

318012

58



pedagógus- képzés

*Az Oktatási Minisztérium
Pedagógusképző Osztályának kiadványa*

1980

Szerkesztő Bizottság:

Elnök:

Miklósvári Sándor

Felelős szerkesztő:

Baráz Miklósné

Unger Mátyás

Tagok:

Margócsy József

Nagy Attiláné

Nagy József

Tóth Gábor

Tóth József

Wesselényi Albert

pedagógus- képzés

Az Oktatási Minisztérium
Pedagógusképző Osztályának kiadványa

1980

Függelék a Magyar Tudományos Akadémia
Könyvtárához
Kiadó: Magyar Tudományos Akadémia
Könyvtára
1980

ISSN 0133-2570
ISBN 963 673 155 1
Készült 500 példányban
a Kecskeméti Óvónőképző Intézet
Sokszorosító Üzemében
Kiadói Főigazgatóság: 38.200/1980.

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADEMIA
KÖNYVTÁRA

T A R T A L O M

	Oldal
Bevezető	5
<u>OKTATÓ-NEVELŐ MUNKA</u>	
Unger Mátyás: Egyetem és középiskola	7
Nagy Sándor: Hivatásra nevelés és tanárképzés.	17
Kelemen László: Pszichológiai oktatás a tudományegyetemen folyó tanárképzésben	28
Szarka József: A pedagógiai gyakorlat szerepe a tanárképzésben	39
Ágoston György: Pedagógiai gyakorlat első éves egyetemi tanárjelölt hallgatók számára	47
Tóth Gábor: A kollégiumi nevelés és tanárképzés	54
<u>SZAKMÓDSZERTANI KÉRDÉSEK</u>	
Balázs Györgyné: A történelemtanítás módszertana oktatásának helyzete az egyetemi képzésben	59
Vörös Imre: A francia nyelv tanításának módszertana az egyetemen	65
Perendy Mária: Módszertani felkészítés a középiskolai biológia oktatásra	72
Perczel Sándor: A kémia tanításának módszertana az egyetemen	79
Kölliő Miklósné: A tanári személyiség kérdése az orosz szakos egyetemi hallgatók metodikai képzésében	88
<u>KÜLFÖLD</u>	
Petrikás Árpád: A középiskolai tanárképzés problémái a Szovjetunióban	95
Hessky Regina: Középiskolai tanárképzés az NSZK-ban	102
Lányi Ildikó: A középiskolai tanárképzés Angliában	111

BEVEZETÉS

Időszakos kiadványunk az OM Pedagógusképző Osztályának a kezdeményezésére jött létre és éveken át elsősorban a tanárképző-, a tanító- és óvónőképző főiskolákon folyó pedagógusképzést szolgálta. 1978-ban sor került a Pedagógusképzés Szerkesztőbizottságának és profiljának kibővítésére. Periodikánk a tudományegyetemen folyó tanárképzés gondjait, problémáit is föl vállalta.

Kiadványunk érdeklődési körének kibővítése mindenképpen indokolt és időszerű volt. Igaz, hogy a tudományegyetemek nem csak tanárképző intézmények, mégis egyik központi feladatuk mindig is a tanárképzés volt.

A tudományegyetemi tanárképzés kérdéseiről már a korábbi számokban is megjelent egy-egy rövid tanulmány. Ugy gondoljuk azonban, hogy a többi pedagógusképző intézményben dolgozó tanár társainkat csak akkor tudjuk a bennünket foglalkoztató problémák körébe jobban bevezetni, ha - rendhagyó módon - egy számot teljesen a tudományegyetemi tanárképzésnek szentelünk.

Ez a szándék magyarázza a tanulmányok kiválasztását és egymás utánját is. Előbb a képzés alapjául szolgáló pszichológiai, általános pedagógiai studiumok és gyakorlatok, illetve a kollégiummal való kapcsolat egy-egy kérdése kerül szóba a tanári hivatásra nevelés szempontjából vizsgálva. Ez után olyan cikkeket közlünk, amelyek azt mutatják, hogy szakmódszertannal foglalkozó tanártársaink milyen erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy tanárjelöltjeink egy-egy társadalom- illetve természettudományi tárgyat később eredményesen tanithassanak. Végül néhány ország tudományegyetemi tanárképzéséről adott körkép zárja a cikkek sorát.

Természetesen így sem lehet a kép teljes. Nagyon sok lényeges kérdést /ilyen pl. a gyakorló iskolai munka/ nem is érintettünk, stb. De a teljességre törekvés nem is volt szándékunk. Mégis bizunk abban, hogy ez a szf. hozzájárul a tudományegyetemi tanárképzés problémáinak jobb megértéséhez.

Dr. UNGER MÁTYÁS
egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem

KÖZÉPISKOLA ÉS EGYETEM

Az egyetem hallgatói a középiskolát végzettek közül kerülnek ki s ebből következik, hogy az egyetemi oktatás, nevelés, a felsőfoku szakemberképzés színvonalát az egyetemi munka feltételeit és lehetőségeit a középiskola nagy mértékben meghatározza. Ugyanakkor az is igaz, hogy a középiskolák tanárait a tudományegyetemek bocsátották és bocsátják ki. A kapcsolatrendszer tehát kétirányú, s a kölcsönhatás is az. A következőkben e kölcsönhatásnak főként két vonatkozásával foglalkozom: az egyetemre jelentkezők felkészültsége, készségszintje, illetve az egyetemi oktatás megoldásra váró problémái.

Előljáróban - mielőtt a vállalt program kifejtéséhez kezdenék - két, a témával kapcsolatos megjegyzést kell előre bocsátani. Az egyik: miután közvetlen tapasztalataink a bölcsészkarokra - elsősorban az ELTE BTK-ra vonatkoznak - a középiskolások esetében elsősorban a társadalomtudományi felkészültséget és készségszintet tudom jellemezni s az egyetemi problémák esetében is a bölcsészkar képzésre leszek tekintettel. A másik: tisztában vagyok azzal, hogy a középiskolák és a tudományegyetemek maguk is csak részei a közoktatás egészének s hogy a bevezetőben jelzett kölcsönhatáson túlmenően mindkettőre - mindkettő színvonalára - számos egyéb

politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális tényező hat, amelyekre nem tudok részletesen kitérni.

Megítélésem szerint a középiskola már jó ideje oktatási rendszerünk legbizonytalanabb eleme. Abban sincs túlzás, ha azt mondom, ez az iskolatípus válságba került. /Ezen nem változtat és e tény súlyosságán nem is enyhít, hogy a középiskola általában másutt is hasonló helyzetben van./

A válság néhány jelét hadd említsem röviden.

A középiskola már jó ideje a permanens változások áldozata. A változások lavinája az ellenforradalmi korszakban indult s 1945 után fölgyorsult. Ez különösen szembe tűnővé válik, ha arra gondolunk, hogy míg az általános iskola szervezetében, jellegében 30 éve változatlan, a középiskola mennyi szervezetét, jellegét alapvetően érintő változáson ment át. Új iskolatípusok születtek és haltak el /gondolok a technikumokra/ új iskolatípusok születtek /gondolok a különböző szakközépiskolákra/, melyek egy része sem kellő foku szakműveltséget, sem kellően megalapozott általános műveltséget nem tud biztosítani.

A középiskola funkcióját illetően is sok a bizonytalanság. Megválaszolatlan az az alapkérdés, hogy a középiskola mennyiben legyen a praktikus szakmai fölkészítés illetve a felsőfoku társadalom- és természettudományi képzés közvetlen előzménye. A leginkább általános képzést szolgáló gimnáziumok gyors ütemű sorvasztása arra enged következtetni, hogy iskolarendszerünk középső szintjéről fokozatosan kiszorul az egyetemek szempontjából legelőnyösebb iskolatípus.

A középiskolák permanens változása természetesen nem véletlen. Mindenki számára világos, hogy a változtatások mögött nagyon is valós, nehéz társadalmi-gazdasági problémák megoldására való törekvés szándéka húzódik meg mozgató rugóként. Mégis úgy tűnik, hogy az állandó szervezeti

változások nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket.

Az egyetemek érdeke - s nemcsak az egyetemeké! - azt kívánná, hogy hosszabb távra alakuljon ki és nyerjen szilárd formát a középiskola. Ez azt kívánná, hogy egész közoktatásügyünkre vonatkozóan tisztázódjanak az alapkérdések: a szervezeti fölépítés, az egyes iskolatípusok funkciója, az egyes iskolatípusok oktatási-nevelési rendszerének tartalmi vonatkozásai. A megoldás az egyetemek szempontjából különösen sürgető, mivel a középiskola szervezeti és funkcióbeli változásai, nem különben az általános és középiskolát egyaránt érinti rendelkezések pl. a tananyagcsökkentés alapos félreértése és szerencsétlen végrehajtása, az állandósult átmenet és kísérletezés tantestületeket demoralizáló hatása rendkívül hátrányosan hatott a középiskolák színvonalára - s ami ennél is súlyosabb jelenség - a középiskolát végzettek magatartására.

A felvételi vizsgán s az I-II. éves hallgatókkal való foglalkozás során szerzett tapasztalatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a középiskola egyre kevésbé tudja biztosítani azt a szakmai fölkészültséget, amit az egyetem elvár s amit korábban meg is kapott. A jelentkezők - s ez vonatkozik a felvettek jelentős hányadára is - nem rendelkeznek azzal az alkalmazásra is kész anyagtudással, amely a választott szakterületen az induláshoz szükséges alapot és tájékozottságot biztosítaná. A szakműveltség hiányosságának további jelei, hogy nagyon bizonytalanok a szakterület ideológiai kérdéseiben, s csak kevesen ismerik a szaknyelvet s a választott tudomány alapfogalmait a középiskolai tankönyvek színvonalán.

A jelentkezők fölkészültségére, tényanyagismeretére - s ami még súlyosabb - a jelentkezők készségszintjére károsan hat a középiskolai tanítás - a gyakorlatban - az igénytelenség felé hajtó "törzsanyag" -központuság. A törzsanyag-fetiszizmus következtében az iskola elveszíti azt a

természetes funkcióját, hogy annyit tanítson meg, amennyit tud, amennyit egyes tanulóinak tehetsége elbír. /A "törzsanyag" kiválasztásának esetlegességét itt nem célunk elemelni. A szemlélet helytelenségét szeretnénk hangsúlyozni./ Hogy a középszerűség normává merevítése még középszerűséget sem eredményez, azt a felvételi vizsgák egyértelműen bizonyították. Középiskolai tanár kollégáink is megdöbbenésüknek adtak hangot. Megállapították, hogy a jelentkezők nagy tömege a "törzsanyagot" sem tudja. A tananyagcsökkentő "mozgalommal" együttjáró tananyagellenesség azt eredményezte, hogy ma már a tájékozódáshoz szükséges tényanyag is hiányzik. Így a jelöltek természetesen "összefüggéseket" sem láthatnak.

Szembetünőbb az általános műveltség színvonalának csökkenése. Gyakran a választott szakterülethez közvetlenül kapcsolódó rokontudományok legelemibb ismeretei is hiányoznak. /Elrettentő, hogy néha milyen mértékben leszűkül a középiskolások szellemi horizontja! / Gyakran hiányoznak a saját szakterület megértéséhez szükséges irodalmi, történelmi, művészettörténeti, földrajzi stb. ismeretek. Karunk különösen súlyos hiányát érzi annak, hogy a jelentkezők történeti műveltsége, történetiszemlélete, egyáltalán a történetiség iránti érzéke igen alacsony foku. /Nyilván összefügg ezzel a jelenséggel az is, hogy politikai érdeklődés, a napi politikai kérdésekben való tájékozottság is csökkent.

A jelentkezők nagy többségénél hiányzik a választott szak iránti elkötelezettség, az őszinte érdeklődés és hivatástudat. Megmutatkozik ez abban, hogy a - kötelező iskolai anyagon túl - nemigen olvasnak, szakfolyóiratokról pedig a legtöbbször nem is hallottak. Zavarba jönnek, ha egyéni érdeklődésre, a középiskolai tananyag bármely részébe való - esetleg - mélyebb ismeretekre vonatkozó kérdéseket tesz fel a bizottság. A középiskolások nagy tömege reménytelenül szürke, s csak kevesen mutatják az eredetiség, az egyéniség jeleit.

Általános a panasz a pongyola fogalmazásra. A dolgozatok nem elég tagoltak, nincs logikus gondolatmenetük stb. A szókincs szűk s általában alacsony színvonalu az anyanyelvi kultúra. A korábbiakhoz képest az utóbbi esztendőkbén ismét szaporodott a súlyos helyesírási hibák száma.

A szóbeli vizsgák kötetlenebb - egyébként mindig a "törzsanyagból" kiinduló - beszélgetései során különösen az tűnik föl, hogy az előadás, valamely dolog logikus kifejtésére a kérdező tanár gondolatmenetébe való beilleszkedés menyire gyenge oldala a középiskolásoknak. Általában jellemző egyfajta felszínesség, bizonytalanság s - a tananyag alkotó alkalmazása, és az ilyen értelemben vett önálló következtetések helyett - a frázisok, a lapos általánosságok "fölmondása". Az elvárhatónál alacsonyabb fokú a jelentkezők lényeglátó sajátossága, differenciáló készsége stb. Általában rosszul állnak a magasabb szintű tanuláshoz szükséges készségek dolgában.

A negatív összképet nem festheti rózsásra a jelentkezők kis hányadának - sajnos egyre kisebb hányadának - jó, sőt - kivételes esetekben - kiemelkedő teljesítménye. Ezek mögött mindannyiszor fölismerhető egy-egy kiemelkedő, igényes tanáregyéniség vagy a szürke átlagból kitörő, őszinte érdeklődési és lehetőségű diák eredményes munkája. /Az un. előkészítő tanfolyamok, amelyek az iskolai munka hiányosságait szándékoznak pótolni - a bizottságok véleménye szerint - általában nem sokat érnek. Különben is az előkészítő tanfolyamok, a külön órákban felvételi előkészítést végző tanárok munkája annak a világos jele, hogy a középiskola nem tudja vállalni azt, amiért egykor létrehozták./

Az egyetemre fölvelt hallgatók száma - hála a bőséges meritési lehetőségnek - jobbak a felvételre jelentkezők szürke tömegénél, de nem mentesek - nem is lehetnek mentesek - azoktól a negatív jelenségektől, amelyek a középiskolásokat általában jellemzik. Jobbak az arányok, de az egye-

temi munka szempontjából nem kisebbek a problémák.

Az első évfolyamra fölvetett hallgatóság nem egységes. A fölkészültség, az érdeklődés, a munkához való hozzáállás, a tanulási készség tekintetében nemcsak egyéni különbségek mutatkoznak, hanem elég szembe szökőek a szakok sőt szakpárosítások szerinti különbségek. /Érdemes lenne ennek az okait tudományos vizsgálat tárgyává tenni! /

Mielőtt a tárgyi fölkészültség, a szaktárgyi készségek szempontjából vizsgálnánk a helyzetet, föl kell hívni a figyelmet arra, hogy az elsőévesek magatartásában évről-évre növekvő mértékben mutatkoznak bizonyos meggondolkozató jelenségek.

Viszonylag sok hallgatónknál hiányzik az őszinte érdeklődés, az igazi tudásszomj. Nincs határozott céljuk, legfeljebb a diplomaszerezés vágya, társadalmi konvenciók vagy a szülői akarat hajtotta őket az egyetemre. Mindebből az következik, hogy minimális erőfeszítéssel szeretnének célhoz érni. Nehezen törődnek bele az egyetemi munkába, gyakran hiányoznak, a csoportjukban is rontják a munkafegyelmet. /Ezek általában az alacsonyabb pontszámúakból s a társadalmi kapcsolatok révén bejutott hallgatókból kerülnek ki./

A viszonylag jobban fölkészült, nemegyszer értelmesnek mondható hallgatók esetében a felszínesség, a tulzott nagyvonaluság, esetenként a nagyképűség jelei mutatkoznak. Ezek a hallgatók rendszerint már sok mindenről hallottak, de tudományos igényvel semmit sem ismernek s legtöbbször komoly erőfeszítésbe kerül míg hiányosságaikat sikerül fölismertetni. Gyakori eset, hogy éppen felszínességük miatt hiányzik belőlük a választott tudomány s a választott tudomány művelői iránti tisztelet.

A tudományegyetemek is sokat változtak az elmúlt évtizedekben! /Nem mindig előnyükre! Tudományos jelentőségük, társadalmi súlyuk pl. a tudományos intézetek kiválásával erősen csökkent./ Mégis azt lehet mondani, hogy oktatási

intézményként a tudományegyetemek alig változtak az utóbbi husz esztendőben. Ezzel nem akarom kétségbe vonni azokat a reformtörekvéseket, amelyeknek az eredménye az un. kiscsoportos oktatás, a gyakorlatok, szemináriumok szerepének, hatékonyságának növekedése, a speciális studiumok számának és jelentőségének emelkedése stb. Pusztán azt kívánom hangsúlyozni, hogy a tudományegyetemek sem szervezetükben, sem jellegükben nem változtak lényegesen. És semmit nem változtak abban a tekintetben, hogy követelményeikben, programjaikban, módszereikben frissen felvett hallgatóikról még most is föltételezik azt az ismeretanyagot, készségi szintet, amit a középiskola már évek óta nem tud biztosítani. /Korántsem akarom azt a látszatot kelteni, mintha az egyetemen más ellentmondás nem lenne! A témaként vállalt középiskola és egyetem viszonylatában azonban kétségtelenül ez a legalapvetőbb konfliktus. Jórészt ebből, ennek a figyelmen kívül hagyásából következik az a tagadhatatlan tény, hogy kiválóan képzett hallgatóink mellett egyre több azoknak a száma, akik középiskolából hozott hiányosságaikat az egyetemen sem pótolják be s viszonylag gyenge fölkészültséggel kapnak diplomát. Ez pedig - gondoljunk csak a gyengén fölkészült tanárra! - a hibás körből való kitörést egyre eredménytelenebbé tehetné./

Ha azt próbáljuk számba venni, hogy mit kellene tenniük a tudományegyetemeknek, akkor szerintem - elsőben is - föl kellene adnia az egyetemnek azt a bezárkózottságot /arisztokratikus elzárkózottságot/, amely sok tekintetben még ma is jellemzi. Törődnünk kell a közoktatásüggyel - s nem csak a középiskolával, hanem az általánossal, s az általánost követők szám szerint legnépesebb iskolatípusával a szakmunkásképzőkkel is. Úgy értem, hogy az ezekben folyó kísérletekben, tantervek kialakításában, tankönyvek megírásában az egyetemi oktatóknak sokkal nagyobb részt kellene vállalniuk. Föl kell ismernünk, hogy az egyetemi oktatás sikere nem független közoktatásügyünk egészének álla-

potától.

Nem szabad szemet hunynunk frissen fölvetett hallgatóink bizonyos általánosítható hiányosságai felett.

A gyenge nyelvi és nyelvtani fölkészültség a kis szókincs miatt - az élő idegen nyelvek esetében - nehézségekbe ütközik az órák idegen nyelven való tartása. Az irodalom- és a nyelvtudomány tudományos problémáinak elmélyült elemzéséhez hiányoznak a legszükségesebb feltételek. /Kellő szintű nyelvtudás, történelmi fölkészültség, országismeret, általános műveltség stb./

A magyar irodalom s a történelem szak esetében külön nehézség származik abból, hogy a hallgatók középiskolásokban alig hallottak valamit a régi magyar irodalomból s a feudális korra vonatkozó - annak idején is szegényes - történelmi ismereteik, mire az egyetemre jutottak, szinte teljesen "elpárologtak". /A középiskolai érettségi tételek között 1848 előtti mutatóba is alig akad./ Mivel olyan hallgató aki a középiskolában elmélyültebben tanult volna latint alig van, emiatt az illetékes tanszékek sem a régi magyar irodalommal sem Magyarország feudalizmus-kori történetével nem tudnak úgy foglalkozni, hogy egészen az eredeti forrásokig nyuljanak vissza.

A nyilvánvaló hiányosságok leküzdésének a jól fölkészült középiskolai tanárok s más egyetemi képesítésű szakemberek képzésével biztonságosabb módja az egyetemi képzés új koncepciója lehetne, amelyben az egyetemre háruló feladatok differenciáltabban szerepelnének és az egyes feladatok megoldását szolgáló szakaszok tudatosabban kapcsolódnának egymáshoz. Ennek az elképzelésnek a lényegét: az alapozás, a szakmai képzés, a szakmai specializáció és a posztgraduális képzés lépcsőfokai képezik.

A középiskola és az egyetem közötti átmenet szempontjából különösen fontos az alapozás, a választott szak-

tudomány/ok/ba való bevezetés. Alapozáson szintre hozást értek. Ebben nem háríthatjuk el azt a feladatot, hogy az egyetemi tanulmányokhoz nélkülözhetetlen ismereteket pótoljuk. De a siker szempontjából még lényegesebbnek tartjuk hallgatóink készségszintjének emelését, politikai, szakmai, emberi hozzáállásának formálását. Mindezekre annál inkább szükség van, mert minden korábbinál nagyobb a színvonal különbség még az azonos típusú középiskolák között is. /Arról nem szólva, hogy eleve nagy hátránnyal indul az, aki valamelyik szakközépből kerül az egyetemre./

Minden tanszékünk feladatának tartja azt, hogy a hallgatókat bevezesse a tudományos munka elemeibe. /Hogyan kell tanulmányokat jegyzetelni, monográfiákat olvasni, céldulázní, vázlatot, tudományos apparátussal dolgozatot készíteni; hogyan kell szövegeket elemezni stb./ Vagyis külön gondot fordítunk arra, hogy első évesek pótolják a legszükségesebb hiányzó ismereteiket, s főként megszerezzék azokat az alapvető készségeket, megtanulják azokat a munkamódszereket, amelyekre egyetemi éveik alatt szükségük lesz.

Az egyetemnek az eddigieknél nagyobb gondot kell fordítania a tudományos képzés és a tudomány alkalmazására való előkészítés jobb összhangjának megteremtésére. Ez egyfelől megköveteli a szűk szaktárgyi elzárkózottságból való kilépést, az interdiszciplinaritás érvényesítését, a rokon tudományok problémái iránti érzékenység növelését. Másfelől a gyakorlatiasság helyes értelmezését. Ez utóbbi különösen jelentős a tudományegyetemi tanárképzés szempontjából. /Ebben az esetben az iskolai gyakorlaton való jobb előkészítés és a szakmai igényesség változatlan fenntartása a megvalósítás alapelvei/

A középiskola és az egyetem kapcsolata, a tudományegyetemek belső reformtörekvései természetesen nem foglalkozhatók össze - még téziszerűen sem - egyetlen rövid folyóiratcikkben. Céлом tulajdonképpen csak annyi volt, hogy

kapcsolatrendszerre s ezzel összefüggésben közoktatásügyünk
sürgős megoldást váró feladataira fölhívjam a figyelmet.

Dr. NAGY SÁNDOR

egyetemi tanár

Eötvös Loránd Tudományegyetem

HIVATÁSRA NEVELÉS ÉS TANÁRKÉPZÉS

Érthető módon újra meg újra felbukkan a kérdés: mi-
ben áll voltaképpen a tanári hivatástudat és hogyan lehet
minél eredményesebben megoldani a pedagógusjelöltek hiva-
tásra nevelését? Tudományegyetemi viszonylatban az egyéb-
ként is komplikált kérdést tovább bonyolítja az a körül-
mény, hogy az egyetemnek - funkciójánál és nemzetközi kö-
telezettségeinél fogva - olyan tudományos feladatokat, ku-
tatási teendőket is meg kell oldania, amelyek nem rendel-
hetők alá egyszerűen a tanári pályára való előkészítésnek.

Ezzel együtt azonban néhány fő vonása elég jól meg-
ragadható tudományegyetemi viszonylatban is a tanári hiva-
tástudat alakításának, a hivatásra való elvszerű felkészí-
tésnek. Annál inkább lehetséges ez, minthogy a tanár - itt
különösen a középiskolai tanárra, vagy legalább is a 10-18
évesek tanárára gondolunk - valamilyen "szakmai" elhivatott-
sággal szoros affinitást mutató "pedagógiai" elhivatást
reprezentál, feltéve, ha jól szerveztük meg egyetemi képzé-
si folyamatát.

A tanári hivatás kérdése többféle értelemben is fel-
merül, s először ebben a többféleségben kell tájékozódnunk.
Egykori híres mestereink egyike, Edward Spranger egyenesen
pedagógiai érősz-ről beszél a nevelővel kapcsolatban. Ezzel
érzékletesen fejezi ugyan ki azt a vonzást, amely a ne-
velőben - ha igazi nevelő - elevenen él a neveltek iránt,
azt a szenvedélyes érdeklődést, amellyel feléjük fordul és
sorsukat irányítani törekszik, - ámde ugyanakkor a peda-
gógiai érősz fogalma némileg misztifikálja is ezt a vonzást-

vonzódást. Bizonyos, hogy jó értelemben vett, az egészségesen értelmezett pedagógiai erősz lényeges része a nevelő hivatástudatának és - szeretetének, bizonyos azonban az is, hogy a hivatástudat és - szeretet ilyen, végső soron romantikus forrásból egészében mégsem táplálkozhat.

A Spranger-féle állásponttal rokon egyéb álláspontok is ismeretesek. Annyiban térnek el azonban a sprangeritől, hogy arról beszélnek - némileg a költő példájára, aki "non fit, sed nascitur", - hogy pedagógusnak születni kell. Aki nevelő akar lenni, annak bizonyos veleszületett tulajdonságokkal birnia kell, amelyeket semmiféle tanulmány nem adhat. Ez - mondják - a nevelői rátermettség. A pedagógia elmélkedői - Platon, Montaigne, Locke, Rousseau stb. - ideális képet rajzoltak erről a nevelőről.

El kell ismerni, hogy minden alkat egyenlőképpen alkalmas arra, hogy magas hivatástudattal rendelkező nevelővé váljék; van bizonyos feltétele az egyéniségben a nevelővé válásnak. Ilyenre régebben már Weszely Ödön is utalt, hogy ugyanis mennyire fontos a nevelő esetében "az ifjui lélekbe való beleérezés és a megindítási tudás". Manapság ezt - korszerűbben megközelítve - az empátia fogalmával helyettesítjük, és nem véletlenül, mert ahhoz, hogy nevelővé váljon valaki, ennek alapvető szerepe van.

Nem volna bizonyára nehéz az empátia és a pedagógiai erősz bizonyos rokonságát kimutatni; elég azonban annyit elmondanunk, hogy itt a vezető motivumról van szó egy nevelői "lelkület" esetében, akárhogy közelítsünk is a kérdéshez és akárhogy nevezzük is ezt a motivumot. Ennek lennie kell, és ez nagyon sok ember létező tulajdonsága; alapvetően közösségi beállítottsága, más emberek iránt fogékony, a szociabilitás megfelelő szintjét természetes módon megvalósító, nyitott embereké. Ilyenek alkalmasak arra, hogy pedagógiai hivatástudat fejlődjék ki bennük.

Vannak azonban emberek, akik végreményben magányo-

sak és ridegek, nem tudnak kapcsolatot kiépíteni és alapvetően nem tudják a mások iránti bizalom személyiségvonását kiépíteni magukban; az ilyen emberek hiába tudják például azt, hogy "optimista hipotézissel kell közelednünk az emberhez, ez a nevelő legfőbb kötelessége" - ebből a "tudás"-ból nem lesz érzület és magatartás, nem lesz optimista hipotézis és segítő személyiségfejlesztés.

Igy tehát arra a következtetésre kell jutnunk, hogy bizonyos emberek inkább alkalmasak, mások kevésbé alkalmasak, hogy nevelőkké váljanak, hogy hivatástudat és hivatás-szeretet fejlődjék ki bennük. /Azért mondjuk, hogy "inkább" mert pedagógusképzés fiatal korban folyik, amikor a személyiség még jelentősen alakítható, képlékenysége mindenestre nagyobb, mint évtizedekkel később, idős korban./

Ha a pedagógiai erősz, a beleélés és "megindítani tudás" fogalmáról lehántjuk a romantikus leplet, és a pszichológiailag egyértelműen magyarázható tudományos fogalomhoz, az empátia fogalmához fordulunk, akkor a hivatástudat és hivatás-szeretet fejlődésének egyik kulcsfogalmához érkezünk.

