy minden területen szakavatott kezek irányítsák a gyermek fejlődését. A szakavatottságon értve a szakismeretet és az óvodáskor ismeretét.

Nyilván az óvoda továbbra is mindenekelőtt az általánosan alapozó funkcióra vállalkozhat, de megtalálhatja a módját annak, hogy valamilyen formában - tanácsadással, személyek biztosításával, helyiség, tárgyi feltételek rendelkezésre bocsátásával - segítse és bizonyos mértékben szabályozza, ellenőrzése alá vonja az ilyenfajta törekvéseket. Ezeket viszont abban az esetben teheti, ha megfelelő szakembergárdával rendelkezik. Véleményem szerint legjobban azzal tudja az egészséges egyensúlyt megtartani, ha mindenekelőtt az óvodáskort ismerő szakemberek bevonásával járul hozzá eme társadalmi méretű igények kielégítéséhez.

Az is igaz viszont, hogy az óvodáskorú gyermekek speciális képzése más szakismeretet igényel, mint a felső tagozatos, vagy a középiskolai diákok képzése./A főiskolai hallgatók tantárgyi követelménye is eltér az egyetemi hallgatókétól. Még inkább lehet differenciálni a 3-6 éves gyermekekkel foglalkozók esetében./ A szakszerű foglalkozás viszont megköveteli, hogy a feladatuk ellátására legalább olyan igénnyel készüljenek, mint a más korosztállyal foglalkozó kollégáik.

Szólnunk kell még az óvónőképzős hallgatók gyakorlati képzéséről. Képzésünk egyik nagy pozitívuma a gyakorlati képzés bevezetése, már az első félévben. Ebből adódóan a gyakorlati képzés mind a négy félévet átfogja más-más céllal és feladatokkal. A korszerűsítés ebben az irányban is indokolttá válik, éppen a hatékonyság érdekében. A fejlesztés nem elsősorban a meglévő szakmódszertani anyagok

alaposabb bevéésése miatt indokolt, bár ott is lehetnek jogos igények, hanem elsősorban az új törekvésekkel összefüggő gyakorlási alkalmak biztosításához. Így pl. a feladatok átprogramozásával és bizonyos kiegészítésével nagyobb összhangot lehet megteremteni az elméleti tárgyak és a gyakorlati képzés, az elméleti jellegű feladatok /szemináriumi és szakdolgozati szempontok/, a gyakorlati képzés között, valamint a nélkülözhetetlen pedagógusi tulajdonságok tudatosabb gyakorlására vonatkozóan.

A képző intézményeknek a szakmai felkészítésen túl vállalniuk kell a hallgatók felkészítését a természeti és társadalmi tudományok fejlődésének, problematikájának, felfogásának érzékelésére és értésére. A szélesen művelt szakemberek képzése nem képzelhető el a tudományos technikai fejlődés széleskörű ismerete nélkül.

c./ A lehetséges megoldási módok a következők:

ELSŐ VARIÁCIÓ

A jelen képzési rendszerhez hasonlóan minden óvónőképző azonos képzési feladattal, tematikával dolgozna, de a jelenlegihez képest korszerűbb ismeretanyaggal. A kiegészített cél-, és feladatrendszernek megfelelően a korszerűsítéshez új ismeretek /a meglévők kiegészítéseként, vagy új tantárgyként/ bevezetésére is szükség van: etika, esztétika, technikai ismeretek, testnevelési anatómia, élettan, természeti ismeret, játépszichológia, szociológia, családi nevelés, illetve a jelenlegi tárgyak képzési anyagai közül bővülne az ének és zeneelmélet, a műelemzési ismeretek, a neveléstörténet és módszertanok törzsanyaga.

E variáció előnye:

- A legújabb tudományos eredmények is beépülnének a képzés anyagába.
- A tanítóképzéshez hasonló szakismereti bázissal rendelkeznének a hallgatók.
- Biztosítani lehetne - a jelenlegi képzési keretnél magasabb szinten - a szaktárgyak, a pedagógia, a módszertanok és a gyakorlati képzés egymásraépítettségét.
- Megszűnne az a felsőoktatásban egyedül álló anomália, ami a különböző tárgyak illogikus viszonyát jellemzi az óvónőképzésben. Csak utalásszerűen: A módszertanok egy részének oktatására már az első félévben sor kerül, amikor a hallgatók a didaktikát a második félévben tanulják. A többi módszertant sem lehet a második félévnél előbbre tenni; előfordul, hogy a többi módszertanban is hamarabb kerül sor bizonyos didaktikai kérdések tárgyalására, mint a didaktikai studiumban.

