

A MÓDSZERTANI OKTATÁS HELYE ÉS SZEREPE AZ OROSZ SZAKOS
TANÁRKÉPZÉSBEN

Rosta Sándor

A József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Orosz Nyelvi és Irodalmi Tanszék 1974-ben emlékezett meg fennállásának 25. évfordulójáról. Ez alkalommal dr. H. Tóth Imre "Adalékok a szlavisztika szegedi történetéhez" című előadásában nemcsak a szlavisztika fejlődését mutatta be, hanem ismertette a tanszék múltját is. Annak oktató-nevelő munkáját elemezve hangsúlyozta, hogy az Orosz Tanszék mindig feladatának tekintette, hogy a hallgatókat "... ellássa magasfokú nyelvi, irodalmi és módszertani ismeretekkel is".¹ A nyelvi és irodalmi képzéssel részletesebben is foglalkozott, a módszertani oktatást csak érintette. Ezért szeretnénk most erről valamivel részletesebben írni.

Hogy a módszertani oktatás fejlődését világosan lássuk, nekünk is fel kell idéznünk néhány adatot az egyetemünkön folyó orosz nyelvoktatás múltjából. Már az 1947-48. tanévben Erdődi József mint lektor heti 2-2 órában tanította az orosz nyelvet kezdőknek, ill. haladóknak. A következő tanévben mint megbízott előadó "Puskintól Lermontovig" címmel már irodalmi előadásokat is tartott.

A tulajdonképpeni orosz szakos tanárképzés az 1949-50. tanévben kezdődött két évfolyammal. Az elsőévesek egyszakosok

voltak, és az orosz nyelvet heti 30 órában tanulták. Erre a magas óraszámra azért volt szükség, mert a hallgatók túlnyomó többsége itt az egyetemen kezdte el az orosz nyelv tanulását. A másodévesek azok közül a hallgatók közül kerültek ki, akik az előző években már elsajátították az orosz nyelv alapjait, és most meglévő szakjuk vagy szakjaik mellé felvették az orosz is.

Az orosz szakosok tanárképzése csak az 1950-51. tanévben vette kezdetét, amikor is a II. és III. évek Neveléstudományi elméletet hallgattak heti két órában. Ehhez járult a következő tanévben a módszertan az első negyedévesek számára. Az Orosz Tanszék első módszertani előadója Pataki Szilveszter volt.

Az 1952-53-as tanévtől kezdve a tanárképzés előmozdítása érdekében a hallgatók a szaktárgyi oktatás mellett rendszeres pedagógiai képzésben is részesültek; az első évek lélektan, a másodévesek pedagógiát, a harmadévesek pedig neveléstörténeti előadásokat hallgattak heti két órában. Csak a módszertan időbeli elhelyezése és óraszámja változott csaknem minden félévben. Így pl. az 1952-53-as tanévben a IV. évfolyamon az első félévben heti két óra, a másodikban heti egy óra módszertani előadást hirdetett a tanrend, a harmadévesek számára pedig heti két órát két féléven keresztül. Az 1953-54. tanévben viszont a tanrend szerint módszertani foglalkozások nem voltak. A rákövetkező /1954-55./ tanévben csak egy féléven keresztül hallgattak a harmadévesek módszertani előadásokat, de heti négy órában. 1955-56-ban heti egy órára csökkent a foglalkozások száma.

A módszertan előadója 1952-1956-ig Benedek Nándor volt.²

1953-tól a tanárképzés szerves részét képezte a negyed-
évesek iskolai gyakorlata a második félévben, heti 8 órában.
Emek elvi és gyakorlati irányítása a Tanárképző Tanács
hatáskörébe tartozott.