Az elmondottakból következik, hogy a hivatásra nevelés tulajdonképpen az egyetemi felvételi vizsgán kezdődik, olyan kiválasztással, amely képes a tanári pályára való alkalmasságot valamiféleképpen megmérni s a személyiség sajátosságainál fogva erre a pályára alkalmatlant /az autokrata hajlandóságut, az empátiára képtelent, a pedagógiai erősz csak szóban képviselő, a gyerekek és fiatalok iránt közömböst/ ki tudja szűrni.

Ennek éppen a tudományegyetemek viszonylatában nem jelentéktelen nehézségei vannak. Részben azért, mert a tudományegyetemek /bölcsészettudományi karai/ nem csak tanárokat képeznek, hanem ugynevezett nem-tanár-szakosok széles körét is; olyan szakembereket, akikre azonban a társadalomnak éppoly szüksége van, mint a fiatal pedagógusokra.

A felvételin viszont a személyiségvizsgálat feltételezett bevezetésekor nehéz volna kétféle mértékkel mérni. /Bár végső soron természetesen nem lehetetlen, hogy aki tanárrá kíván válni, tudomásul vegyen bizonyos követelményeket személyiségével kapcsolatosan./

Egy másik - és még nagyobb - nehézség, hogy a személyiségvizsgálatok tekintetében ma még nincsenek olyan megbízható módszereink, amelyek rövid úton kimutatnák - bizonyára az illetőknek is személyes hasznára - hogy milyen, a pályára alkalmas vagy kevésbé alkalmas vonásokkal rendelkeznek.

Ma még - amint idevonatkozó publikációk széles sora mutatja - a felvétellel kapcsolatban inkább csak az ismeretek mennyiségét tudjuk mérni, s annak megállapításához eljutni, hogy a középiskolák "hogyan teljesítették a penzumot". Ez azonban - bármennyire lényeges - éppen nem a leglényegesebb rész a hivatásszeretet szempontjából.

Mindezzel nem a kiválasztás iránti pesszimizmust akarjuk kifejezésre juttatni, inkább azt a kívánságot, hogy a hivatásra nevelés alapvető munkája a felvételkor kezdődik. És mint sok más esetben, itt sincs más lehetőség, mint - bizonyos előzetes informálódást is végezve - a tanárnak jelentkező fiatalokat olyan szituációba kell állítani, amelyben egyéniségük jellegzetességei konkrét tevékenységben, magatartási megnyilvánulásokban tanulmányozhatók.

Amiképpen a tanítóképző főiskolák napokon keresztül együtt tudják tartani és tanulmányozni a felvételre jelentkezőket, alighanem megérné az anyagi és szellemi "ráfordítás" ugyanezt az eljárást más pedagógiai rétegek esetében is.

Még a természetes szituációban való tanulmányozás sem csalhatatlan eljárás, azonban bizonyos következtetésekre jobban ad lehetőséget, mint egy rövid felvételi beszélgetés és az ott sebtében áttanulmányozott, sok esetben formális iskolai véleményezés.

Igy tehát már eljutottunk a pedagógiai erőszótól a beleélés képességéig s ennek - az alapjában érzelmi jellegű vonásnak a szomszédságában természetesen a személyiségnek olyan egyéb vonásáig is, mint a szociabilitás, az önuralom, az önkritika és bizonyos humorérzék, a "nemes jellem", s mindezeknél fogva eljutunk ahhoz a fogalomhoz, amelyet úgy mondhatunk, hogy alkalmasság. Kifejezetten pályaalakmas-ságról van itt szó. És itt valamivel eltérő vonások szükségese-gek, mint a sebész vagy a martinász esetében. A "nemes jellem" a sebész esetében is nélkülözhetetlen, bizonyára az empátia bizonyos mértéke is, de nem olyan mértékben, mint a nevelő esetében.

Amit mindeddig a pedagógiai erőszóról, az empátiáról és egészben az alkalmasságról, egy meghatározott személyi-ségalkatról, mint "bemeneti tényezőről" elmondtunk, ez természetesen még csupán a kezdet. Jelzi azonban, hogy a hiva-tástudat és- szeretet nem valami romantikus és átmeneti ne-kibuzdulás forrásvidékén terem, hanem természetes alapja van már a pálya indulásakor.

Mindehhez azonban sok egyébnek is járulnia kell. Már a régiek is elmondták, hogy "mindeme tulajdonságok mel-lett kellő képzettségnek kell lennie", tudniillik a nevelő-nek. És ez a kellő képzettség nem kevesebbet jelent, mint magas szintű szaktárgyi és pedagógiai-pszichológiai kulturát, amely nélkül nem lehet eredményesen mozogni a pályán.

És ezen a ponton jutunk el egy olyan állásponthoz a hivatásra neveléssel kapcsolatban, amely annak némileg technicista jellegű megközelítését jelenti.

Eszerint a felfogás szerint a hivatás szempontjából fontosak ugyan azok a vonások, amelyeket az empátiával, intellektuális fejlettséggel, szociabilitással jellemzünk, de legalább ilyen fontosak - ha ugyan nem még fontosabbak - a "mesterség" szakmai-pedagógiai-pszichológiai eljárásai, az ezekben való képzettség, tehát az, hogy a fiatal pedagóg-

gus a különböző és egymáshoz általában kevésbé hasonlító pedagógiai szituációkban dönteni tudjon, a megfelelő eljárást önállóan megtalálja.

Ehhez a technicista állásponthoz különlegesen hozzátartozik a szó szoros értelmében a modern pedagógiai technológia ismerete is; hogy ne essen kétségbe, amikor a pálya kezdetén egy kitűnően felszerelt szaktanterembe lép, hanem az ott végzendő munkára kielégítő módon fel legyen készítve.

Vagyis: legyen "napra-kész" állapotban, ne érezze magát elveszítettnek egy pedagógiai folyamat megtervezésében, korszerű módszerek-eszközök alkalmazásában, uralkodjék a folyamat fölött, és ne a folyamat sodorja őt tétetlenül ide-oda. Ez esetben ugyanis semmiféle empátia nem segít.

Világos, hogy ennek a "technicista" álláspontnak is van egy alapvető igazságtartalma. Ha olyan eljárásrendszert adunk a fiatal pedagógus kezébe, amellyel szaktárgyi és pedagógiai kultúráját jó színvonalon tudja hasznosítani, akkor - megfelelő személyiség-tulajdonságok megléte esetén - alkotó módon tud majd dolgozni a pályán. Az alkotó munka pedig általában érdekes, élvezetes, kielégülést okozó tevékenység. A kreativitás nemcsak az iskolai tanulók esetében fontos, hanem tanáraik esetében különösen, mert ha az utóbbiak nem azok, hogyan tudják a kreativitást biztosítani tanítványaik esetében?

Igy tehát a szaktárgyi és pszichológiai-pedagógiai kultúra egységében azokhoz a konkrét, "eszközi" jellegű készségekhez jutunk el, amelyek működni tudnak a pedagógus esetében, ha az osztályba lép, vagy az osztályon kívüli nevelés valamely szituációjában valamely problémát kell megoldania.

Egyféle felfogás szerint ebből a hozzáértésből, ebből a mesterségbeli tudásból táplálkozik végeredményben a hivatástudat, nem pedig romantikus forrásokból, mint peda-

gógiai erősz és a többi.

Bizonyára ebben az esetben is a kompromisszumra hajló álláspont fog leginkább közeledni a valósághoz, vagyis az, amely az eredendően meglévő /vagy csirájukban meglévő/ személyiségvonásokra /beleélés, szociabilitás, jóindulat, érdeklődés stb./ mintegy ráépití azokat a szaktárgyi és pszichológiai-pedagógiai vonatkozásokat /"elemeket"/, amelyek a hozzáértést fogják biztosítani a személyiség főképpen érzelmi együttathatói mellett.

Mindezeknek, mint a hivatással kapcsolatos elvi kérdéseknek a megfontolása után szükséges néhány prózaibb természetű kérdést is felvetnünk.

Legszigorubban felmerülő kérdése a jelenlegi - a tudományegyetemen folyó - tanárképzésnek a teória és praxis viszonya.

Mindennapi realitások tanusítják, hogy a fiatal emberek, akik /legalább is a felvételi vizsgán/ szép szavakat mondanak a tanári pályáról, biztosítanak bennünket hivatástudatukról, a pálya szépségéről, majdnem hogy hűséget esküsznek a tanári hivatásnak, - néhány hónap alatt meglepő metamorfózison mennek keresztül. Szaktárgyi vonzások keresztülébe kerülve hamarosan eltolódnak egy olyan irányba, amelyben már alig vannak nyomai is a kezdeti lelkesedésnek.

Majdnem azt kell mondanunk, hogy ez természetes folyamat. Elkezdvén ugyanis az egyetemi munkát, hosszú féléléven keresztül még csak távolról sem találkoznak azzal a pályával, annak gyakorlatával, amelyre állítólag felkészülnek.

De nemcsak a pályával nem találkoznak, hanem azokkal a fiatalokkal sem, akiknek nevelőivé kívánnak lenni. /Illetve találkoznak ugyan velük - például a Studium Generale keretében végzett önkéntes instrukciós munkában, - nem találkoznak azonban velük az egyetemi tantervi szisztéma által meghatározott módon, és nem az egyetem által tervezetten, minden hallgatóra kiterjedő módon./

Igy mindenki némileg meglepődik azon, hogy amikor a II. évfolyamon fejlődépszichológiát tanulnak, ennek teljesen "elméleti" jelentőséget tulajdonítanak, a III. éves pedagógia jelentős részét életidegen tételek gyűjteményének tartják, a szakmódszertan pedig esetenként inkább "szak", mint "módszertan", nem beszélve arról, hogy nagyon elkésetten érzékelik, esetenként az V. éves korra is átcsuszik.

Igy tehát a hivatás szempontjából vett "sorskérdések" részben meneteközben ugyan, de erőtlennül, részben elkésetten és tulságosan is hatástalanul érik őket.

Ugyanakkor az V. éves iskolai gyakorlat sokukra szinte sokszerű hatással van, s amikor először állnak az osztályok elé, gyakran inukba száll a bátorságuk és a "szöveg" sem mindig pontosan az, amit mondani akarnak.

Nem térve ki az V. éves gyakorlatok problémáira, csupán demonstrálni akartam, hogy a pedagógiai valósággal való "szembesítés" egészen új helyzetbe hozza őket, s az itt elért mérgekelte eredmények is lelkesedést keltenek bennük.

Nem az a tanulság adódik-e ebből, hogy ezzel a valósággal előbb, talán a kezdetektől kezdve érintkezésbe kell hoznunk őket? Nem kellene-e inkább tapasztalatszerzés céljából kezdetből fogva beengednünk őket a pedagógiai valóságnak egy-egy szférájába, hogy azután ezekre a tapasztalatokra fogalmakat és törvényszerűségeket építhessünk? Minden más téren nyilvánvaló, hogy a tapasztalatszerzésnek meg kell előznie a fogalomalkotást, hogy ez utóbbi érvényes lehessen, miért éppen ezen a területen nem tudjuk ezt megvalósítani?

Bizonyára sokféle oka van ennek. Többek között az, hogy erősen tartja magát az a felfogás, mely szerint kezdetben van a "szaktárgyi felkészítés" és a végén csatlakozik hozzá a "pedagógiai". De ha ez utóbbi a "végén" csatlakozik hozzá, miért csodálkozunk azon, hogy egy motívum /a

hivatásra felkészítés/, amely az egész folyamatból, illetve annak nagy részéből hiányzik, vagy gyengén van biztosítva, a végén is halványan jelentkezik?

Az elmondottakból önként következik, hogy a hivatásra nevelés hatékonyabb megvalósítása érdekében egész tudományegyetemi tanárképzésünk felülvizsgálatra szorul. Elemi következtetés, hogy a hivatásmotivumnak a képzési rendszerben kifejezetten benne kell lennie /hivatásra nem lehet csak a folyamat végén nevelni/.

Miféle módok adódnak azonban erre?

Gyakran mondjuk, hogy a pedagógiai pályára való felkészítés nem egyszerűen a pedagógiai képzés feladata, hanem ennek a szaktárgyi képzés egészében is benne kell lennie.

Ez az állítás olyan, mint egy apriori szintétikus ítélet. Sajnos, még sosem próbáltuk pontosan értelmezni, napi gyakorlatra lebontani. Ha ugyanis lebontanánk, akkor mit lehetne mondani? Hogy a régi magyar irodalom tárgyalása, vagy a középkori feudális állam kapcsán kifejtésre kerülő eseménytörténeti előadások közben mindezek iskolai vetülete is "térjünk ki"? Már maga a föltételezés megökökent primitívságával. Az egyetem feladata a tudományt magas szinten művelni, s annak eredményeit magas szinten közvetíteni; nem foglalkozhat lépten-nyomon tantervi szövegek magyarázatával /bár nagyon is ismernie ajánlatos az általános iskolai és középiskolai tantervi szövegeket/. Csak meghatározott /s erre alkalmas/ tananyagrészeknél kell és lehet bemutatnia, hogy lehet ezt transzponálni a középiskolai oktatásra. Jó, ha ezt minél többször meg tudja tenni, de ez az és nem sokkal több, amit tenni tud.

Nyilvánvaló azonban, hogy a hivatástudat permanens fenntartása céljából ez kevés. Mihez kell tehát akkor fordulnunk?

Minden pedagógiai vonatkozás ősforráshoz, az élethez, a gyakorlathoz.

Mind a pszichológiai, mind a fejlődépszichológiai tanulmányokkal olyan jól megszervezett, időben is jól dotált gyakorlatokat kell kapcsolni, amelyek lehetőséget nyújtanak a gyermek- és ifjúságtanulmányozás intenzív módjaira. A nevelni szándékozottak beható, alapos ismerete, az irántuk való érdeklődés, személyiségüknek és személyiségtypusaiknak beható ismerete nélkül nincs hivatástudat és -szeretet. Ha egy fiatal pedagógusjelölt egyetemi tanulmányai folyamán soha nem készít jellemrajzot, nem végez személyiségvizsgálatot, nem vesz részt családlátogatáson és nem állít össze környezettanulmányt, akkor mitől lenne hivatásszeretete? A századelő híres pszichológus pedagógusa, Nagy László okkal mondta, hogy éppen a gyermek- és ifjúságismeret az az egyik alapvető terület, amelyen a pedagógusnak szakértőnek kell lennie. Különbözik hogyan "osztogat" tanácsokat a szülőknek, amikor majd a "tömkelegbe lép" és a tanácsokat el is várják tőle? Amikor például az irodalom tanárától korántsem az iránt érdeklődnek osztályszülői értekezleten az "anyukák" és "apukák", hogy Natalia Ginzburg legújabb műve milyen esztétikai megítélés alá esik, hanem a tantárgyban jelentkező eredmények iránt, s ha problémák vannak /s elég gyakran vannak/, a nevelési kilátások javítása iránt.

Mind ez magától értetődő és mégsem tudjuk a jelenlegi képzési rendszerben megvalósítani. Tehát nyilvánvaló, hogy át kell alakítani a képzési rendszert.

Amiképpen a pedagógia oktatását is úgy kell megszervezni /előrehozva egy oktatáselméleti minimumot/, hogy hallgatóink minél előbb /legkésőbb a III. éves korban/ tanítani tudjanak, a neveléselméleti tudnivalókat pedig a gyakorlat során felmerült problémákból kiindulva, tehát a jelenleginél jóval motiváltabban kell tárgyalni.

S ha ezzel egy szintétikus, a pedagógiai technológiát is bemutató és alkalmaztató szakmódszertan úgy épül rá, hogy szintén a gyakorlati munkával szerves egységben került tárgyalásra, akkor az V. év nem "új szakasz", hanem szerves

folytatás, egy, az eddigieknél komplexebb gyakorlat.

S mindezek következtében nem egy V. éves gyorsforralás, hanem az egész szisztémán végighuzódó vezérmotivum segítségével érlelődik, alakul a hivatástudat.

Mindez sok elszántságot igényel, sok mindennel való szakítást, ami hagyományos. Minthogy azonban mi magunk is szenvedünk attól, hogy jelenlegi tisztességes erőfeszítéseink és becsülettel befektetett munkánk nem eléggé hatékony /csak 6 %-ban hasznosítja a rendszer a befektetett energiát, mint a muzeumba vonult gőzmozdonyok/ - bizonyára nem lesz nehéz egy hatékonyabb szisztémára áttérnünk. Az áttérésben nyilvánvalóan a szükségszerűség belátása játssza a fő szerepet.

Dr. KELEMEN LÁSZLÓ

egyetemi tanár

Kossuth Lajos Tudományegyetem

PSZICHOLÓGIAI OKTATÁS A TUDOMÁNYEGYETEMEKEN
FOLYÓ TANÁRKÉPZÉSSEN

A pszichológia oktatásának szükségessége és jelentősége a pedagógusképzésben vitathatatlan, általánosan ismert és elismert.

A pedagógus számára több szempontból is hasznos a pszichológiai képzettség. Mindenekelőtt rendelkeznie kell a pedagógusnak korszerű pszichológiai szemléletmóddal. A pszichológiai látásmód, az ember pszichológiai tevékenységéről alkotott tudományos szemlélet minden korban alapvetően befolyásolta és befolyásolja a pedagógia elméletét és gyakorlatát. /Bár a pszichológia legújabb eredményeinek beépülése a pedagógia elméletébe, majd a gyakorlatba rendszerint sajnálatos fázis-eltolódásokkal megy végbe; s a pszichológia gyakran adott a nevelés története során termékeny ötleteket, forradalmian új gondolatokat a neveléstudomány-
nak és a pedagógiai gyakorlatnak./

Az általános szemléletmódon túl a pszichológia minden ízében hozzájárul a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat tudományos megalapozásához.

A nevelés és az oktatás pszichológiai folyamatok után megy végbe. A nevelőnek ismernie kell a pszichológiai folyamatok általános sajátosságait, törvényszerűségeit. /Általános lélektan./

A pedagógiai folyamatban személyiség hat személyiségre. Ezért a pedagógusnak rendelkeznie kell a személyiség szerkezetére, típusaira, általános jellemzőire vonatkozó is-

meretekkel. /Személyiség-lélektan./ Más szavakkal ezt tudományosan megalapozott emberismeretnek is nevezhetnénk.

Természetes követelmény, hogy a nevelő ismerje tanítványait, azok életkori jellemzőit, pszichológiai fejlődésük törvényszerű menetét. /Fejlődéslélektan./

El kell sajátítania a jövődő pedagógusának a közösségi, közéleti emberré nevelés érdekében a közösségi magatartás és kapcsolatképződés pszichológiai törvényeit is. /Szociálpszichológia./

A nevelés-oktatás folyamatában sajátos pszichológiai mechanizmusok figyelhetők meg. Az iskolai ismeretelsajátításnak, a növendékek befolyásolásának, a tanulói közösségek irányításának megvannak a maga sajátos pszichológiai törvényei /pedagógiai pszichológia/. Ezek ismerete a legközvetlenebbül segíti a neveléstudomány pszichológiai megalapozását és a pedagógiai gyakorlat tudatosítását.

Végezetül a nevelőknek segíteni kell a tanulókat a személyiségüknek és képességeiknek megfelelő pályaválasztásban, a reális önmegismerésben. /Pályalélektan./ Erre is fel kell készülnie a pedagógusnak.

Kérdés, hogy mennyire felől meg ezen társadalmi-pedagógiai igényeknek a tudományegyetemen folyó tanárképzés, pontosabban az ott folyó pszichológia oktatás?

Elsőként azt állapíthatjuk meg, hogy a felsorolt pszichológiai diszciplínákból a tudományegyetemi tanárképzésben /hasonlóan a többi tanárképzési intézményekhez/ csak három pszichológiai tárgyat oktatnak: általános lélektan, fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológiát. Kétségtelen, hogy történetileg ezeknek a pszichológiai tudományterületeknek a pedagógiai jelentősége tudatosult először. A többi említett tudományág /személyiséglélektan, szociálpszichológia, pályalélektan/ viszonylag később fejlődött és pedagógiai értékük is nemrég vált elismertté.

A pszichológiai oktatás korszerűsítése nyilván megkíváná ezen új és rohamosan fejlődő tudományágak tanítását

is. Itt azonban a képzés rendkívül szűk időkereteibe ütközünk. A pszichológiai oktatás órakerete az egyetemi tanárképzésben megdöbbentően kicsiny. Félévekben számolva összesen heti 5 óra /a többi pedagógusképző intézményben ez 11 óra/. Ez az összképzésnek csupán 1,7 - 2,7 %-al /a szakpárosítástól függően/.

Ebbe az időkeretbe az új tudományterületek eredményeit bezsufolni - lehetetlen. Az ugyanis még elképzelhető lenne, hogy az integrálás és a pedagógiai irányultság érdekében a személyiség-pszichológiát az általános vagy pedagógiai lélektan, a szociálpszichológiai és a pályalélektan legfőbb elemeit a pedagógiai pszichológia keretében tanítsuk. Az adott óraszámok azonban ezt a megoldást kizárják. Az általános lélektant a 2. félévben heti 2 órában, a fejlődés-lélektant a 3. félévben heti 2 órában, a pedagógiai pszichológiát a 9. félévben /helyenként a 7. félévben/ heti 1 órában oktatjuk. Ez utóbbi heti 1 óra nyilván már nem bírná el a kívánt belső tartalmi bővítést.

Talán nem tűnik szakmai sovinizmusnak, ha leszögezzük, hogy ez az órakeret a tudományegyetemen revízióra szorul. Akkor, amikor a pedagógusképzés elsőrendű célja elismerten a nevelésre való felkészítés, a személyiségfejlesztés és a közösségi életre nevelés feladataira történő alkalmazásá tétel - a személyiséglélektan, a szociálpszichológia /és sok más okból a pályalélektan/ oktatása helyet kell, hogy kapjon a tanárképzésben. Ez, valamint a heti 1 órás pedagógiai lélektan ügye feltétlenül megoldandó.

A pedagógiai lélektannak már tárgya miatt szorosan kell kapcsolódnia a neveléstudományi oktatáshoz. Az lenne a kívánatos, hogy a nevelésemeléttel és a didaktikával párhuzamosan 2 féléven át tanítsuk a pedagógiai pszichológiát, megfelelően illesztve a nevelés - ill. oktatáslélektani fejezeteket a neveléstudományhoz. E komplex studiumokat a 7. féléves komplex pedagógiai záróvizsga fejezné be.

Fokozza jelenleg a tudományegyetemi pszichológiai

oktatás gondját az is, hogy az adott óraszámok mellett nem lehet biztosítani a képzés kellően gyakorlati jellegét, pedagógiai alkalmazását. Amint erre később még visszatérünk, bizonyos műszeres és teszt vizsgálatokat a tanszékek megpróbálnak e szűkös időkeretbe beprézselni. Nem megoldott azonban a tanulók és az iskolai élet pszichológiai szempontu megismerése, a pszichológiai ismeretek felismertetése, tudatosítása és alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban. Már pedig a pedagógusképzésben /annak minden fokán/ a pszichológia oktatása az általános szemléletformáláson túl, elsősorban a gyakorlatot, a tanulók megismerésére és a hatékony nevelésre való felkészítést szolgálja.

Nemcsak az elméleti órákhoz kapcsolódó gyakorlatokról lenne itt szó /ez is nagyon fontos/, hanem az iskolai egyéni és csoportos látogatásokról és feladatmegoldásokról is. A heti 1 vagy 2 órákon az iskolai hospitálások órarendileg megoldhatatlanok. /Éppen a tudományegyetemen a gyakorló iskolák távol vannak az egyetemi épületektől./

A pszichológiai elméleti oktatás és a pedagógiai valóság szembesítése rendszeres formában is szükséges lenne, még, valamikor a képzési idő végén is. A többi pedagógusképző intézményben az utolsó félévben szerepel egy szintetizáló jellegű "pszichológiai és pedagógiai" szeminárium. Nem lehet eléggé értékelni e szeminárium jelentőségét. Nem csupán a komplex államvizsga előkészítése /bár ez is lényeges/, de főként a képzés valódi komplexitása szempontjából. Az utolsó félévben ugyanis így a hallgatók szervezett lehetőséget kapnak arra, hogy tanáraik irányításával szembesítsék és szintézisbe hozzák szakmai, ideológiai, pszichológiai, pedagógiai és módszertani elméleti ismereteiket az iskolai tapasztalatokkal. Bár a képzés komplex jellegét a különböző szakmai, ideológiai, pedagógiai, pszichológiai, módszertani tárgyak egymásraépülésében és koncentrációjában már az első évtől kell megkezdeni és a képzési időszak egésze alatt biztosítani kell; az ilyen summázó, rendszerező foglalkozások

is szükségesek. Itt is jó lenne, ha az egyetemi tanárképzés követni tudná az "előremutató" példát!

A tudományegyetemen a pszichológiai oktatás alacsony arányát /más pedagógusképző intézményekhez viszonyítva/ ma már nem lehet azzal az érveléssel menteni, hogy a középiskolás tanulók oktatásánál a szakmai tudás a döntő, különösebb pszichológizálásra és pedagógizálásra itt már nincs szükség. Ez több szempontból is téves. Egyrészt az oktatás hatékonysága /ha a középiskolában nemcsak a továbbtanulni szándékozókra tekintjük, hanem az egész korosztályt/ bizony fokozható lenne. Éppen a pszichológia és pedagógia segíthetne ebben. Másrészt ne felejtsük el, hogy még a középiskolában is elsődrendű feladat a nevelés. Sőt! Ebben a korban adódik a legtöbb nevelési probléma. Ekkor "csuszik" ki leginkább a serdülők és az ifjak irányítása a pedagógusok /és szülők/ kezéből. E korosztály nevelőinek ezért fokozott pszichológiai oktatásra lenne szüksége. Harmadszor, téves a fenti érvelés azért is, mert a tudományegyetemi tanárképzés általános iskolára is képesít. Miért kap az egyetemen végző általános iskolai tanár kevesebbet pszichológiából /és pedagógiából is/ mint a tanárképző főiskolán. Talán nem véletlen, hogy tudományos igényű felmérések /Eperjessy Géza és Szébenyi Péter kutatásai/, valamint a felügyeleti tapasztalatok szerint az általános iskolában a főiskolán végzettek jobban megállják a helyüket, mint az egyetemiek. Pedig az utóbbiak hosszabb képzési idő alatt magasabb szintű szaktudományos képzést kaptak. Minden bizonnyal a szűkös pszichológiai /és neveléstudományi/ oktatás bosszulja meg **itt** magát!

Bármily korlátozottak is a tudományegyetemi tanárképzésben a pszichológiai oktatás lehetőségei, az adott keretek közt is keresik a pszichológiai tanszékek az optimális megoldási módokat.

Mindjárt előljáróban megállapíthatjuk, hogy az egyetemek pszichológiai tanszékein jelentős számban tanítanak minősített oktatók és a tanszékek tudományos, publikációs

tevékenysége is az élen halad. Ez nyújt biztosítékot, hogy az adott szűk időkeretek közt a képzési idő maximális kihasználásával igényes és színvonalas oktatás folyik.

A pszichológiai oktatás tartalmát államilag jóváhagyott programok határozzák meg.

Koncepcionálisan az általános lélektani program körül folynak viták. A debreceni és a szegedi tudományegyetemen az OM jóváhagyásával egy új személyiségközpontu általános lélektani rendszer kidolgozásán fáradoznak, ami nem foglalja magában a személyiséglélektan anyagát, csupán egy bevezetőt ad a személyiség lényegéről s az egyes fejezetekben már csak tárgyalási szempont a személyiség. A fejldéslélektan a szokásos keresztmetszeti képeket adja az egyes életkorokról. A pedagógiai pszichológiát eddig a neveléstudományhoz illeszkedő rendszer szerint oktattuk. Debrecenben elkészült egy új, sajátos pedagógiai pszichológiai aspektusú tantervi koncepció.