A szaktárgyi ismeretek és a gyakorlati képzés, valamint a módszertan fejetetejére állított rendszerének illusztrálásánál elég hivatkozni az egészségtan és a testnevelés-módszertan viszonyára. Míg ugyanis a testnevelés-módszertan tanítására az első félévben, addig az egészségteni ismeretek tanítására a negyedik félévben kerül sor.

A pszichológia és a pedagógia fordított viszonyára az előzőeken túlmenően elég felhozni a játék pedagógiájának oktatását. A játék irányítását a hall-

gatók minden pszichológiai és pedagógiai ismeret nélkül, az első félévben tanulják, és már a második félévben gyakorolják, míg a játék személyiségfejlesztésének megértésére csak a második /fejlődéslélektan/ és a harmadik /neveléstudomány/ félévben kerül sor.

- E variáció előnye végül, hogy a hallgatók a legrövidebb időn belül átképezhetők más nevelői feladatok ellátására is. Hiszen szaktárgyi és pedagógiai ismeretük elégséges alapot nyújthat bizonyos módszertani, vagy speciális szakanyag elsajátításához és annak gyakorlati alkalmazásához.
- E variációban a posztgraduális képzés hármas feladatot vállalhat magára:
 1. az olyan újabb ismeretek elsajátítását, melyek elmélyült tanulmányozásához bizonyos gyakorlati tapasztalatokra van szükség /pl. vezetéstudomány; az óvodai élet megszervezésének kérdései/;
 2. az újabb tudományos eredmények ismertetését, a meglévő ismeretanyag felfrissítését;
 3. az állandóan jelentkező újabb speciális és társadalmi szempontból is fontos igények kielégítésére szolgáló felkészítést /idegennyelv, zenei nevelés, gyermektorna, stb./.

MÁSODIK VARIÁCIÓ

Néhány ponton eltérne az első variációtól. Tananyaga általában megegyezne az előzőével, de a hallgatók érdeklődési körüknek megfelelően felkészülhetnének az óvodás korú gyermekekkel való speciális foglalkozásokra, mint pl. bizonyos korrekciós munka végzésére. Olyan teendőkre is fel

lehetne készíteni a hallgatókat, ami már nem anyaga az óvodai programnak, így: hangszeres zenei nevelés, idegennyelv oktatás, sajátos gyermektorna, stb.

- E variációval szemben a következő ellenvetések merülhetnek fel:

Az óvónőképzők területi elhelyezésüknél és szakemberellátottságuknál fogva nem nyújthatnak kellő szakmai felkészülést a hallgatóknak. Ezen ellenvetés bizonyos jogosultsága mindjárt feloldható ha e tekintetben figyelembe vesszük a regionális lehetőségeket. Így pl. a Kecskeméti Óvónőképzőhöz lehetne csoportosítani a zenei képzést, Kecskeméten lévén a Kodály Intézet. A képző intézet ilyen jellegű kísérleteit a jövőben állandósítani lehetne.

A Hajduböszörményi Óvónőképző pl. elvállalhatná az idegen nyelvoktatást, építve a KLTE és a Bessenyei György Tanárképző Főiskola szaktanszékeire. E feladat elvállalásának adottak az előzményei, amennyiben évek óta figyelemre méltó kísérletek folynak a KLTE szakembereinek bevonásával.

Esetleg más intézetekben a gyermektorna vezetésére lehetne képezni az óvodapedagógusokat. /Pl. a Budapesten folyó óvónőképzés építhetne a Testnevelési Főiskola közreműködésére vagy a Tanítóképző Főiskola szaktanszékére./

A logopédiai ismereteket a gyógypedagógiai főiskolákkal lehetne kooperálni /ott, ahol a gyógypedagógiai főiskolák működnek, vagy működni fognak a jövőben/.

Olyan kiegészítő oklevél megszerzéséről volna szó, amely a 3-6 éves gyermekekkel való speciális foglalkozásra készítene fel, nem jogositana egyéb feladatokra. Így pályán lehetne tartani a kezdő szakembert, s a szaktárgyak anyagát egy feladatra építve lehetne összeállítani.

