

Az oktató-nevelő munka módszertani korszerűsítése és a pedagógusképzés időszerű problémái

I.

A pedagógiai köztudatban elterjedt vélemény szerint az *oktató-nevelő munka korszerűsítése* leglátványosabb és legközvetlenebbül e folyamatban *alkalmazott új módszertani koncepciók, módszeres eljárások, fogások, módszerek és módszeres fogások*, esetleg az új oktatási eszközök *bevezetésével valósítható meg*. Az ugyancsak korszerűnek tartott rendszerelméleti felfogás szerint azonban ez az állítás nem állja meg a helyét, mert az adott esetben a bonyolult, soktényezős rendszert alkotó oktató-nevelő munka csak egy, esetleg két tényezőjét érinti ez a fajta korszerűsítés, a rendszer többi elemét nem. Ezért azt az értelmezést nem lehet elfogadni teljes értékűnek a korszerűsítés jellemzősekor. A helyes felfogás szerint ugyanis a rendszer (a tanítási-tanulási folyamat zavartalan és hatékony működése érdekében) elvárja, hogy a korszerűsítés követelményét valamennyi alkotóelemre (a működés tartalmára, eszköz- és tárgyrendszerére, megszervezésére, szubjektumának és objektumának értelmezésére és a működés módszereire stb.) is kiterjesszük.

Jelen esetben ennek az igénynek (valamennyi tényező figyelembevétele) mi nem tudunk e szűkös keretben megfelelni, ezért a továbbiakban elsősorban a szociológiai vizsgálataink során összegyűjtött olyan anyagról (a megkérdezett pedagógusok véleményéről, javaslatairól) számolunk be, mely a korszerűsített iskolai oktató-nevelő munka módszertani koncepciójára, módszeres eljárásaira, illetve módszereire vonatkozik. Vizsgálataink során megkértük a pedagógusokat, hogy válaszolják meg kérdésünket: „Milyen új oktatási módszer alkalmazását javasolják bevezetni az iskolai oktató-nevelő munka módszertani korszerűsítése céljából?” Legfeljebb három módszert lehetett a kérdőívben feltüntetni. Az eredmények szerint (lásd az 1. sz. táblázatot!) 43, tartalmukban elkülöníthető választ minősítettünk elfogadhatónak, melyek túlnyomó többsége kifejezetten az oktatási módszerekkel, illetve új oktatási koncepciókkal (a válaszokban módszerként feltüntetve), komplex módszertani eljárásokkal foglalkozik. A válaszok tartalmi elemzéséből kiderül, hogy pedagógusaink milyen érzékenységgel reagáltak a pedagógia és a módszertan területén bekövetkező változásokra, továbbá megtudhatjuk azt is belőlük, hogy mennyiben igyekeztek azonosulni, legalább nézeteikben, az oktató-nevelő munka területén elterjedő korszerű törekvésekkel, véleményekkel.

Feltevésünk az volt, hogy a pedagógusok figyelemmel kísérik a közoktatás, a szaktárgyak, továbbá a pedagógia, a lélektan és főleg a módszertanok területén a vizsgálat idején beindult korszerűsítési törekvéseket mind elméleti, mind pedig gyakorlati téren. Feltételeztük azt is, hogy módjuk volt e törekvésekkel különböző szervezett vagy más keretek között megismerkedni, és ennek alapján tudnak róluk nyilatkozni, véleményt formálni.