A szemináriumok, a gyakorlatok és az iskolai hospitálások anyagát, tematikáját a programok általában részletesen nem rögzítik. A tanszékek e tekintetben szabad kezet kapnak önálló és sajátos foglalkozási formák kidolgozására. Ennek kétségtelenül vannak előnyei. A tudományegyetemeken a szemináriumi és gyakorlati munkaformák igen sokféle értékes változatát dolgozták ki /műszeres gyakorlatok, tesztvizsgálatok, referátumok, viták, tanulókról személyiségrajzok, szociogramok készítése, stb./ Akad azonban tanácsatlanság és bizonytalanság is. Ugy hisszük, elérkezett az ideje, hogy a sok kísérletezés és az önálló utkeresés tapasztalatait összegezzék az egyes intézmények. Az OM megfelelő szakbizottsága szervezésében közös tapasztalatcserén összegyűjthetnénk a szemináriumi és gyakorlati /laboratóriumi/ foglalkozások, valamint az iskolalátogatások levezetésének legjobb módszereit. Esetleg módszertani utmutató is készülhetne ezek alapján. Természetesen a tapasztalatcsere

és bizonyos módszertani egység nem szabad, hogy megkötöttséghez vezessen. A szemináriumokon és a gyakorlatokon mindenkor biztosítani kell a módszertani szabadságot és a kísérletezést. Igen sok oktató azonban várja a segítséget, másrészt mások tapasztalataiból mindig lehet valamit tanulni; ezért az összehangoló, informáló funkció is szükséges.

Az óvónő- tanítóképző intézetek és a tanárképző főiskolák számára elkészült az egységes pszichológia tankönyv. A tudományegyetemek sajnos nem rendelkeznek hasonlóval. Már a jegyzeteink is elavulóban vannak. Nagyon fontos lenne az egyetemek részére is megfelelő pszichológiai tankönyveket írni. Ugy tűnik itt szükséges lenne a hasonló magasabbszintű ösztönzés, mint amivel az OM annak idején segítette a többi pedagógusképző intézménynél az egységes pszichológiai tankönyv megjelenését /pályázat, tankönyvi honorárium, alkotó szabadságok stb./.

A tankönyvek ill. jegyzetek mellett nélkülözhetetlenek a korszerű pszichológiai oktatásban a különböző segédletek. A szemináriumi referátumokra és vitákra pl. elég széleskörű irodalom alapján kell felkészülni. Mivel a hallgatók létszáma nagy, s a megfelelő számú könyv beszerzése szinte lehetetlen és nem is lenne gazdaságos: célszerűbb az olvasókönyvek /szöveggyűjtemények/ kiadása, amelyet a friss irodalom alapján évente lehet kiegészíteni. Ennek az az előnye, hogy nemcsak a referáló, de a többi érdeklődő hallgató is elolvashatja a szeminárium anyagát és a vitában nagyobb hozzáértéssel vehet részt. E téren példamutatók és kiválóan használhatók Ormai Vera és munkatársai által összeállított szöveg- és vizsgálatgyűjtemények. /Fejlődéslélektani gyakorlatok I-II. Tankönyvkiadó 1978; Fejlődéslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó 1975; Neveléslélektan I-II-III. /Szöveggyűjtemény, szakirodalom/ Tankönyvkiadó 1978./

Indokolt lenne a főbb műszeres gyakorlatokhoz és a teszt-vizsgálatokhoz is utmutató segédleteket közreadni.

Hasonló módon célszerű elkészíteni a személyiségrajz vizsgálatainak munkafüzet-szerű sémáját is, amit azután a hallgatóknak az előírt vizsgálatok elvégzése alapján kell kitölteniök.

A pszichológia oktatásának a tudományegyetemeken a legnagyobb problémája: /amint már láttuk/ az elmélet és a gyakorlat megfelelő összehangolása. - Az adott esetben ez kettős feladatot jelent: egyrészt az elméleti oktatással párhuzamosan a gyakorlatban be kell mutatni a legfőbb pszichológiai vizsgálati módszereket, /műszeres mérések, tesztvizsgálatok/; másrészt az iskolai élet és a tanulók pszichológiai megismerését is biztosítani kell. Az előbbihez jól felszerelt pszichológiai laboratórium kell, az utóbbihoz viszont megfelelő órakeret, idő.

A laboratóriumi felszerelés, a műszerek száma az utóbbi időben örvendetesen gyarapodott a tudományegyetemek pszichológiai tanszékein. A fejlődésnek azonban még csak a kezdetén tartunk és ez a fejlődés meglehetősen egyenetlen. Bizonyos helyiség és felszerelésbeli minimumot minden intézménynél biztosítani kellene. Megfelelő létszámú tanári szobán kívül egy műszerszobára /egyben vizsgálati terem/ és egy megfigyelő szobára /egyben 15-20 fő részére szemináriumi helyiség/ minden pszichológiát oktató pedagógusképző intézményben szükség lenne. Össze kellene állítani a legfőbb vizsgálati eszközök és tesztek, valamint műszerek jegyzékét. Gyártásukról, illetve beszerzésükről központilag kellene gondoskodni. Jelenleg a tanszékek óriási fáradtsággal, sokszor uzsora áron szerzik be a felszerelést /jobb híján pl. magán kisiparosoktól/. Közös összefogással kellene az egyes műszeres vizsgálatok standardjait is kiszámítani.

Az iskolai élet és a tanulók pszichológiai megfigyelése és vizsgálata az egyetemi pedagógusképzésben a már panasztalacsony óraszám és a külön egyéni hospitálás hiánya miatt csak kényszer megoldásokkal lehetséges. Iskola-látogatás a heti 2 ill. 1 órarendi óra terhére nem szervez-

hető. Ezért pl. Debrecenben a tanulót hívjuk a laboratóriumba és a hallgatócsoport itt készít róla egy személyiségrajzot a megfelelő vizsgálatok elvégzése után. Hasonlóképpen az ötödéven a pedagógiai pszichológia gyakorlati jegyének megszerzéséhez az egyik követelmény egy tanuló személyiségrajzának vagy egy osztály szociogramjának elkészítése és elemzése. E tekintetben, tehát az iskolai élet és a tanulók pszichológiai megismerése terén az óvónő- és tanítóképző intézetek, valamint a tanárképző főiskolák már csak a magasabb óraszám és a külön egyéni hospitálás következtében is messze jobb lehetőségekkel rendelkeznek mint a tudományegyetemek.

A pszichológia oktatás hagyományos formái /előadás ill. szeminárium és gyakorlat/ a pedagógusképző intézményekben - a tudományegyetemet kivéve - külön órakeretben fut. /Például 2 óra előadás, 1 óra szeminárium ill. gyakorlat./ A tudományegyetemen a heti 2 ill. 1 óra kényszere új megoldás keresésére ösztönözte a tanszékeket.

Abból az ideális modellből indulhatunk ki, hogy a pszichológiai órákat mind a laboratóriumban kellene tartani 15-20 fős csoportokban /a laboratórium befogadó képességétől függően/. Itt integrált oktatási formát lehet kialakítani, ahol nincs külön nagy előadás és kisebb csoportban szeminárium vagy gyakorlat; hanem a rendelkezésre álló 2 órában ezek az oktatási formák váltakozva követik egymást a tananyag ill. az oktatási feladatoktól függően. Ez a kötetlen és rugalmas oktatási forma sok tekintetben igen célszerű. Rövid előadási szakaszok közé bármikor beiktatható műszeres gyakorlat, vizsgálat-sorozat, szeminárizáló beszélgetés stb. Sok lehetőség nyílik a hallgatók aktív bevonására, csoportmunkára, a hallgatók esetleges konzultációjára, de a rendszeres visszajelentésre is /ez nem feltétlenül osztályzott ellenőrzés/, ami viszont a folyamatos tanulást biztosíthatja. Debrecenben évek óta ezt az integrált oktatási formát alkalmazzuk.

Egy tárgy oktatásának hatékonysága többek között függ a megfelelő vizsgarendszertől is. Az óvónő- tanítóképző intézetekben és a tanárképző főiskolákon a pszichológia esetében ez lényegesen átgondoltabb és teljesebb. A 3 féléves képzésben egy kollokvium szerepel, majd az egészzet szigorlat zárja. Az utolsó félévben a már említett komplex pedagógiai és pszichológiai szeminárium egészen a komplex alkalmazásig viszi el a pszichológiát és az államvizsga szerves részévé teszi. Az egyetemi tanárképzésben az általános és a fejlődéslélektant csak egy kollokvium zárja le. A pedagógiai pszichológiának már csak egy aláírás, vagy gyakorlati jegy jut. A komplex államvizsga követelményei között pedig már szó sincs pszichológiáról. Bár ez utóbbi elvileg még nem zárná ki a pszichológiát a komplex pedagógiai-módszertani felkészültségből, - de a hiba az, hogy magára erre a komplex felkészítésre nincs megfelelő lehetőség. Részben a már jelzett óraszámok, részben az elégtelen és távoli vizsgaalkalmak miatt.

Némileg javítaná a helyzetet, ha pedagógia pszichológia oktatása /amint már említettük/ a neveléstudományával párhuzamosan folyna és közös záróvizsgával végződne.

A tudományegyetemek pszichológiai tanszékeinek káderellátottsága színvonalban megfelelő, létszámban viszont rendkívül feszített /annak ellenére, hogy a létszám a pszichológusképzést végző tanszékeken nőtt/. A tanárszakosok oktatásán kívül el kell látniok a pedagógiai A-szak képzését, három tanszéknek még külön a pszichológusképzést. Az utóbbi különösen sok munkát és energiát követel /bár a tanszékek munkájának színvonalát jelentősen emeli/. Mindezeket figyelembe véve és a 4 pszichológiai tanszék /ELTE Általános Lélektan, ELTE Fejlődés- és Neveléslélektani Tanszék, KLTE Pszichológiai Tanszék, JATE Pszichológiai Tanszék/ értékes kutató munkát végez. Főként a 6.sz. kutatási főirány keretében folyó tudományos kutatásokat emelhetjük ki. Az ehhez kapott anyagi és személyi támogatás sok segítséget ad a tan-

székeknek. Kutató-állások és segéderők terén igényelnek még a tanszékek fokozottabb megerősítést.

Összefoglalva: A tudományegyetemi pszichológiai oktatás időkeretei szűkek. Az új szakmai igények és az iskolai gyakorlattal való kapcsolat szükségletei a képzési volumen felülvizsgálatát sürgetik. Az adott lehetőségek közt tartalmi és módszertani téren komoly kezdeményezések történtek és az oktatás színvonala megfelelő. A tudományos munkában is jelentős előrelépés történt, főleg a 6.sz. kutatási főirány keretében.

Dr. SZARKA JÓZSEF

egyetemi tanár

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT SZEREPE A TANÁRKÉPZÉSBEN

1. Különösnek tűnik, hogy oly sok tapasztalat birtokában, az adott időszakban idnokoltnak tűnő változtatás után a permanens utkeresés állapota jellemző a pedagógusképzésre is, s ennek keretei között a gyakorlatok funkciójának megfelelő szervezeti kereteinek kialakítására.

Az utkeresést részben indokolják a változó körülmények és követelmények, ebben az összefüggésben természetes állapotnak kell tartani.

Alighanem más tényezők is szerepet játszanak a bizonytalanságban, talán az, hogy a helyes felismeréseket nem tudjuk elég következetesen érvényesíteni.

Ezért aki ez utóbbiakról beszél, részben fontos, mert meg nem valósított dolog előremozdítását sürgeti, részben ismét, vagy kis változtatással régebbi motívumokat variál.

Tanulságos, hogy mindhárom tudományegyetem nevelés-tudományi tanszéke az évek során milyen behatóan foglalkozott a pedagógiai /nevelési, didaktikai/ gyakorlatok kérdésével, s a lehetőségek, formák, alkalmak és módszerek milyen gazdag választékát dolgozta ki.¹

Ahhoz például, amit szegedi, debreceni kollégáink a jelzett írásokban elsorolnak - a formák, lehetőségek tekintetében nehéz lenne valami merőben újat hozzátenni. De a mi egyetemünk nevelés-tudományi tanszéke ugyancsak nem keveset tett a pedagógiai gyakorlatok megfelelő formáinak kialakításáért, a hatékonyság növeléséért.

Felmerül tehát a kérdés: miért nem sikerül a bevált

formákat tartósítani, a jó elgondolásokat megvalósítani, a lehetőségeket rejtő eljárások hatékonyságát lényegesen növelni?

Mindezt azért bocsátottam előre, hogy ne keltsek túlzott várakozást e témával kapcsolatos gondolatokat illetően.

Mivel tájékozottságom a tudományegyetemi tanárképzésről van, mondanivalóm erre a területre korlátozom.

A továbbiakban majd kitűnik, hogy jóllehet a pedagógiai gyakorlatok szerepe és a képzés gyakorlatiassága nem azonos, mégis sok szállal egymáshoz kapcsolódó mozzanatok a képzés folyamatában. Indokolt tehát hogy ezt az összefüggést érzékeltessük.

2. Hallgatóink különböző fórumokon és alkalmakkor szóvá teszik, hogy egyetemre lépésük után hosszú félévek eltelnek anélkül, hogy jövőendő hivatásuk színtereivel, problémáival találkoznának. A jelenlegi képzési rendben - az ELTE Bölcsészszkaron is - erre tanulmányaik harmadik évében kerül sor. Addig nem tanulnak pedagógiát, nem látnak iskolát, nem találkoznak pedagógusokkal, gyerekekkel. Ilyenformán nemcsak szakmai tapasztalatokra, de élményekre, benyomásokra sem tehetnek szert, s fontos motiváló tényező kapcsolódik ki hivatástudatuk fejlesztéséből.

Ezért a képzés gyakorlatiasságával foglalkozó kari munkabizottság /vezetője Nagy Sándor egyetemi tanár/ azt a javaslatot tette: tanárszakos hallgatóknak az első évtől kezdve legyen módjuk "beleszagolni" az iskolaéletbe, valamilyen alkalmas formában és időtartamban vehessenek részt az iskola, illetve más pedagógiai intézmény és szervezet nevelőmunkájában.

Tudomásom szerint más egyetemeken is hasonló kívánalmak merültek fel, és hasonló megoldásokat keresnek.

Ugyancsak közös felismerés és erőteljesen hangoztatott követelmény, hogy a pedagógusjelöltek - jövőendő hivatásuk fő tevékenységi területén, a tanítási órán túl - a

pedagógiai tevékenység más színtereivel és formáival is ismerkedjenek meg. Ha lehet, ne pusztán passzív szemlélőként, hanem valamilyen feladatvállalás formájában. Erre a pedagógusképző intézmények - feltételeiktől és leleményességüktől függően - többféle lehetőséget kutatnak fel.

Arra azonban fel kell hívni a figyelmet, hogy az eleven nevelési lehetőségekbe való bekapcsolódás /tegyük fel, hogy ehhez nagy kínálatot tudunk biztosítani/ a hallgatók részéről rugalmas érdeklődést és folyamatos, kitartó részvételt, felelős és megbízható magatartást kíván meg. Ebben a munkában semmiképpen nem lehetséges az ötletszerű foglalkozásoknak a gyakorlata /ami persze a tanulmányok egyéb területein sem kívánatos, de itt végképp elfogadhatatlan/. Ugy tűnik, hogy hallgatóink kívánságai és erkölcsi-szakmai készenlétük távolról sincs összhangban egymással.

3. Természetesen van indoka annak, hogy az elmélet-gyakorlat fogalom-párjában gondolkozzunk. A képzés folyamában ez az elméleti előadások és a gyakorlatok, gyakorlati foglalkozások formájában ölt testet. Vitatjuk, alakítjuk e foglalkozástípusok arányát, elrendezését, szerkezetét. Hallgatóink - és nemcsak az egyetemen, hanem tudomásom szerint a tanárképző főiskolákon is - általában a gyakorlati foglalkozások növelését igénylik, s óhajtanák ezt az elméleti foglalkozások, főleg előadások rovására is.

Nem alaptalan ez a kívánság, tehát foglalkozni kell a lehető jó megoldások keresésével.

Most mégis egy más összefüggésre kívánom felhívni a figyelmet. Arra tudniillik, hogy az elmélet, az elméleti foglalkozások - a pedagógiai tárgyról, főképpen a neveléselméletről és a didaktikáról van szó - a gyakorlathoz való viszonyukban nagyon is különbözőek lehetnek. Lehetnek tulságosan elvontak, sőt életidegenek /s valljuk be, hogy erre különösen a neveléselmélet hajlamos/, s lehetnek elméleti mivoltukban is az életet, valóságos pedagógiai hely-

zeteket, problémákat, ellentmondásokat tükrözők, valóságosan ható tényezőket életszerűen ábrázolók. Oda jutunk el, hogy az elméleti mondanivaló minél inkább a tapasztalatokból nő ki, minél inkább annak az általánosítása - annál kevésbé fenyegeti az a veszély, hogy elszakadjon a gyakorlattól. Ezt a vonatkozást azért szükséges hangsúlyozni, mert hallgatónk hajlamosak arra, hogy az életet, az életszerűséget a konkrét pedagógiai tereppel, a pedagógiai tevékenységgel azonosítsák. Persze ez utóbbit semmi más, a legjobb elmélet sem pótolhatja, de az elmélet nem is ellentétes a gyakorlattal. Az a feladatunk, hogy ezt az igazságot minél meggyőzőbben és hatékonyabban érvényesítsük.

Ez persze ismert, szinte közhelyszerű feladat, de nem túlhaladott, ha arra gondolunk, hogy kialakult oktatási tartalmakat, előadói szokásokat, témakezelést, tárgyalásmódot egykünknek sem könnyű alaposabb revízió alá venni, megváltoztatni. Az igényes oktató persze szüntelenül frissíti, rendezi mondanivalóját, de a maga által kialakított keretek között.

Komolyan kell tehát vennünk az elméletieskedés nyomán támadt elégedetlenséget, és a funkcionálisan indokolt gyakorlatiasság erősítését célzó indítványokat.

4. A továbbiakban olyan vonatkozást kívánok érinteni, amely már ma is, de a jövőben méginkább sürgeti a pedagógiai gyakorlatok súlyának növelését, tartalmi és formai gazdagítását.

Egybehangzó felismerés, s ennek nyomán erősödő törekvés a jövő /és nem csak a távoli jövő/ iskolájáról mint nyitott, a társadalmi kapcsolataiban gazdagodó intézményről gondolkodni.

Ennek a tanárképzésben egyenes következménye, hogy a pedagógusjelölteket erre a tevékenységre, "szerepre" elő kell készíteni. Mivel az iskolánkívüli de az iskolával szorosán együtt dolgozó szervezetek és közösségek egységes

pedagógiai rendszer részét, természetes, hogy a koherens mondanivalót tartalmazó elméleti felkészítés a képzés eme oldalának is szerves része kell hogy legyen.

Nem túlzás, és nem is egyoldalúság azonban azt állítani, hogy a társadalmi kapcsolatok kiépítésére, pedagógiai felhasználására való felkészítésben a gyakorlati oldalnak, a "terepmunkának" meghatározó szerepe van.

A gyakorló iskolák szerepét /és nélkülözhetetlen funkcióját/ nem sértve, erősíteni kell azt a létező gyakorlatot, hogy pedagógusjelöltek pedagógiai és kulturális intézményekben, az ifjusági szervezetben szakmai formálódásukat előmozdító valóságos feladatokat vállaljanak. Ehhez persze az a fajta készenlét is szükséges, amelyről a fentiekben írtam.

A többfunkcióju pedagógusképzésnek nemcsak belső tartalmi és szerkezeti problémákkal kell foglalkoznia, hanem a szociális környezet gazdagabb, árnyaltabb, konkrétabb megismerését is elő kell segítenie. Meg kell tanítani a leendő pedagógusokat arra, hogy tudjanak kapcsolatot teremteni, hogy tudjanak bánni az iskolán kívüli tényezőkkel. Ehhez társadalomismeret, szervező képesség, némi gyakorlati szociál-pszichológiai műveltség, valamelyes jogi és szervezeti tájékozottság is szükséges. Mindez a célnak megfelelően a gyakorlattal való érintkezés kapcsán, persze megfelelő "eligazítás" segítségével szerezhető meg.

5. Magunknak is, de tudományegyetemi kollegáinknak is az a tapasztalata, hogy meglehetősen nehéz a pedagógiai, különösen a nevelési gyakorlatok megszervezése.

Az iskolákkal, intézményekkel való jó kapcsolat, sokrétű ismeretség, némi kis rábeszélés, lelemény, aktivitás, jó célra felhasznált személyi kapcsolatok kellene ehhez. Ezek nélkül a dolog akadozik, vagy nem is megy.

Önmagában persze az nem baj, hogy a pedagógiai gyakor-

latokat más módon kell megszervezni, mint a gyakorlatoknak már kialakultabb formáit, például a tanítási gyakorlatokat.

De az baj, hogy a folyamatban oly sok az esetlegesség, a bizonytalansági tényező, s oly nagy mértékben a szervezők leleményességén és energiabefektetésén mulik a megvalósítás.

Egyszóval abba az irányba kell haladnunk, hogy intézményesebben - tehát szabályozottabban, feltételeiben meg-alapozottabban - álljanak rendelkezésre a gyakorlatok szinterei, hogy ez az egységes, komplex pedagógusképzés szerves részévé váljék. A gyakorlóiskolák tevékenységét lehetne bővíteni, s mellettük más intézményeket szabályozottan kelle-ne bekapcsolni a folyamatba. Bármilyen intézményről lett légyen szó, a pedagógusképzés szolgálatába állított célirányos tevékenységet kell szem előtt tartani, tehát a vezetést, az értelmezést, a tapasztalat megbeszélést stb. biztosítani kell.

Azért kell hangsúlyoznunk a szervezettség fontosságát, mert ennek kielégítő színvonala esetén is megmarad a nevelési tevékenységbe való részvétel objektív nehézsége: a hallgató a pedagógusjelölt egy résztvékenységbe tud bekapcsolódni, korlátozott időtartamban, s ezen keresztül kell valamit megsejteni, meglátni az egészből.

Végül is, annyi fejtörés, elemzőmunka, okos javaslatok, életképesnek látszó tervek megalkotása után, mit lehet tenni?

Legalább három dolgot.

a/ Az intézményi vezetés segítse elő - hivatali eszköz-
kövel, meggyőzéssel, a kérdés napirenden tartásával - a gyakorlatiasság kérdésében való szemléletváltozást. Ennek lényegét a Kari ad hoc bizottság így fogalmazta meg: "A gyakorlatiasság kérdése nem valamiféle praktícizmust jelent,

hanem a tartalom korszerűségével együtt a szervezeti megoldások, az oktatási módszerek és az alkalmazott eszközök korszerűségét, vagyis a felsőoktatási folyamatnak, mint rendszernek minden összetevőjében való korszerű felfogását és fejlesztését."

b/ Az egyes intézményekben mérjék fel és mérlegeljék a helyi cselekvés lehetőségeit, beleértve ebbe az un. tárgyi feltételeket, de még inkább azt, hogy a parciális /tanszéki, tudományági/ érdekek és törekvések sokszor egymást gyengítő erőterében hogyan lehet a hivatalos célok megvalósításához az erőket összefogni.

A feltételek sorába tartozik a nevelési gyakorlatok színtereinek bővítése, a képzés eme szektorának szervezetesebbé és intézményesebbé tétele.

c/ A folyamatban lévő felsőoktatási reformmunkálatok résztvevőit támogatni kell annak a nyomatékos jelzésnek a megismétlésével, hogy a képzés célraorientáltságát a tudományegyetemek esetében is erősíteni kell. Ez ugyanis a gyakorlatiasság értelmezését és megvalósítását nagy mértékben meghatározza.

IRODALOM

¹Agoston György - Nagyné Varga Margit: A III.éves középiskolai tanárjelöltek gyakorlati pedagógiai képzés. In: A gyakorlat szerepe és vezetése a felsőoktatásban. FPK., Bp., 1972. 329-378.

Nagy Sándor: A tanári hivatásra nevelés helyzete és problémái az ELTE Bölcsészettudományi karán. - Magyar Pedagógia, Bp., 1976. 1-2.sz.

Sass Attila: Az egyetemi hallgatók nevelési gyakorlatának szerepe a hivatásra nevelésben. - Felsőoktatási Szemle, Bp., 1977. 1.sz.

Petrikás Árpád - Vecsey Beatrix: Tanárképzés, hivatásra nevelés és az iskolai munka korszerűsítése. - Magyar Pedagógia, Bp., 1978. 3-4.sz.

Gácser József - Riesz Béla: A gyakorlati képzés helyzete és fejlesztésének feladatai. - Felsőoktatási Szemle, Bp., 1978. 12.sz.

Biczók Ferenc: A gyakorlat. In: Bevezetés a felsőoktatásba. Bp., 1975. 239-262.

Timár István: Az egyetemi harmadéves nevelési gyakorlat szerepe a tanári hivatástudat kialakításában. - Felsőoktatási Szemle. Bp., 1970. 2.sz.

Dr. ÁGOSTON GYÖRGY

egyetemi tanár

József Attila Tudományegyetem

PEDAGÓGIAI GYAKORLAT ELSŐ ÉVES EGYETEMI
TANÁRJELÖLT HALLGATÓK SZÁMÁRA

A neveléstudomány egyetemi képviselői régóta és következetesen vetik fel az egyetemi tanárképzés és benne a pedagógiai képzés jobb hatékonyságának feltételeit.

Régóta és következetesen hangoztatjuk többek között: kedvezőtlen állapotnak kell tartanunk, hogy a tanárjelöltnek beiratkozó hallgatók tanulmányaik elején, az első két tanévben a jelenlegi képzés keretében szinte semmilyen kapcsolatba nem kerülnek jövőendő élethivatásukkal, iskolákkal, egyéb nevelési intézményekkel, gyermekekkel. Nincs lehetőségük olyan élményeket, tapasztalatokat /bizonyos szinten tudatosított élményekre, tapasztalatokra gondolunk/ szerezni, amelyek megerősítenék vagy felébresztenék érdeklődésüket, elhivatottságukat a tanári munka iránt. Az első egyetemi években - mint hallani lehet - "a szakma bűvöletében" nevelkednek, a szaktanszékektől pedagógiai indíttatást nem igen kapnak, és ennek következtében szinte kizárólagosan szaktudományos irányultság alakul ki bennük, mondhatni, önmagáért való szaktudományos irányultság annak a tudatnak a megjelenése nélkül, hogy szaktudományaikat milyen célból tanulják, mire fogják felhasználni, alkalmazni. Még azokban a hallgatókban is téves orientáció alakul ki, akik némi pedagógusi elhivatottsággal jöttek az egyetemre.

Némileg ellensúlyozza csak ezt a helyzetet a jelenleg II. félévben induló pszichológiai képzés, de ennek keretében sincs jelenleg mód, pontosabban nincs elég mód a hallga-

tőkban komplex látásmódot fejlesztő, hivatástudatot ébresztő és erősítő kapcsolatot létesíteni a pedagógiai gyakorlattal.

Haladó közoktatásügyi tervezetek szerzői /pl. a méltán híres Langevin-Wallon-terv/ már régen felismerték annak nélkülözhetetlen voltát, hogy a tanárjelölt tanulmányai kezdetétől kapcsolatban legyen jövőendő élethivatásával.

Az egyetemi tanárképzés jelenleg I-II. tanévi rendjének később erőteljesen jelentkeznek a kedvezőtlen következményei. A dezorientált tanárjelölt hallgatóság egy része a III. tanévben megkezdődő pedagógiai képzést szükséges rossznak, kötelező nyügnek tekinti; nincs igény benne pedagógiai műveltség megszerzésére. Ez a dezorientáltság és az ebből táplálkozó igénytelenség azután gyakran a pedagógiai képzés méltánytalan bírálatával leplezi magát, amely abban a formában is jelentkezik, hogy a pedagógiai előadások "elméleti" anyagát teljesen feleslegesnek itéli. Nem állítjuk természetesen azt, hogy az egyetemi pedagógiai képzésen - mind az elméleti, mind a gyakorlati képzésben - nincs sok javítani való, hogy nem lehetne még színvonalasabb, még hatékonyabb, azt azonban határozottan leszögezzük, hogy a pedagógiával, a pedagógiai képzéssel szembeni negatív hallgatói beállítottság fő forrása nem a pedagógiai képzés minőségében van. Az egyetemi pedagógiai tanszékek képzése pl. a legnagyobb megbecsülést élvezzi azoknak a pedagógiai szakos levelező hallgatóknak a részéről /az elmúlt évtizedben 1000-en felül végezték ezt a szakot/, akiknek többsége több éves gyakorlattal rendelkező pedagógus, sokan közülük vezető beosztásban.