E variáción belül két megoldás is elképzelhető:

Az általános képzéssel párhuzamosan már az első félévtől bevezetésre kerülne a hallgatók speciális felkészítése. A másik megoldás szerint a III. évnél lenne ilyen a funkciója. Az első megoldás előnye az, hogy az óvónőképzés általános célja mellett fokozatosan sajátíthatnák el a hallgatók /a társadalmi igényekkel egybevágó/, érdeklődési körüknek megfelelő szakismereteket. Hátránya viszont, hogy ezt csak abban az esetben lehetne megoldani, ha minden hallgatónak lenne ilyen irányú érdeklődése és igénye. Mielőtt e megoldás megvalósítását bárki is mérlegelné, előtte tájékozódni kellene az országos igények mértékéről. Ugyanakkor e variáció mellett nehezen lehetne munkamegosztásban dolgozniuk a képzőknek.

A speciális képzés mellett továbbra is megmaradhatna a posztgraduális képzés alárendelése az óvoda általános céljának.

A posztgraduális képzés keretében a specializálást az óvodák igényeihez igazítva is meg lehetne oldani. Így pl. kidolgozandó: külön tematikákkal fel lehet-e készíteni a különböző munkacsoportok vezetőit? Szakmai, pszichológiai és módszertani területen egyaránt.

Elképzelhető lenne, hogy az általános jellegű posztgraduális képzés /ismeretfelújító, ismeret-kiegészítő és elmélyítő/, valamint a speciális, vagy szakági képzés

helye és gazdája elkülönülne egymástól. Az általános és a nagyobb tömegeket mozgató formájáért a továbbképzési intézetek felelnének, a szakmaibb jellegükért pedig a képzők. Ez utóbbiakban való részvétel mindenképpen komolyabb számadással is párosulna, melyről oklevelet kapnának a hallgatók, s ez jogaik bizonyos körű kiszélesítését is jelentené. Esetleg mindez címben is kifejezésre jutna, de mindenképpen biztosítaná a pályán való maradást. /Az egyéb jellegű továbbtanulás már nem lehet az óvónőképzők funkciója, ezért nem esik arról szó./

Bármelyik megoldást választjuk, mindegyik forma nyitottabbá teszi az óvónőképzést, lehetőséget adhat nemcsak a felfelé, hanem a lefelé áramláshoz is, mindenféle presztizsvesztés nélkül.

Összefoglalásképpen három gondolatot kell hangsúlyozni:

- a./ Az egyik az óvodák funkcióváltozásaiból adódik. Az óvodák életében meglévő mozgás - fejlődés - mind a mai napig nem került nyugalomba. Továbbra is az óvoda az egyik legmozgékonyabb, a leginkább önmagát kereső intézmény. Éppen ezért egyre inkább szükséges a változását figyelemmel kíséreni, illetve társadalmi érdek és kötelesség az igények kielégítését biztosítani, s örködni az óvodás koru gyermekek érdekei felett.
- b./ Az elmondottakból adódik a másik körülmény is. Ez pedig a képzők tudományos kutatással összefüggő funkciója. Az óvónőképzők abban is különböznek a többi pedagógusképző intézménytől, hogy az óvodapedagógia mint új tudományág nem sok multra tekint vissza, s eredményei is szerényebbek, mint az iskolai pedagógiáé. Ugyanakkor jelenleg a képzők egyetlen műhelyei az óvodapedagógiai kutatásoknak. A képzőkre

háruló tudományos munkák ugyan már eddig is figyelemre méltó eredményt hoztak, a jövőben azonban sokkal hatékonyabb, és sokoldalubb kutatásra van szükség azért, hogy

- jobban megismerjük az óvodás koru gyermekek sajátosságait, a korosztályban rejlő lehetőségeket és törvényszerűségeket;
- pontosabban ismerjük meg az óvodai nevelés sajátosságait, azaz előre tudjunk lépni az óvodapedagógia számtalan megoldatlan kérdéseinek tisztázásában;
- fel tudjunk készülni minden újonnan jelentkező funkció és feladatváltozásra, ami a társadalom oldaláról jelentkezik, tudományos igényességgel vizsgálva minden új bevezetésének lehetőségeit és mértékét, s kimunkálni a képzésre háruló teendőket.