Az 1951-56. közötti éveket tekinthetjük az orosz mód-
szertani oktatás hőskorának. Az orosz nyelv oktatásában
maguk a módszertani előadók is kevés gyakorlattal és tapasztalattal rendelkeztek, ugyanakkor szakirodalomra sem támaszkodhattak, mert semmiféle dokumentum és segédeszköz nem állt rendelkezésükre. A tantervek csak nagy általánosságban határozták meg az orosz nyelvoktatás céljait és feladatait mind az általános iskolában, mind a gimnáziumban. A tankönyvek is csaknem évről-évre cserélődtek, tehát előadásaikban semmiféle konkrét anyagra nem hivatkozhattak. Feladatuknak csak úgy tudtak eleget tenni, hogy előadásaikra részben saját tapasztalataik alapján - melyeket régebben a nyugati nyelvek oktatása során szereztek -, részben pedig a nagyon is kis számú magyar, ill. orosz nyelvű szakirodalomra támaszkodva készültek fel.³

A hallgatók helyzete sem volt könnyű. Pedagógiai előképzettségük eléggé hiányos volt, ezért a módszertan keretében kellett alapvető neveléstani és didaktikai fogalmakat tisztázni, problémákat megbeszélni. Az előadásokon jegyzetelniük kellett, hiszen egyetemi jegyzet vagy tankönyv nem állt rendelkezésükre, ez viszont csökkentette a "leadható" anyag mennyiségét. Amikor a IV. évfolyam második félévében az iskolai gyakorlatra került sor, sok nehézséggel találták

magukat szemben annál is inkább, mert az iskolai nyelv-
oktatás is az átalakulás korszakát élte; maguk a vezető
tanárok sem tudták, hogy a maximalista követelmények köze-
pette a grammatika vagy irodalom oktatásának tegyenek ele-
get, illetve hogyan tanítsák meg tanítványikat oroszul
beszélni, amikor ehhez nekik maguknak sem volt meg a kellő
felkészültségük.

Az 1956-57. tanévben Karunkon az orosz szakos tanár-
képzés szünetelt, a következőben pedig csak egy évfolyamon
folyt az orosz nyelv és irodalom tanítása, hogy azok a
hallgatók, akiknek tanulmánya az 1956-os ellenforradalom
idején félbeszakadt, orosz szakos tanári képesítést nyerje-
nek. Módszertani oktatójuk egy féléven át Török László volt.

Az Orosz Nyelvi és Irodalmi Intézet 1958-ban szervező-
dött újjá egy évfolyammal az elsőévesek számára. A módszer-
tan oktatása az orosz szakosok részére csak 1962-ben veszi
újra kezdetét dr. Ágostonné Kondor Edit előadásaiival.
Ez időtől kezdve a módszertan a tanrend szerint szerves
része lesz az orosz szakos tanárképzésnek: a negyedévesek-
nek heti egy órában kötelező a módszertani előadások hallga-
tása. Az 1962-63. tanévben a módszertani előadásokat
dr. Sipka Sándor tartotta.⁴

A hatvanas évek elején megjelenő reformintézkedések
óta a középiskolai tanárképzés kedvező, töretlen fejlődést
mutat: a tanárjelöltek szakmai és pedagógiai képzésének
szintje állandóan emelkedik. Ez vonatkozik a módszertani
képzésre is, de csak a hetvenes évek elejétől kezdve.

Az 1968-72-ben végzett hallgatók véleménye szerint egyetemi

oktatásunk legelhanyagoltabb területe a módszertan volt. A legsúlyosabb kritikát a szakmódszertani képzés rendszere kapta egy 1973-ban végzett felmérés szerint.⁵ Ennek okait a következőkben kereshetjük: a csekély óraszám, előadás mint foglalkozási forma, végül pedig a beszámolási kötelezettség hiánya. A negyedévesek számára heti egy órában módszertani előadásokat hirdettünk, melyek látogatása nem volt kötelező. A hallgatók csak arra voltak kötelezve, hogy lecke-könyvükbe a félév elején beírják a meghirdetett előadást, a félév végén pedig megszerezzék az előadó aláírását anélkül, hogy bármilyen formában is be kellett volna számolniuk az év folyamán szerzett módszertani ismereteikről. Elképzelhető, hogy ilyen követelmények mellett mennyit foglalkoztak a szaktárgyi szigorlatokra készülő negyedévesek a metodikával.