A válaszok tartalmi elemzése után négy csoportot alakítottunk ki belőlük. Az *első* csoportba kerültek azok a vélemények (javaslatok), amelyekben a vizsgálati személyek a korszerű módszertani koncepció bevezetését javasolják. Ezek valójában nem módszerek, hanem teljesen új vagy részben új oktatási formának számítanak. Rendszerint sajátos filozófiai, szaktárgyi, lélektani, szociológiai szakmódszertani stb. megalapozásúak, s bennük a módszerek és a módszeres eljárások olyan optimális kombinációról (komplexumáról) van szó, amelyek hatékonyá teszik az oktató-nevelő munkát. Az elmondottakból következik, hogy ezek gyakorlati alkalmazása igen alapos elméleti, szakmai, szakmódszertani stb. felkészülést igényel. Közéjük tartozik például az ún. Zsolnai-módszer (104

Az oktatási folyamat módszertani korszerűsítésére szolgáló módszertani koncepciók, módszeres eljárások és módszerek a pedagógusok javaslata és e javaslat gyakorisága szerint rendezve

1.	Zsolnai-féle módszer	104
2.	Tolnai-féle írás-olvasási módszer	99
3.	Audiovizuális eszközök használata a tanítási folyamatban	42
4.	Differenciált oktatási eljárások	38
5.	Csoportoktatási formák alkalmazása	25
6.	Gordon-módszer alkalmazása az oktatási folyamatban	23
7.	A tanulói önállóságra alapozott oktatási módszerek	19
8.	Problémakiindulású oktatási módszerek	19
9.	Szorgalmazni a pedagógus önálló módszertani kezdeményezéseit	19
10.	A tanulói aktivitásra alapozott módszerek	17
11.	Játékos oktatási módszerek	17
12.	Kreativitást igénylő eljárások alkalmazása az oktatási folyamatban	16
13.	Kötetlen beszélgetés módszere	16
14.	Előterbe helyezni az oktatásban a módszertani szabadságot	15
15.	A gondolkodás fejlesztését elősegítő módszerek alkalmazása	15
16.	A gyakorlati életre nevelést elősegítő módszerek	15
17.	Munkáltató módszerek	14
18.	Minden célravezető módszert alkalmazni kell	13
19.	Számítógép alkalmazása a tanítási folyamatban	12
20.	Nem a módszer a legfontosabb az oktatásban, hanem az eredmények	12
21.	Waldorf-módszer	9
22.	Bevált új, főleg külföldi módszereket bevezetni	8
23.	Korszerű értékelés módszereit (pl. a pontozásos módszert) bevezetni	8
24.	Egyéni bánásmód módszereit szorgalmazni	8
25.	Modern technikai eszközök alkalmazása az oktatási folyamatban	7
26.	Képességfejlesztő, főleg gyakorlati módszerek alkalmazása	7
27.	Exkurziók gyakoribb alkalmazása	7
28.	Komplex módszertani eljárások (konkretizálás nélkül) alkalmazása	7
29.	Önismeretre nevelés módszerei	6
30.	Jobb olvasástanítási módszert alkalmazni	6
31.	A régi módszereket kell korszerűsíteni	5
32.	Gyermekcentrikus eljárásokat kell előterbe helyezni	5
33.	Motivációs módszerek gyakoribb alkalmazása	5
34.	Automatizálás előterbe helyezése az oktatásban	4
35.	Jobb eredményeket biztosító módszerek alkalmazása	4
36.	A heurisztikus beszélgetés módszerének gyakoribb alkalmazása	4
37.	A tesztek gyakoribb alkalmazása	4
38.	Új, jobb tankönyvek bevezetése	4
39.	A drámapedagógia jobb kihasználása a tanítási folyamatban	3
40.	Csak a már kipróbált és bevált módszereket alkalmazni a tanítási folyamatban	2
41.	Munkafüzetek intenzívebb felhasználása	2
42.	Rendhagyó (konkretizálás nélkül) módszerek alkalmazása	1
43.	Deduktív módszerek alkalmazása	1

1. számú táblázat

pont), Tolnai-módszer (99 pont), Gordon-módszer (23 pont). Kreativitást igénylő eljárások bevezetése (konkretizálás nélkül) (7 pont), és ide soroltuk a nem konkretizált úgynevezett gyermek centrikus eljárásokat (7 pont). A vizsgálat idején e „módszereknek” igen jó sajtója volt, s rendszeresen szerepeltek különböző előadások, szervezett módszertani találkozók témájaként és szakmai kirándulások keretében ismerkedtek meg az érdeklődők megvalósításuk konkrét feltételeivel. Több hazai iskolában némelyiket több kevesebb sikerrel bevezették, sőt még napjainkban is művelik őket. Bár az utóbbi időben úgy tűnik, hogy az érdeklődés mintha mérséklődne e „módszerek” iránt.