Ezek olyan feladatok, melyeket nem vállalhat fel egy-két szakember, szükség van hozzá jól felkészült, e kérdés tanulmányozását hivatásul választó tanteszültekre.

c./ A hivatását szerető, megfelelő pedagógiai képességgel és szakismerettel rendelkező /általánosan művelt és szakmailag jól felkészült/ pedagógusokat csak szakmailag jól felkészült, hivatását szerető szakemberek képesek nevelni. Az óvodás koru gyermekek szeretete magában foglalja az életkori sajátosságok figyelembevételét, az óvoda funkciójának tiszteletben tartását, elfogadását annak, hogy más az óvodás gyermek, mint az iskolás. A felkészítésben sem lehet párhuzamot vonni, mint pl. az általános iskola felső tagozatára, vagy a középiskolára való felkészítésnél. Erre pedig

olyan intézmények és olyan szakemberek kellene, akik az óvoda ügyéért fáradoznak, mert csak így tudnak az óvoda ügyéért fáradozó pedagógusokat képezni.

Miért fontos hangsúlyozni az óvoda tiszteletben tartását? Azért, mert még az óvónőképzőknek is visszatérő feladata /olykor még a régebben ott dolgozó pedagógusok esetében is/ az oktatók megtartása és megnyerése az óvoda, az óvónőképzés ügyének. Ha elfogadnánk azt, amit Ladányi Andor javasol, azt t.i., hogy az óvónőképzése kizárólag a tanítóképzés keretében folyjék, abból - az előnyei mellett - igen komoly hátrány származna az óvodára nézve. Először is a tanítóképzés, de még inkább az óvónőképzés oktatói /egyetemi felkészítésük után/ a képző intézményekben válnak szakemberekké. Már pedig a kialakult hazai hagyomány és szemlélet miatt az új oktatókhoz a tanítóképzés közelebb áll, mint az óvónőképzés. Nehezebb is elsajátítani a több sajátos vonással rendelkező óvodai specifikumokat, mint az alsó tagozatáét.

Az óvónőképzőknek ugyanakkor sajátos funkciójához tartozik még /az óvodapedagógusok képzése, és az oktatók szakemberré nevelése mellett/ az óvodai kutatások ápolása. Félő, hogyha teljesen felszámolnánk az óvónőképzőket, akkor megcsappanna e terület szakemberutánpótlása. Félő, hogy ugyanaz a mozgás következne be az oktatóknál, mint a továbbtanulásra jelentkező óvónők egy részénél, akik ma még presztizsből akarnak tanítóképző, vagy tanárképző főiskolán tanulni. Csak utalásszerűen említem, hogy az óvodai neveléssel, oktatással foglalkozó kutatásokkal elsősorban az óvónőképzők oktatói foglalkoznak. A tanítóképző főiskolákon /és ott is elsősorban Budapesten/ mindenekelőtt csak olyanok, akik már előzőleg is szakemberei voltak az óvodáskor kutatásának, s elsősorban pedagógiai és lélektani kutatások, vizsgálatok végzésével

foglalkoznak. A tanítóképzőkben alig találkozunk óvodai jellegű módszertani kutatásokkal. /Erről tanuskodnak az intézményekben folyó kutatási témák, a közreadott publikációk./ Ennek az érvelésnek nem mond ellent, sőt a közös kutatási témák folytatását nagyban elősegíti az, hogy néhány tanítóképző főiskola keretében óvónőképzés is folyik.

Ezek a tapasztalatok is hozzájárulhatnak egy meghatározott - későbbi - időben a kérdés alapos tanulmányozásához, de elhamarkodott döntés e területen is beláthatatlan károkat okozhatna.

Mindezen érvek /szakmai, politikai, presztizs, tudományos, jövőbe tekintés/ egyértelművé teszik a képzők jelenlegi státuszának és helyének megváltoztatását. Az óvónőkre, a képzőkben dolgozó oktatókra váró feladatok nem csekélyebbek, mint a többi korosztállyal foglalkozók feladatai /éppen az óvoda funkcióinak növekedése és változása, valamint a lemaradás a kutatásokban/, rájuk nagyon is megnövekedett feladatok hárulnak.