A negyedévben tartott előadásoknál hasznosabbak voltak az ötödévben egy féléven keresztül az "Orosz módszertani gyakorlatok" című heti egyórás szemináriumi foglalkozások. Ezeket a tanárjelöltek már rendszeresen látogatták, mert maguk is tanítva, sok-sok oktatási és nevelési problémával találták magukat szembe, és tudatára ébredtek módszertani képzettségük hiányosságainak. Ekkor már az államvizsgára is gondoltak, ahol esetleg metodikai ismereteik iránt is érdeklődhetett a vizsgáztató, ugyanis az államvizsgaszabályzat a módszertannal kapcsolatban a következőket rögzítette: "Az államvizsga tárgya a pedagógia a szakok tanításának módszertanára is kiterjedve".

A reformintézkedések a szakmódszertani oktatás terén Karunkon az 1971-72-es tanévtől éreztetik hatásukat. Ez időtől kezdve a negyedévesek nem előadásokat hallgatnak, hanem csoportokra osztva gyakorlati foglalkozásokon vesznek részt az első félévben kettő, a másodikban egy órában hetenként. A kiscsoportos foglalkozások előnyeiről nem kell szólnunk, különösen ha hozzátesszük, hogy a módszertan a gyakorlati foglalkozások körébe tartozik és a gyakorlati jegy beszámít az átlageredménybe is. A heti másfél óra haladás a múltéhoz viszonyítva, de kevésnek bizonyul, ha a megvalósítandó feladatokat vesszük számba. Az első félévben részben előadások, részben szemináriumi foglalkozások keretében a hallgatók megismerkednek a módszertan legfontosabb alapfogalmaival, a rendelkezésükre álló szakirodalommal, az általános és középiskolai tantervekkel, tankönyvekkel és tanári kézikönyvekkel. Írásban el kell készíteniük egy osztály féléves tanmenetét és egy lecke tématervét. Az írásbeli munkákat részletesen megbeszéljük. Ezek a foglalkozások rendszerint nagyon termékenyek szoktak lenni, mert egy-egy megoldási mód élénk vitát vált ki. A hallgatók nagyon szeretik és hasznosnak találják az általános és középiskolákban végzett hospitálásokat, mert most már nemcsak pszichológiai és pedagógiai, hanem elsősorban szakmai és módszertani szempontból figyelik meg az órákat és vonják le a tanulságokat. /A hallgatók minden évben hangoztatják ezeknek a látogatásoknak a hasznát, és kifogásolják, hogy nem többször látogatunk el az iskolákba/.

A második félévben az oktatómunka gyakorlata kerül előtérbe. A hallgatóknak egy-egy konkrét anyagrész tanítására kell felkészülniök, melyek bemutatására a foglalkozások keretében kerül sor. Így az első félévben elkészített tématervre támaszkodva megismerkednek és gyakorolják az auditív-orális, valamint vizuális úton történő lexikatanítást, meghatározott nyelvtani anyag elsajátíttatását és begyakorlását, a beszédképesség fejlesztését egy meghatározott részterületen, tartanak szövegfeldolgozó és ismétlő órát is. Amennyire a szűk órakeretek megengedik, sor kerül a technikai eszközök alkalmazására és használatuk általánosítására is. A módszertan szaknyelvének megismerése céljából szemináriumi foglalkozásokon néha egy-egy orosz nyelvű referátum is elhangzik.

Az ötödévesekkel is tartjuk a kapcsolatot. Tanításaik során óráikat meglátogatjuk, az órákat követő megbeszéléseken tanácsinkkal szeretnénk segíteni fejlődésüket.

