

# Reflexiók a 30 éves főiskolai oktatás ürügyén

1975-ben az 1974. évi 13. sz. törvényerejű rendelet alapján főiskolává vált az 1959-ben létrejött Kaposvári Felsőfokú Tanítóképző Intézet. A főiskolai szinten való tanítóképzés igénye hazánkban már régen megfogalmazódott. 1848-ban (amikor még törvényesen egységesen működő iskolarendszer sem volt) az Egyetemes Tanítógyűlés követelte a felsőfokon való tanítóképzést. A 19. század végén neves pedagógusok, ismert szakmai szervezetek szállnak síkra a tanítók felsőfokú (akadémiai) képzéséért. A 20. században meg is születik az első akadémia (1938-ban), ami azonban nem tudott kiteljesedni (hiszen két év után megszűnt). Pedig ezzel már – viszonylag korán – felzárkózhattunk volna az európai élvonalhoz. (Ismert, hogy Svájcban – Genfi kantonban pl. – már az 1930-as évek elején hároméves főiskolai képzésben részesültek a tanítók.)

Az oktatás fejlődésében azonban általában lassú volt a fejlesztés üteme. Gondoljunk csak arra, hogy közel nyolc évszázad telik el, amíg a „normaiskola-együttesben” (1775-ben) megszerveződik a tanítók képzése. Ettől az időponttól a tempó ugyan némileg felgyorsul. A rendszerbe szervezett tanítóképzésig (az Eötvös-féle törvényig és annak megvalósításáig) már „csak” közel negyven év telik el az 1938-as akadémia létrehozásáig, és két évtized / pontosabban 21 év/ a felsőfokú tanítóképzés megszervezéséig.) Ha Ady megérhette volna, nyilván élőszóban üdvözölte volna, hogy „... végtére szegény Magyarország” megkapja „a felszabadító magyar tanítót” – igaz, még csak félúton járva a törvényesen is főiskolai szintű tanítóképzéshez. Tegyük hozzá tárgyilagosan, hogy a „felemás” felsőfokú tanítóképzés azonban jó előiskolája volt a törvényileg legitimizált főiskolai képzésnek.

Milyen indokok és társadalmi körülmények játszottak közre a főiskolai szintű tanítóképzés megteremtéséhez?

Az emlékülésen való felszólalás nem alkalmas az indokok teljes feltárására és részletes elemzésére. Inkább kiemelni tudunk néhányat az indokok sokaságából. Ilyenek pl.:

1. Ismert, hogy 1956 után a társadalom életét jelentős mértékben át- meg átszövik a különféle párthatározatok, amelyek a törvények szellemét, tartalmát is meghatározzák. Különös figyelmet szentel az akkori pártirányítás az oktatás, a nevelés ügyének. A tanítóképzés, amely a felnövekvő nemzedék és rajta keresztül a szülők számottevő hányadára kihatással volt, külön figyelmet „érdemelt.” Az 1972-es párthatározatban ezt nyomon is követhetjük. Megfogalmazódik a felismerés, a politikai akarat, hogy az általános iskolai nevelésre különös figyelmet kell fordítani. Később erre alapozva: a tanítókat arra kell felkészíteni, hogy maguk is szilárd materialista világnézettel kerüljenek ki az iskolákba. De ne csak ismereteik legyenek – úgymond – szilárdak, hanem tovább is tudják adni azokat.

2. Az előbbi „vezéreszmének” kell alárendelni az oktatás tartalmát a tanítóképzőkben is. Új tárgyakat kell bevezetni – többek között: ideológiai tárgyakat, közoktatás-politikát, úttörő-vezetést. Szakkollégiumi rendszert kell beiktatni, hogy az alsó tagozat egyes tárgyait magasabb szinten legyenek képesek oktatni, majd a felső tagozaton is tudjanak dolgozni. Tehát olyan tantervet kell készíteni, amelyben a tananyagtartalom és annak ideológiai kisugárzása a hatékonyabb nevelést szolgálja.

3. Evidensnek látszik, hogy az előbbi – és még részletesen ki sem fejtett – „szükségletek” minél felkészültebb tanítót feltételeznek.