DR. BERNATH JÓZSEF

főigazgató

Kaposvári Tanítóképző Főiskola

KÖZÖS TERVEZÉS-KOLLEKTIV VÉGREHAJTÁS

/Gondolatok a komplex intézményi terv elkészítéséről/

Néhány éve a Magyar Televízió Őt szem közt címmel igen érdekes és tanulságos interjukat sugárzott. Az egyik beszélgetés Burgert Róberttel, a Bábolnai Állami Gazdaság vezérigazgatójával folyt. Emlékezetemben a gazdaság - termelő egység és társadalmi szervezet - fejlesztési terve összeállításának bábolnai gyakorlata maradt meg leginkább. Azt mondta az azóta is sikeres vezető: rengeteg ügyet, tennivalót elhárít magától, munkatársaira biz. Nem így a kombinát hatékony működését és még versenyképesebbé tételét megalapozó elképzelések mérlegelő feldolgozását.

Hogyan "áll össze" a terv önáluk? Ugy, hogy a gazdaság minden dolgozóját - mérnököket, közgazdászokat, szak- és betanított munkásokat, vezetőket és beosztottakat, idősebbeket és fiatalabbakat - felkérjük: írják le, milyennek szeretnék látni a kombinátot 3-5 év múlva, a működés mely részletein változtatnának, milyen területeken vállal a javaslattevő közreműködést. Az ötleteket, javaslatokat, elképzeléseket tartalmazó feljegyzések áttekintését mindig maga a vezérigazgató végzi. Ő emeli ki és gyűjti össze azokat a gondolatokat, amelyek méltók arra, hogy a dolgozói kollektiva előtt ismertté váljanak, és megtermékenyítői legyenek a további - kollektív erőfeszítésekre épülő - fejlesztő munkának.

Mire jó a kollektív tervezés?

Arra, hogy nagymértékben megteremtődjenek a politikai, emberi, lélektani garanciái a sikeres végrehajtásnak, a közös akaratnak, az együttes cselekvésnek. A bábolnai gyakorlatnál azért időztem el és szenteltem neki a fenti sorokat, mert egy nagyon fontos felismerést tükröz: az embereket csak úgy lehet értelmes tettekre, alkotó, kooperatív cselekvésre sarkallni, ha nem kárhozzátanak pusztá végrehajtásra, mások - akár ragyogó - elképzelései szolgálékü realizálására, hanem az élet minden pontján /tervezés, döntés, szervezés, ellenőrzés-értékelés/ érzik-tapasztalják: figyelnek rájuk, szükség van a gondolkodásukra, érdemes töprengeniük a munkahely holnapján.

"Hol van nekünk erre időnk?"

A közös tervezésnek számos akadálya lehet a vezetésre vonatkozó gondolkodásban és az irányítással összefüggő gyakorlatban. Talán érdemes néhányat megnevezni és röviden értelmezni.

1./"Ilyesmire kevesen képesek." E nézet lényege: ábrándokat kerget az, aki azt hiszi, hogy igazán felhasználható, értékes, közhasznú javaslatokat sokan képesek produkálni. Ami ebből igaz: az emberek /intézményünkben: az oktatók, a hallgatók, a dolgozók/ különböző sulyu, eltérő értékű ötleteket ajánlanak fel. De nem így természetes? Eltérő információanyaggal, különböző vezetési tapasztalatokkal rendelkező, más és más pozícióban /társadalmi szituációban/ lévő emberek képtelenek egyformán szuper teljesítményre egy ilyen tervező folyamatban. Ugyanakkor az is teljességgel nyilvánvaló, hogy tágabb és mélyebb összefüggések bejárására nem is lesznek képesek, ha ilyenfajta gyakorlatban nem edzik magukat, ha a holnap

örömeinek és gondjai leküzdésének elővételezésére csak a "kiválasztottak" lesznek felhatalmazva. Miképpen közeledünk a "népben, nemzetben gondolkodni" korigényhez, ha már az intézményi szintű fejtörés lehetőségét is egy szűk, "beavatott" körre zsugorítjuk előítéletes alapon?