A második csoportba soroltuk a kifejezetten oktatási módszerek korszerűnek tartott változatainak bevezetésére tett javaslatokat, mint például az audiovizuális eszközök alkalmazása a tanítási folyamatban (42 pont), a differenciális oktatás módszerei (38 pont), a csoportoktatási módszerek (19 pont), a tanulói aktivitásra alapozott oktatási módszerek (17 pont), játékos oktatási módszerek (17 pont), a beszélgetés módszerei (16 pont), a gondolkodás fejlesztésének módszerei (15 pont), a munkáltató módszerek (14 pont), stb. A felsorolásból kitűnik, hogy valóban korszerű módszerek bevezetésére tett javaslatokról van szó, melyek mindenekelőtt a tanulói aktivitásra épülnek, azaz alkalmazásuk során ezt az aktivitást igénylik, s ennek köszönhetően igen hatékonyan felhasználhatók az oktatási feladatok differenciált minőségi megoldására. Sajnos azonban, hogy az olyan, ugyancsak korszerűnek tartható módszerek, mint például a korszerű (pontozások) értékelés (8 pont), az exkurziók (7 pont), a motiválás módszerei (5 pont), a drámapedagógia módszerei (3 pont), a munkafüzetek intenzívebb alkalmazása (2 pont), viszonylag alacsony gyakorisággal szerepelnek a pedagógusok válaszaiban. Javaslataikból kiderült, hogy a pedagógusok egy része érdeklődéssel, figyelemmel követte a pedagógiai elméletben és gyakorlatban lejátszódó történéseket, és helyesen meg tudja ítélni a módszerek, e módszeres eljárások progresszív jellegét.

A harmadik csoportba soroltuk azokat a válaszokat, amelyekben a pedagógusok nem konkrét oktatási módszer besorolását javasolják a tanítási folyamatba, hanem a válaszok általánosan megfogalmazott tanácsokat tartalmazzák az oktató-nevelő munka módszertani megreformálásához. Például: előtérbe helyezni az oktatásban a módszertani szabadságot (15 pont). A pedagógus önálló módszertani kezdeményezését szorgalmazni (19 pont). Minden célravezető módszert alkalmazni kell a tanítási folyamatban (13 pont). Nem a módszer fontos, hanem az eredmények (12 pont). Bevált új, főleg külföldi módszereket kell bevezetni (8 pont). Modern technikai eszközöket kell bevezetni az oktatásban (7 pont). A régi módszereket kell korszerűsíteni (5 pont) stb.

Ezek a válaszok (tanácsok) nem sok új elemet tartalmaznak, hiszen általában ismert javaslatokról van szó. Annyit azonban mégis elárulnak, hogy a javaslattevők foglalkoztatják az oktatás módszertani kérdéseit, s ha figyelembe vesszük a válaszok számát (666 válasz), ezt mindenképpen pozitívumként kell megítélni.

A válaszok között találtunk olyanokat is, amelyekben a bevezetésre ajánlott módszerek nem elsősorban oktatási feladatok megoldására szolgálnak, hanem a tanulók egész személyiségének kibontakoztatását segítik elő. Ilyen válaszok voltak például: A gyakorlati életre nevelést elősegítő módszereket kell bevezetni (15 pont). Az önismeretre nevelés módszereit kell bevezetni (6 pont). Rendhagyó (nem konkretizált) módszereket kell alkalmazni (1 pont). De ide lehet sorolni a már korábban említett módszerek közül például a Gordon-féle módszert is, mely elsősorban a személyiség egészének fejlesztését, illetve annak pozitív kapcsolatrendszerét van hivatva megalapozni és fejleszteni sajátos pedagógiai szemléletmódból kiindulva. A vizsgálati személyek az adott esetben nem különböztették meg az oktatási, illetve nevelési módszereket.