A módszertan tekintélyét a hallgatók előtt nagyban növelte a komplex államvizsga. Az orosz tanszéken a komplex államvizsga keretében a szakmódszertan egyenrangú helyet foglal el az irodalommal és a nyelvészettel. Minden témakörön belül szoros kapcsolatban az irodalmi és nyelvészeti kérdéssel a vizsgázóknak számot kell adniuk módszertani felkészültségükről is: ki kell fejteniök a téma tanításának elméleti vonatkozásait és gyakorlati megvalósítását is be kell mutatniok. Joggal támasztunk ilyen követelményeket, mert a hallgatóknak a felkészüléshez adva vannak a

feltételek. Az ötvenes évekkel szemben bőséges szakirodalom áll rendelkezésükre: 1970 óta van kari jegyzetünk⁶, 1972-ben új módszertani tankönyvek jelentek meg⁷, az ajánlott irodalmat megtalálhatják a hazai és külföldi szakmódszertani kiadványokban, folyóiratokban.

A módszertan szerepe és helye a középiskolai tanárképzésben az elmúlt években a felsőoktatási reform irányelveinek megfelelően nagyarányú átalakuláson ment át. A fejlődés - véleményünk szerint - elsősorban abban nyilvánult meg, hogy egyrészt az oktatás feltételei váltak kedvezőbbekké, másrészt az oktatómunkában mindinkább a gyakorlati szempont érvényesítése kerül előtérbe.

Az eddig elért eredmények mellett továbblépés csak akkor várható, ha a nyelvoktatás metodikája mint diszciplína is igazolja létét és szükségességét. Meg kell állapítanunk, hogy a tudományos kutatómunka területén még csak a kezdeti lépéseknél tartunk. Sajnos, nálunk a módszertani kutatásoknak sem kellő múltja, sem megfelelő bázisa nincsen. Pedig igen sok probléma van, melyek elméleti tisztázása elengedhetetlen volna idegen nyelvoktatásunk eredményessége szempontjából.

Első helyen említjük az általános és középiskolai idegen nyelvoktatás programját, cél- és feladatmeghatározását. Jelenleg az általános és középiskolai nyelvoktatás gyakorlati feladata kettős: nyelv - és ezen belül is első helyen - , a beszédtanítás. Az eredményeségről csak megközelítő képet alkothatunk - főleg a felvételi vizsgák

alapján. 1965 óta több cikk is foglalkozik ezzel a kérdéssel. A válasz nem megnyugtató.⁸ Az ilyen irányú mérések is mindig csak a nyelvtanulás eredményességére vonatkoznak /egyelőre csak ez mérhető valamilyen formában/, viszont a beszédtanítás eredményességéről, a tanulók beszédkészségének fejlettségéről semmiféle megbízható adatunk nincsen. Csak a közvéleményre támaszkodva mondhatjuk, hogy ezen a téren még több a hiányosság, mint a nyelvtanulásnál.

Azt állítjuk, hogy a tantervek időszakos átdolgozására azért van szükség, mert tekintetbe kell venni a társadalom megváltozott igényeit, szükségleteit. Igen sok jel, jelzés utal arra, hogy egyre több embernek volna szüksége idegen nyelvek ismeretére, hogy a nyelvtanulási igény mindinkább előtérbe kerül. De hogy milyen fajta nyelvismeretre van nagyobb igény - a beszélt nyelv elsajátítására, vagy pedig szövegértésre - ez egyáltalában nem tisztázott.⁹ Itt csak megemlítjük, hogy az OM 121/1974. sz. rendelete a felsőoktatási intézményekben tantervi feladatként első helyen a szakszövegolvasásra való felkészítést jelöli meg. Ez pedig sokkal többeket érint, mint a beszélt nyelv elsajátítása. Viszont az általános és középiskolákban, főleg a szakközépiskolákban a szövegmunka háttérbe kerül, ugyanakkor a beszédkészség fejlesztése terén elért eredményeket is minimálisnak tekinthetjük.

Széleskörű országos felmérést kellene végezni a nyelv- és beszédtanítás igényére vonatkozólag. 5, 10, 15 évvel ezelőtt végzett általános és középiskolai tanulókat kellene

megkérdezni, hogy hasznos volt-e számukra a nyelvtanítás, milyen területen vették hasznát, szakszövegolvasásra vagy idegen nyelvű kommunikációs bázis megteremtésére van-e nagyobb igény stb., stb, és a valóságos társadalmi igénynek megfelelően kellene meghatározni a nyelvtanítás programját.