Mindezt tekintetbe véve már évekkel ezelőtt szóban, 1966-ban megjelent közleményben is javaslatot tettünk pedagógiai gyakorlat bevezetésére az I. éves középiskolai tanárjelöltek számára. A gyakorlat célját a következőkben jelöltük meg: "Célja lenne a különböző nevelési színhelyeken élmények és tapasztalatok szerzése szervezett látogatások és

tanulóközösségekkel végzett folyamatos munka formájában. Gondoskodni kellene természetesen arról is, hogy legalább havonta mód legyen az élmények és tapasztalatok megbeszélésére, bizonyos szintű tudatosítására is. Mindez nem vesz el sok időt, kb. heti 2-3 órát lehetne erre a nevelési gyakorlatra szánni. Meggyőződésünk, hogy az első évfolyamon bevezetett nevelési gyakorlatok nem ártanak a szakmai ambícióknak, a szaktárgyak iránti érdeklődésnek és tanulásuknak, hanem erőteljesen motiválnák azt. Ráébresztenék a hallgatókat a középiskolai tanár alapos szakmai felkészültségének a szükségességére, lehetőséget teremtenének arra, hogy a hallgatók szakmai tanulmányaikat összekapcsolják a tanári munka szükségleteivel. Ilymódon a nevelési gyakorlatok nem csupán pedagógiai gyakorlatoknak tekintendők, hanem bizonyos értelemben szakmai gyakorlatoknak is, amelyek megérdemlik a szaktanszékek érdeklődését is."¹

Megelégedéssel vettük tudomásul, hogy a József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Tanácsa, majd az Egyetemi Tanács egyhangulat állást foglalt javaslatunk mellett, és az 1979-80-as tanévtől lehetővé tette pedagógiai gyakorlat bevezetését I. éves tanárjelölt bölcsészhallgatók számára. Az Egyetemi Tanács a gyakorlat bevezetését a Természettudományi Karnak is ajánlotta.

A fenti érveken túlmenően javaslatunk elfogadásához kedvező helyzetet teremtettek más meggondolások is. Többek között annak a "helytállás-vizsgálatnak"² a tapasztalatai, amelyet a JATE Bölcsészka végzett az 1968-72-ben végzett tanárjelölt hallgatók körében. A fiatal tanároknak az egyetemi képzésről alkotott általános véleménye az volt, hogy elsősorban gyakorlati pedagógiai felkészültségük hiányossá-

1/ Agoston György: A komplexitás értelmezése a tanárképzésben. JATE BTK Az egyetemi oktató-nevelő munka időszerű kérdései karunkon /IV/ Szeged, 1977. 135-136.

2/ JATE BTK: Az 1968-72-ben végzett hallgatóink helytállása. Szeged, 1974.

gai miatt voltak kezdeti nehézségeik, és teljesen egyértelműen javasolták több és hatékonyabb pedagógiai gyakorlat beiktatását a képzésbe. Többen közülük kívánták "már az elsős hallgatók beosztását iskolába". Ami pedig a hatékonyságot illeti, az olyan gyakorlati rendszert minősítették képző és nevelő hatásának, amely fokozatosan egyre önállóbb pedagógiai feladatok megoldását bizná rájuk. Az utóbbi években összejött diákszemélyeken is főképp a kellő mennyiségű és intenzitású pedagógiai gyakorlatot hiányolták a felszólaló tanárjelöltek.

Az első évesek pedagógiai gyakorlata végülis a következő céllal, tartalommal és szervezeti megoldással indul:

A gyakorlat elnevezése: Bevezetés nevelési intézményeink munkájába. Az első éves tanárjelölt hallgatók számára kötelező; a félévi indexaláírás feltétele a gyakorlaton való részvétel.

A gyakorlat célja: a tanárjelölt hallgatók egyetemi tanulmányaik kezdetétől legyenek kapcsolatban jövődi élet-hivatásuk színtereivel: iskolákkal és más nevelési intézményekkel; ismerkedjenek meg köznevelésünk aktuális problémáival, az intézményes nevelő-oktató munka feladataival, éljenek át pedagógiai helyzeteket. A gyakorlat tehát nem szisztematikus pedagógiai studium, hanem pedagógiai élményszerzési lehetőség, pedagógiai problémákkal való megismerkedés, előkészítése a rendszeres elméleti és gyakorlati pedagógiai tanulmányoknak. A gyakorlat, ha valóban élményszerű, alkalmas a tanári-nevelői hivatástudat megerősítésére, illetve felébresztésére, a pedagógiai műveltség szükségességének a beláttatására. A gyakorlat pozitív indíttatás a választott szaktárgyabból való alaposabb, felelősségteljesebb felkészülésre is.

A gyakorlatra szánt idő évi 60 óra, amelyet hatszor /félévenként háromszor/ 5 órás intézménylátogatásra lehet felhasználni. A gyakorlaton a hallgatók kisebb csoportokban

vesznek részt. A meglátogatandó intézmények: iskolák /általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakmunkásképző intézmény/, napközi otthonok, diákotthonok /kollégiumok/, gyermek- és ifjúságvédelmi intézmények /állami gondozottak nevelőintézetei, az ifjúsági bűnözés megelőzésével, a bűnt elkövetőkkel foglalkozó szervek és intézmények/.

A gyakorlatot lehetőleg úgy kell a tanulmányi osztályoknak félévenként három előre meghatározott delelőtt vagy délután szabadbá tételével az órarendbe iktatniuk, hogy a hallgatók a gyakorlat miatt más óráka t ne mulasszanak.

A gyakorlat eredményessége /sőt egyáltalán megszervezhetősége/ nem kis mértékben függ a városi művelődési és egyéb illetékes hatóság megértésétől, továbbá a meglátogatandó intézmények fogadókészségétől és hathatós támogatásától. A fogadó intézményekre ugyanis nem kis terhet ró a hallgatók fogadása. A gyakorlat előkészítése során az említettek részéről a legnagyobb megértést tapasztaltuk, megértik a megfelelő pedagógus-utánpótlás biztosítása érdekében kifejtendő munkájuk jelentőségét. Nyilvánvaló azonban, hogy a gyakorlat rendszeresítése és a hallgatói létszám megnövekedése az aktív és folyamatos tevékenységet kifejtő egyetemen kívüli munkatársak díjazását feltétlenül szükségessé teszi.

Az iskolalátogatás programját a következőképpen képzeljük el. A gyakorlatvezető /a Pedagógiai Tanszék oktatója/ röviden informálja a hallgatókat a meglátogatandó iskolatípus képzési céljáról, helyéről a közoktatási rendszerben, felvázolja az iskolatípus nevelő-oktató munkájának aktuális kérdéseit, bemutatja a nevelő-oktató munkát irányító alapvető dokumentumokat. Az iskola igazgatója vagy igazgatóhelyettese tájékoztatót ad az iskola történetéről, nevelő és oktatómunkájának aktuális kérdéseiről, személyi és tárgyi feltételeiről, az ifjúsági szervezet működéséről. A tájékoztatót élményszerűvé kell tenni az iskola épületének, nevelői helyiségeinek, tantermeinek, szaktantermeinek, szertárainak

/kabinetjeinek/, nyelvi laboratóriumának, könyvtárának, tornatermeének, sportlétesítményeinek, az ifjuság mozgalmi és a tanórán kívüli egyéb tevékenysége céljait szolgáló helyiségeknek a bemutatásával. A tájékoztató bemutató után a hallgatóknak lehetőséget kell adni, hogy valamelyik szaktárgyukból tanórát látogassanak, és az órát tartó tanárral röviden elbeszélgessenek. A gyakorlat befejezéseként a csoport a látogatás tapasztalatait a gyakorlatvezető irányításával megbeszéli, összegezi.

Fontosnak tartjuk, hogy az iskolalátogatások során minden csoport megismerkedjék szakképző intézményekkel is; ilymódon is enyhíteni kívánunk az egyetemi tanárképzés egyelőre még mindig fennálló gimnázium-centrikusságán. A hallgatók érdeklődésének felkeltése a szakképző intézmények iránt már csak azért is kötelességünk, mert az egyetemet végzett fiatal tanároknak egyre nagyobb hányadának csak ilyen intézményekben van elhelyezkedési lehetősége. /Csak megjegyezzük, hogy évek óta teszünk javaslatot arra, hogy az utolsó éves tanárjelöltek iskolai gyakorlatuk egy szakaszát szakközépiskolában vagy szakmunkásképzőben végezzék, előrelépés ilyen vonatkozásban nem történt./

A diákotthonok, diákkollégiumok felelős és szép munkájába való bevezetést ugyancsak kiemelkedően fontosnak tartjuk. De ebben a vonatkozásban sem lényegtelen szempont a megnövekedett kereslet diákotthoni nevelőtanárok iránt.

A gyermekvédelmi feladatokkal, a gyermekbűnözés kérdéseivel való ismerkedést viszont nem azért iktattuk be a gyakorlat programjába, mintha a tudományegyetemeknek ezekre a területekre is fel kellene hallgatóit készíteniük. A következő megfontolás vezetett bennünket. Tapasztalataink szerint a gyermekvédelmi pedagógiai helyzetek, gyermekbűnözési esetek kiélezett, pregnáns módon jelenítenek meg igen lényeges pedagógiai összefüggéseket /pl. a környezet és a személyiségfejlődés viszonyát/, továbbá olyan élményeket

keltének, amelyek rendkívül alkalmasak a pedagógusi felelősség, a pedagógusi hivatástudat felkeltésére és erősítésére.

Az első évesek pedagógiai gyakorlata - legalábbis a fent említett tanrendi keretben - olyan lehetőséget nem tud biztosítani, hogy a hallgatók maguk oldjanak meg pedagógiai feladatokat, foglalkozzanak tanulókkal, illetve tanulóközösségekkel. A gyakorlatvezetőknek azonban feladatává tettük, hogy azoknak a hallgatóknak a számára, akikben az intézménylátogatások hatására ilyen igény jelentkezik, az intézmények vezetői és pedagógusai segítségével teremtsenek erre módot. Sőt feladatuk az is, hogy ilyen igényeket keltsenek; elérjék, hogy minél több első éves hallgató bármily szerény, de hasznos, tanulságos pedagógiai tevékenység révén folyamatos kapcsolatba kerüljön valamelyik iskolával vagy nevelőintézménnyel. Ez a tevékenység lehet egy-egy gyengébb vagy valamilyen okból elmaradt tanuló segítése tanulmányaiban, a középiskolai felzárkóztatásban való részvétel vagy éppen egy tehetséges, kiemelkedő tanulóval való foglalkozás, felkészítése tanulmányi versenyre, művészi vetélkedőre, szakköri foglalkozások vezetése, művészeti körök munkájának segítése, a legkülönbözőbb patronáló tevékenységek az ifjusági szervezetben, stb.

Korántsem hisszük, hogy az első éves tanárjelöltek számára bevezetett pedagógiai gyakorlat megoldja az egyetemi pedagógiai képzés problémáit. Ehhez a képzés egészének radikálisabb reformja szükséges: mindenképp előtt egy olyan gyakorlati képzési rendszer kiépítése, amely a tanárjelölt hallgató egyetemi tanulmányainak egészére kiterjedne, és évfolyamról évfolyamra haladva egyre aktívabb, felelősségteljesebb és önállóbb pedagógiai tevékenységet igényelne tőle. Mégis - mint említettük is - jelentős előrelépésnek tekintjük a pedagógiai élmény- és tapasztalatszerzés szervezett lehetőségének létrejöttét az egyetemi tanulmányok elején.

Dr. TÓTH GÁBOR

egyetemi docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem

KOLLÉGIUMI NEVELÉS ÉS TANÁRKÉPZÉS

A tudományegyetemek kollégiumai az elmúlt időben is mindig magasszintű nevelési igénnyel léptek fel és hatékonyan segítették és segítik az egyetem nevelési célkitűzéseinek megvalósítását. Sokirányu tevékenységükkel részt vesznek a hallgatók személyiségének formálásában pályájukra való felkészítésében.

A kollégium az egyetem szerves része, tehát nevelésének, oktatói munkájának célja szorosán kapcsolódik az egyetem céljaihoz. A tudományegyetemeken részben tanárképzés, részben más típusu szakképzés folyik. Ez a kétféle képzés céljában és tantervében különbözik ugyan egymástól, de az évek gyakorlata azt mutatja, hogy a tanárképzésben részt vevők jelentős része a nem tanári pályán is megállja a helyét.

A tanárképzés célja tudományegyetemeinken, hogy a középfoku oktatási intézmények számára széles körű szakmai, pedagógiai, pszichológiai, módszertani ismeretekkel és készségekkel rendelkező, marxista világnézetű szaktanárok képzése, akik /adott esetben az általános iskolák felső tagozatában is/ színvonalasan ellássák a mindenkori oktatási és nevelési feladatokat, figyelemmel kísérik tudományszakjuk fejlődését, alkalmazni tudják eredményeit az iskolai munkában, alkotó módon közreműködhetnek tudományszakjuk művelésében, bele értve a szakmódszertanokat is. Ez a célkitűzés feladatot jelent a kollégiumi nevelők számára. A kollégium csak úgy járulhat hozzá az egyetemi képzési cél megvalósításához, ha azt beilleszti a nevelés folyamatába. A

nevelés különböző feladatai egymással szoros kapcsolatban, egymást áthatva valósulnak meg a gyakorlatban. "Az ember nem részletenként nevelődik, hanem szintetikusán fejlődik mindazon hatások következtében amelyek érik" - hangsúlyozza Makarenko is. Az egyes feladatok nem külön tevékenységek, legtöbbször a nevelés komplex feladataiba ágyazva oldjuk meg őket. Arra is van természetesen lehetőség, hogy az egyes feladat hangsúlyt kapjon és ez különösen vonatkozik a tanárképzés feladatára.

Kollégiumaink közösségi nevelési rendszeréből most csak néhány szakmai, világnézeti és pedagógiai felkészítést segítő tevékenységet emelünk ki.

A kollégiumi nevelés központi kérdése a hallgatók legfontosabb tevékenysége a tanulás, a szakmai anyag tanulmányozása. Ennek érdekében elsőrendű feladat a munkához megteremteni a szükséges tárgyi feltételeket. A tárgyi feltételeken túl a tanulmányi munka eredményességét egyrészt a kollégium megfelelő követelményrendszere, közvéleménye és személyi feltételei, másrészt a különböző szervezési egységek /szakórák, szakmai körök, nyelvórák stb./ közvetlen közreműködése tudja biztosítani. A szervezési egységek adnak lehetőséget arra, hogy a hallgatók az anyag elsajátításán túl olyan személyiségjegyekkel gazdagodjanak, amelyek szükségesek eljövendő élethivatásukhoz. Hallgatóink körében sokszor vetődik fel az igény, hogy az elméleti megalapozás mellett szélesebb körű gyakorlatra tegyenek szert egyetemi éveik során. Ez az igény nemcsak a szaktárgyakkal szorosan összefüggő tudományos munkatevékenység gyakorlatát jelenti, hanem a tanári munkához szükséges pedagógiai gyakorlatot is.

Kollégiumaink a szaktárgyakkal kapcsolatos tevékenységek megszervezésével a szakmai ismeretek elmélyítését és kiegészítését tűzik ki célul. A szakmai órák, a szakmai körök alkalmasak a kutatási módszerek elsajátítására, begyakorlására. A kollégiumokban kiírt tudományos pályázatok, tudományos ülészekok szakmai területen elősegítik a hallgatók

ezirányu tevékenységét. A tanulmányok kötetbe szerkesztése - amellyel több kollégiumban is találkozunk -, vagy valamilyen anyag kiadásra történő előkészítése mind olyan tevékenységek, amelyek a hallgatók számára tudományos gyakorlatot biztosítanak.

A szakmai tevékenységnek pl. az Eötvös Kollégiumban három fázisa alakult ki: előkészítő, alapozó és speciális foglalkozások. Az előkészítő foglalkozásokat a tanév kezdése előtti 10-12 napban végzik. A cél, hogy az I. éves hallgatókat segítsék az egyetem szakmai munkájába való beilleszkedésben. Ezeknek a tanfolyamoknak a megszervezése, egyes esetekben a tanfolyam a felsőéves hallgatók által végzett tanítási munka, az I. éves hallgatók szabadidő programjának tervezése és megvalósítása több felsőéves kollégistának biztosít pedagógiai /oktatási, nevelési/ gyakorlatot. Az alapozó és speciális foglalkozások előkészítése elsősorban szervezési gyakorlatot jelent a kollégisták számára.

Külön kell említést tenni a kollégiumban folyó nyelvoktatásról. Az idegen nyelvoktatás célja mindenki előtt ismeretes, de pl. az Eötvös Kollégiumban folyó nyelvoktatást /angol, francia, német/ arra is felhasználják, hogy a résztvevő hallgatók saját tanulásuk során ismerkedjenek meg - az idegen nyelv elsajátításán túl - a nyelvoktatás módszereivel /audio-vizuális, audio-orális; a nyelvi laboratórium használata stb./ Arra is adnak lehetőséget, hogy a nyelvszakos hallgatók /angol, francia, német szakosok/ ezen a nyelvórákon hospitáljanak és tanítási gyakorlatot végezzenek. A kollégium nyelvi laboratórium hangszalag anyagáról másolatkészítési lehetőséget biztosítanak, hogy ezzel is segítsék a hallgatók felkészítését a tanári munkára. A magyar szakosok részére rendelkezésre áll a kollégium hangszalag tára, amelyen kiváló színművészek előadásában vers- és prózaanyag található. A hallgatói másolópuh segítségével összegyűjthetnek kollégistáink olyan anyagot, amelyet később a tanítási munkájukban felhasználhatnak.

A tanítási munkára való felkészítést segítik a kollégiumoknak azok a kapcsolatai, amelyeket középiskolák és szakmunkásképző intézetek kollégiumaival alakítottak ki. Az itt végzett tevékenységek korrepetálási munkája is jelentős, de jelentősebbeknek tartjuk azokat a tapasztalatokat, amelyeket hallgatónk a kapcsolat során a korosztályról szereznek. Részt vesznek a kollégisták az ottani KISZ munkában is. Foglalkozásokat vezetnek, ideológiai előadásokat tartanak, részt vesznek kirándulásokon, sportrendezvényeken stb. Ez számukra aktív gyakorlatot jelent.

Helyesnek kell tartanunk az olyan kezdeményezéseket, amelyek során a hallgatók közvetlen kapcsolatba kerülnek munkás és paraszt fiatalokkal vagy felnőtt dolgozókkal. Ezeknek különböző formái alakultak ki. Pl. üzemi tsz, KISZ szervezet kulturális munkájában történő segítség, politikai ankétok tartása üzemi fiatalok számára, dolgozók gimnáziuma tanulóinak patronálása, szociológiai felmérés, nyelvjárás-kutatás, néprajzi gyűjtés, nyelvtanítás munkások számára, segítség-adás fizikai munkában stb. Az ilyen kezdeményezések sok esetben egy egész évi munka gerincét adhatják, biztosítva az aktív pedagógiai és politikai tevékenységet, tehát közvetlen gyakorlatot jelentenek.

A világnézetű nevelés feladatait kollégiumaink általában nem külön tevékenységek formájában oldják meg, hanem a nevelés komplex feladataiba ágyazva, nem zárva ki ezzel a speciális lehetőségeket. A kollégiumokban és a kollégiumokon kívül szervezett tevékenységek pozitív irányba befolyásolják hallgatónk világnézetét, politikai felfogását. Ezek a pozitív hatások a kollégiumi közösség szervezettségénél fogva megsokszorozódnak. A kollégiumokban tartott közös előadások, ankétok szervezésétől eredményt csak akkor várhatunk, ha erre hallgatónk előre készülnek és a témakör megtárgyalásába aktívan bekapcsolódnak. A világnézetű, politikai nevelés egyik legnépszerűbb és érzelmileg leggazdagabb módja, ha lehetőséget tudunk teremteni hallgatónknak ismert közéleti

személyekkel való találkozásra.

Mind politikailag, mind pedagógiai szempontból fontosnak tartjuk, hogy a kollégisták vállaljanak részt összegyemtemi feladatokban, legyen az állami, ill. KISZ feladat.

A kollégiumi nevelés egészéből csak néhány kérdést emeltünk ki, nem feledkezve meg arról, hogy a nevelés bonyolult, számtalan mozgásformát szintetizáló folyamat. A felsorolt néhány példa mutatja azt, hogy a kollégiumi nevelés hozzá tud járulni a tanárképzés feladataihoz, segítséget tud adni a hallgatók személyiségének formálásában. Ehhez a munkához azonban nemcsak az irányító pedagógus részéről van szükség céltudatosságra, tervszerűsége, hanem az ifjúsági vezetés és a hallgatóság részéről is. A kollégiumok egységes állami és ifjúsági vezetése ezt a céltudatosságot és tervszerűséget biztosítani tudja a közösségi nevelés rendszerében.

Hallgatóink kikerülve az iskolába hosszú évek során nevelik és tanítják a felnövekvő nemzedéket. Eötvös Loránddal együtt valljuk, hogy "az iskola jó csak akkor lehet, ha jó tanárok tanítanak benne." A hallgatók alapos és sokirányú felkészülése biztosítja annak, hogy tanári munkájuk eredményes legyen és ehhez a felkészüléshez a kollégiumok nagy segítséget nyújthatnak.

SZAKMÓDSZERTANI KÉRDÉSEK

Dr. BALÁZS GYÖRGYNÉ

egyetemi docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A TÖRTÉNELEMTANITÁS MÓDSZERTANA OKTATÁSÁNAK HELYZETE AZ EGYETEMI KÉPZÉSBEN

Általánosan elfogadott alapelv sok évtizede, hogy az oktatás alapvető funkciója a képzés /a szakemberré formálás/, és a személyiség nevelése. Ezért is esik mind több szó arról, hogy az egyes tudományterületek oktatása egyben nevelés is. A távlati műveltségtartalom kidolgozásakor is már a történelmi nevelés kifejezést alkalmazzuk, jelezve, hogy a személyiség egészére hatni kívánunk. Műveltségtartalom és nevelés tehát elválaszthatatlan fogalmak.

A tudományegyetemek tradicionális funkciója a tudósképzés és ugyanakkor az iskolák és köznevelődésügyi intézmények ellátása tudományos felkészültséggel rendelkező szakemberekkel, tanárokkal. Nem tekintjük feladatunknak, hogy az egyetemi képzés egészét érintő kérdéstről szöljünk; például helyes-e, illetve az iskolai gyakorlat igényli-e a tudós- és tanárképzés szétválasztását. /Meggyőződésünk szerint a kettő nem lehet ellentétes egymással és az iskolával szemben támasztott fokozódó igények megkövetelik, hogy a tudós-tanár típus ismét általánossá váljék./

Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a történelemtanítás módszertanának oktatását egy oktató látja el. Feladata, hogy a teljes IV. évfolyamon oktassa a módszertant és az V. éves hallgatók gyakorló iskolai működését figyelemmel kíséresse.

A hallgatók létszáma, akikkel tehát a metodikus foglalkozik, évenként mintegy kétszáz fő. Megjegyzendő, hogy az oktatás kiscsoportos formában valósul meg, tehát a metodikus heti óraszámja is igen számottevő. Ugyancsak a metodikus feladata a vezető tanárok munkájának figyelemmel kísérése és a továbbképzés irányítása. A történelemszakos vezető tanárok létszáma 15. Könnyen kiszámítható, hogy e feladat megoldása igénybe veszi egy oktató teherbírását.

A tárgyi feltételek sem a legkedvezőbbek. Nem rendelkezik sem az egyetem, sem a gyakorló iskola módszertani kabinettel, amely pedig az általános iskolák többségében megtalálható. Problematikus tehát a gyakorlatiasság kérdése és az iskolai gyakorlatra való felkészítés.

A személyi és tárgyi feltételek elégtelen volta talán abból a tényből is következik, hogy az egyetemeken sok olyan oktató van, akik a neveléstudomány és a pszichológia válságos időszakában szerezték oklevelüket. Így nemigen szerezhettek tudást arról, hogy a neveléstudomány és a pszichológia több ága önállósult és a korszerű tudományosság szintjén áll. Sokszorosan igaz ez a tantárgyi módszertanok esetében, amikor is tanui vagyunk annak, hogy egy-egy ország legkiemelkedőbb szaktudósa élére áll egy munkabizottságnak és kialakítja a tantárgy tantervét és módszertani vonatkozásaihoz is segítséget nyújt. A tantárgyi módszertanok tehát ki léptek /évtizedek óta/ a szűk empiria köréből és felszámolták azt a XIX. század elejét jellemző gyakorlatot, hogy a közvetlen gyakorlati feladatok megoldásához nyujtsanak ötleteket. /Óravázlat, táblavázlat, az óravezetés időbeosztása stb./

A tantárgyi módszertan tartalmából és funkciójából következően mindinkább egy valóban integrált és interdiszciplináris tudományterületté vált, amely a következő főbb kérdésekkel foglalkozik:

- A tanterv elmélete. /A történelem, mint tudomány és

mint iskolai tantárgy. A tananyag kiválasztásának és elrendezésének szempontjai. A történelem tényei, társadalmi törvényszerűségek jellemzői. A tananyag belső diszpozíciói a személyiség formálására. A tananyag nevelőhatásának alapkövetelményei: a valóságűség és az életszerűség. / A középfoku és a távlati tanterv. A tantervelméleti kutatások konzekvenciái a tananyag felépítésére és elrendezésére. A kurrikulum-kutatás.

- Az iskolai történelmi megismerés folyamata. /A történelem iskolai megismerése sajátosságai. A történelem tudományos és iskolai megismerése közötti azonos és eltérő vonások. A megismerés különböző utjai: a hétköznapi, a képi, az intuitív és a fogalmi megismerés. Ezek egysége az iskolai történelemtanításban. Az intellektuális megismerés különböző fokozatai. Az ismeretek belsővé válása. A történelemtanítás személyiségformáló szerepe, ennek feltételei és lefolyása. Az intellektuális és morális élmény. Az iskolai megismerés, mint a megismerés különböző utjainak perszonalizálása és generalizálása. /

- A történelemtanítás módszerei. /Aligha foglalható össze, mint akár a harmincas években három csoportba. Következik e körülmény abból, hogy hatalmasra duzzadt az információhordozók száma és jelentősen fejlődött az ismeretek ellenőrzésének metodikája is. Az eszközök "forradalma" átalakította a megismerés menetét és az ismeretek, készségek és a neveltség mérése immár a tantervben körvonalazott és egyre egzaktabbá váló követelmény. /

- A történelemtanítás terei. /Az osztályterem, iskola, szaktanterem, a muzeum, a levéltár, ásatások, helytörténet stb. A történelemtanítás szervezeti keretei tehát lényegesen módosultak, s bár a megismerés individuális tevékenység, keretei a csoportoktatástól a kollektív ismeretszerzés legszélesebb formájáig terjed. /

Bár a felsorolás sokfajta tartalmat rejthet magában, az kiolvasható reményeink szerint, hogy e téma megközelítően érvényes kifejtése egyaránt igényli a történettudomány, a társadalomtudományok és a neveléstudomány eredményeivel való lépéstartást. A társadalomtudományok kettős értelemben is komoly funkcióval rendelkeznek. Egyfelől a történelem korszerű oktatása is feltételezi a társadalomtudományok eredményeivel való lépéstartást, illetve azok integrálását a tananyagban. /Régészet, néprajz, közgazdaságtudomány, szociológia stb./ Másfelől a társadalomtudományok azon ágai is a metodika számára nélkülözhetetlenek, amelyek a gyermek megismerésével, gondolkodásának fejlődésével és személyisége alakulása kérdésével foglalkoznak. Minthogy ennyi tudomány integrálása - bár elkerülhetetlen gyakorlati követelmény -, e diszciplína feladata, szükségszerű, hogy kialakuljanak a metodikának különböző ágai, speciális területei. Így lényegében önállósul a tantervelmélet, azon belül is az adatok, tények, fogalmak, összefüggések mibenlétének és mérésének metodikája, a tömegkommunikációs eszközök metodikája, az ismeretellenőrzés metodikája, forráselemzés, azon belül a tárgyi és írásos források elemzésének metodikája stb.