A vizsgált adatokból kitűnik, hogy a korszerű módszerek alkalmazására tett javaslatok közül 185-öt férfiak, s 491-et a nők foglalmaztak meg. A vizsgálati személyek munkahelyei besorolása szerinti bontásban 55 választ kaptunk a nevelőktől, 171-et az alapiskola tagozatán tanító pedagógusoktól, és legtöbbit, 329-et az alapiskolai tanároktól. Sokkal kisebb számban fordulnak elő a válaszolók között a középiskolák tanárai. A gimnáziumi tanárok közül 62-en tartották a kérdést méltónak a megválaszolásra. A szakközépiskolákban tanító tanárok száma jelentősen csökkent, s mindössz-

sze 31-en válaszoltak. Hasonlóképpen ugyanilyen számban (31) válaszoltak az érettségivel záródó szakmunkásképző intézetek tanárai. Az érettségi nélkül végződő szakmunkásképzők tanárai között azonban már csak 13 vállalkozó szellemű tanár akadt. Érthetetlen számunkra ez a közömbösség a tanítás egyik leggyorsabban változó, legtöbb újdonságot tartalmazó kérdésköre iránt.

Ha a vizsgálatban bevont személyek kora szerint vizsgáljuk a válaszokat, azt tapasztaljuk, hogy a tanítási folyamat korszerű módszertani felépítése és kivitelezése iránt a 20–30 év közötti fiatal pedagógusok igen mérsékeltén (96 adat) érdeklődtek. A 31–40 éves pedagógusok érdeklődése azonban már sokkal intenzívebb (170 adat), majd a legnagyobb számban (240 adat) a 41–50 év közötti pedagógusok fejtették ki a kérdéssel kapcsolatos javaslatukat. Végül az 51–60 év közötti pedagógusok, bár javaslatuk száma eléggé jelentős, ismét kisebb számban jelennek meg a kérdőívekben (158 adat).

Az eddigi mondatokból kiderül, hogy a továbbképzés tartalmának túlnyomó részben módszertani jellegét hangsúlyozó pedagógusok az oktatási folyamat módszertani megújítására tett konkrét javaslatok megfogalmazásában, érthetetlen módon, váratlanul szűkszávúakká váltak. Ennek ellenére a vártnál sokkal alacsonyabb számú válaszból is megállapíthatjuk, hogy pedagógusaink jó érzékkel sorolták be az oktató-nevelő munka gyakorlatába a tanulói aktivitást igénylő oktatási módszereket, melyeket éppen e jellemző tulajdonságuk miatt lehet korszerűnek tartani. Több figyelemre méltó javaslatot tettek a legismertebb új tanítási-módszertani koncepciók bevezetésére, továbbá egész sor érdekes ötletet közöltek a konkrét módszerek említése nélkül a tanítási folyamat módszertani megújításával, hatékonyságának növelésével kapcsolatban. Végül említést érdemel, hogy néhány személyiséget fejlesztő módszertani elképzelést is besoroltak javaslataik közé. A válaszok tartalma eléggé színes, változatos, s a korszerűsége törekvő beállítottságról tanúskodik. Lehangelő azonban az a tény, hogy az 1550 pedagógustól mindössze 666 választ (javaslatot) kaptunk. Ez a szám a válaszok és nem a személyek számát jelenti, akik három választ is adhattak volna.

II.

A pedagógusképzés problémái a jelentős társadalmi átalakulás, valamint az oktatásban bekövetkező változások hatására ismét előtérbe kerültek. Fokozódnak a közoktatással és a szakmai képzéssel szembeni követelmények, s ez azzal jár, hogy mind a szülők, mind pedig a társadalom újabb igényekkel lépnek fel a pedagógusokkal szemben. Már most ismert, hogy az elkövetkező években egyre inkább követelmény lesz a pedagógusokkal szemben, hogy kreatív képességekkel rendelkezzenek. Az oktatás tartalmával való munka során pedig elvárják tőlük az új iskolában, hogy képesek legyenek e tartalom folyamatos megújítására, és a feldolgozás során új, hatékony oktatási és nevelési módszereket alkalmazzanak.