A módszertannak volna a feladata az is, hogy kutassa és kísérletekkel igazolja a követelmények és a lehetőségek közötti kapcsolatot, azaz hogy az adott óraszámok esetében milyen optimális eredmények érhetők el.¹⁰ Véleményünk szerint jelenleg a követelmények maximálisak, a lehetőségek pedig - főleg az óraszámok viszonylatában - minimálisak. Igazolni ezt úgy lehetne, hogy az egyes nyelvi tevékenységi formákat /beszédértés, beszéd, szövegértés stb./ résztevékenységekre bontanánk, meghatároznánk az egyes résztevékenységek funkcionálásához szükséges paramétereket /előbb a tudatos, majd az automatikus működéshez szükséges adatokat/, és megállapítanánk, hogy meghatározott nyelvérzékkel rendelkező tanulóknál adott feltételek mellett milyen eredmények várhatók. A nyelvérzékkel kapcsolatos kutatások már nálunk is megindultak, és ezek alapján tovább is lehetne lépni.¹¹

Reális tantervi feladatmeghatározás csak ilyen elemzés alapján képzelhető el. A kutatásoknak arra is ki kellene terjedniök, hogy egyáltalában gazdaságos-e minden tanuló számára kötelezővé tenni heti 3 órában az idegen nyelv tanulását. Pl. az általános iskola 7. osztályában már teljes biztossággal megállapítható, hogy kik azok a tanulók,

akik az orosz nyelv tanulása terén még a minimális követelményeket sem tudják teljesíteni és az osztályközösségben a többi tanulót csak akadályozzák a jobb eredmény elérésében. Ezek a tanulók az orosz nyelv helyett - mondjuk - a magyar nyelvet tanulnák magasabb óraszámban, hogy ott a minimális követelményeknek eleget tudjanak tenni. Tehát a nyelvoktatás korábbi fakultatívvá tételének a lehetőségeit és módjait is vizsgálat tárgyává kellene tenni.

A beszédtanítás korszerű követelménye azt a feladatot rózza a módszertani kutatókra, hogy a külföldi eredményekre és tapasztalatokra támaszkodva intenzívebben foglalkozzanak a beszédlelektan és a beszédoktatás problémáival a magyar nyelv és az idegen nyelvek vonatkozásában általában és a beszédoktatás módszertanával speciálisan.¹²

Saussure óta természetes, hogy a nyelvészetben és a nyelvoktatásban is különbséget teszünk a langue és parole, a zaj és beszéd között. Századokon át a nyelv tanulmányozása annak írásban rögzített formája alapján történt. A nyelvtudomány az írással rögzített nyelvet elemelte, vizsgálta fejlődésében és statikus állapotában, törekedett annak egzakt leírására, a benne rejlő törvényszerűségek megállapítására, azok rendszerezésére stb.

A nyelv tanulmányozása szülte a nyelv-tant. A módszertan is hosszú időn át a nyelvtanítást és a nyelvtanulást a nyelvtan oktatásával, ill. tanulásával azonosította, a nyelvtan központúság nyomta rá bélyegét a nyelvtanulásra és annak módszertanára is.