- 2./ "Kevés hasznot hajtó erőpazarlás." E felfogás képviselői ökonómiai vagy inkább prakticista alapon mérlegelnek, és vélekednek úgy, hogy az intézményi kollektívára alapozott tervezés rengeteg időt, figyelmet, energiát költ le, s ehhez képest a befektetésből kevés térül meg. A dolog természetéből fakad, hogy a kollektív - gondolati - fejlesztésnek nincs - nem lehet - közvetlen - materiális - haszna, ezért minden valószínűség szerint a rövid távon gondolkodó ember spórolni kezd. De jól teszi-e? És vajon eszébe jut-e, hogy a materiális haszonhoz /termelő egységénél: a rentábilisabb gondolkodáshoz; képző intézmény-nél: a tárgyi környezet gazdagításához/ csak bizonyos áttételek útján lehet eljutni, mint amilyen pl. a munkahelyhez való ragaszkodás, jó közérzet, szociális beállítódás?
- 3./ "A vezető nem fecsérelné szét az idejét." Nemcsak személyes, hanem kollektív érdek is, hogy az emberek /köztük a vezetők/ ne kényszerüljenek idejük elvesztésére, szelektáltan és rangsorolva kezeljék-végezzék tennivalóikat. Tehát igaz az, hogy a vezető nem fecsérelné szét az idejét. De ha intézménye - stratégiai jelentőségű - jövőjén dolgozik, és a tervekészítés útőerén tartja a kezét, miért hihetné, hogy fontosabbat is tehet?
- 4./ "A valóság ugyanis másként alakul." Minek olyan nagy hühhót csapni - vélekednek mások -, amikor a gyakorlat az élet rendre félresöpör, de legalábbis szétzilál minden tervnek szánt elképzelést? Csakhogy: a terv a tudatos építkezés

eszköze. Önmagában nincs értéke. Ha alapvető irányokat mutat fel és erőnk beosztására, figyelmünk koncentrálására késztet, akkor betöltötte szerepét. Az élet, különösképpen a társadalmi gyakorlat sokváltozós rendszer. Ezért mi sem természetesebb, mint hogy alakulásában számos, előre pontosan nem látható elem vegyül. Jóval több, mint egy technológiai folyamatban. Azt azonban könnyen beláthatónak vélem, hogy minél átgondolatlanabb a jövő, annál váratlanabb és szokatlanabb módon alakul.

- 5./ "Jó, megcsináljuk, ha annyira akarják." E mentalitás következtében eleget tesznek a feladatnak, de csak formálisan: produkálnak egy irományt minden meggyőződés nélkül. Az így készült terv a legcsekélyebb mértékben sem járul hozzá az összehangolt munkához. Félő, hogy aki így tervez, az kívülről szemlél egyebet is, miközben tennie kéne a dolgát, azonosulva minden jó ügygel.

Talán ennyi elég is a félreértésekből, gondolati csuszamlásokból, rest vezetői magyarázkodásból. Fordítsunk egyet az írás menetén: hogyan képzeljük-akarjuk mi magunk elkészíteni az intézmény komplex fejlesztési tervét?

AHOGYAN MI GONDOLJUK

I. Néhány kiindulópont tisztázása

1. Az egyik ilyen kiindulópont az intézmény alapfeladatának szabatos - s ennek konzekvenciát is vállaló - meghatározása.

Mi úgy gondoljuk, hogy e feladat lényege: a/ A hivatás, a pedagógus pálya alkotó művelésére való felkészítés, a tanítói - diplomaszerezés után is továbbépíthető -

alpműveltség fejlesztése; b/ Közreműködés a régió, a megye, a város társadalmi-politikai-közművelődési tevékenységében és a tudományos ismeretterjesztésben, s végül: c/ Részvétel a pedagógus továbbképzésben.

2. Kiindulópontként - amolyan "kapaszkodóként" - kívánjuk felhasználni a központi, a regionális és a helyi fejlesztési elképzeléseket, elemzéseket.

A központi direktívákat több dokumentum tartalmazza. Így az MSZMP KB Politikai Bizottságának 1981. február 3.-i határozata a felsőoktatás helyzetéről; az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottsága által 1982. augusztus 24-én elfogadott irányelvek. A marxizmus-leninizmus oktatás helyzete és korszerűsítésének feladatai az állami felsőoktatásban címen; a Minisztertanács 1984. május 10.-i ülésén jóváhagyott program a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztéséről, valamint a Művelődési Minisztérium munkaokmánya a pedagógusképzés fejlesztésének irányelveiről.