A pedagógusszakma iránti igények terén megjelenő változások arra utalnak, hogy megnőtt a szakma társadalmi szerepe, tágulnak a pedagógusok tevékenységének határai, s mindez együttvéve idézi elő a pedagógusok felkészítésével szemben támasztott új minőségi követelmények megfogalmazását szinte valamennyi európai országban. Vizsgálataink során nem foglalkoztunk a pedagógusképzés megújításának elméleti, módszertani, szervezési, anyagi vagy szakmai kérdéseivel. De mivel tudatosítottuk, hogy az elkövetkező években jelentős változásokkal kell számolni ezen a területen, ezért megkérdeztük a vizsgálatba bevont pedagógusokat mindenekelőtt arról, hogy a képzés minőségi javításának egyik alapfeltételével, a kiváló felvételi rendszerrel kapcsolatban mi a véleményük.

Szerettük volna megismerni véleményüket arról, hogy egyáltalán szükségesnek tartják-e a felvételi vizsgákat a pedagóguspályát választók számára. A megkérdezettek 77,34%-a (349/20,15% férfi és 989/57,19% nő) egyértelműen igennel válaszolt. Mindössze (392/22,0%) válaszolt nemmel. A válaszolók közül sokan a felvételt összekapcsolják írásbeli munkákkal, azaz a felvételik szerves részeként említik a különböző írásbeli munkák beiktatásának szükségességét.

A felvételiket legnagyobb számban az alapiskola 5–9. évfolyamaiban tanító pedagógusok

tartják fölöslegesnek (164/9,47%). A válaszok kor szerinti megoszlását véve figyelembe hasonló véleménye van a 41–50 éves pedagógusok (51/2,98%-a).

A felvételikkel kapcsolatban a vizsgálati személyek többsége (1343/80,13%) fontosnak tartja, hogy a jelentkezőknél, egyebek mellett, az általános műveltség színvonalát is fel kellene tární. Ezzel a nézettel azonban nem értenek egyet a pedagógusok (333/19,67%-a).

Különösen figyelemre méltónak tartjuk, hogy a megkérdezettek nagy többsége (1540/92,00%) a pedagógusok minőségi felkészítése szempontjából szükségesnek tartja, hogy a felvételi vizsgákon feltárják a jelentkezők speciális, a jövőndő hivatásuk szempontjából rendkívül fontos alapképességeket (ilyenek pl. a kellő érzelmi gazdagság, a konfliktusmegoldó képesség, a kreativitás, az empátiikus képességek, a jó szervezőkészség stb.). Ez azt jelenti, hogy a felvételik során olyan speciális feladatok megoldását kellene beiktatni, amelyek megbízhatóan felmérnék (jeleznék) a jelentkezőknél azokat az alapvető képességeket, amelyek már a felkészítés során, de főleg a hivatás gyakorlása-kor, elengedhetetlenül szükségesek lennének. Sajnos, a gyakorlat azt mutatja, hogy e követelésnek (fogyatékoságnak) a kielégítésére aligha vannak meg a feltételek. Napjainkban a tanítói pályára készülőknél néhány fontos képesség (zenei, képzőművészeti, testnevelési) és esetleg a beszédhibák feltárására vállalkoznak a felvételiztetők, mert a felvételi rendszer ezt követeli meg. A hivatás szempontjából fontos többi képesség feltérképezése azonban nem történik meg. Szükséges lenne például, az általános intellektuális képességeken kívül feltárni a jelöltek kommunikációs képességét, az empátiikus képességüket, a konfliktusmegoldó képességüket, jó szervezőkészségüket, a rugalmas helyzetfelismerő képességüket, érzelmi gazdagságukat stb., hogy a pályára való sikeres felkészülés szempontjából csak a legfontosabbakra utaljunk. Sajnos, a mai felvételi rendszer, mint ezt már jeleztük, sem eszközök (tesztek), sem anyagi fedezet, sem pedig az ilyen alapos felvételihez szükséges egyéb feltétel (idő, szervezés, elszállásolás, gyors értékelés stb.) tekintetében nem teszi lehetővé e mindenképpen figyelemre méltó, jogos kifogások orvoslását.