4. A jól (jobban) felkészített tanító-igény feltehetően újabb megvilágítást kap abban az európai folyamatban, amely akkoriban úgy fogalmazódott meg, hogy egy ország humán erőforrásának minősége jelentős mértékben függ attól, hogy a szakemberállomány iskolai végzettsége milyen szintű. Pl. Dániában 28%, NDK-ban 24,5%, Ausztriában 16,9% volt akkor a 20–24 éves népességnek főiskolai-egyetemi végzettségű. Nálunk az 1978/79-es tanévben a felsőoktatásban 105 926 fő tanult, vagyis az előbb jelzett korosztály 11,2%-a. Ebben az összehasonlításban már a tanítóképző főiskolák hallgatóinak adatai is szerepelnek, de igen alacsony arányban.

5. Ugyanis: a felsőfokú tanítóképzés megszervezésekor (1959), az akkor tizenegy felsőfokú intézményben mindössze pár száz hallgató tanult, miközben az országban jelentős tanítóhiány kezdett kialakulni. A kaposvári intézet adatai szerint 1962 és 1976 között nappali tagozaton átlagban 79 fő, levelező tagozaton 39 fő tanult – tehát évenként átlagban 118 végzett hallgatót engedtünk ki.

Mit hozott tehát Kaposváron a főiskolává fejlesztés?

1. Mérföldkőnek számít az 1975-ös esztendő:

a) Az intézmény jogi státuszának szempontjából. Korábban a köztudatban, de gyakran főiskolai, egyetemi körökben is értelmezési zavarokat okozott a „felsőfokú” jelző. Akkor: nem is középiskola, nem is főiskola – „valahogy így” – volt a válaszuk. „Félúton a főiskola felé”.

b) Egyértelművé vált az oktatói státuszrendszer. Korábban: minden oktató „intézeti tanár” volt. Ezt végképp nem értették a kívülállók. Hol arra gondoltak, hogy a tanerők annyira jól felkészültek, hogy nem lehet különbséget tenni köztük e tekintetben, hogy egyszerűen „középiskola ez, csak másképp nevezik” – mondták többen. Az oktatói testület a főiskolai státuszban persze erősen differenciálódott, aminek következtében viszont az derült ki, hogy az intézmény (Kaposváron) az „adjunktusok” főiskolája, mert az oktatói kar 75%-a adjunktusi, tanársegédi, 22%-a docensi, tanári „rangot” kapott. Ez az arány a létszámnövekedéssel is pár évig megmaradt – még 9 év múlva is kb. hasonló volt. A kialakult tanszéki rendszer ugyanis világos követelményrendszert vont maga után, aminek a lényege a tudományos teljesítmények alapján való előmenetel.

2. A főiskolai státusz jelentős mennyiségi növekedéssel járt.

a) 1975-ben Kaposváron egy év alatt 13 új oktató kezdte meg a munkáját. Sajnos „kész”, tudományos felkészültségű oktatót keveset lehetett beállítani, ambiciózus fiatal azonban többet. 1984-ben már 7 tanszéken 74 oktató dolgozott.

b) Ugrásszerűen nőtt a hallgatói létszám. 1977 és 1984 között évente a nappali és levelező tagozatra átlag 360 hallgatót vettünk fel.



c) A létszámnövekedés obligát módja volt abban az időben a „tagozatok” létrejötte. Kaposvár 1977-ben nyitott egy kihelyezett tagozatot Szekszárdon, ahol évenként több mint 70 hallgató végzett (míg 1990-ben a tagozatból önálló főiskola lett – az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola).

3. A főiskolává válás természetesen az infrastruktúra impozáns gyarapodásával is együtt járt. Ennek legkézesebb bizonyítéka az a környezet is, amely most (már az integráció után) körülvesz bennünket.