Az utóbbi évtizedekben a nyelvtudomány terén a strukturális leíráson vagy generatív felfogáson alapuló elméleteket forradalmiaknak szokták nevezni. Ezek az új irányzatok az idegen nyelvek oktatásának elméletére és gyakorlatára is hatással voltak: mélyreható, gyökeres változásokat hoztak. A langue és a parole, a jazik és a recs elméleti megkülönböztetése fennáll, de a nyelv^{tan} mintájára beszéd^{tan} kialakulásáról még nem beszélhetünk. Véleményünk szerint ennek egy egészen új tudományágnak kellene lennie, melynek fejlődéséhez most, az utóbbi évtizedekben alakultak ki az előfeltételek. Hála a technika fejlődésének ma már a beszéd is rögzíthető, tehát elemzésére, vizsgálatára, törvényszerűségeinek megállapítására és rendszerezésére éppúgy megvannak a lehetőségek, mint az írással rögzített nyelvnel. Ez a tudományág még csak kialakulóban van, a beszéddel kapcsolatos tudományos kutatások még csak egy-két évtizedes múltra tekinthetnek vissza.¹³ Az amerikai kutatók, Bloomfield, Skinner, Osgood behaviorista felfogásával szemben a szovjet szakemberek, élükön Lurjával és N. Leontyevvel a beszédet tevékenységnek tekintik és a beszédtevékenység elsajátításához szükséges nyelvi ismeretek elsajátításának folyamatát azonosítják bármely más értelmi tevékenység menetével.¹⁴ Az idegen nyelvi beszédtevékenység kialakulása nem azonos az anyanyelvivel. Mindinkább előtérbe kerül az a felfogás, hogy az idegen nyelvi beszéd tanításánál is /tehát nemcsak a nyelv tanításánál/ az anyanyelvre kell támaszkodni. De hogy milyen mértékben, és főleg mely területeken, az még a kutatások tárgya.

A beszédtannak elsőrendű feladata lenne a beszéd szintek meghatározása. Alapul talán a kommunikációs szándék, cél szolgálhatna: megnevezés, közlés, felszólítás, érdeklődés, beszámolás, vitatkozás, előadás stb. De az is lehet, hogy a beszéd szituációk felől kellene megközelíteni a problémát, mely szituációk főleg az életkortól és a nyelvtanulók foglalkozásától függenek. Amit mi jelenleg beszédként, társalgásként tanítunk az iskolában, az a legtöbb esetben az írott nyelv meghangosítása, de nem igazi beszéd. A valódi beszéd, beszélgetés, tárgyalás frazeológiájában és mondatszerkezetében teljesen különbözik az iskolában tanított írott és beszélt prózától.

A beszédtannak tisztáznia kellene, hogy a nyelvi ismereteknek milyen beszédismeretek felelnek meg. A kezdeti lépések itt is megtörténtek. A beszéd alapelemeinek, a fonémáknak, az intonációnak, a ritmusnak a tanítása terén az utóbbi években nagyot léptünk előre, de a szituációktól függő frazeológia és azok struktúrájának vizsgálata, azután pedig elsajátíttatásuk, tanítási módjuknak kutatása még jövőbeli feladat.

Itt csak nagyon vázlatosan érintettük azokat a kérdéseket, melyek tisztázása nélkül az iskolában beszédet tanítani eredményesen nem lehet. Az iskolában azonban a beszéd tanítása mellett feladatként szerepel a szövegértés készségének kialakítása is. A szövegmunkának és a szövegértésnek alapját - minthogy az az írott nyelv megértését tűzi ki feladatul - valóban a nyelvtan kell hogy képezze. Az utóbbi években azonban a nyelvtan tanítása éppen a beszéd tanítás

miatt háttérbe szorult, ezért a módszertanok sem foglalkoznak kellő mértékben sem a nyelvtanítás, sem pedig a szövegértés és fordítási készség kialakításának problémáival.

Eddig csak azokat a kutatási területeket érintettük, melyek a legszorosabb kapcsolatban állnak a tantervi feladatrendszerrel. Ezekben kívül még számos olyan probléma van, melyek vagy tisztán módszertani jellegűek, vagy pedig más tudományágak művelőivel együttműködve némiképp megoldhatók. Pl. nagyon jó volna pontosabban meghatározni a nyelvoktatási szinteket; hasznos volna elméletileg indokolni és gyakorlatilag igazolni a nyelvoktatási anyagok /a tankönyvek, az auditív és vizuális oktatóanyagok stb./ egymásmellettségét és egymásra épülését a különböző szinteken. A nyelvészekkel együttműködve lehetne vizsgálni azt a kérdést, hogy az anyanyelvi oktatásra mint alapra hogyan építhető az orosz nyelvoktatás; vagy az egyre bőségesebben jelentkező kontrasztív nyelvelírásokat hogyan lehetne felhasználni az oktatás gyakorlatában. A pszichológusokkal közösen lehetne kutatni a memorizáláson vagy tudatosításon alapuló nyelvtanulást, illetve hol és meddig szükséges a drill, hol és mikor hasznosabb az anyanyelvvél való összevetés. Tovább is lehetne folytatni a kutatási témák felsorolását, de talán ennyi is elég annak igazolására, hogy milyen fontosak némiképp a módszertani kutatások a nyelvoktatás eredményességére szempontjából.