Vizsgálataink során igyekeztünk megtudni az iskoláinkban tanító pedagógusoktól azt is, hogy milyen fogyatékoságokat tapasztaltak a pedagógusok felkészítésében. A válaszadás megkönnyítése és az eredmények egyszerűbb kezelése érdekében hétféle hibát (fogyatékoság) fogalmaztunk meg (Lásd a 2. sz. táblázatot!), s a válaszadás során ezeket a feltételezett fogyatékoságokat kellett a válaszolóknak sorszámmal ellátniuk, s így kifejezni az adott fogyatékoság súlyosságát. A kialakított sorrendet 2–10 ponttal értékeltük, s az összeadott pontszámok szerint próbáltuk megállapítani, hogy a megkérdezett vizsgálati személyek szerint milyen a pedagógusképzésünk helyzete.

A pedagógusképzésben előforduló hiányosságok értékelése

Helyezések	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Összpontszám:
Hiányosságok:									
1. Szakmai felkészítés	116	501	117	412	136	187	28	16	12664
2. Módszertani felkészítés	66	275	256	302	203	236	52	9	10813
3. Ped. és lélektani felkészítés	85	158	186	181	211	217	64	18	8194
4. Hivatástudat hiánya	67	91	135	99	133	138	42	19	4975
5. Ált. műveltség hiánya	80	62	72	55	123	90	32	3	3644
6. Önállóság kezdeményezés	117	34	36	36	52	76	70	7	3000
7. Beilleszkedés hiánya	74	6	11	10	20	21	189	12	1889
8. Egyéb hiányosságok	3	0	1	1	0	0	17	36	221

2. sz. táblázat

Kissé meglepő számunkra, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok szerint a képzésben előforduló legnagyobb fogyatékoság abból adódik, hogy nem teljesen kifogástalan a szaktárgyi felkészítés (12664 pont). Hosszú évek óta azt hallottuk a pedagógusképzést értékelőktől, és a nemzetközi

szakirodalomban is azt találjuk (Lásd: Ladányi, A.: A pedagógusképzés minőségi fejlesztéséről, In.: Új Pedagógiai Szemle XLVII. évf. 1997/9 3–13. o.), hogy a pedagógusképzés szaktárgyi oldalával nincs baj, elfogadható színvonalon történik. Általában a fogyatékosokat más területeken (pl. módszertani és gyakorlati) vélték felfedezni a szakemberek.

Az általános véleménnyel jobban összhangban van az összpontérték szerint (10813 pont) a második helyen említett fogyatékoság, mely a kifogásolható szakmódszertani felkészítésből adódik. E tekintetben valóban számos ki nem használt lehetőség kínálkozik a pedagógusképzés korszerűsítése terén. A gyakorlóiskolákkal való kapcsolatok elmélyítése és intenzitásának fokozása, a szakmódszertanok (szakdidaktikák) tekintélyének, személyi, szervezési és anyagi ellátottságának javítása, koncepcionális kérdéseinek tisztázása jelentős pozitív változásokat eredményezne a pedagógusok felkészítésének ezen az igen gyakran kifogásolt területén.