Bonyolította a helyzetet az elmúlt években és a következő években is az, hogy egyidejűleg kell felkészíteni a hallgatókat a középfoku és a távlati tanterv alapján történő oktatásra. Ezért nagy hangsúlyt fektetünk az integrált oktatás megismertetésére mind a koncepció elfogadtatása vonatkozásában, mind pedig a kísérleti tapasztalatok ismertetése területén. S talán itt kapcsolódott a legszerencsésebben a gyakorlat és a hallgatók leendő gyakorlata: a távlatok. A kísérleti osztályokban történő hospitálás ugyanis megteremtette a lehetőségét annak, hogy a hallgatók megismerkedjenek egy merőben új, de a pozitív tradíciókat megőrző történelemtanítási gyakorlattal, amely az ismeretek széles horizontjának birtokában a történelem totalitásába

nyújt bepillantást /megismertette a tanulókat az Európán kívüli világgal, pl./ és ugyanakkor a bizonyítékok rendszerével ruházta fel az eddig jórészt narratív jellegű tantárgyat. Az integrált történelemtanítás nagy követelményeket támaszt mind a leendő tanárok szakmai, mind pedagógiai-pszichológiai műveltségével szemben. Nagyon élesen fogalmazva: aligha lehet pusztán eseménytörténetet oktatni, "leadni", egy olyan osztályközösségnek, amelyről azt tételeztük fel, hogy alapvető pszichikai attitűdje a pusztán befogadás.

Szerencsés körülmény, hogy éppen az egyetem a bázisa a tantárgy megújításának. Az ELTE professzorai, kiemelkedő oktatói, vezető tanárai, s nem utolsósorban rektora részt vesz, illetve irányító szerepet vállal az új tananyag kidolgozásában. Ebből következik, hogy a hallgatók friss érdeklődéssel fordulnak e munkálat felé és korántsem érzik "nem tudományos" tevékenységnek a részvételt ebben a munkában. Így alakul ki az a gyakorlat, hogy a hallgatók kiválasztanak egy-egy területet a metodika tárgyköréből és megfelelő gyakorlat után e témából doktorálnak, illetve egy-egy szakterület specialistájává válnak. Nehezíti a metodikusok képzését az a körülmény, hogy a jelen gyakorlat szerint ebből nem írhatnak szakdolgozatot.

Ugyancsak kedvező körülmény, hogy az egyetemen és a gyakorló iskolákban a tantárgy tartalmi megújítása vonatkozásában, valamint a fakultáció kísérleti kipróbálása területén évek óta folynak vizsgálatok.

Ha a jelen helyzetet, az érvényes rendelkezéseket és valamennyi főhatóság, így mindenképp az egyetem illetékeseknek érthető figyelmét számbavesszük, akkor a jövő követelményeinek ismeretében kibontakoznak a megoldandó feladatok.

- Minden bizonnyal első helyen szerepel a metodikára fordított tanulmányi idő megnövelése. Aligha elképzelhető, hogy a következő években is összesen egy féléven keresztül

heti két órában oktatható e rendkívül szerteágazó, nagy körültekintést, műveltséget és tapasztalatot igénylő tantárgy. Nélkülözhetetlen a metodika-gyakorlat bevezetése, amely az iskolai oktatásra való közvetlen előkészítést szolgálná. Ugyancsak ennek feltétele is biztosítandó: a történelmi szakismerethez is nélkülözhetetlen szaktanterem.

- Valamilyen formában rendszeressé fog válni, mert ez jelen oktatásunk nagy hiányossága, hogy egy-egy metodikai szakterület specialistája részt vállaljon az oktatásban. Az előbb említett részdiszciplínákról speciális foglalkozásokat indokolt tartani.

- A módszertan és az iskolai gyakorlat kapcsolatát elmélyítendő igen fontos feladat lesz a képmagnó rendszeres alkalmazásán kívül az iskolai hospitálások és tanítás korábbi megkezdése és célirányos megtervezése.

A többi ország módszertani szakirodalmának tanulmányozása ahhoz a következtetéshez vezetett, hogy helyes lenne az Eötvös Loránd Tudományegyetem régi tradícióját feleleveníteni és a hallgatókat és a kezdő tanárokat bevonni, illetve aktív és tevékeny részvételüket várni az új tantárgyi koncepció gyakorlati kimunkálásába.

A módszertan tehát a történelemszakon is sokszoros közvetítő funkciót tölt be és remélhetően ezt a jövőben egyre hatékonyabban fogja betölteni. Közvetít egyfelől az iskolai gyakorlat és a tudomány között, másfelől a történettudomány és a neveléstudomány, illetve pszichológia között. Hozzájárul a maga sajátos tananyagával a hallgatók, a tanárjelöltek adekvát történelemszemléletének kialakításához, illetve a gyermekekről való szemlélet megalapozásához. E sokrétű feladatot, minthogy a metodika alapvető monográfiái megszülettek, remélhetően mind kedvezőbb feltételek mellett tudja megoldani.

Dr. VÖRÖS IMRE

egyetemi adjunktus

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A FRANCIA NYELV TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANA AZ EGYETEMEN

A tanárképzés folyamatában a módszertan oktatásának kettős funkciója van: egyrészt összegező, másrészt előkészítő jellegű studium. Összegezi és az adott szak szempontjából konkretizálja azokat az ismereteket, amelyeket a hallgatók a pedagógiai és a pszichológiai képzés keretében addig szereztek, ugyanakkor pedig közvetlenül előkészíti a tanárjelöltek gyakorlóiskolai oktató-nevelő munkáját. Éppen ezért logikus, hogy az egyetemi tantervben a módszertan a negyedik évfolyam programjában kapjon helyet: ez a legalkalmasabb időszak arra, hogy a tantárgy betölthesse a maga sajátos, kettős funkcióját.

Az ELTE francia szakán jelenleg egy féléven át, heti két órában kell a hallgatóknak módszertant tanulniuk, mégpedig a nyolcadik vagy a kilencedik szemeszter során. A fentiekből logikusan következik, hogy a nyolcadik szemeszter sokkal megfelelőbb időpont, mint a kilencedik, ezért a tanzék erősen szorgalmazza, hogy a tanárjelöltek a módszertant inkább a nyolcadik félévben vegyék föl az indexükbe. Az ötödév során rendszerint már csak néhány hallgató tanulja, főleg olyanok, akik a negyedik évfolyamot vagy annak egy részét külföldön töltötték. Az idegennyelvi szakokon folyó képzés tervezett reformja egyébként kizárólag a negyedévre teszi majd a szakmetodika oktatását. Ami az óraszám várható - és igen indokolt - felemelésének a kérdését illeti, arra az alábbiakban még visszatérünk.

A jelenlegi egyetemi tanterv tehát összesen körülbe-

lül 28 órát biztosít a módszertanra, vagyis tizennégy héten át alkalmanként másfél órás foglalkozást. Elvégzésükkel a hallgatók gyakorlati jegyet szereznek. Ez az időkeret természetesen igen szűk, s az objektív okok miatt közbejövő óraelmaradások következtében valójában csak mintegy tucatnyi foglalkozást tesz lehetővé. Az órák kiscsoportos keretben folynak, de a csoportok létszáma /a változatos szakpárosítások órarendi adottságaitól függően/ 5-6, illetve 15-16 fő között váltakozik. Ez a körülmény szélsőséges esetekben erősen hat az órán folyó munka intenzitására, hatékonyságára. A kiegyensúlyozottabb létszám biztosítása jelenleg az egyik legnehezebb adminisztratív feladat.

A vázolt feltételek között valójában csak a legszükségesebb szakmetodikai alapismeretek megbeszélésére és igen korlátozott gyakorlására nyílik mód. A félév során végzett munka nagyjából két szakaszra osztható. Az első hat-hét alkalommal - a szakmetodika tárgyának, feladatának és az egyetemi tanulmányokban elfoglalt helyének a meghatározása után - a francia nyelv oktatását még nem a maga teljes komplexitásában vizsgáljuk, hanem egy-egy vetületével foglalkozunk. Így kerül sor a nyelvoktatás bevezető /orális/ periódusának elemzésére, majd sorrendben a kiejtés, a szókincs, a nyelvtan, a beszélgetés, a szövegfeldolgozás, valamint az írott nyelv tanításának kérdéseire. A legtöbb ilyen részterülethez - amelyek rendszerint egy-egy foglalkozás anyagát képezik - valamilyen konkrét gyakorlat járul, például egy középiskolai olvasmányrészlet szókincsének auditív előkészítését kell megtervezni, vagy tanári kérdéseket kell feltenni egy adott szövegre, gondosan ügyelve a kérdések sorozatának tartalmi és nyelvi szempontból céltudatos összeállítására. Ezek a gyakorlatok részben a hallgatók egyéni munkáját képezik, részben pedig három-négy tagú csoportok keretében történnek: így a csoportmunka megszervezésének és lebonyolításának a módjával is /különösebb időráfordítás nélkül/ megismerkednek az óra résztvevői.

Amennyire a lehetőségek engedik, az ugynevezett "micro-teaching" eljárását is igénybe vesszük. Az új szavak auditív bemutatásának és értelmezésének a gyakoroltatása például olyan formában történhet, hogy egy kevésbé ismert nyelven is beszélő hallgató /előzetes megállapodás alapján/ 5-10 percet kap az illető nyelv néhány kifejezésének a megtanítására, majd ennek befejeztével közösen megvitatjuk, milyen eszközökkel és milyen mértékben sikerült célját elérnie.

A félévi munkának az eddigiekben vázolt első szakaszát zárthelyi dolgozattal fejezzük be. Ezáltal biztosítható, hogy a hallgatók még-egyszer áttekintsék a franciáztatás egyes részproblémáival kapcsolatos elméleti és gyakorlati tudnivalókat, mielőtt még a megtárgyaltakat egy-egy konkrét tanítási óra keretei közé helyezve, megteremténék az addig tanult szakmethodikai ismeretek szintézisét. A dolgozat elméleti és gyakorlati részből áll, a nyelve pedig - csakugy, mint az egyes óráké - francia. Ez nemcsak a több nyelvgyakorlás szempontjából fontos, hanem azért is, hogy hallgatóink később, tanárként, franciaországi továbbképzésekre kijutva, ismerjék és használni tudják a szükséges szakmódszertani terminológiát.

A zárthelyi dolgozatot követő, második szakasz célja, mint említettük, az addig tanult methodikai ismeretek szintézisének megteremtése azáltal, hogy beállítjuk azokat egy-egy tanítási óra folyamatába. Kiválasztunk egy anyagrészt a középiskola tantervéből, megbeszéljük annak strukturáját, órák szerinti beosztásának lehetőségeit, majd közös munkával kidolgozzuk valamelyik órának részletes tervét. Egy ilyen vita nemcsak az órára való felkészülés és az óravázlat-készítés műhelytitkaiba enged bepillantást, hanem arra is lehetőséget nyújt, hogy lényeges, de addig föl nem vetődött kérdéseket is tisztázzunk, például a tanulói teljesítmények értékelésének formáit a nyelvórán, a frontális, a csoportos és az egyéni munka helyét az oktatás folyamatá-

ban, az audiivizuális eszközök felhasználásának változatos módjait stb. A szakmetodikai órákon folyó gyakorlati munkán kívül ebben az időszakban a hallgatóknak otthon, egyénileg el kell készíteniük egy középiskolai anyagrészt órabeosztását, valamint egy abból kiválasztott óra részletes vázlatát - erre ugyancsak osztályzatot kapnak. Gyakorlati jegyük tehát a zárthelyi dolgozatnak, az otthon készített óravázlatnak, valamint a félév során kifejtett aktivitásuknak a figyelembevételével alakul ki. A befejező foglalkozás keretében arról esik szó, milyen formában kell majd számot adni módszertani ismereteikről a tanulmányaikat lezáró állami vizsga keretében.

Az elmélet próbaköve a gyakorlat. Az, hogy a szakmetodikai órákon szerzett tudás mennyire hasznosítható, elsősorban az ötödik évfolyamon, a tanítási gyakorlat színvonalán mérhető le. Melyek azok a területek, amelyek az iskolai tapasztalatok tükrében tanárjelöltjeink munkájának gyenge oldalait képezik?

A vezető tanárok egybehangzó véleménye szerint mindenekelőtt hallgatóink beszédkészségét kellene tovább javítani. A nyelvtani szabályok elméleti ismeretével általában nincs baj, a folyamatos beszéd közben azonban, amikor a tanárjelöltek elsősorban a szókinccs felidézésére és kiválasztására összpontosítják figyelmüket, hanyagabbak például a szórend vagy az igemódok tekintetében. Olyan eset is előfordult, hogy valamelyikük az óra első részében kifogástalanul elmagyarázta és gyakoroltatta a függő kérdés szórendjét, az óra második részében azonban egy társalgási gyakorlat során éppen az általa előbb tanított nyelvtani szabályokat szegte meg sorozatosan. Ez a probléma természetesen nem csupán a szakmetodikai órák vonatkozásában vetődik fel: a nyelv- és stílusgyakorlatok című tantárgy hatékonyságának a növelését ugyanolyan mértékben indokolttá teszi.

Nehézséget okoz a tanárjelöltek munkájában a tanulók

megfelelő mértékű aktivizálása is. Sokan egyoldaluan csak az óra logikus felépítésére, az óravázlatban lefektetett terv "végrehajtására" összpontosítják figyelmüket; a tanár-tanítvány kapcsolat, az oktatással dialektikus egységben megvalósítandó nevelés ehhez képest másodlagos helyre szorul. Nagyobb módszertani biztonságra volna szükség ahhoz, hogy a tanárjelöltek munkája valóban sokoldalú lehessen, ez viszont a szakmethodika jelenlegi alacsony óraszám mellett nehezen valósítható meg.

Komoly hiányosságot jelent az oktatástechnikai eszközök használatától való vonakodás. A tanítási gyakorlatokat végző ötödévesek ritkán használják ki például a magnetofon, az írásvetítő vagy a diavetítő nyújtotta lehetőségeket. Egyrészt kockázatosnak tartják az eszközöknek a kezelését - a kapcsolgatás közben elkövetett ügyetlenségek-től joggal féltik saját tanári tekintélyüket a gépekhez néha jobban értő gimnazisták előtt -, másrészt a szakmethodikai képzés rövideisége miatt nem is rendelkeznek elég alapos ismeretekkel az oktatástechnika változatos felhasználási módjairól. Ismét egy olyan terület, amelyik az egyetemi módszertani oktatás bővítését igényli.

Ez a bővítés egyébként a francia szakos tanárképzés reformtervében igen komoly formában vetődik fel. Arról van szó, hogy a szakmethodika az eddigi egy félév helyett a negyedik évfolyam mindkét szemeszterében kötelező lesz, mégpedig nem heti két, hanem heti négy órában. A képzés időtartama tehát 28 órától 112-re növekszik. Mire használható fel ez a körülbelül négy év múlva realizálódó, megnövekedett időkeret?

Mindenekelőtt arra, hogy a már most is tanulmányozott témákat nagyobb mélységben dolgozzuk föl. Mű nyílik arra, hogy a hallgatók jobban megismerjék az egyes kérdések szakirodalmát, az egymásnak sokszor ellentmondó módszertani felfogásokat, s azokat szembesítsék a magyarországi

nyelvoktatás gyakorlatával. Ennek előkészítéseként már most fölvetettük a hallgatók által kedvezményesen megvásárolható könyvek listájára a legfontosabb franciaországi módszertani kiadványokat. A szilárdabb elméleti megalapozás ugyanakkor nagyobb gyakorlási lehetőséggel jár együtt, akár szemináriumi formában, akár hospitáláshoz kapcsolódva. Ez az utóbbi lehetőség abból a szempontból is előnyös, hogy az ötödik év elején a tanárjelöltek részben már ismert körülmények között kezdhetik meg gyakorlóiskolai munkájukat.

Az óraszám fölemelése lehetővé teszi nem egy, eddig csak röviden érintett problémakör alaposabb megtárgyalását. Ide tartozik a már említett oktatástechnikának a francia nyelvtanításban való alkalmazása, mind elméleti szinten, mind a gyakorlati megvalósítás módozataival. /Ezen a téren minden bizonnyal támaszkodhatunk majd a harmadik évfolyamon bevezetésre kerülő "oktatástechnika" című tantárgyra, amely az anyagot általánosabb szinten, tehát nem szakok szerint lebontva fogja feldolgozni./ Sort kerithetünk továbbá a különböző szintű franciaoktatás differenciáltabb vizsgálataira is. Jelenleg csupán a gimnáziumban folyó nyelvtanulásról eshet szó, pedig szükség lenne az általános iskolai franciaoktatás legjellemzőbb sajátosságainak a feltárására, a szakmai nyelv oktatásának kérdéseire /például a postaforgalmi technikumokban, amelyeknek egyikében tanárjelöltjeink egy része a gyakorlatát végzi/, továbbá a TIT és más társadalmi szervezetek keretében működő nyelvtanfolyamok módszertani problémáinak /igy a vegyes életkoru vagy a nyelvtudás szintjének szempontjából heterogén csoportokkal való bánásmódnak/ elemzésére. Ugyancsak hasznos lehet néhány Franciaországban kidolgozott nyelvkönyvnek /La France en direct, De vive voix, Le francais et la vie/ és a hozzájuk tartozó, velük egységet alkotó oktatási eszközöknek /diafilmeknek, magnószalagoknak, gyakorlófüzetnek, filctáblának és a mindezeket összefogó tanári kézikönyvnek/ a megismerése, alkalmazásuknak valamilyen formában történő gyakorlása.

Természetesen hangsúlyozni kell, hogy a szakmetodika oktatásának bővítése az egyetemi francia szakos képzés szélesebb körű reformjába illeszkedik majd. A nyelv- és stílusgyakorlat órák számának növelése /különösen az első évfolyamon/ szilárdabb nyelvi alapot nyújthat a jelenleginél, főleg akkor, ha - mint az ELTE-n remény van rá - sikerül mindvégig francia anyanyelvű oktatókkal megvalósítani. Hasonlóképpen előnyös lesz a kontrasztív nyelvészlelet erősebb hangsúlyozása a leíró nyelvészeti studiumok során, mert így éppen azokra a nyelvtani jelenségekre irányul a hallgatók figyelme, amelyek az iskolában is a legtöbb gondot okozzák a tanulóknak. S külön szerencse, hogy az új gimnáziumi tankönyvsorozatot egyetemünk egyik gyakorlóiskolájának olyan vezető tanára írja, aki a tanszéken is tart órákat, s aktívan részt vesz a francia-magyar kontrasztív nyelvészeti munkacsoport tevékenységében. Mindez lehetővé teszi majd, hogy még közelebb hozzuk egymáshoz az egyetemen folyó tanárképző munkát és a középiskolák szaktárgyi igényeit.

Rövid áttekintésünk magától értetődően nem térhetett ki a francia szakmetodika oktatásának valamennyi kérdésére, s nem érinthette az irodalomtörténeti óráknak a tanárképzésben elfoglalt, külön tanulmányt igénylő helyét sem. Elsősorban azokról a gondokról igyekeztünk számot adni, amelyekhez hasonlókkal a többi idegen nyelv módszertanoktatásának is meg kell küzdenie. S az elmondottakból remélhetőleg az is kitűnik, hogy a szakmetodika óraszámának növelése nem egyszerűen presztiziskérdés, hanem egy jól felkészült új tanárnemzedék kibocsátásának, ezáltal pedig iskolai nyelvtanításunk nagyobb eredményességének egyik alapvető feltétele.

Dr. PERENDY MÁRIA

egyetemi docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem

MÓDSZERTANI FELKÉSZÍTÉS A KÖZÉPISKOLAI BIOLÓGIAI OKTATÁSRA

A szakmódszertannak a - biológus tanárjelöltekre vonatkozóan - két irányú tudományközi kapcsolatot kell kiemelni: az egyik a szakmódszertan és a pedagógiai diszciplínák, a másik a szakmódszertan és a biológiai tudományok kapcsolata.

A szakmódszertan elnevezése körül kialakult viták egyértelműen eldöntötték a módszertan és a pedagógia kapcsolatát, amit úgy fogalmazhatunk meg: hogy a szakmódszertan során a jelöltek didaktikailag és neveléseméleti, pedagógiai ismeretét kell szintetizálni. Ez gyakorlatilag annyit jelent, hogy a metodikus egy-egy előadás vagy gyakorlat közben nem kerülheti el a hallgatók által már tanult pedagógiai ismeretek felidézését, esetenkénti megerősítését. Hogy ez mennyivel több a puszta ismétlésnél? Annyiban, hogy itt már egy szaktárgy, a biológia tantárgyi logikájából, oktatási feladatából kiindulva kell a szintézist elvégezni, s ez már utal a szaktárgyak másik csoportjához való viszonyra is.

A biológiai tudományok vonatkozásában is a szintetizáló jelleget kell hangsúlyozni. Míg egy-egy tudományágat egy-egy tanszék oktató és kutató gárdája képvisel és oktat, addig a szakmódszertanok oktatói önmaguk fogják át a biológia egészét, a hagyományos alapoktól a legújabb eredményekig. Az ellentmondás valós, és ennek feladatát az egész képzésrendszernek kell vállalni. A szakmódszertanosoknak igen is át kell fogni és látni az egész biológiát, de ennek az

egységbe foglalásnak az alapja nem teljesen azonos az egyetemi jegyzetekben foglalt ismeretek tudományrendszerével. A szintézist a szakmódszertanosoknak a foglalkozásokon a középiskolai követelmények figyelembevételével kell megalkotni.

A módszertan keretében az egyetemen tanult ismeretek egy részével nem foglalkozhatunk, viszont más ismeretek, amelyek a középiskolai korosztály szintjével adekvátak és a biológiai gondolkodáshoz elengedhetetlenek, nagyobb hangsúlyt kapnak.

A szakmódszertannak elsőrendű feladata, hogy a hallgatókban - a középiskolás követelményeknek megfelelően - építse fel a majdan tanítandó biológiai ismeretrendszert. A tudomány az alapkövetelmény, de mindig figyelembe kell venni, hogy ez a középfokú oktatás adottságai között hogyan valósítható meg.

A biológus tanárképzést a képzés egészével kell elérni. Ezalatt azt is értem, hogy valahol a szaktárgyi studiumokban előadáson, gyakorlatokon vagy netán a vizsgákon hangsúlyozottan kell foglalkozni a középiskolában tanított anyagrészekkel. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az élettan vagy genetika előadáson pedagógizáljanak, de azt jelenti, hogy a középiskolai tanterv szerint is kulcsfontosságú anyagrészeknél egy kicsit többet időzzenek és hívják fel erre hallgatóik figyelmét. Ez nem más, mint a hallgatók szemléletének formálása, koncentráltabb pedagógusképzés.

Ha mind a pedagógiai, mind a biológiai szaktárgyak vonatkozásában a szintetizáló jelleget emelem ki és ezt teszem a módszertani képzés feladatává, akkor kérdezhetik: mi a szakmódszertan saját tudományos feladatrendszere? Erre középiskolai és egyetemi tapasztalataim alapján válaszolok. Én a módszertant praktikus oldaláról közelítem meg. A módszertani képzés célja is a jól felkészült pedagógus. Tehát e studium keretében kell kialakítani azokat a konkrét tanári

készségeket, - tanterv-, tankönyvelemzés, órák elemzése, tanári előadás - amelyek a munka vagy hivatás mesterfogásai. Még egy általános kérdést említenék és ez a n e - v e l é s . Nekünk módszertanosoknak e területen is több-irányu a feladatunk. Nem hagyhatunk figyelmen kívül olyan fontos szempontot sem, mint pl. a tanár személyiségvonásai. Bár minden tanár tulajdonképpen uttörőként járja meg a maga előadói - személyisége fejlődésének utját: a leendő tanárok általános személyiségvonások kialakítására a szakmódszertannak hatnia kell. Gondolok itt pl. a felelősségérzetre, mely megköveteli, hogy a szerzett ismereteket hasznosítható formában adják át tanítványainknak. De megemlíteném azon követelményt is, hogy mint szaktanár, munkája eredménye iránt soha ne maradjon közömbös. Egyénisége nyílt, befogadó, ötletgazdag, kísérletező kedvű legyen. Tudjon kapcsolatot és hangulatot teremteni az osztályközösséggel. Érzékelje tanítványai hangulatát, figyelmét, reagálását. Nem lehet sértődékeny. Aki a tanári munkát vállalja, annak fel kell készülnie értetlenségekre, ostoba csinytevésekre, a sértés határait suroló érdektelenségekre is. A hallgatók ugyan elég későn kerülnek hozzánk, de még mindig nem későn ahhoz, hogy pedagógushivatásukat megerősítsük. A hivatásra nevelés minden ellentmondásával itt jelentkezik a legkoncentráltabban. Ebben az időszakban mindennapos a találkozás a középiskolásokkal és a pedagóguspályával. A kezdeti döccenőkön csak egyféléképpen segíthetjük át hallgatóinkat, ha erősítjük bennük a vágyat a tanulók megismerésére, a tanulók tiszteletére. Mindezt személyes példáinkon keresztül, a módszertani foglalkozások légkörével, szellemével érhetjük el.

A tanárképzés egyik fő problémája, hogyan lehet a gyakorlati életre való felkészítést megvalósítani, jó tanárokat képezni, hogyan segíthet a módszertan az 1972-es oktatáspolitikai párthatározatban megfogalmazott feladatok és követelmények teljesítésében, hogyan tanítsuk meg a hallga-

tókat a korszerű kísérletekre, kísérletezésre, ami a tanárképzés elengedhetetlen része, a tanulói aktivitás fejlesztésének egyik feltétele.

Számunkra legfontosabb annak a követelménynek a megfogalmazása, mely a jövőbeni tanárok pedagógiai, didaktikai, pszichológiai, metodikai felkészítésének fejlesztését sürgeti. Az oktató-nevelő munka tartalmának fejlődése, az előtűnk álló feladatok egyre bonyolultabbá válása is szükséges teszi, hogy a legértékesebb pedagógiai tapasztalatokat hasznosítsuk és a legjobb módszereket alkalmazzuk.

A tanárjelöltek tanárok lesznek. Munkájuk annál hasznosabb, minél eredményesebben tudnak tanítani. Ehhez a szak tudást az egyetem megadja, de az átadási készség fejlesztésével az egyetem alig foglalkozik. A szakoktatás négy évig folyik. A negyedévben van egy kis szakmethodika, az ötödévben egy kis gyakorlóiskolai foglalkozás, mely a tanárjelöltek számára gyakran másodrendű foglalkozássá válik, mert elsődrendű a szakdolgozat írása. Az állam célja a tanulók százezreinek művelt emberré nevelése, nem pedig a tudását felhasználni nem tudó egzisztencia termelése, aki tudósnak nem tudós, tanárnak nem tanár.

A nevelés és oktatás számunkra el nem választható együttes. A szaktárgyi, nevelési, módszertani koncepció csak egységben fogható fel, csak az egységben látás alapján lehet önállóan gondolkodó és cselekvő szakembereket nevelni.

A módszertan önmagában egységet alkot. Megvan a maga elméleti alapja, rendszere, filozófiája, ugyanakkor kapcsolatban van a filozófiával, a pedagógiával, a szaktárgyakkal és kölcsönhatásban ezekkel is egységes rendszert képez. Mi a biológia szakmódszertanon ebben a szellemben dolgozunk néhány esztendeje és értünk el több, kevesebb sikert.

Képzésünkkel:

- Felkészítjük tanárjelöltjeinket a pedagógiai gyakor-

lat alapkészségeire, órákat tervezünk, mikrotanítást végeztetünk, vázlatokat, ismerethordozókat készítettünk.

- Teret és időt engedünk s ha kell provokálunk: hozzák a jelöltek az iskola problémáit, itt keressenek rá választ. Ez nem receptadás, hisz nem általános, mert mindig konkrét, egyedi esetről van szó.

- Átvesszük a középiskolás biológia tananyagát, de csak úgy, hogy egy osztály két órájába beleférjen. Tehát egy-egy év anyagának, ha tetszik a csontvázát, logikai strukturáját vázoljuk.

- E munkánkhoz segítséget kapunk a középiskolai vezetőtanároktól. Kiegészítik és megerősítik munkánkat, velünk együtt dolgoznak. Ennek az alapja nem valami jogi függőség, hanem munkatársi kapcsolat.

- Kutatunk és vizsgálódunk is az ellenőrzés, számonkérés kérdéskörében, az ismerethordozók készítése területén és a közoktatásban egyik, viszonylag elhanyagolt területén, a biológiai gyakorlatok gyűjtésében. A jegyzetek, a publikációk ezeknek termékei.

Mindezekben tulmenően a kutatómunka saját területe az a kérdéskör: hogyan tanítsuk meg jobban, eredményesebben a biológiát? E kérdéskör megválaszolása a szak módszertani oktatók tudományos munkájának gerincét alkotja. E területen igyekszünk kutatni és alkotni.