Hazánk oktatásművészetének fejlődésében jelentős, sőt döntő szerepet játszik a tanárképzés. A MSZMP X. kongresszusának

az oktatásügyre vonatkozó határozata után számos cikk foglalkozott pedagógusképzésünk rendszerével, tartalmával, problémáival, több esetben kitérve a módszertani oktatásra is.¹⁵ Különböző fórumokon vitatták meg a lehetőségeket, és a megfelelő szervek megtették a szükséges intézkedéseket is. Ilyen intézkedésnek számít Karunkon a Szakmódszertani Csoport létrehozása. Hovatartozandóságát, személyi és dologi ellátottságát illetően vannak még tisztázatlan kérdések, de maga az a tény, hogy a módszertanok oktatói önálló szervezeti egységet alkotnak, biztató jelenség a további fejlődés szempontjából. Tudományos kutató munkát elszigetelten végezni csak kivételes egyéniségek képesek. A fentebb említett témák is olyanok, melyek eredményes kutatására csak kollektívák vállalkozhatnak. A téma kiválasztása a csoport közös döntése vagy megbízatás alapján történhet, a részfeladatok kidolgozását viszont az egyének végzik. De az egyén is eredményesebb munkát tud végezni, ha van konzultálási lehetősége, ha a problémáit van kivel megbeszélni, megvitatni.

A szakmódszertanosok szorosabb szervezeti egysége nemcsak a tudományos, hanem az oktató-nevelő munka szempontjából is előnyös. Lehetőség nyílik kedvezőbb oktatási feltételek, egységesebb módszerek és követelmények kialakítására, bővebb tapasztalatszerésre, az ifjabb oktatók szakmai segítésére, és ez mind kihatással van a hallgatók nevelésére, az eredményesebb tanárképzésre.

Irodalom

- ¹ H. Tóth Imre, Adalékok a szlavisztika szegedi történetéhez. Kézirat, 1974.
- ² A Szegedi Tudományegyetem Tanrendje. 1945-46-55-56. évfolyamok. A Szegedi József Attila Tudományegyetem Tanrendje 1962-63-tól.
- ³ Lux Gyula, A modern nyelvek tanítása. Miskolc, 1925.
Lux Gyula, Modern nyelvoktatás. Budapest, 1932.
Petrich Béla, A modern nyelvek tanítása. Budapest, 1937.
Hász-Geréb-Kovács, Módszertani utmutató az orosz nyelv oktatásához. Budapest, 1950.
Csisztyakov V.M., Az orosz nyelv iskolai oktatásának módszertana. Budapest, 1951.
- ⁴ Az 1968-72-ben végzett hallgatók helytállása. Szeged, 1974.
- ⁵ Rosta Sándor, Az orosz nyelvtanítás elmélete és gyakorlata. Budapest, 1970.
- ⁶ Banó-Kosaras, Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Budapest, 1972.

Banó-Szoboszlai, Általános metodika. Budapest, 1972.
- ⁷ Kádárné Fülöp Judit, Eredményes-e nyelvoktatásunk. Köznevelés, 1971. 24. sz.

Hajzer Lajos, Mit mérjünk az idegen nyelvből a felvételi vizsgán. Felsőoktatási Szemle, 1972. 12. sz.

Csonka József, Kísérlet középfoku orosz nyelvoktatásunk eredményességének mérésére. Pedagógiai Szemle, 1978. 2. sz.

Csonka József, A felsőoktatásba lépő nem nyelvszakos hallgatók orosz nyelvi tudásszintje. Felsőoktatási Szemle, 1979. 4. sz.
- ⁸ Fülel Szántó Endre, A főiskolai idegen nyelvoktatás gazdaságosságának problémái. Felsőoktatási Szemle, 1968. 6. sz.