A harmadik helyen (8194 pont) kifogásolták a pedagógusok a pedagógiai és a lélektani felkészítésből adódó hiányosságokat. E téren magyar vonatkozásban az utóbbi években nemcsak a szakok személyi ellátottságából adódtak bizonyos nehézségek (kevés képzett tanerő), hanem a felkészítéshez szükséges, főleg szakirodalommal, alapvető tankönyvekkel, folyóiratokkal való ellátás terén is. A rendszerváltás óta csaknem teljesen megszűnt például a magyar nyelvű szakkönyvek és egyéb segédanyagok, szakfolyóiratok hivatalos úton történő beszerzése. E téren jelentős javulást lehetne elérni az egyes szaktanszékkel (szakmódszertanok, lélektani és pedagógiai tanszék, gyakorlati tanszék stb.) való eddiginél szorosabb és sokoldalúbb együttműködés bevezetésével.

Negyedik helyen (4975 pont) említették meg a pedagógusok a kellő intenzitású és mélységű elhivatottság hiányát, melynek kialakítására a jelek szerint a főiskolai szintű felkészítés önmagában nem elég. Véleményünk szerint e téren igen jelentős javulást lehetne elérni azzal, ha a középiskolák tanárai, a pályaválasztási tanácsadók, az osztályfőnökök a pedagógusi pályára alkalmatlan érettségizőket nem javasolnák a főiskolára (egyetemre). A hivatástudat kedvezőtlen alakulására jelentős mértékben hat az a tény is, hogy az egyébként is túl feminizált pályán mindig, de főleg az utóbbi években, egyre gyakrabban előfordul, hogy a felvételi után bejutott fiataloknak, főleg fiúknak, tanulmányaik befejezése után nincs szándékukban gyakorolni a pályát, más területen helyezkednek el. Az adott hiányosságért hibáztatni lehet a nem eléggé szigorú felvételi rendszert, valamint azt a tényt, hogy például magyar vonatkozásban úgyszólván egyetlen felsőfokú oktatási intézmény létezik csak, ahol még részben anyanyelven tanulhatnak a fiatalok, akik között bizony előfordulnak a pályára kevésbé alkalmas egyének is.

Kifogásolták a pedagógusok (3644 pont) az általános kulturáltság (műveltség) terén tapasztalható és a felkészítés során nem kellő intenzitással kiküszöbölt fogyatékoságokat is. Régi tapasztalatunk, hogy ha a középiskola a kulturális igények terén nem adott kellő indítást, és nem serkentette az érettségizőket aktív kulturális tevékenységre, az egyetemen, különösen az utóbbi években, nem nagyon lehet számítani az ilyenirányú ösztönzésekkel. A különböző csoportokban, klubokban vagy egyesületekben egyre bátortalanabban kapcsolódnak be a fiatalok. Kulturális igényeiket főleg a hétvégeken otthon elégítik ki.

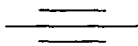
Többen kifogásolták (3000 pont) a pedagógiai munka terén hiányzó önállóság és kezdeményező beállítódás kialakításában megmutatkozó fogyatékoságot. Bizonyára tényleges fogyatékoságról van szó, melynek felszámolásában a felkészítés során alkalmazott módszerek és nevelési ráhatások egyre hatástalanabbak. E téren sokat lehetne javítani a gyakorlati felkészítés keretében, melynek megszervezése, személyi feltételeinek biztosítása és lebonyolítása, valamint anyagi-financiális biztosítása egyre súlyosabb problémát jelent az egyetemi karok vezetősége számára. Jelentős javulást csak a gyakorlati képzés koncepciójának gyökeres átdolgozásával, újabb tapasztalt metodikusok felvételével és több pénzzel lehetne elérni.

Már utaltunk arra, hogy a fiatal végzős pedagógusok között egyre többen vannak olyan egyének, akik szükségből vagy más okokból választották foglalkozásuknak a pedagóguspályát. Ezek, ha kikerülnek a gyakorlatba, nehezen találják meg a helyüket egy-egy iskola tantestületében. Nem

tartjuk tehát meglepőnek, amikor a gyakorló pedagógusok közül a felkészítés során kialakult fogyatékoságok okaként (1889 pont) a beilleszkedés hiányát említették. Csalódott, helyüket nem lelő emberekkel azonban más foglalkozásokban is találkozhatunk, nem kivétel a pedagóguspálya sem.