A Biológiai Szak módszertan kutatómunkája öt témakörhöz kapcsolódik:

- Transzparenssek, írásvetítő-fóliák alkalmazása, módszertanának fejlesztése a középfokú biológia oktatásában. Ismerve a középiskolai biológia oktatás igényeit, tanárjelöltjeinket megtanítjuk az írásvetítő sokoldalú felhasználására. A tanárjelöltek kiemelkedő munkáikat bemutatták a budapesti szaktanárok előtt, az OPI szervezésében megtartott

Didaktikai szekcióban.

Végzett tanárjelöltjeinknek transzparens-anyagokat adunk, hogy segíthessük őket elkövetkezendő tanári munkájukban.

- Eredménymérés a biológia oktatás folyamatában, a középiskola első osztályától az egyetemi felvételi vizsgáig bezárólag.

- Oktatócsomag felhasználásának és tervezésének elméleti kérdései. Az oktatócsomag tervezésével és készítésével az Országos Oktatástechnikai Központ foglalkozik, szoros együttműködésben Módszertani Csoportunkkal. Munkánk anyagát "a szervezet önfenntartó működése" tárgykör képezi.

- Mikrotanítási módszer alkalmazása a biológus szakos tanárok felkészítésében.

A képmagnó emeli a tanítási gyakorlatok hatékonyságát. A mikrotanítási gyakorlatokban kérdezési és ismeretátadási készségeket igyekszünk kialakítani tanárjelöltjeinkben; ezért egyes készségek begyakoroltatására forgatókönyvet írtunk. Egy adott ismeretanyag fogalomrendszerére rákérdezzük, a kérdezési szabályok figyelembevételével. A kérdezési gyakorlatokat kapcsoltuk a szemléltetés módszereinek követelményeihez, egyrészt mert tárgyunk, a biológia oktatása nem nélkülözheti a szemléltetést, másrészt, hogy a gyakorlatok ne váljanak formálissá, öncélúvá. A hallgatók a kapott modellt módosíthatják. A képmagnó visszapergetésével a hallgató látja, hallja saját óráját és ennek alapján javíthatja módszerét.

Feldolgoztunk "új anyag átadásának készségei"-re is egy ismeretanyagot, amelyet a továbbiakban bemutatásra, óraelemzésre használunk fel. Tervezzük a "számonkérés, értékelés, osztályozás"-ra vonatkozó forgatókönyv megírását is. Ezen munkáinkat kari jegyzetben szeretnénk megjelentetni, remélve, hogy e törekvésünk a "mikrotanítás"-i gyakorlatokban is továbblépést fog jelenteni.

- A biológiai gyakorlatok szerepe a tanárjelöltek módszertani felkészítésében, a középiskolai biológia anyagához kapcsolódó gyakorlatok összegyűjtése, kipróbálása; a gyakorlatok alkalmazása, elemzése, értékelése.

Eredményeinket szakmódszertani lapokban közöljük. Előadásokat tartunk. Sokszorosító Üzemünkben folyamatosan jelentetjük meg a Biológia Módszertani füzetek sorozatának tagjait. Megjelentek:

- Ismeretszerzési eljárások a biológia oktatási folyamatban.
 - Alkalmazási eljárások a biológia oktatás folyamatában.
 - A biológiai érettségi és felvételi vizsgák tudásszintmérésének elméleti kérdései.
 - Növényélettani gyakorlatok.
 - Állatszervezettani gyakorlatok.
 - Növénytársasági gyakorlatok.
 - A biológiai, a kémiai és a fizikai ismeretek koncentrációja a biológiai feladatokban.
 - A diavetítő szerepe a biológia oktatásában.
 - A természetrajz-oktatás vázlatos története /1707-1944/.
- Részt veszünk a középiskolai tanárok továbbképzésében.

Szeretnénk tovább erősíteni kapcsolatainkat a szakintézetekkel, a gyakorlóiskolákkal, a technika eszközeit jobban felhasználni a tanárképzés céljaira, a szakmódszertani kutatómunkánkba minél több hallgatót, illetve végzett pályakezdőt bekapcsolni. Ebből a célból a tantermet szakteremmé s az eddig használhatatlan folyosót - a tanárjelöltek számára - kutató-laborrá alakítottuk át.

Dr. PERCZEL SÁNDOR

egyetemi adjunktus

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A KÉMIA TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANA AZ EGYETEMEN

Tudományegyetemeinken a tanárképzés a kutatók képzésével párhuzamosan folyik. E két, céljaiban különálló képzésnek sok pozitívuma van. A tanárképzés szempontjából felbecsülhetetlen előnyt jelent az, hogy a szakmai képzést a tudomány aktív művelői végzik. Így a tudomány fejlődése közvetlen hatást gyakorolhat a középiskolai oktatás színvonalának alakulására.

Hazánkban a kutató szakok szempontjából is hasznos a tanárképzéssel való társulás, mert így a tudományegyetemen meglévő szellemi kapacitás jobban hasznosítható, a színvonalas képzés személyi feltételei jobban biztosíthatók. Ezért az ELTE-n is a TTK távlati fejlesztésének koncepcióját a kétféle képzés egymásra utaltságának perspektívája határozza meg. A kettős oktatási feladat nincs elmentmondásban egymással.

A tanárképzés fontos területe az alkalmazott didaktika, amelyet szakmódszertannak is neveznek. A szakmódszertan egy adott szaktárgy oktatásával és tanulásával foglalkozik meghatározott iskolatípusban. Az egyetemi módszertani képzés a szaktárgyakra építi tartalmi anyagát, figyelembe véve az általános- és középiskola igényeit. A szakmódszertan a tanári munkára közvetlenül előkészítő szaktárgy. Míg a kémia a tanárképzést az egyetemi tanulmányok összessége nyújtja, addig a tanárrá válásban a kémia szakmódszertannak súlyozott szerepe van. A módszertani képzés feladata, hogy a hallgatók IV. éves korukig elsajátított szakmai ismereteik mellé megkapják azt a pluszt, amire a jövő-

ben - a tanítás-tanulás folyamatában - szükségük lesz.

Egyetemünkön a kémia szakmódszertani képzést a Szer-
vetlen és Analitikai Kémiai Tanszéken belüli munkaközösség
- "szakmódszertani csoport" - oktatói látják el. Az oktatók
nagy része középiskolai gyakorlattal rendelkezik. A mód-
szertannal foglalkozó munkatársak résztvesznek az egyetemi
alapképzésben is és mind az analitika, mind a szakmódszer-
tan területén tudományos kutató munkát is végeznek.

A kémia oktatásában is, hasonlóan a többi természet-
tudományi tárgyhoz az oktatási anyagra vonatkozóan három
kérdésre kell válaszolni: mit?, miért? és hogyan? A kémia
szakmódszertani csoport alapvetően csak a harmadik kérdés-
sel, azaz a hogyannal foglalkozott és foglalkozik jelenleg
is. Kétségtelen, hogy az első két kérdés eldöntésére hiva-
tott intézmények hivatalosan is kérték egy-két esetben a
véleményünket, de mivel ez szórványos és munkánkra nem mér-
hetően jellemző, ezért inkább valamennyivel részletesebben
a hogyannal kapcsolatos munkánkat összegezzük.

Az adott tudomány fejlődési foka mindenkor alapvető-
en meghatározója az oktatásnak, elsősorban ami annak tartal-
mi részét illeti. A manapság oly sokat, de joggal emleget-
ett tudományos ismeretanyag robbanásszerű növekedése elég
problémát ad a "mit tanítsunk" kérdés meghatározóinak, de
rögtön ezt követően válaszolni kell nekünk az el nem vá-
lasztható "hogyan" kérdésre is. Ennek tudatában már mint-
egy tíz évvel ezelőtt tettük az első lépést, megváltoztat-
tuk a szakmódszertani oktatás szerkezetét.

A szakmódszertani oktatás szerkezete

A tanárszakos hallgatók szakmódszertani képzése el-
méleti és gyakorlati felkészítésből tevődik össze. Elméleti
előadások keretében részletesen foglalkozunk a különböző
oktatási módszerekkel, az oktatásban felhasználható feladat-
lapok különböző típusaival és azok funkcióival, valamint a
tantárgytesttel és értékelésével. Példákat mutatunk be a

feladatlapok és tesztek szerkezetére, objektív értékelésre és azoknak a tanítás-tanulás folyamatában való felhasználására.

A kémia tantárgy oktatási-nevelési feladatai között fontos helyet foglal el a logikus gondolkodás kialakítása és fejlesztése. E feladat megvalósításában igen nagy szerepet játszanak a kémiai számítási feladatok. A számítási feladatok nevelő hatása azért jelentős, mert az összefüggések keresésére, a tanult törvények, szabályok alkalmazására készíti a tanulókat. Koncentrációt valósít meg a tárgyon belül és a tantárgyak között és összekapcsolja az elméletet a gyakorlattal. Ezért a feladatmegoldások tanításának módszertanára nagy súlyt helyezünk. Hallgatóink példamegoldó készségének fejlesztését úgy valósítjuk meg, hogy egyrészt feldolgoztatjuk a középiskolai kémiai példatárak anyagát, másrészt zárthelyik keretében különböző nehézségi fokú középiskolai kémiai tanulmányi versenyfeladatokat illetve egyetemi példatárakból válogatott feladatokat oldatunk meg velük.

A kémia iskolai tanítása kísérlet bemutatása nélkül el sem képzelhető. Az eredményes munkára törekvő tanár elsőrendű kötelessége, hogy minél több kísérletet mutasson be, illetve végeztesen el a tanulókkal a kémia órákon. Hallgatóink a demonstrációs és félmikrotechnikai kísérletek - tanulói kísérletek - technikájával és módszertanával a demonstrációs laboratóriumban ismerkednek meg. Laboratóriumi munkájukhoz a kísérletek leírását és módszertanát tartalmazó egyetemi tankönyv és jegyzet áll a hallgatók rendelkezésére.

A szakmódszertani csoport munkájában az utóbbi években fokozatosan alkalmazást nyertek a korszerű didaktikai - audiovizuális - eszközök. Ennek megfelelően évről-évre erősödött a csoport munkájának oktatástechnikai oldala is. Ezt tükrözik az audiovizuális módszerekkel kapcsolatos pub-

likációk, pályázatok is, melyek mintegy állomásai az ezen a területen végzett oktató és kutatómunkának.

1978-79. tanévtől audiovizuális szaktanteremmel bővült szakmódszertani képzésünk szintere. Szaktanteremünket a következő eszközökkel szereltük fel: írásvetítő, 8,- szuper 8- és 16 mm-es filmvetítő, televízi-, képmagnó, magnetofon, diavetítők, lemezjátszó. A beszerzett információközlő eszközeinkhez folyamatosan bővítjük a kémia tanításához felhasználható információhordozókat.

Az eszközök és az információhordozók korszerű felhasználásának bemutatása ma már jelentős szerepet tölt be a szakmódszertani képzésünkben. A képzés során ismertetjük hallgatóinkkal ezen eszközök és információhordozók tematikus felhasználását a tanítási-tanulási folyamatban.

Az elmúlt tíz évben bevezettük a "mikro-tanítások" rendszerét. A "mikro-tanítási" órákon a hallgatók a középiskolai tantervi anyag egy-egy tanítási órájának anyagát illetve óraráészletét tanítják a társaik előtt. Ez az órátartás kettős eredménnyel jár: egyrészt az V. éves iskolai gyakorlat előtt már aktív órátartási tapasztalattal rendelkeznek a hallgatók, másrészt szükségszerűen megismerkednek azzal az ismeretanyaggal, amivel mint tanárjelöltek a gyakorló tanításokon majd találkozhatnak. A "mikro-tanítások" megtartása alkalmával nyert közvetlen tapasztalatokon túlmenően a csonorttársak által megtartott órákon /összesen 20-22/ kapott közvetett tapasztalatok és élmények is jelentős segítséget biztosítanak a gyakorló tanításhoz, illetve a majdani tanári munkához, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy mindegyik "mikro-tanítás" után a gyakorlatvezető irányítása mellett élénk, bátor és mindinkább hozzáértő óráértékelések történnek. Ezt az értékelő munkát még eredményesebbé teszi az a lehetőségünk, hogy 1979 februárja óta a hallgatók "mikro-tanítási" óráit képmagnóra rögzítjük. Így az egyes didaktikai szituációk pozitívumai illetve ne-

gativumai a képmagnó visszajátszásával jobban elemezhetőek. Az eddigi tapasztalatok szerint a képmagnós felvételek bevezetése a tanárképzés hatékony eszközének bizonyult a tanári munkára való felkészítésben.

A szakmódszertani képzés szerkezetének megváltoztatásával elértük, hogy hallgatóink az iskolai munkájukra komplex módon készüljenek. A fejlődés eredménye lemérhető a gyakorló iskolák vezetőtanáraiktól kapott pozitív visszajelzésekben.

A szakmódszertani képzéshez és kutatáshoz megfelelően fejlesztett könyvtár áll rendelkezésünkre. A hazai módszertani és pedagógiai folyóiratok mellett külföldi módszertani lapok is járnak a csoportnak. Évente 5-6 ezer forint értékben vásárolunk külföldi szakmódszertani jellegű könyveket.

A szakmódszertani csoport oktatói behatóan foglalkoznak a korszerű oktatási módszerek kutatásával. Az elért eredményeinket szakfolyóiratokban publikáljuk. Az elmúlt tíz évben 18 könyv és jegyzet, 4 megnyert pályázat és 36 cikk jelzi aktív munkánkat.

A módszerekkel kapcsolatos kutatásokba a hallgatókat is bevonjuk. Egy-egy részterület feldolgozását kiadjuk hallgatóinknak szakdolgozati témaként. Évente általában 7-8 szakmódszertani szakdolgozatot készítenek a végzős hallgatóink.

Karunkon - 1972-től a reform óta - a kémia szakmódszertani képzést a IV. évben heti három órában kis csoportos foglalkozás keretében végezzük. Egy-egy foglalkozáson 10-12 hallgató vesz részt. Az utóbbi években a megnövekedett és sokrétű oktatási feladatok szükségessé tették az óraszám emelését és a képzés időben való széthúzását. Így 1979-80. tanévtől a szakmódszertani képzés a III. évben heti egy órában "A feladatmegoldások tanításának módszertanával" és a IV. évben heti négy órában "A kémia tanítás módszertanával" foglalkozik.

Az elkövetkezendő években is fő feladatunknak tekintjük, hogy a tanárjelölteinket olyan korszerű módszerekkel lássuk el, amelyeket végzésük után azonnal alkalmazhatnak az iskolai gyakorlat tanítás-tanulás folyamatában.

Tanár továbbképzés

Egyetemünkön 1970-71. tanévben 1 éves komplex: szakmai-módszertani-ideológiai továbbképzés indult középiskolai tanárok számára. A továbbképzés célja a következő: a kémia tudomány egyes területein végbement fejlődés, illetve alapvető szemlélet-változás bemutatása, az ehhez kapcsolódó filozófiai kérdések feldolgozása, a pedagógia és a szakmódszertan legújabb irányzatainak ismertetése, az új módszerek gyakorlati alkalmazásának kidolgozása és kipróbálása.

Az évközi előadásokon és szemináriumokon történik a problémák exponálása és megvitatása. Az ismeretek elsajátítását a résztvevők a kijelölt irodalom és az egyetemtől kapott összefoglaló írásos anyag alapján egyénileg végzik.

A szakmódszertani továbbképzés alapvető célja, az új módszerek és az új didaktikai eszközök, információhordozó anyagok felhasználásának beható tanulmányozása. Mivel gyakorló tanárok továbbképzéséről van szó, így nem elégedhetünk meg azzal, hogy általánosságokban ismertessük a módszereket vagy az új eszközöket, hanem konkrét példákon, a középiskolai kémia tananyagban mutatjuk be azok felhasználását.

A szakmódszertani továbbképzés három részből áll:

Előadás: A kémia tanítás módszertanának újabb eredményeit és irányvonalait foglaljuk össze, segítséget nyújtva az új tantervi tananyag tanításához. A legfontosabb témák a következők: hatékonyabb oktatási módszerek ismertetése, tanulókísérletek, demonstrációs kísérletek, feladatlapok, tesztek és azok értékelése, az oktatási módszerek közötti kapcsolat, audiovizuális eszközök alkalmazásának módszertana.

Szeminárium és laboratóriumi gyakorlatok feladata:

Az előadáson körvonalazott anyag mélyebb, alaposabb megbeszélése. Az ismertetett módszerek, didaktikai eszközök és kísérletek konkrét felhasználása a kémia tanításában. A kiadott feladatok megoldásának megvitatása.

Otthoni munka: A megadott irodalom tanulmányozásán kívül önállóan oldanak meg a résztvevők bizonyos feladatot, pl. feladatlapot, tesztlapot készítenek, vagy egy-egy óra anyagát dolgozzák fel kutató módszerrel. Az így összeállított anyagot általában iskolájukban ki is próbálják, és ezért konkrét tapasztalatok alapján a szemináriumokon nagyon élénk eszme- és tapasztalatcserére kerül sor.

Általában megállapítható, hogy a szakmódszertani továbbképzésnek ezt a formáját jól fogadják és eredményesnek tartják a résztvevők, sőt olyan vélemény alakult ki, hogy a jövőben növelni lehetne a módszertanra szánt időt és így még több olyan gyakorlati jellegű anyagot és ismeretet adni, amit a tanításhoz közvetlenül hasznosíthatnak. A továbbképzésben résztvevő tanárok munkáját jegyzetek és cikkek írásával segítjük elő.

Megállapítható az is, hogy a továbbképzés ösztönzőleg hat a szakmódszertani kutatásokra, s jelentősen kiszélesítette a tanárképzéssel aktívan foglalkozó oktatók körét.

Az egyetemünkön folyó komplex továbbképzésen kívül állandó előadói vagyunk az ország különböző megyéiben és járásaiban szervezett képzéseknek. Évente 10-15 meghívást kapunk a megyei Továbbképzési Kabinetektől előadások tartására.

Tanítási kísérlet

A Matematikai Szakmódszertani Csoport az 1970-71-es tanévtől kísérletet kezdett a "Radnóti Miklós" Gyakorlóiskolában. Ehhez a matematikai kísérlethez - terv szerint - 1975-76-os tanévtől a 6. osztályban a fizika és az 1976-77-

es tanévtől a 7. osztályban a kémia is bekapcsolódott a Szakmódszertani Csoport irányításával.

A kísérlet célja a matematika, a fizika és a kémia tárgyak közötti koncentráció ideális megvalósítása. Elsőrendű feladata a jelenlegi tantervi anyagot magában foglaló, korszerű kémiai-didaktikai szerkezet kialakítása. A kísérletben - a tanulók konstrukciós képességének fejlesztése érdekében - a jelenlegi törzsanyagot korszerű, új elemekkel egészítettük ki, amelyek általános körülmények között is feldolgozhatók.

A kísérletben a tanulók kémiai ismeretének hatékony kialakítása és fejlesztése érdekében a törzsanyagot a következőkkel egészítettük ki: a tanulók természetes és irányított ismeretszerzésében felhalmozott tapasztalati anyag hasznosítása a kémia tanításában; az anyag szerkezetéből adódó tulajdonságok alapfokon való értelmezése: anyag, tömeg, energia, töltés, stb. - kapcsolatot teremtve a fizikával; és a százalékos oldat fogalmának bevezetése - kapcsolatot teremtve a matematikával.

A tanítási kísérletünk tapasztalatait és eredményeit a módszertani képzésben is felhasználjuk.

A Szakmódszertani Csoport külföldi kapcsolatai és közművelődési tevékenysége

A szomszédos országok - Szovjetunió, Csehszlovákia, Jugoszlávia, NDK és Románia - kémia szakmódszertanosaival jó kapcsolatokat alakítottunk ki. A külföldi kollégákkal való személyes találkozókon kicseréljük szakdidaktikai tapasztalatainkat. A rendszeres munkakapcsolatok eredményeként az eltelt tíz évben a módszertani csoport tagjainak cikkei is megjelentek külföldi szaklapokban.

A Szocialista Országok Oktatási Konferenciáin rendszeresen részt vettünk és előadásokat tartottunk, ahol a hazai kémiaoktatás általános jellegű tapasztalatait ismertettük.

Csoportunk tagjai jelentős munkásságot fejtenek ki a Magyar Kémikusok Egyesületének Oktatási Bizottságában. Ez a társadalmi szervezet arra törekszik, hogy a kémiaoktatás valamennyi szintjén működő szakemberek számára szervezzen programokat. Legfontosabb rendezvénye a kétévenként szervezett országos kémia tanári konferencia. A konferenciákon a csoport valamennyi tagja előadóként szerepelt eddig.

A Tudományos Ismeretterjesztő Társulatnál részben a vezetőségben - budapesti és országos-, részben ismeretterjesztő és szabadegyetemi előadások tartásában is részt veszünk.

A szakmódszertani csoport több tagja a Magyar Iskola-televízió munkájában is részt vesz mint szakanyagíró, szaktanácsadó és előadó.

Több éve a szakmódszertan oktatói szervezik és bonyolítják le az Országos Kémia Tanulmányi Verseny döntőjének gyakorlati fordulóját.

Befejezésül: rövid összefoglalóban azt igyekeztem bemutatni, hogy az egyetemen a kémia tanításának módszertana milyen sajátos feladatokat lát el a szaktanár, illetve a tanár továbbképzésben. A szakdidaktikai képzés legfontosabb feladata, hogy a volt középiskolás diákból az oktatási folyamatot irányító szaktanárt képezzen. S ma ez nem egyszerűen tanárutánpótlást jelent. A kezdő tanárnak felkészültnek kell lennie ahhoz, hogy magasabb szintű nevelést és oktatást legyen képes megvalósítani annál, mint amiben magának középiskolásként része volt.

Dr. KÖLLŐ MIKLÓSNÉ

egyetemi docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A TANÁRI SZEMÉLYISÉG KÉRDÉSE AZ OROSZ SZAKOS EGYETEMI HALLGATÓK METODIKAI KÉPZÉSÉBEN

A negyedéven kezdődő metodikai oktatás szemináriumi formában folyik. Bár nagyon kevés az időnk - mindössze egy félév¹ - és nagyon sok mindenről kellene szót ejtenünk, egy teljes foglalkozást szentelünk a cimben szereplő témának. Mi oktatók ezt fontosnak és hasznosnak, a diákok érdekesnek találják. A vita minden évben, minden csoportban élénk.

A téma megbeszélését kis közvéleménykutatás előzi meg. Arra kérjük a hallgatókat, írják össze azokat a tulajdonságokat, amelyeket elkerülhetetlenül fontosnak tartanak az "ideális" tanári személyiség számára. Ezeket a sajátos listákat összegyűjtjük a téma megbeszélését megelőző órán és egy önként vállalkozó hallgatót megkérünk az összesítésre és elemzésre. A következő órán meghallgatjuk ezt a diákot, aki elmondja, melyek azok a jellemvonások, tulajdonságok, melyek mindenkinél szerepeltek, melyek azok, melyek sokaknál, de nem mindenkinél, s mik azok, amelyek csak elvétve, egyeseknél fordulnak elő. Ez a beszámoló a vita kiinduló pontja.

Mivel már néhány éve ez a téma mindig szerepel a metodikai képzésben, meglehetősen biztonsággal tudni lehet, melyek lesznek azok a tulajdonságok, melyek egész bizonyosan szerepelni fognak mindenkinél, s melyek azok, amelyekre a

¹/Az 1979-80-as tanévben "szoros kivételként" engedélyt kapott tanszékünk arra, hogy kísérletképpen két félévig oktathassuk a metodikát.

szemináriumi foglalkozást vezető tanárnak kell majd felhívni a figyelmet.

Első helyre minden évben, minden csoportban a kiemelkedő szaktudás kerül. Fontos azonban részletezni: mit is értenek diákjaink a jó felkészültségen. A vita során kiderül, hogy - orosz szakosokról lévén szó - nagyon helyesen, nemcsak a jó nyelvismeretet tartják e szempontból lényegesnek, hanem az orosz nép kultúrájának, történelmének, életmódjának, tradícióinak, a folklórnak, a földrajznak az ismeretét is, mindazt, amit ma "országismeretnek" nevezünk.² Épp ilyen fontosnak tartják a szép érthető dikciót, a jó kiejtést, azt, hogy a tanár képes legyen arra, hogy közvetítse tanítványainak "az idegen nyelv báját". Nem mindig kapunk világos választ arra a kérdésre, vajon van-e összefüggés a tanár nyelvtudása és az alkalmazott módszerek között. Kis segítséggel jutnak el diákjaink ahhoz a felismeréshez, hogy az a tanár, aki szabadon, jól beszél oroszul nem fél a szabad beszélgetésektől az iskolai órán, és valószínűleg előnyben részesíti a szóbeli munkaformákat az olvasással és írással szemben.

A jó szakmai felkészültségen túl diákjaink "listáján" mindig az első helyek valamelyikén szerepelnek fontos általános emberi vonások. Irtak arról, hogy a tanár legyen nyugodt, kiegyensúlyozott, életvidám ember, aki szereti a gyerekeket és az iskolát. Érdekes megfigyelni, hogy néhány évvel ezelőtt diákjaink mindig beszéltek arról is, hogy a tanárnak meggyőződéssel kell vallania, hogy a tárgy, melyet tanít fontos és érdekes. A legutóbbi tanév mindkét félévében minden csoportban a szemináriumot vezető tanárnak kel-

² Rontja a képet, hogy egy felmérésben az iskolai gyakorló tanítást éppen befejezett V. éveseknek csak 25,92 %-a vallotta azt, hogy nyelvtudását elégségesnek tartja ahhoz, hogy az iskolában, a tanítási órán magabiztosnak érezhesse magát; s az így nyilatkozók 71,42 %-a szovjet környezetből jött!

kett felvetnie ezt a kérdést. Diákjainkon eluralkodott a kishitűség saját tárgyukkal kapcsolatban, s ez rendkívül veszedelmes tendencia.¹ Még egy vonás van, amit a diákok egyöntetűen megemlítettek: hogy a tanár legyen képes beismerni, ha hibát követ el.

Ezzel nagyjából fel is soroltam mindazt, amit a diákok mindegyike fontosnak tart a tanári személyiség kérdésével kapcsolatban. Tagadhatatlan, hogy a pedagógus, aki ezek után előttünk áll, rokonszenves ember. Amit elmondtak róla, mind igaz és helyes, de kevés. A témát messze nem merítettük ki.

Érdekes és fontos szimptóma, hogy csak elvétve akad diák, aki fontosnak tartja, hogy a tanár jó szervező legyen. Azok, akik ezt mégis megemlítik, arról írják, hogy a tanárnak "a rejtett irányítás képességére" van szüksége, azaz fontos, hogy az osztályban mindig az történjék amit ő akar, de a gyerekeknek ezt nem szabad észrevenniük. Azt tartják tehát fontosnak, hogy a szervezőképesség a demokratikus atmoszféra megteremtésének képességével párosuljon. A tanári szervezőképesség elemzésének mindig sok időt szentelünk, mivel távolról sem mindenki érzékeli annak fontosságát. Igyekszünk megértetni hallgatóinkkal, hogy a tanári munka sikere nagyrészt attól függ: milyen szervező a pedagógus, hogyan szervezi az órát, annak apró, sokszor észrevétlen elemét.

¹ A már említett felmérésben 1976-ban a kérdésre "Melyik tárgyat tanította szívesebben?" 40,71 % válaszolta azt, hogy mindkét tárgyat egyforma szívesen tanította. Az orosz 33,33 % tanította szívesebben. Ezek a hallgatók döntő többségükben orosz-történelem, - magyar, - földrajz, - német szakosok voltak. A másik szakot 25,95 % tanította szívesebben. Ezeknek 77,77 %-a orosz-angol szakos volt. Indoklásul az utóbbiaknál a következő indokok szerepelnek: rosszak az iskolai orosz könyvek, alacsony a színvonal, nehéz az orosz nyelv, angolul jobban tudok, stb.