4. A tanítóképző főiskolává fejlesztésének talán a legfőbb „hozadéka”, hogy mind Kaposváron, mind Szekszárdon a megye és a város főiskolái – egyetemi intézményekkel való gyarapodásának, illetve megteremtésének a bölcsője volt. A megyék, az érintett városok művelődésének, kulturális és tudományos életének jelentős tényezőivé váltak, ma már nélkülük, illetve bővült, megváltozott funkciójuk nélkül e városok elképzelhetetlenek.

#### A főiskolai szintű oktatás első tanterve

Meg kell említeni, hogy a főiskolai (korábban felsőfokú) tanítóképzés egyik permanens és allergikus gondja a tanterv. Mivel a tanterv a tanítók számára előírt általános, szakmai, módszertani műveltség törvényesített foglalatja, a mindenkori tantervek állandó gondjává vált a tantervi tartalommal összefüggő struktúra. Így volt ez az 1976. szeptember 1-én életbe lépett tantervvel is, amely egyébként a felsőfokú tanítóképzés ötödik tanterve volt (1959 óta). Mik jelentették a strukturális problémákat? A korábbi és az 1976-os tanterv tantárgyait, stúdiumait figyelembe véve hat tartalmilag egy-egy strukturális egységet képező tantárgycsoportot lehet megkülönböztetni.

Ezek:

1. Az ún. ideológiai, politológiai tárgyak
2. A pedagógiai és pszichológiai elmélet tárgyai.
3. A szakismereti (az általános iskolai tárgyakat „lefedő” és azokra „rálátást” biztosító tárgyak (anyanyelv, irodalom, matematika, természetismeret és az ún. készségtárgyak – ének-zene, vizuális kultúra, egészség- és testnevelés kultúra, technikai kultúra) és hol ezekkel együtt, hol külön kezelt módszertani kultúra.
4. Az egyéb (általában általános műveltséget gyarapító) tárgyak (pl. idegen nyelv).
5. A speciális szakmai műveltséget gyarapító – hol kötelezően választandó, hol szabadon választható–fakultatív tárgyak.
6. Végül: az összes előbbi ismeretek alkalmazását, felhasználását feltételező gyakorlati képzés.

Az egyes tantervek a mindenkori tapasztalatok és új szükségletek alapján elsősorban az előbbi strukturális egységek közti arányok változtatásával próbálták a mindenkori tanítói szerepkörre felkészíteni a leendő tanítókat.

Az 1976-os tanterv a megelőzőekhez viszonyítva struktúrájában nem változott, azonban az egyes tantárgyi egységek között lényeges változtatásokat hajtott végre. Jelentősen csökkentette a fél évekre megszabott óraszámot – különösen az előző (1973-as tantervhez viszonyítva), növelte az ideológiai strukturális egység arányát – minden eddigi tantervhez viszonyítva ekkor volt e tantárgyak aránya a legmagasabb (11,7%) –, viszont csökkentette a pedagógiai, pszichológiai blokk részesedését 12,8%-ra, ami az összes eddigi tantervben ennél

magasabb volt. Jelentősen csökkent – 41,5%-ra – a szakismereti tárgyakra fordított óraszám, ez volt eddig erre a blokkra fordított legkevesebb óraszám. Viszont az eddigi legmagasabb óraszámot fordította a gyakorlati képzésre (21,7%-át az összes óraszámnak) és a fakultatív, illetve szakkollégiumi képzésre (17,6%).

A tanterv tehát nem jutott túl a felsőfokon való tanítóképzés néhány akut dilemmáján. Ilyenek pl. a) Mekkora jelentőséget tulajdonítsunk az ún. ideológiai (filozófiai, társadalomelméleti, etikai és más) diszciplínáknak, stúdiumoknak, és főleg hogy „forgassuk be” ezt a tudást a gyakorlati pedagógiai munkába – különös tekintettel az alsó tagozatos oktatásra? b) Hogy kezeljük az érettségizett és a főiskolára felvett fiatalok középiskolából magukkal hozott ismereteit? Mennyi mozgósítható ebből a tudásból a gyakorlati felkészülés (gyakorlati képzés) folyamatában, mennyit kell az alsó tagozatos tantervi ismeretek feldolgozásához ebből a tudásból célirányosan újra felhasználni, egyáltalán: lehet-e úgy szakmódszertant tanítani, ha bizonytalanok az adekvát szakmai ismeretek? c) Lehet-e tudatos gyakorlást, majd szakmai tevékenységet megkövetelni, ha labilisak a pedagógiai, pszichológiai elméleti alapok? d) Szorosan összefügg ezzel, hogy célszerű-e hiányos és nem gyakorlatra orientált elméleti oktatásra viszonylag magas óraszámban gyakorlatot szervezni? „Rutint” adjunk a hallgatónak vagy procedurális (azaz tudatos alkalmazni képes) tudást követelünk tőlük?