A megkérdezett pedagógusok utolsó helyen említik az „egyéb fogyatékoságokat” (221 pont), viszonylag alacsony pontértékkel. Közöttük leggyakrabban anyagi jellegű okokat említenek (mint pl. lebecsült, rosszul megfizetett szakma, hivatás), melyek több, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban előforduló fogyatékoságot idézhetnek elő, mondják a megkérdezett pedagógusok.

Az eddigiek alapján elmondhatjuk, hogy a vizsgálatainkba bekapcsolt pedagógusok helyesen látják a tanítók és tanárok korszerű felkészítésének alapfeltételeit. A legújabb elvárásoknak és követelményeknek megfelelően igényes, a speciális képességeket is feltáró felvételi vizsgák mellett foglaltak állást. A képzést pedig nemcsak szakmai szempontból kívánnák javítani, hanem a felkészítés módszertani, gyakorlati színvonalát, pedagógiai és lélektani megalapozását is eredményesebbé szeretnék tenni. A jól felkészített pedagógustól mind a társadalom, mind a szakma elvárja, hogy hivatástudatuk szilárd alapokra épüljön, melyet tovább erősít a kellő szintű és sokoldalú kulturáltság, s a gyakorlati feladatok megoldásában tanúsított önállóság és kezdeményezőképeség. Mindezen követelmények és elvárások kielégítése azonban feltételezi a pedagógusok korszerű felkészítésének újragondolását, továbbá szakmai, szervezési és anyagi alapjainak megerősítését.



PEIDL BORBÁLA IV. éves magyar-ének szakos hallgató
Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Szeged

A Zirci Ciszterci Apátság gregorián kultúrájáról

A Zirci Ciszterci Apátság gregorián kultúrájának megteremtése *p. dr. Naszályi Emil* atya nevéhez fűződik. A Regina Mundi Ciszterci Női Monostor alapítása (1944) is neki köszönhető. Emil atyával – aki ma is aktív tanítója az érdeleti monostornak – akkor volt lehetőségem találkozni, amikor felkerestem anyaggyűjtés céljából 1998 nyarán.

Szakdolgozatom címe a Zirci Ciszterci Apátság története, különös tekintettel az apátság énekesi hagyományaira. Egyesekben talán megfogalmazódik a kérdés, hogy miért foglalkozik egy tanárjelölt a gregoriánnal. A válasz egyszerű. Zenetörténeti tanulmányai során mindenki találkozik a gregoriánnal. Elvont, nem élő zeneként beszélünk e kultúráról, óriási távolságot érezvén jelenünk és e kor zenéje között. A távolság tagadhatatlan, ám a gregorián ma is élő zene. A szerzetesrendek szerzte a világon még ma is szinte eredeti pompájukban éneklik a gregorián dallamokat imádságukban.

Az alábbiakban az 1943-as zirci gregorián szeminárium előadásainak vázlatát közlöm a gregorián muzsikáról *p. dr. Naszályi Emil* atya akkori megfogalmazásában. (*Vö.: A gregorián muzsika*)

Magyar földön is újra divatos lett a gregorián megbecsülése. Senki sem merésznél ma úgy megvetni a zeneművészetnek ezt az ágát, ahogyan nem sokkal ezelőtt bizony még sokan tették.

Csak egy kissé kell azonban megfigyelnünk azokat – talán sajátmagunkat is –, akik becsüléssel emlegetik ugyan a gregoriánt, mégis hamarosan meglátjuk, hogy a becsülés többnyire csak külső máz. Nagy embereink világos ítélete és szívből áradó szeretete a gregorián iránt azonban törvényt vált számunkra, s ha nem értjük is, s igazán nem szeretjük is, a tekintély ellen szót emelni nem merünk. Nem tagadhatjuk le magunk előtt sem, hogy a gregorián dallamok hallgatása után jóleső és