Elszörtan jelenik meg az a követelmény az idegen-nyelvtanár iránt, hogy legyen humora. Nemcsak az az érdekes, hogy erről kevesen szólnak, de az is, hogy ha mi oktatók felvetjük ezt a kérdést, gyakran akadnak, akik vitatják a humorérzék szükségességét. Ennek kapcsán érdekes és hasznos vita alakult ki, amely alkalmat ad arra, hogy tisztázzuk mi a különbség a humor és a vicc, a szellemeskedés között. Megemlítjük, hogy a magyar pedagógia hagyományaira egy bizonyos fennköltség jellemző, ami nehezen egyeztethető össze a humorral s ez nem hasznos. Az idegen nyelv tanulása fáradságos, nehéz munka, mondják a humor védelmezői, akkor válhat az idegen nyelv ennek ellenére kedvenc tárgyá, ha a tanárnak van humora, s ha ez a tankönyvtől sem idegen. Mint negatív példát említik meg a gimnáziumi orosz nyelvkönyveket, melyeknek leckeszövegeiben soha sincs humor. A humort azok a viccek, anekdoták képviselik, melyek az egyes lecke végén kaptak helyet, ez alatt a cím alatt: "Humor". Végülis arra a következtetésre jutunk, hogy nem is annyira humorérzékre van szükség, hanem arra, hogy a tanár egyénisége színes, eredeti, érdekes legyen.

Nagyon örülünk, hogy rendszerint akad olyan hallgató, aki azt is fontosnak tartja, hogy a tanár legyen képes diákjainak sikerélményt nyújtani, vegye észre és nyugtázza a legkisebb haladást is.

Nagy élénkséget kelt rendszerint, amikor feltesszük azt a kérdést: vannak-e közös vonások a tanár és a színész munkájában. Végülis arra a következtetésre jutunk, hogy a tanár és a színész munkája egyaránt alkotó munka. A pedagógusnak éppugy, mint a színésznek "éreznie" kell a közönségét, fontos, hogy mind az egyik, mind a másik élő kapcsolatot tudjon vele teremteni. Nemcsak a színésznek, a tanárnak is tudnia kell bizonyos értelemben játszania és ez alatt nem azt értjük, hogy nyelvi játékokat szervezzen az osztályban /ami persze egyébként jó dolog/, hanem hogy bi-

zonyos szerep~~je~~szasra képesnek kell lennie; nem jó, ha e téren gátlásai vannak. Azt mondjuk a hallgatóknak, hogy a tanárnak éppugy mint a színésznek testben és lélekben "szinpadkészen" kell belépnie az osztályba. Ez alatt azt értjük, hogy külsőleg - lehetőségeihez képest - nyujtson kellemes látványt és pontosan tudnia kell: mit akar elérni az adott órán. Hallgatóink sose mondják, de egyetértenek velünk, amikor felhivjuk a figyelmüket arra, hogy a tanárnak éppugy mint a színésznek tudnia kell ismételni. Az ismétlés elkerülhetetlen velejárója a tanári és a színészi munkának. S mint ahogy a színésznek, ha századszor is játszik egy darabot, ugy kell játszania a közönségnek, mintha először játszaná, éppugy a tanárnak is ugyanolyan meggyőződéssel és belső érdeklődéssel kell tanitania a tananyagot mintha először tenné ezt. Tudni kell, hogy itt is, ott is uj a publikum. Aki nem képes ismételni, nem lehet jó pedagógus.

Feltesszük azt a kérdést vannak-e a tanári munkában szakmai ártalmak. Mivel a hallgatók sok pedagógust ismernek, igen gyakran belülről, a családból is, szívesen és könnyedén válaszolnak erre a kérdésre. A hangszálak közismert érzékenységén tul megjegyzi, hogy igen sok pedagógus az osztályon kívül is hangosan és sokat beszél, mindig a figyelem központjában akar maradni. Kifejlődik bennük a saját csalhatatlanságuknak az érzése - mi pedig rámutatunk arra, milyen jó orvosság ez ellen, ha az éveken át tanító pedagógus időnként beül az iskolapadba, egy időre ismét diákká válik. Óvjuk a jövődj férjeket és feleségeket attól, nehogy az osztályban honos parancsolgatást átvigyék a családi életbe, mert ebből konfliktusok származnak.

Feltesszük azt a kérdést vannak-e olyan tulajdonságok, melyekre az idegen nyelv tanárának nagyobb mértékben van szüksége, mint más tárgyak tanárainak. Nem mindig kapunk választ. Ilyenkor beszámolunk annak a felmérésnek a

tapasztalatairól, melyet 250 harmadik és negyedik osztályos gimnazista között végeztünk. Ők két olyan vonást emeltek ki, melyeknek szerintük a nyelvtanárban nagyobb mértékben kell meglenniük, mint más tárgyak tanáraiban. Az egyik: a nyelvtanárnak türelmesebbnek kell lennie, mint más tárgyak oktatóinak. Ezt a nyelvtanulás természetével, a beszéd közben elkövetett hibák sokaságával és elkerülhetetlenségével magyarázzák. A türelmetlen tanár elveszi a tanuló kedvét a próbálgatásoktól. A maximális türelem szükségességéről beszél a megkérdezettek 100 százaléka. A másik jellemvonás: a nyelvtanárnak ötletesebbnek, találékonyabbnak kell lennie más tárgyak képviselőinél. Ok: a nyelvtanulásban, tanításban rengeteg a gyakorlás. Ezt csak akkor lehet elviselni, ha a gyakorlatok szellemesek, újak, ötletesek. E vonás szükségességéről a megkérdezettek 96 százaléka szólt.

Még két kérdést kell megválaszolni. Az egyiket mi tesszük fel a hallgatóknak, a másikat ők nekünk. Mi azt kérdezzük, véleményük szerint mekkora a tanár szerepe a tárgy iránti érzelmek felkeltésében. Helyesen válaszolnak a kérdésre: nemcsak a kisiskolás korban óriási a tanár személyének, egyéniségének szerepe, hanem a középiskolás korban is. Az imént említett felmérés tanulsága szerint a gimnazisták körében szerepet játszik ugyan a tárgy iránti viszony kialakulásában az, milyen könnyen érnek el az adott tárgyból sikereket és hogy mekkora a tárgy szerepe a jövőjük szempontjából, de uralkodó továbbra is két motívum marad: mennyire érdekes a tananyag és milyen a tanár.

A hallgatók kérdése így hangzik: minden ember egyénisége adott. A természettől kapott tulajdonságokat az ember nem változtathatja meg - miért beszélünk hát erről a témáról? Nagyon fontosnak tartjuk, hogy ez a kérdés elhangozzék, hogy módunk legyen válaszolni rá. Rámutatunk, hogy sokat azok közül a tulajdonságok közül, amelyekről szó volt, fejleszteni lehet. De nem ez a lényeg. A lényeg az,

hogy az államvizsga idején hallgatóink újból pályát választanak. Csak egy részük lesz tanár. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy mindegyikük elgondolkozzék azon: ő, az ő egyénisége alkalmas-e a tanári pályára, vagy sem, s csak ez után határozzon. Nincs nagyobb szerencsétlenség, mint a rossz választás. A közvélemény rendszerint azoknak a tanároknak a diákjait sajnálja, akiknek nem lett volna szabad tanároknak menniük. Kevesebbet gondolnak arra: nem kevésbé szerencsétlenek ők maguk, akik egy életen át hordozzák a sikertelenség, a kielégületlenség érzését. Azt ajánljuk hallgatóinknak; ismerjék meg önmagukat, hogy helyesen dönthessenek. S akik jól döntenek, mert tanárok lesznek, s mert egyéniségük erre alkalmassá teszi őket, azoknak szívből mondjuk, hogy életük gazdag és érdekes lesz, hogy örömet fognak találni a munkában.

Dr. PETRIKÁS ÁRPÁD

egyetemi docens

Kossuth Lajos Tudományegyetem

A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS PROBLÉMÁI A
SZOVJETUNIÓBAN

1. A szovjet társadalom intenzív fejlődése az egész közoktatásügy elé jelentékeny feladatokat állít. A szocialista állampolgári tudat és magatartás, a szovjet életmód sajátos vonásainak tömegessé tétele s az élet minden területén jelentkező korszerűsítés szükséglete új követelményeket támaszt az iskolarendszerrel s annak különböző fokozataival szemben.

Az utóbbi évek leggyorsabb és legszembevetőbb változása a középfoku képzés általánossá tétele. Az új szovjet Alkotmány szellemében a középfoku képzés nélkül elképzelhetetlen a szovjet gazdaság, kultúra és tudomány korunk színvonalán szükséges továbbfejlesztése. Az Össz-Szövetségi Pedagógus Kongresszus /1978/ "Felhívása" ezért hangsúlyozza: "Az általánosan képző iskola feladata jelenleg a SzKP. XXV. Kongresszusa határozatainak és a Szovjetunió új Alkotmányának a kötelező középfoku oktatás általános fejlesztéséről szóló téziseinek következetes megvalósítása, az oktató-nevelő folyamat további fejlesztése, a mindenoldaluan fejlett kommunista társadalom építésének biztosításával".¹ Más összefüggésben is döntő a "Felhívás" állásfoglalása s jó szempontot ad a tanárképzés fejlesztéséhez is: "A szocialista társadalom fejlődésének jelenlegi szakaszában különö-

sen: nő az iskola nevelő funkciója és annak szerepe az ifjúság életre és munkára való felkészítésében".² Ennek jegyében számos ujszerű feladat megvalósítása előtt állnak a tanárképző intézmények. Változatos módon az egyetemek és főiskolák hivatottak a középfokú képzés új mennyiségi és minőségi igényeinek megfelelő káderek képzését az eddiginél hatékonyabban biztosítani.

2. A hetvenes évek elején indult meg a tanárképzés általános fejlesztési folyamata. Együtt járt ez a dolgozó pedagógusok továbbképzésének egyetemi, főiskolai megszervezésével /önálló továbbképző fakultások, központok/. A folyamat a mai napig tart s újabb szükségletek szerint fokozatosan bontakozik ki a következő évtizedben. Alekszandrov N.V. adatai szerint³ a 70-es évek elején átlagban egy tanárra 18 tanuló jutott /1917-ben ez 35 főt tett ki/. A mennyiség fejlesztés a hiányszakokon /matematika, fizika, biológia, munkaoktatás és az esztétikai nevelés szakosai/ robbanás-szerűen jelentkezett. A fejlesztés a vidéki, falusi iskolák szükségleteinek kielégítésére irányult és részben még ma is ez a leginkább megoldatlan probléma.

A 10 osztályos általánosan képző középiskola pedagógusainak tulnyomó részét a pedagógiai főiskolák képezik. Nő az egyetemek szerepe is a káderutánpótlás biztosítása terén. Rozov V.K.összefoglalója szerint⁴ 1968-ban 4,5 ezer egyetemet végzett állt munkába. Ez a szám 1977-ben elérte a 20 000, s a végzetek zöme vidéki iskolákban kezdte meg munkálkodását. A felsőfokú képzettséggel rendelkezők száma 1977-ben elérte a IV-X. osztályban tanítók 85,6 %-át.

Az egyszakos képzés ideje 4, a kétszakos képzésé pedig a főiskolákon 5 év, 1970 óta egységes tantervek szerint folyik a főiskolákon s részben az egyetemeken is a képzés. A tantervekben - ahogy a nemzetközi oktatásügy 21.számában közlik⁵ - a 4 éves tanulmányi idejű szakokon a pedagógiai és pszichológiai studiumok aránya 8 %, az 5 éves kétszakos

képzésben valamivel kevesebb. A szaktárgyak részesedése 63-73 %. A gyakorlatok arányait az utóbbi évek vitái alapján jelentősen változtatták /spec.gyakorlat, ifjusági szervezet munkája, nevelésmódszertan, előadói gyakorlat stb./

3. A középiskolai tanárképzés elemeinek tartalmát, a képzés strukturáját és fejlesztési lehetőségeit az utóbbi években számos fórum, szekció, tanácskozás vitatta. A viták ma is folynak s a kialakuló általánosan kötelező középfoku képzés szükségleteit is messzemenően figyelembe vevő javaslatok készülnek.

Néhány tapasztalat máris jelentősnek mondható. Több egyetem és főiskola a hallgatók felkészítését az első két évben elkezdte a gyakorlati tevékenység és egyetemi tanulmányok élére állított "Bevezetés a választott szakmába" c. speciális tárgy segítségével. Ennek keretében az elsőévesek /majd folyamatosan a felsőbb évfolyamokon is! az önálló tanulásról, a pedagógus munkájáról, a tudományos munkaszervezésről kapnak bevezető előadásokat illetve gyakorlati tájékoztatást. /V.ö. Kosztyenkov P.P. Az egyetemi hallgatók pedagógiai felkészítéséről c. cikkét. Szovj.Ped. 1978. N^o 10. 80-84. oroszul/. A végzős hallgatóknak joguk van szakdolgozatot pedagógiából és pszichológiából írni. A nevelési jellegű gyakorlatok széles körét építik ki a szovjet felsőfoku pedagógusképző intézmények, hogy ezzel is segítsék az iskola már érintett nevelési funkcióinak erősödését. Piszkunov A.I.akadémikus tanulmánya⁶ a nevelő-pedagógus képzésének fejlesztését sürgeti. Az oktatás és nevelés egységes, integrált szemlélete lehet az alapja a helyes képzésnek és a szintézisre alkalmas pedagógus felkészítésének. A nevelés elszakítása az oktatástól csak látványeredményekhez vezethet, a szerző véleménye szerint. Az uralkodó funkcionalizmus a pedagógiai-pszichológiai tárgyak esetleges kölcsönhatását erősíti. Ezt le kell küzdeni az elmélet- gyakorlat helyesebb arányainak kimunkálásával. A

komplex pedagógiai gyakorlat tipusának kialakítását igen időszerűnek itéli a neves szovjet elméleti szakíró.

Az SzKP. K.B. és a Szovjetunió Minisztertanácsa 1977. decemberében igen fontos határozatot hozott "Az általános képző iskolák oktatása és nevelése további tökéletesítéséről és a munkára való felkészítés korszerűsítéséről" címmel. Az Össz-Szövetségi Pedagógus kongresszuson Prokofjev M.A. miniszter a határozat kapcsán a pedagógusképzés minőségi jellemzőinek állandó fejlesztésére utalt bevezetőjében: "A szakemberképzésnek... számos problémája is van. A köztársasági pedagógus kongresszusokon sok bíráló megjegyzés hangzott el a pedagógiai főiskolák és egyetemek címére azért, mert nem elég jól készítik fel végzőseiket a nevelő munkára. Ki kell dolgozni "A nevelőmunka módszerei" speciálkollégiumot.⁷ Külön szakosztály foglalkozott a Kongresszuson a pedagógusképzés és továbbképzés témájával. Ennek a munkabizottságnak az ajánlatai is igen figyelemre méltóak⁸: 1/ Fejleszteni kell a leendő tanárok eszmei- ideológiai színvonalát és társadalmi- politikai gyakorlatát. 2/ Törekedni kell a helyesebb kiválasztásra már a középiskolában. 3/ Az oktatáson kívüli nevelőmunka módszereit sajátítsák el az egyetemen, főiskolán a jelöltek. 4/ Fejleszteni kell a munkaoktatást s az ilyen szakértők felkészítését. 5/ Meg kell alapozni a jelöltek közgazdasági ismereteit. 6/ Javítani és aktivizálni kell a mozgalmi és közművelődési munkák különböző formáit s az ilyen jellegű fakultások /1/ tevékenységét. 7/ Egyetemeken, főiskolákon továbbképző fakultásokat kell szervezni, növelni azok számát és a munka színvonalát. 8/ Széles körben kell meghonosítani a kabinet-rendszert, bevezetni az oktatástechnikai eszközöket, a laboratóriumi foglalkozások új fajtáit.

Ha az ajánlásokat a felsőfoku intézmények megvalósítják, olyan minőségi fejlődés következik be a szovjet főiskolákon és egyetemeken, amilyent még az elmúlt évtizedek

alatt sem tudhattak felmutatni ezek a pedagógusképző bázisok. Az anyagi, személyi és szervezési-irányítási feltételek megteremtése s a neveléstudományi kutatások felsőoktatási adaptációja minden bizonnyal a korszak legjelentősebb korszerűsítési folyamatát alapozza meg.

4. A tanárképzés fejlesztése a nevelői hivatástudat színvonalának emelését kívánja a képző intézményektől. Alekszandrov N.V. külön is kitér ennek a kérdésnek⁹ néhány jellemzőjére. Nem tekinthető a feladat csupán metodikai jellegűnek. Összetett társadalmi-politikai-pedagógiai tevékenységet s hatékony nevelést igényel, az intézmény minden eszközének alkalmazásával. Ezt a gondolatot erősíti Abdullina O.A., Piszkunov A.I. és az azóta elhunyt Ogorodnyikov I.T. összefoglalója¹⁰. is. Aret A.I. A gyakorlatok rendszerének átalakítását tartja jó megoldásnak.¹¹ Iljina T.A. pedig a pedagógia fogalmi rendszerének új fogalmakkal való kiegészítésében jelöli meg a korszerűsítés útját.¹²

Sajátos helye van a felsőoktatás pedagógiája terén végzett kutatásoknak a középiskolai tanárképzés korszerűsítésében. Kézikönyvek, monográfiák, összehasonlító pedagógiai elemzések és élénk tudományos alkotóviták jelzik a terület dinamikus fejlődését. Babin B.N. összefoglaló tanulmánya¹³ Liszovszkij V.T., Dmitrijeva A.V. A hallgató személyisége /1974. Leningrád/, A nevelőmunka a főiskolán c. kollektív monográfia /1976 Moszkva/, Szlosztyenyina V.A. "A szovjet nevelő személyiségének alakítása és a hivatásra történő felkészítés" összefoglaló kötete /1976 Moszkva/ s számos helyi, egyetemi, főiskolai kiadvány csupán jelzése ennek a gazdag és sokrétű irodalomnak. Kuzmina N.V., Gonobolin, Llimets és mások speciális kutatási a nevelői tevékenység pontosabb megismertetésére ösztönöznek. Racsenko a pedagógiai tevékenység ökonómiájára, Ruvinszkij, Talizina pedig a képzési-nevelési folyamatok irányításának elméleti

megalapozására hívja fel a figyelmet.

A középiskolai tanárképzés közeli távlataira helyesen mutat rá a már idézett Rozov-tanulmány, amikor megállapítja: "A bonyolult feladatok egész sorát kell megoldani a közeli években. A nevelés komplex megközelítése a pedagógusok felkészítésére is vonatkozik. Mindez valamennyi tanszék alkotóerőinek egyesítését követeli."¹⁴

A tanárképzés távlataira és jövőjére tekintve számos ujszerű elképzelést fogalmaznak meg a szovjet kutatók. Az Akadémia Metodológiai Szemináriumán többek közt a prognózis kérdéseiről is komoly vitát váltott ki Vasziljev K.I. "Pedagógusképzés a közeli 20-30 évben" c. referátuma.¹⁵ Az általánosan képző középiskola szükségleteit extrapolálva rajzolja meg egy lehetséges jövőbeni képzés modelljét a szerző. Szerinte a következő strukturát mutatja majd a középfokú tanárképzés tartalma:

1. Általános pszichológiai-pedagógiai képzés

- a/ az információ elmélete,
- b/ a szellemi munka szervezése, higiénája és technikája,
- c/ anatómia, fiziológia,
- d/ oktatástechnika,
- e/ a könyvtári munka metodikája és technikája.

2. Speciális pszichológiai és pedagógiai tárgyak
általános lélektan, fejlődéslélektan, pedagógia-pszichológia, pedagógia-elmélet, neveléstörténet, általános- és szakmódszertan, iskolai higiénia, iskolavezetés.

3. Speciáltantárgyak, szemináriumok, fakultáció
A pedagógiai mesterség elméleti alapja. A személyiség és a közösség nevelésének módszertana. Pályairányítás, pályapedagógia és mások.
A fejlesztés szükségletei határozzák meg mennyire

"távoli" a szerző által vázolt képzés az egyetemeken. Minden bizonnyal számos pozitív tapasztalat halmozódik fel a következő években. A szovjet középiskolai tanárképzés dinamikája, sokrétűsége már ma is jelentős segítséget adhat hazai korszerűsítő törekvéseinkhez.

IRODALOM

- 1/ Össz-Szövetségi Pedagógus Kongresszus, Moszkva, 1978. Budapest, OPKM, 1978. 38.
- 2/ Uo.29.
- 3/ Alekszandrov N.F. A szovjet felsőfoku pedagógusképzés feladatai. Szovjetszkaja Ped.1978. N^o 3. 3-10.
/D 21 235/B/
- 4/ Rozov V.K. Novije tendencii v razvityii pedagogicseskava obrazovanyije /A pedagógusképzés fejlődésének új tendenciái/. Szovj.Ped. 1979. N^o 2. 91. /oroszul/
- 5/ Nemzetközi Oktatásügy 21. Bp. OPKM 1978. 33-34.
- 6/ Piszkunov A.I.: O szoversensztvovanyii podgotovki ucsityelja - voszpityelja /A nevelő-pedagógus felkészítésének tökéletesítéséről/. Szovj.Ped. 1977. N^o 8. 90-95. - oroszul
- 7/ i.m.: 34.
- 8/ i.m.: 108-119.
- 9/ I.m. 13.
- 10/ O Kursze "Vegyenyije v ucsityelszkuja szpecialnoszty" /"Bevezetés a tanári szakmába" c. kurzusról/ Szovj. Ped.1977. N^o 2. - oroszul
- 11/ Aret A.I. Az egyetemi hallgatók pedagógiai gyakorlatáról. Szovj.Ped. 1965. N^o 5. 104-108. D.17606/b.

- 12/ Iljina T.A. A marxista-leninista elmélet új fogalmi és visszatükröződése a pedagógiai tananyagában. Szovj. Ped. 1975. N^o9. 71-79. D.31312/C.
- 13/ Babin B.N. Razrabotka tyeorii i praktyiki... /A jövő tanárok felkészítésének elméleti és gyakorlati kutatása/ Szovj. Ped. 1978. No.7. - oroszul
- 14/ I.m.: 95-96. /oroszul/
- 15/ Pedagogicseskaja obrazovanyije v blizsajsie 20-30 /oroszul - kézirat/

Dr. HESSKY REGINA

egyetemi adjunktus

Eötvös Loránd Tudományegyetem

KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS AZ NSZK-ban

Nem csupán a hagyományos bevezetésről van szó, amikor azzal kezdem a téma ismertetését: nehéz feladatra vállalkozik, aki a címben jelzett kérdésről megközelítőleg is pontos, átfogó képet szeretne adni. A nehézségek különféle okokból és körülményekből adódnak, amelyek közül néhánynak a felsorolása feltétlenül szükséges, még akkor is, ha első pillantásra nem állnak közvetlen kapcsolatban a minket érdeklő kérdéssel. Ugyanakkor a tanárképzés szerteágazó összefüggéseit a terjedelem-szabta korlátok miatt legfeljebb utalásszerűen említhetem meg.

I.

1. Az NSZK szövetségi államformájának egyik ismérve, hogy bizonyos kérdésekben a tartományok és a tartományi jogú városok teljes, vagy legalábbis nagyfokú önállósággal rendelkeznek. Vonatkozik ez elsősorban a kulturális élet valamennyi ágára, így a teljes közoktatásra is. Bár létezik a tartományi kultuszminiszterek állandó tanácsa /Ständige Konferenz der Kultusminister/, amely rendszeresen megtárgyalja az oktatásügy legfontosabb kérdéseit és bizonyos koordinációra törekszik a tartományok között, az általa kidolgozott elvek /Rahmenrichtlinien/ csupán ajánlások formájában látnak napvilágot, tehát nem kötelező jellegűek.

Az egyetemi oktatásban - évszázados hagyományokra visszatekintően - szintén nagyfokú önállóság érvényesül, és ennek szükségszerű következményeként az egyetemek között az oktatás szervezeti és tartalmi kérdéseiben jelentős

különbségek tapasztalhatók.

Ha tehát átfogó ismertetésre törekszünk, szükségképpen egyszerűsíteniünk kell, aminek viszont természetes velejárója, hogy a kialakuló kép helyenként hézagos lesz.

2. Az előző pontban említett sajátosságokon túlmenően a szocialista országban élők számára, akik egységes, központilag szervezett és irányított, vertikálisan tagolt iskolarendszerhez szoktak hazájukban, az NSZK iskolarendszere bonyolultnak látszik és bizonyos fokig valóban az. Nemcsak nehezen hasonlítható össze hazai iskolarendszerünkkel, de ráadásul éppen ezekben az években jelentős, részben szerkezeti, részben tartalmi változásokon megy át - reformokban tehát ott sincs hiány. Az egybevetés nehézségei nyelvi vonatkozásban is jelentkeznek: még ha a magyarban használatos is annak az iskolatípusnak az elnevezése, amely megfelel valamely NSZK-beli iskolatípus nevének, mindenképpen számolni kell tartalmi különbségekkel - mint látni fogjuk, ez a gimnáziumra is vonatkozik. A továbbiakban a pontosság kedvéért az adott iskolatípus német elnevezését is feltüntettem.

Az iskolaköteles korba lépő gyermek a négy osztályból álló, tehát a mi általános iskolánk alsó tagozatának megfelelő iskolában /Grundschule/ kezdi meg tanulmányait. Ezt követően három, egymástól mind a tanulmányok időtartamát, mind tartalmát tekintve lényegesen eltérő iskolatípusban lehet a tanulmányokat folytatni, és ez a meglehetősen korai időpontban bekövetkező választás már döntően befolyásol/hat/ja a fiatalok későbbi pályaválasztását. A korai pályaválasztás kényszere nálunk sem teljesen ismeretlen, ezért hátrányos következményeire nem térek ki.

Az egyik lehetséges folytatás, ami nagyjából a mi általános iskolánk felső tagozatának megfelelője, a Hauptschule, amely azonban további öt év tanulást jelent

és gyakorlati szakmák felé tereli, azok elsajátítására készíti fel tanulóit. A másik folytatási lehetőséget a Realschule nyújtja hat év tanulmányi idővel, és olyan munkakörök betöltésére készíti fel végzőseit, amelyek lényegében leginkább az alkalmazotti munkával rokoníthatók. Végül a harmadik lehetőség a gimnázium /Gymnasium/, további kilenc évi tanulással, alsó és felső tagozatával /Sekundarstufe I és Sekundarstufe II/. Ennél az iskolatípusnál háromféle profil különböztethető meg: a matematikai-természettudományos "tagozat", a klasszikus nyelvek ill. modern idegen nyelvek "tagozata". Jelentős társadalmi problémát okoz, hogy a három iskolatípus közötti "átváltásra" rendkívül csekély a lehetőség.

Kialakulóban van és ismételten heves viták kereszt-tüzében áll az un. Gesamtschule, amely - egyelőre különböző megoldási formákban - lényegében arra törekszik, hogy a tanulók ill. szüleik ne kényszerüljenek már az első négy osztály elvégzése után jelentős döntésre, hanem a vázolt hármas tagolódást megszüntetve, további négy, esetleg öt évig egységes képzést biztosítana mindenki számára, tehát kiküszöbölné a korai döntési kényszer bizonyos hátrányait. Egyidejűleg - és ezt a tényt az elképzelés támogatói nem győzik hangsúlyozni - ennek az iskolának az elterjedése növelné a hátrányos társadalmi helyzetből induló tanulók esélyeit a továbbtanulást illetően.

Pillanatnyilag nehéz lenne megjósolni, miként alakul a Gesamtschule jövője. Az egész társadalmat érintő kérdéstről lévén szó, a politikai pártok kezdettől fogva határozottan támogatták /SPD és FDP/ illetve támadták /CDU/CSU/ az elképzelést, így a Gesamtschule ügye az egyes tartományokban a pártok egymás közötti harcában jelentős kérdéssé vált. Éppen a már említett tartományi önállóság következtében az SPD és FDP, ill. a CDU/CSU vezetése alatt álló tartományok között az új iskolatípus jövőjét, várható sorsát illetően a helyzet meglehetősen eltérő.

A tartományi önállóság tiszteletben tartása mellett a szövetségi kormány is jelentős erőfeszítéseket tesz az iskolarendszer bizonyos fokú egységesítése és demokratizálása érdekében. A Gesamtschule koncepciójának támogatása mellett ez a törekvés megnyilvánul néhány más intézkedésben is, pl. az ingyenes tankönyvek juttatásában, iskolabuszok ingyenes használatában stb. Egyre nagyobb gondot fordítanak a vendégmunkások gyermekeinek megfelelő színvonalú oktatására is.