Egy emlékülés nem alkalmas fórum arra, hogy részletekbe menő elemzést végezzünk. Összbenyomásunk az lehet az első főiskolai tantervről, hogy csak részben oldotta meg azt a feladatot a tantervkészítés terén, amit egy főiskolai szinten folyó tanítóképzéstől elvárhattunk volna. Ugyanakkor megfogalmazott olyan intenciókat, amelyek a jövőbe mutattak. (Pl. a gyakorlati képzés jelentőségét fokozó, az elméleti oktatás racionalizálását átgondoló, a tanító és a „szakos” pedagógus „egyesítését” szorgalmazó intenciók).

### Publikáció, kutatás

A főiskola komplex tevékenységében megkülönböztetett figyelem, kíséri az oktatók publikációs tevékenységét, azaz a társadalmi környezetben és a szakmai körökben való megjelenését. Mivel a főiskola, mint egy magasabb minőség lényegében nem attól nyeri el legitimitását és rangját, hogy törvényileg annak nyilvánítják, hanem azáltal, amit és amilyen minőségben oktat, illetve azáltal ahogy a környezetében és a szakmai fórumokon alkotójává és képviselőjévé tud válni szakmai projekteknek, programoknak. A nyilvánosság előtt való megjelenés éppen ezért úgy értelmezendő, mint egyik mutató a főiskola funkcióinak a realizálásában.

De mit „mutat” a publikációs tevékenység általában és a mi főiskolánkon különösen? Megmutatja ez intézmény tudományos potenciálját – feltételezve azt, hogy a publikációs tevékenység szoros összefüggésben van a tudományos munkával. Megmutatja azt a teljesítmény-kondíciót, amely adott intézmény személyi állományára jellemző. Informálja a kívülállókat arról a teljesítmény-, érdeklődés-, tematikai skáláról, amely a publikációk alapján kimutatható. Következtethetünk a megjelent publikációk értékére, minőségére, gyakorlati hasznosságára abból, ahol (amilyen fórumokon, amilyen szakmai rangot képviselő információhordozókban) megjelennek a publikációk.

Tehát: egy intézmény rangjának alakulását – a benne folyó oktatás minősége, gyakorlatra irányultsága, korszerűsége mellett – legalább ugyanilyen mértékben meghatározza és reprezentálja tudományos alapokon nyugvó publikációs tevékenysége.



Speciálisan a mi intézményünkre kitérve megállapítható, hogy a 30 év alatt olyan jelentős mennyiséggel van dolgunk, amelyet egy emlékülés keretében nem elemezhetünk részletesen. Az előbbi „szempontok” talán adnak némi támaszt egy részletes elemzéshez–értékeléshez. Itt csak utalni tudunk néhány tényre. Intézményünkben a publikációs termékeknek többféle változata van. Egy ilyen multidiszciplináris intézményben, mint a tanítóképző, különösen gondolni kell erre. Hiszen nyomtatott, az előszóban és a művészet eszközeivel (ének, zene, festészet, szobrászat) publikált munkák egész sorát vehetjük számba.

Azt csak feltételezni tudom, hogy a főiskola oktatóinak publikációs tevékenysége jelentős mértékben összefügg az oktatói kar tudományos tevékenységével, művészeti tevékenységével. Áttekintettem ebből a szempontból az eredményeket. Szerencsére a megjelent publikációk egy jól használható nyilvántartási rendszerben nyomon követhetők, a mennyiségi áttekintés tehát viszonylag könnyű volt.