A regionális szükségleteket tárgyalások, területi elemzések és számítások alapján lehet és szükséges csoportba gyűjteni. /Mi 1984. augusztus végén és szeptember elején közvetlen eszmecsereket folytattunk Tolna, Fejér, Zala, Baranya és Somogy megye, valamint Pécs, Kaposvár és Nagykanizsa város tanácsi vezetőivel abból a célból, hogy számbavegyük a terület igényeit, s egyuttal feltárjuk gondjainkat, közösen vállalható és megoldható problémáinkat. Az így kikerekedő szükségleteket emlékeztetőben rögzítettük./

A helyi közvetlen előzményeket az intézmény 1981-84. évre szóló középtávú feladatterve, és ennek teljesítését elemző jelentés tartalmazza.

3. A tervezés igen lényeges szempontja, hogy időben tagolt legyen; a különböző érdekek és aspirációk felszínre kerüljenek, és elvszerű vitaszituációban mérlegelni és rangsorolni lehessen őket.
4. Logikus, ha az intézményi terv készítésével egyidőben és vele kölcsönhatásban kialakul az egységek /tanszékek, kollégium, gyakorló iskola, stb./ és területek /képzés, sport, gazdálkodás, stb./ fejlesztési programja is úgy, hogy egyes- jelentős - részletei beépülnek az intézményi tervbe, gazdagítják azt, másrészt az intézményi alaptörekvésekkel szinkronban formálódnak az egységek és területek alprogramjai.
5. Kívánatos, hogy közösen vállalt szempont legyen: a főiskola legjelentősebb és érdemi - jövőt formáló és a jelenre is hatást gyakorló - feladatainak egyike a tervkészítő procedura, mégha hosszasan, körülményesnek és fárasztónak is tűnik egy idő után.

11. A tervezés tartalmi-technikai lebonyolítása

Amikor e sorokat írom /1984. október 27./, már sikerült eleget tenni egy igen lényeges tájékoztató és orientáló feladatnak. A tervezés menetéről, időhatáraitól és fő csomópontjairól tájékoztattuk a főiskola oktatóit és hallgatóit; az intézmény fejlesztésének egy lehetséges változatáról pedig én magam szóltam a párttagok között, bátorítva és ösztönözve őket az alkotó, intézményi keretek között manőverező gondolkodásra.

A további teendőket az alábbi időrendben helyeztük el.

1. 1984. november 15-ig kérdőívek összeállítása és ezek eljuttatása az érdekeltekhez: oktatókhoz, hallgatókhoz,

dolgozókhoz /főigazgatói és gazdasági hivatal/, szakvezetőkhez a gyakorló iskolában.

/Két kérdés is felvethető a programpontra kapcsolatban. Az egyik: mire jó a kérdőív? Nem terheljük az embereket egyébként is túl irnivalókkal? Erre azt lehet válaszolni, hogy a terhelés - vagy túlterhelés - jórészt lélektanilag értelmezhető. Aminek az értelmét látják vagy belátják az emberek, annak nyomasztó-kimerítő hatását kevésbé érzékelik. A kérdőív pedig alkalmas arra, hogy mindenki nyugodt körülmények között megfogalmazhassa saját javaslatát. E forma egyúttal lehetőséget kínál néhány szempont, fejlesztési irány fogódzóként történő megadására. Ütemtervünk további részletei mutatni fogják, hogy e személytelen formát - a kérdőíves javaslatbegyűjtést - jó fórumokat alkotó személyes keretekkel egészítjük ki, hozzájuk tesszük alá. És még valamit. Azért készítünk részben eltérő kérdőíveket oktatóknak, hallgatóknak, dolgozóknak és szakvezetőknek, mert más-más területen - vagy legalábbis eltérő mértékben - alakult ki a kompetenciájuk. Csupán egyetlen sajátosságra utalok: az oktatók és dolgozók zöme a különböző kérdéseket nyilván történetileg is értelmezni tudja, kevésbé így a hallgatók. Ugyanők viszont - lévén a teljes oktatási folyamat részesei - olyan észrevételeket tehetnek a képzés belső ellentmondásairól és/vagy lehetőségeiről, mint talán senki más./

1984. december 20-ig a kérdőívek kitöltése, a kérdések megválaszolása, az egyéni javaslatok megfogalmazása, és ezek eljuttatása a "feladóhoz". /Az egyéni javaslatok megfogalmazásával kapcsolatban arra ügyeltünk, hogy e feladatra elegendő idő jusson, és viszonylag zavartalanok legyenek e csendes munkálkodást feltételező hetek./