3. Az alapfokú és középfokú oktatás vázolt szerkezetének következtében a "középfokú tanár" elnevezés ill. fogalom legalábbis pontosítást igényel. Alapvetően két lehetőségről kell beszélni: az egyik fajta tanárképzés a Grundschule /első négy osztály/ és a Hauptschule /további öt osztály/ tanárszükségletét hivatott fedezni, a másik a Realschule és a Gymnasium számára képez tanárokat. Ez azt jelenti, hogy ha középfokú tanárképzésről beszélünk az NSZK vonatkozásában, az egyetemeken és a pedagógiai főiskolákon folyó oktatást egyaránt figyelembe kell venni.

/Az NSZK-ban egyébként - az NDK-hoz hasonlóan - a tanári pályán működő pedagógus különféle címeket, "rangot" szerezhethet, annak függvényében, hogy főiskolai vagy egyetemi diplomával rendelkezik-e, hány éve működik a pályán stb.: Studienreferendar, Studienassessor, Studienrat, Oberstudienrat stb./

A két alapvető tanárképzési forma mellett meg kell említeni, hogy az NSZK több tartományában - a Gesamtschule analógiájára - kialakult ill. kialakulóban van az ún. Gesamthochschule, az egyetem és a pedagógiai főiskola összevonásából egyfajta felsőoktatási intézmény, amelynek távlatilag azt a feladatot szánták, hogy egységesen magas színvonalú képzettséggel rendelkező tanárokat biztosítson valamennyi iskolatípus számára.

II.

Leszűkítve a témát a jelenlegi tanárképzési gyakorlatra, amelyre még nem a Gesamthochschule egységesebb képzési rendje a jellemző, elsőként az egyetemeken folyó, pontosabban az egyetemekhez kapcsolódó tanárképzés főbb jellemzőit vesszük szemügyre.

A téma egységes tárgyalását megnehezíti az egyetemek tradicionális önállósága. Az egyetemek rektorainak állandó testülete /Westdeutsche Rektorenkonferenz/ rendszeres időközökben megtartott tanácskozásain az éppen aktuális kérdésekben egységes álláspont kialakítására törekszik és ezt ajánlások formájában teszi közzé. Ennek a törekvésnek a megvalósulása azonban számos - nem utolsó sorban ideológiai-politikai - akadályba ütközik.

Hagyományosnak tekinthető, hogy az NSZK egyetemlein alapvetően általános szakmai-tudományos képzés folyik, amely semmilyen gyakorlati pálya követelményeit nem veszi figyelembe. Nem folyik tehát tanárképzés, hanem szakmai alapképzés, és a pedagógiai-módszertani ismeretek közvetítése sem szervezetileg, sem tartalmilag nem kapcsolódik szervesen az egyetemi tanulmányokhoz. Hasonlóan hagyományos az is, hogy nincs általánosan érvényes tanulmányi rend, sem ami a bizonyos szakokon kötelező tárgyakat és kötelező féléveket, sem ami a képzés tartalmi oldalát illeti. Az utóbbi években azonban egyre erőteljesebben érvényesül az a törekvés, hogy a vizsgakötelezettségen túl egyértelműen megfogalmazott tanulmányi rend, tanulmányi struktúra alakuljon ki. Példa erre a bochumi egyetem, amely 1965-ben nyitotta meg kaput és ahol valamennyi szak számára kidolgozták a tanulmányi rendet. Hasonló törekvések tapasztalhatók azonban a régi hagyományokkal rendelkező egyetemeken, pl. a nagymultu heidelbergi egyetemen is.

Általános jellemzőként említhető a felsőfoku oktatás szakaszos jellege. Ennek lényege, hogy a képzés első időszaka-

ka alapozó jellegű és az illető szakterület munkamódsze-
reinek megismertetésére törekszik, majd a negyedik szemesz-
ter végén a nálunk ismert szigorlathoz hasonló vizsgával
zárul. Erre épül a következő, általában szintén négy fél-
éves szakasz, amelynek fő célja a szakmai ismeretek elmé-
lyítése és az önálló /tudományos/ munkába való bevezetés.
Végül a nagyfoku specializálódást lehetővé tevő utolsó két
szemeszter következik, amely már kifejezetten a tudományos
utánpótlás nevelését szolgálja és pl. a doktori fokozat
megszerzésére készít fel. Az egyetemi tanulmányok a diplo-
mamunka elkészítésével és az államvizsgálóval fejeződnek be.

A tanári pályára készülő egyetemi hallgatók tanul-
mányai a vázolt sémától általában annyiban térnek el, hogy
az utolsó két egyetemi félév helyett a második képzési sza-
kasz végén tesznek záróvizsgát, amelyet első államvizsgálónak
is neveznek. Ezt követi az un. Referendarzeit, általában egy,
helyenként másfél év, amit a jelöltek iskolákba kihelyezve,
gyakorló tanárként töltenek. Ebben az időszakban kell azo-
kat a pedagógiai-didaktikai és módszertani ismereteket el-
sajátítani, amelyek az eredményes tanári munkához nélkülöz-
hetetlenek. Az állandó és viszonylag magas óraszámú iskolai
munka, a rendszeres hospitálás és az időről időre esedékes
"bemutató tanítás" mellett kisebb csoportokban folyik ez a
képzés, általában olyan szakemberek vezetésével, akik nem
az egyetemi oktatók közül kerülnek ki, hanem maguk is első-
sorban iskolai gyakorlattal rendelkező tanárok. Szervezeti-
leg ez a képzés az un. Lehrerseminar-ok keretében folyik.
Ennek a rendszernek kétségkívül számos előnye, ugyanakkor
azonban bizonyos hátrányai is vannak. Amit általában hiányol-
nak mind a tanárjelöltek, mind a velük foglalkozó és őket
a tanári hivatásra felkészítő oktatók, az az egyetem közöm-
bössége, az, hogy az egyetem munkája során egyáltalán nem,
vagy csak csekély mértékben veszi figyelembe a gyakorlati
szükségleteket. Más szóval: tanulmányaik során a hallgatók
olyan ismeretekre tesznek szert, amelyeket munkájuk során

később nem tudnak hasznosítani, ugyanakkor más vonatkozásban felkészültségük hiányosnak bizonyul. Ez azonban az éremnek csak az egyik oldala, mert a gyakorló év során a tanárjelöltek valóban megismerik az iskolai munkát, annak minden részterületét. Ennek a gyakorló időszaknak az elteltével következik az ún. második államvizsga, amely a tanulmányok végleges befejezését jelenti.

/A képzés egyébként általában egyszakos, illetve a fő szakjuk mellett a hallgatók egy mellékszakot is felvehetnek./

A pedagógiai főiskolákon folyó tanárképzés éppen abban különbözik az egyetemi tanárképzéstől - kissé emlékeztetve a hazai helyzetre -, amit az utóbbival kapcsolatban negativumként említettem korábban. Ezekben az intézményekben a terjedelmében és mélyégében viszonylag szerényebb szakmai ismeretközvetítés nem jelenti a tudományos igényről való lemondást, ugyanakkor viszont nagyfokú tudatossággal törekszenek arra, hogy felkészítsék a hallgatókat az elsajátított ismeretek hatékony átadására, az iskolai oktató-nevelő munkára. Alapvető vonás a gyakorlati képzés jelentőségének hangsúlyozása, ennek megfelelően magas részaránya, az iskolai élet minél jobb megismerése, és a szaktárgyi oktatásban is a didaktikai-módszertani megközelítés. Időtartamukat tekintve a pedagógiai főiskolai tanulmányok hat félévből állnak, majd az egyetemekhez hasonlóan az első államvizsga után következik az iskolai gyakorlat /Referenderzeit/. Az előbbiekből logikusan következik, hogy itt már nem beszélhetünk olyan jellegű szakadékról az elméleti és gyakorlati képzés között, mint az egyetemi hallgatók esetében. A főiskolai tanulmányok végleges befejezését szintén a második államvizsga jelenti, amelynek célja éppen az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazására való képesség számonkérése, és amelynek eredményes letétele előfeltétele annak, hogy valaki tanári álláshoz jusson.

/A kezdő tanárok elhelyezkedési nehézségeire, a sajtóból nálunk is ismertté vált Berufsverbot következményeire itt

csak utalni tudok./

III.

Konkrét példaként az alábbiakban vázlatosan ismertetem az Északrajna-Vesztfália tartományban folyó tanárképzés szerkezetét, amely szintén két részből áll, az egyetemi ill. főiskolai tanulmányokból és a tanítási gyakorlatból /Vorbereitungsdienst/. Ebben a tartományban 1977 óta olyan intézmények /Gesamtseminare/ működnek, amelyek összevontan végzik a tanárképzés gyakorlati részét az egyetemi és főiskolai hallgatók részére, valamint a tanártovábbképzés feladatait is ellátják. Ezekben az intézményekben a gyakorlati képzés már nem a horizontális tagolódás követelményeihez igazodik, hanem - részben hazai gyakorlatunkhoz hasonlóan - vertikális tagolódásból indul ki /schulstufenbezogener Vorbereitungsdienst/. Továbbra is működnek azonban a hagyományos, a horizontális tagolódás szerint kialakított körzetenkénti intézetek /Bezirkseminare/. Attól függően, hogy az iskolarendszer melyik fokozata számára folyik a képzés, a Gesamtseminar-ban három lehetőség különböztethető meg:

tanárképzés:

az 1-4. oszt. számára: 6 félév studium + 18 hónap gyak.

/Primarstufe/

az 5-8 oszt.számára: 6 félév studium + 18 hónap gyak.

/Sekundarstufe I/

a 9-12. oszt. számára: 8 félév studium + 18 hónap gyak.

/Sekundarstufe II/

A tanári működés előfeltétele ebben az esetben is a másfél éves gyakorlatot követő második államvizsga eredményes letétele.

Más országok gyakorlatát egyes szakterületeken nem utolsó sorban azért érdemes megismerni, hogy itthoni munkánk során az eredményeket hasznosítsuk, a nehézségekből pedig okuljunk - figyelembe véve persze az eltérő társadalmi

rendszerből adódó szükségszerű különbözőségeket. Az NSZK-ban folyó tanárképzés mindkettőre mutat példát: az egyetemi tanulmányokat követő egy, másfél éves intenzív iskolai gyakorlat a hazainál jelentősen magasabb óraszámú követendő példa lehetne, elkerülve a szakmai és pedagógiai képzés teljes szétválasztásából eredő buktatókat. A társadalmi szükségletek fokozottabb figyelembevételére való törekvések pedig igazolják hazai gyakorlatunk hasonló irányba mutató tendenciáinak helyességét.

Dr. LÁNYI ILDIKÓ
egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem

A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS ANGLIÁBAN

"A brit állami oktatási rendszer célja az, hogy az ország összes állampolgárának biztosítsa a tanulás nagyobb mérvű lehetőségét, és azokat a feltételeket, melyek képességeik teljesebb kibontakoztatásához szükségesek..." olvassuk a Londoni Központi Információs Iroda 1970-ben kiadott, *Education In Britain* című tájékoztatójának bevezetőjében.¹

Korunkban ennek a célnak a megvalósítására az új típusú középiskola, a "comprehensive school" hivatott, amely szerkezeténél fogva alkalmas arra, hogy az angol iskola rendszer osztályjellegét fellazítva, egyenlő eséllyel indítsa el diákjait az adottságaiknak és érdeklődésüknek megfelelő pályaválasztás felé, és megnyissa a felsőoktatás kapuit a hátrányos helyzetű szülők tehetséges gyermekei előtt.

Az általános és átfogó középiskola csak úgy érheti el célját, ha minőségi szempontból felzárkózik a magasszintű elméleti oktatást nyújtó gimnáziumhoz /grammar school/: ha jólképzett tanárai vannak, akik a tananyag és a diákanyag sokszínűsége mellett is, és már az iskola alsó tagozatában is a hagyományos középiskolák által megszabott követelmény-szint eléréseért dolgoznak. Sikere tehát a tanárképzés színvonalától is függ.

¹ Education in Britain. Reference Division, Central Office of Information. R4751/71.

Angliában, a történelem tanúsága szerint, eddig is sok tehetséges szegény gyermek jutott el az egyetemig. Ezt elsősorban az akadémikus képzést adó grammar school tette lehetővé, egyetemi diplomás tanáraival és fegyelmezett munkatiltusával. Mint "direct-grant" iskola, közvetlenül az Oktatási Minisztérium /Department of Education and Science/ hatáskörébe tartozik. Tanulói szülei jövedelmének arányában tandíjat fizetnek; az alacsony tandíjat fizetők taníttatását szubvencionálják, és mindegyik ilyen iskola férőhelyeinek legalább egynegyedét ingyenes tanulóknak köteles fenntartani.

A hatvanas évek végén már láthatóvá vált, hogy a 170 grammar school nem képes kielégíteni a középiskolai oktatás irányában jelentkező társadalmi igényeket, és így "alulról jövő kezdeményezéssel" a helyi tanácsok hozzáfogtak az iskolahálózat megreformálásához és az iskolaépítéshez.

A comprehensive school az 1944-es Oktatási Törvény szülötte, 1965-ben vált kormányprogrammá, és a hetvenes években került széleskörű bevezetésre. Kezdetben sokan előítéllettel közeledtek hozzá, ma már polgárjogot nyert: azok a szülők is elfogadják, akik néhány évvel ezelőtt még ragaszkodtak volna hozzá, hogy gyermekük grammar school-ba járjon, vagy valamelyik színvonalas "független" iskola tanulója legyen.

Térhódításának fő oka az, hogy rugalmasan alkalmazkodik a helyi adottságokhoz, egyéni igényekhez; minden diákjának humán és természettudományos alpműveltséget ad és bizonyos jártasságot az alapvető gyakorlati szakmákban, háztáji tevékenységekben. Érvényesül benne az angol oktatásra jellemző "streaming": a tanulók képességeiknek és teljesítményüknek megfelelő színvonalu csoportokban dolgoznak, besorolásukat előmenetelüktől függően változtathatják. Ilyenformán megválaszthatják azt a szaktanárt, aki munkájukat a legnagyobb hozzáértéssel tudja irányítani. Az oktatás min-

denki számára ingyenes.

A comprehensive school-ok fejlődésére kedvezően hatott a Munkáspárti kormány művelődési és adópolitikája. Állami támogatással jöttek létre, és a közösség tartja fenn őket. Jól felszerelt, modern épületekben gondoskodnak nagyszámu tanulóik oktatásáról és neveléséről. Igazgatóik igyekeznek a körzetükben lévő felsőoktatási intézményekkel kapcsolatot teremteni, és minél jobb tanárokat megnyerni tanterületük számára.

A "mintaiskola" világos, levegős épületben helyezkedik el, külsőbb településeken campus-jellegű, több egységből áll; football, krikett-pálya tartozik hozzá, és még uszodája is van. Megtalálhatjuk benne a hagyományos tantermet, iskolapadokkal, táblákkal az elméleti oktatás számára; van kémia, fizika, laboratóriuma, szertárai, audiovizuális felszerelése, könyvtára és zeneterme hangszerekkel. A színházteremben a drámakör előadásait láthatják a diákok és vendégeik, de itt tartják a szülői értekezleteket és a klubdélutánokat is. Vannak saját műhelyei esztergapadokkal, és konyhája, ahol a tanulók főzni tanulnak. A folyósokon és a kertben kiállítják a gyakorlati foglalkozásokon született legjobb alkotásokat: iparművészeti tárgyakat, képeket, szobrokat, csónakokat, repülőgép modelleket és egyéb produktumokat. A diákok délelőttjüket és délutánjuk jó részét is az iskolában töltik, különféle szellemi és fizikai foglalkozásokkal. A klasszikus comprehensive school hétosztályos. A tanulókat 11-12 éves korukban szelekció nélkül veszik fel az alapfoku iskolákból. 16 éves korukban az O-level vizsgával, /Ordinary level/, melyet öt, általában kötelező tárgyból tesznek, elhagyhatják az iskolát és munkát vállalhatnak, vagy különféle ipariskolai, kereskedelmi kurzusokra iratkozhatnak be. Egyre növekszik azonban azoknak a tanulóknak a száma, akik 18 éves korukig maradnak az iskolában, és érettségiznek: érdeklődésüknek és pályaválasztási szándékaiknak megfelelő három tárgyból A-level

/Advanced level/ vizsgát tesznek. Mint a grammar schoolban, itt is vannak, akik humán és természettudományos tárgyakból egyaránt vizsgáznak, ha még nem döntöttek véglegesen pályaválasztásukról, vagy több területen kívánnak esélyeket biztosítani a felvételhez.

Az egyes comprehensive school-ok, - a fajtán belül is - egymástól eltéréseket mutatnak. Az új iskola a meglévő társadalmi keretek között nőtt fel, különféle iskolatípusokból ötvöződött. A történeti fejlődés során kialakult iskolák, a hétosztályos grammar school, a hétosztályos technical school és a négyosztályos secondary modern school /szakközépiskola/ egyéni vonásai a helyi adottságok szerint kisebb vagy nagyobb mértékben érvényesülnek benne. Kialakulása során a helyi oktatási hatóságok /Local Education Authorities/ különböző formákkal kísérleteztek. Ezt az alapfokú oktatás sokfélesége tette szükségessé. Különösen a munkáslakta vidékeken jelentkezett legsűrűbben az igény, hogy az "eleven plus" pályairányító vizsga eltörlésével a tizenegy éves korban történő szelekciót megszüntessék.¹ Létrejött egy kétlépcsős rendszer /two-tier/, mely tizenhárom éves korra tolta ki a pályaválasztás idejét, de a kísérleti korszakban gyakoribb a változat, mely tizenhat éves korig nyújt egységes képzést, és azután, az ugynevezett "sixth form college"-ban még két évig tanulnak tovább azok, akik felsőoktatási intézményekbe szeretnének kerülni. A "részlegesen" comprehensive rendszerből a tanulók másfajta iskolába léphetnek tovább.

A comprehensive school sikerrel törekszik ezeknek, a közösség által fenntartott /maintained/ iskoláknak az egységesítésére /melyeknek egyébként még igen sok változata ismeretes/, de ha meggondoljuk, hogy mellettük még a "magán" /independent, voluntary és public/ iskoláknak ma

¹Plowden Report: Children and their Primary Schools;
Central Advisory Council 1965.

is egész sora működik, a középfoku oktatás képét meglehetősen tarkának mondhatjuk. Az alapítványokból, egyházi hozzájárulásból, tandíjából stb. fenntartott magán és egyházi iskolák a minisztérium engedélyével működnek, a tanügyi hatóságok szakfelügyeletet gyakorolhatnak felettük, és ha megfelelő színvonalon oktatnak, kérhetik állami nyilvántartásba vételüket /recognised as efficient/. Legismertebb középiskolai változatuk a híres, méregdrága "public school", jellegzetesen angol intézmény, olyan régi példányokkal, mint a canterbury-i King's School, mely eredetét a VI. századra vezeti vissza. Ezek az iskolák bennlakásosak, és tanulóikat saját előkészítő /preparatory/ iskoláikból veszik fel, 13 éves korukban. A 270 public school-nak körülbelül fele leányiskola. A magániskolák jó anyagi helyzete, társadalmi kapcsolatai és egyéni tanítási stílusa mindig patinás egyetemeken végzett, kiváló tanárokat vonzott.

A középiskolákban az általános tárgyakat /angol nyelv és irodalom, történelem, fizika, földrajz, biológia, kémia, idegennyelvek, filozófia, vallás, ének-zene, rajz, művészetek, stb. az iskola profiljától és a helyi adottságoktól függően különböző válogatásban, felosztásban és színvonalon tanítják. A választható tantárgyak legszélesebb skáláját a comprehensive schoolban találjuk, műszaki rajzot, gépirást, gazdasági ismereteket stb.

A decentralizált középfoku oktatás tanterveire egyezőítő tényezőként leginkább a záróvizsgák hatnak. A vizsgák írásbeliek. Anglia az esszéírás hazája, de korszerűen széles körben alkalmazzák a tesztek is. A vizsgakövetelmények mindenütt azonosak, az eredményeket az iskoláktól független vizsgabizottságok értékelik.

A tankötelezettségi kort záró vizsgák, a GCE /General Certificate of Education/ O-level vizsgája, illetve a CSE /Certificate of Education./ különböző szinten kéri számon az általános tárgyakat. A CSE bizonyítványt a terü-

leti vizsgabizottságok adják. Igen gyenge teljesítmény esetében figyelembe veszik a jelölt utolsó tanítási évben produkált eredményeit. Ennek a vizsgának a legjobb fokozata megfelel a GCE O-level fokozatának, és feljogosítja a tanulót, hogy A-level vizsgáért tovább tanulhasson. A három tárgyból tett sikeres A-level vizsgát az egyetemek - Oxford és Cambridge kivételével - elismerik, felvételi vizsgaként elfogadják. A tételeket az egyetemek tűzik ki, a vizsgákat nyolc független vizsgáztató testület bírálja el.

A GCE vizsgabizottságok munkájának összehangolásáról a Minisztérium képviselőjében az Iskolatanács /School Council/ felügyelete gondoskodik.

Az egyes iskolák /iskolatípusok/ közötti szintkülönbségek kedvező kisebbitése tanári gárdájuk minőségén múlik. A napjainkban érvényesülő trendek a minőség javulása felé mutatnak. Mint ahogyan a XIX. század ipari forradalma kiszélesítette az alsófoku oktatást és tanítói képzést adott a monitoroknak /diáktanároknak/, úgy a XX. század tudományos-technikai forradalma kiszélesíti a középfoku oktatást és lehetővé teszi a tanárképző főiskolán /College of Education/ végzett pedagógus számára, hogy továbbtanulva egyetemi képzést szerezzen.

A felsőoktatáson belüli nagyobb mobilitást a Robbins-jelentés nyomán kiadott kormányrendelet teremtette meg 1963-ban.¹ Ennek alapján alkották meg, és fogadták el 1970-ben a James bizottság javaslatát, melynek értelmében az egyetemek tanárképző intézményeinél, intézeteinél /Institute of Education/ a főiskolai hallgatók négyéves tanulmányi idővel egyetemi szinten tanulmányozhatják szaktárgyaikat, és sikeres vizsgákkal az egyetem oktatási fokozatát szerezhetik meg. /B.Ed, = Bachelor of Education/, mely középiskolai oktatásra jogosít.²

¹ Higher Education Cmnd 2154 HMSO 1963

² Teacher Training in Britain COI reference paper. R.5279

Ezzel a lehetőséggel ma egyre többen élnek és élhetnek: a college oktatás színvonala emelkedik. Magasabb a hallgatók előképzettsége és hosszabb a tanulmányi idő, mint régebben. Azelőtt öt tárgyból tett O-level vizsgával is be lehetett jutni a főiskolára, mely kétévi képzés után tanítói oklevelet adott. A hatvanas évek közepén a felvételizőknek már több mint fele legalább két tárgyból A-level vizsgával rendelkezett, és a képzési időt három évre emelték. Középiskolai képesítéssel könnyebb állást találni, mint tanítói oklevéllel /Certificate of Education/.

Az alapfoku tanintézményekben /infant, primary school/ nincsen szükség új tanterőkre. A demográfiai apály következtében csökkent a tanulók száma, viszont a hatvanas évek nagy pedagógus igénye megnövelte a tanárok számát. /1970-71-ben a College-oknak 111230 hallgatója volt; 1980-ra a Minisztérium ennek a létszámnak ötven százalékos csökkentését irányozta elő. Ez a csökkenés előreláthatólag meg is valósul, az utóbbi években sok főiskola /különösen a kisebbek/ zárta be kapuit, és sok fuzionált technikai főiskolákkal.

A középiskolai tanárok nagy részének /felső tagozatban tanítók egészének/ képzését az egyetem végzi. Évszázadokon át az egyetemi diploma feljogosította birtokosát, hogy bárhol tanithasson, ma az egyetemi diploma mellé tanári képesítést is kell szereznie annak, aki középiskolában akar tanítani. Így a hároméves egyetemi képzés kiegészül egy negyedik évvel, a módszertani és pedagógiai tanulmányok évével. A régebben végzetek kiegészítő tanfolyamon szerezhetik meg a tanári képesítést. Ma egyre határozottabban érvényesül a szakszervezeteknek az a követelése, hogy 1974 óta szerzett diplomával csak olyan fiatal tanár alkalmazható, akinek pedagógusi diplomája is van, de régebbi diplomásokat enélkül is felvesznek az igazgatók, ha szükség van rájuk. Természettudományos tárgyakat tanító tanárokból

igen nagy a hiány, így például ha egy geológus megunja az olajfurással járó vándoréletet, bárhol letelepedhet, szívesen fogadják, mint a fizika vagy kémia tanárát.

Az egyetemek tanárképző intézetei /Institutes of Education/ rendszerint az egyetem területén, külön épületben helyezkednek el, szaktanszékeikkel /department/. Munkájukban az egyetemi és főiskolai tanárképzés kétágu /binary/ rendszerének tradícióira épülnek és tapasztalataira támaszkodnak. A college-diplomásnak szaktárgyi képzést nyújtanak elsősorban, az egyetemi diplomásnak gyakorlatit.

A leendő tanárt, aki az egyetemen tudományágát részletekbe menő elmélyüléssel tanulmányozta, megtanítják arra, hogyan kell szaktárgyát komplex relációkban megközelíteni, és így előkészítik a középiskolai integrált oktatásra. Súlyt helyeznek a modern gondolatok, kutatási eredmények alkalmazására: a tudományt életközelségbe hozzák. Megmutatják a jövőendő pedagógusának, hogyan lehet a tanulók képzelőerejét felkelteni, gondolkodásukat fejleszteni, és hogy hogyan lehet a tananyagot az esztétikai és etikai nevelés érdekében is gyümölcsöztetni.

Az Institute a pedagógiai tárgyak széles körét ajánlja hallgatóinak, köztük fontos helyet foglal el a neveléstörténet, a neveléstudomány, a didaktika, és a pszichológia. Az elméleti képzés nem korlátozódik az előadások hallgatására, és jegyzetelésre, nagy teret kap a szemináriumi vita.

Fontos tárgy a szakmódszertan, mely feltárja a módszerek elméleti hátterét, és irányelveket ad gyakorlati alkalmazásukra. Az intézet tanárai figyelemmel kísérik a hallgatók iskolai gyakorlatát, és részletesen megbeszélik tanítási terveiket, óravázlataikat.

A negyedik, tanárképző egyetemi év három trimeszteréből egyet /a középső hat hetet/ a hallgatók gyakorlótanítással töltik. A gyakorlás terén velük szemben a college-hallgatóknak előnyeik vannak, hiszen már első-éves korukban

kezdik a gyakorlást, amikor a legkisebbek osztályaiban tanítanak 3 hetet, és a rákövetkező két évben hat-hat hetes gyakorlatot végeznek mindig magasabb iskolai osztályokban.

A gyakorlóiskolákat nem központilag jelölik ki, hanem a College és az Egyetem választja ki azt a körzetében lévő iskolát, melyet hallgatói számára a legalkalmasabbnak tart, és amely hajlandó tanárjelöltekkel dolgozni. Az iskolák igazgatóinak érdeke, hogy a tanárképző intézményekkel kapcsolatot létesítsenek, mert cserében azok friss diplomásaik legjobbjait irányítják az iskolába.

A jelöltek a tanítási gyakorlatból két-három tagu bizottság előtt vizsgáznak, amelyet a minisztérium jelöl ki. Két vizsgaórát tanítanak két különböző szinten lévő, és a szakanyag különböző megközelítését kívánó osztályban, tanulócsoportban. Például az idegennyelv szakos tanárjelöltek egyik vizsgaórájukat kötelesek kezdő csoportnál tartani, a másik vizsgaórára közép-haladó vagy haladó csoport tanítását választhatják.

Az Institute hallgatóit "megfelelt" /pass/ vagy "kitűnően megfelelt" /award of honours/ minősítéssel bocsátja el.

Ha a végzett tanár nem tud magának állást szerezni, és a tanárképző intézmény sem tudja elhelyezni, pályázati iratait a központi elhelyező intézethez /Clearing House/ továbbítják, és addig maradnak ott, míg sikerül állást találni számára.

Nagy Britannia egyetemének több mint háromnegyed része rendelkezik tanárképző intézettel. Hallgatóik között nemcsak friss diplomások, hanem régebben végzett tanárok is vannak.

A tanárok szakmai továbbképzésében fontos szerepet tölt be a szabadegyetem /Open University/, melyben felvételi nélkül bárki, bármilyen előadásokat hallgathat és amelyek kitűnő előadói a tudományok legújabb fejleményeiről is tájékoztatják hallgatóságukat.