Az áttekintést periódusokra bontva végeztem (1959–1969; 1969–1983; 1984–1988; 1985–1995 közötti periódusokat különítettem el.) 1995-ig bezárólag az intézmény oktatóinak összesen 5 157 publikációja jelent meg. (Publikációnak tekintve: monográfiákat, tudományos tanulmányokat, szakcikkeket, recenziókat, könyvismertetések -kritikákat, önálló és csoportos művészeti produktumokat). Megállapítható, hogy a főiskolává válást követő pár év (1976 és 1983 között) jól érzékelhető lendületet adott e tevékenységnek. Ebben az időszakban 640 publikáció jelent meg, és ez a kedvező irányzat folytatódik, mert a későbbiekben is évenként 230–290 publikáció jelenik meg a kaposvári oktatók tollából. 75%-uk jelentkezett nyilvánosságot érdemlő írással vagy művészeti produktumal.

Az 1989–1995 közötti – a főiskolává szocializálódás erősödésének – időszakáról „mintavétel” készítettem. Ebben az időszakban összesen 1617 publikáció jelent meg. (Forrás: 1989–1995 közötti publikációs jegyzék. L. Könyvtár). Az összes publikációból nyomtatott monográfiai mű 63, önálló művészeti alkotás, illetve kiállítás 52. A kettő együtt: 115, ami az összes publikáció 70%-át jelenti. Ez a 70% összesen 4 oktató munkája. Ebben az időszakban egyébként évenként 231 publikáció jelent meg, ami a korábbi időszak egyes periódusaihoz viszonyítva némi visszaesést mutat, majd az 1989–1995 közötti lendület is lelassult.

A részletesebb tartalmi elemzéssel arra tudnánk rámutatni, hogy a kedvezőnek mondható mennyiségi teljesítmény mögött figyelmet érdemlő tartalmi problémák fedezhetők fel. Így pl. 1989 és 1995 között az 5 oldal alatti írások aránya viszonylag magas: 20%, de a szóban előadott előadások száma is 17%. Ha tehát a mintában szereplő időszak együtt vizsgáljuk, az derül ki, hogy:

a) a monográfia az önálló kiállítások aránya:	7%
b) a kisterjedelmű írások, cikkeké	20 %
c) az előadásos „publikáció”	17 %
Mindez összesen:	44 %

A szakcikkék, tanulmányok, oktatási segédanyagok, recenziók aránya pedig 56%. Ha azt feltételezzük, hogy a publikációs tevékenység valamilyen tudományos kutatással természetes módon összefüggő eredmények bemutatása, akkor fel kell tételeznünk azt is, hogy ez a kutatás–publikáció kapcsolat laza. Érdemes lenne tehát ezt az összefüggést alaposan megvizsgálni.

Az is figyelmet érdemel még, hogy milyen „csatornákon” jelentkeznek a kollégáink. E tekintetben vezetnek a különböző módszertani folyóiratok, kisebb arányban az országos szaklapok (FELSŐOKTATÁSI SZEMLE, MAGYAR PEDAGÓGIA, ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE), de jelentős közlési helyek a különféle megyei kiadványok.

Kevés publikáció jelenik meg a mindennapi műhelymunka (oktatás módszertan a felsőoktatásban, illetve a tanítóképzésben, tantárgyfejlesztő tevékenység vagy tantervi kutatások köréből).

A kutatás–publikáció kapcsolatban való minőségfejlesztés tere tehát igen gazdag lehetőségeket rejt még magában. Arról nem is beszélve, hogy tornyosulnak előttünk az Európai Unióhoz tartozásból eredő problémák, vagy olyan napirenden lévő gondok, mint az ún. kompetencia-alapú tanítás, a tudás korszerűbb értelmezésének az igénye stb.

Az eltelt 30 év alatt megjelent publikációk mennyisége – mondhatnánk – imponáló. Alaposabb műfaji, tartalmi elemzés, a közlési helyek nyilvánosságot reprezentáló értékének az elemzése a minőség befolyásolása érdekében célszerű lenne.