Szanyi Gyula, Az idegen nyelvi tantárgy strukturája. Pedagógiai Szemle, 1970. 3. sz.
- ⁹ Bolla Kálmán, A nyelvi laboratórium az idegen nyelv szakos tanárképzésben az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Budapest, 1969.
- ¹⁰ Kozéki Béla, Az idegen nyelvek tanulására való alkalmasság pszichológiai vizsgálata. Budapest, 1973.

- ⁴¹ Péter Mihály, A gyakorlati nyelvoktatás gondjai az idegen nyelv szakos tanárképzésben. Felsőoktatási Szemle, 1970. 6. sz.
Timár József, Teremtjük meg a beszélt nyelv oktatásának feltételeit. Felsőoktatási Szemle, 1973. 9. sz.
- ⁴² Vógos István, Az idegen nyelvoktatás helyzete és tendenciái az Amerikai Egyesült Államokban. Pedagógiai Szemle, 1969. 1. sz.
- ⁴³ Leontyev A. A., Pszicholingvisztika és nyelvtanítás. Budapest, 1973.
- ⁴⁴ Benkő Loránd, Az Eötvös Loránd Tudományegyetem oktatásának továbbfejlesztéséről. Felsőoktatási Szemle, 1970. 5. sz.
- Benkő Lóránd, A középiskolai tanárképzés helyzete és továbbfejlesztésének problémái. Felsőoktatási Szemle, 1970. 7. sz.
- Grassoly Gyula, A tanárképzés néhány kérdése. Felsőoktatási Szemle, 1972. 7-8. sz.
- Ladányi Andor, Tanárképzés, szakképzés, tudósképzés a bölcsészettudományi karokon. Felsőoktatási Szemle, 1972. 7-8. sz.
- Dome László, Tanárképző munkánk gondjairól. Felsőoktatási Szemle, 1972. 10. sz.

Шандор Рошта

Место и роль обучения методике в подготовке преподавателей русского языка

Автор статьи стремится дать ответы на следующие вопросы: как развивалась методика преподавания русского языка, какое место она занимает сегодня и что надо делать, чтобы она сыграла свою роль в современной подготовке преподавателей русского языка. В первой части, очерчивая историю обучения методике русского языка, автор показывает трудности, характерные для первого этапа подготовки преподавателей русского языка. Во второй части он намечает проблемы для исследовательской работы. По его мнению самой важной задачей является сближение общественных потребностей и системы задач учебных планов. Если центральное место занимает обучение речи, то надо было бы создать "речезнание" по образцу "языкознание", и разработать современные методы обучения речи. В заключительной части автор говорит об административных изменениях, которые - по его мнению - могли бы облегчить воспитательную, педагогическую и научную работу методистов.

Sándor Rosta

Stelle und Rolle des Methodikunterrichts in der Bildung von Russischlehrern

In In diesem Aufsatz versucht der Verfasser die folgenden Fragen zu beantworten: wie entwickelte sich die Methodik des Russischunterrichts, wo befindet sie sich heute, und was sollte getan werden, damit sie ihre Aufgabe in der Zukunft erfüllen könne. Im ersten Abschnitt - den Grundriss der Geschichte des Methodikunterrichts gebend - schreibt der Verfasser über die Schwierigkeiten, die erste Epoche der Bildung von Russischlehrern im allgemeinen kennzeichneten. Im zweiten Abschnitt wirft er die Probleme der Forschung auf, die gelöst werden sollten. Die wichtigste Aufgabe - nach seiner Meinung -, sei die Übereinstimmung der gesellschaftlichen Ansprüche und der Zielsetzungen des Lehrplans: falls der Unterricht des Sprechens in den Mittelpunkt gestellt wird, so sollte nach dem Muster der "Sprachlehre" eine "Sprechlehre" zusammengestellt und ausgearbeitet werden. Zum Schluss spricht er über die administrativen Veränderungen, die Erziehungs-Unterrichts- und Forschungstätigkeit der Methodisten verbessern könnten.