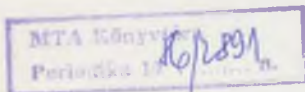
3. 1985. január 30-ig a javaslatok, elképzelések kigyűjtése és elrendezése. A javaslatok elrendezésének valószínű szempontjai a következők lesznek: a/ Meritési bázis, felvétel a főiskolára, szelekció. b/ A képzési folyamat /A tanulás szervezés/. c/ A képzés szerkezeti problémái. d/ Az intézmény szervezeti rendje, belső élete, irányítása. e/ Működési és /személyi, tárgyi, stb./ fejlesztési feltételek.
4. 1985. március 15-ig az első fordulóbeli viták lebonyolítása. Ebben az első fordulóban az intézmény oktatói, hallgatói, dolgozói és a gyakorló általános iskola tanárai a fejlesztési elképzelések ugyan rendezett, de mégis csak nyers változatával ismerkedhetnek meg. Az eszmecserék lehetséges fórumai a következők: a/ tanszékek; b/ gyakorló iskola; c/ kollégium; d/ a hallgatók /évfolyamonként: így egészében véve azonos érdeklődésű tanítójelöltek egy-egy nagyobb csoportjával lehet szótváltani, azaz 150-200 fővel, abban a reményben, hogy az évfolyamok a kollektíva, s nem a tömeg reakcióit produkálják/; e/ főiskolai munkabizottságok, f/ Főigazgatói Hivatal; g/ Gazdasági Hivatal.
5. 1985. március 30-ig a beszélgetések, viták során szerzett tapasztalatok, kiegészítő és módosító javaslatok értékelése, a körvonalakban előálló intézményi terv szükséges módosítása.
6. 1985. április 30-ig a második fordulóbeli viták megszervezése és az intézményi terv véleményeztetése. Az első fordulóbeli viták tapasztalatai alapján módosított és alapvonásaiban összeálló program megvitatásának szinterei a következők lehetnek: a/ főiskolai pártszervezet; b/ főiskolai szakszervezeti bizottság; c/ KISZ Bizottság; d/ tanszékvezetői munkaértekezlet. Az intéz-

ményi munkaprogram nyers-változatáról a következőktől szándékozunk véleményt kérni: a/ Az intézmény volt - s elérhető - tanáraitól és arra érdemes növendékeitől; b/ A Somogy megyei és Kaposvár városi Tanács művelődési osztálya és Pedagógiai Intézete munkatársaitól; c/ A Somogy megyei általános iskolák és középiskolák igazgatói munkaközösségétől, és végül: d/ A Somogyi Néplap szerkesztőségétől.

7. 1985. május 15-ig a második fordulóban lezajlott vitai tapasztalatainak és az összegyűjtött véleményeknek a felhasználása, értékesítése.
8. 1985. május 30-ig a főiskola fejlesztési programjának véglegesítése oktatói értekezleten és főiskolai tanácsülésen.
9. 1985. június 30-ig a kollektíven kialakított, nyílt érdeklődöttetések során formálódott és a különböző fórumok által szentesített /azaz vállalt/ komplex intézményi terv felterjesztése a Művelődési Minisztériumba.

A szavak és tettek egységében

Lehet, hogy így riasztónak tűnik a "programkészíté programja". Viszont az az ellentmondás, amely némely pedagógusképző intézményben kialakul azzal, hogy a pedagógiai tervezésről ideális képet festenek, a tökéleteset tanítják és mondatják vissza a hallgatókkal, de nem vagy alig hitelesítik e szavakat a nekik megfelelő gyakorlattal, bizony még riasztóbb, s egy idő s felismerés után az intézménytől /és talán a leendő hivatástól is/ elidegenítő tényező.



Hiszek abban, hogy a kollektív tervezés a közös akaratnak és együttes cselekvésnek jó előkészítője. Még akkor is, ha itt-ott megbicsaklik a jószándék, egyesek csak részben vállalják a tágabb összefüggések elemzését, mások érdeklődését részben sikerül felkelteni. De mindez csak feltételezés. Arról, hogy valójában miként zajlott le a kollektívnek remélt programkészítés, szívesen adunk hirt egy esztendő múlva ugyanerről a fórumról.

