Koós Ildikó - Molnár Béla

A TANÍTÓKÉPZÉS MÚLTJA, JELENE III.

NYUGAT-MAGYARORSZÁGI EGYETEM KIADÓ
SOPRON
2014

Koós Ildikó - Molnár Béla

A TANÍTÓKÉPZÉS MÚLTJA, JELENE III.

Koós Ildikó - Molnár Béla

A TANÍTÓKÉPZÉS MÚLTJA, JELENE III.

NYUGAT-MAGYARORSZÁGI EGYETEM KIADÓ
Sopron
2014

Szerkesztette:
Koós Ildikó - Molnár Béla

A tanulmányokat lektorálta:
Dráviczki Sándor, Gáspár Mihály, Koós Ildikó, Patyi Gábor, Torgyik Judit, Tölgyesi József

A kiadást gondozta:
Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ
Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar
Pedagógiai Intézet
Szombathely

© Koós Ildikó
© Molnár Béla
© Szerzők

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

ISBN 978-963-334-178-0

NYUGAT-MAGYARORSZÁGI EGYETEM KIADÓ

Kiadja Prof. Dr. Varga László tudományos és külügyi rektorhelyettes

TARTALOMJEGYZÉK

Koós Ildikó - Molnár Béla
Előszó……..….10

Fábiánné Andrónyi Katalin
Értelem és érzelem – mit tudnak és mit gondolnak a tanító szakos hallgatók a cigányságról? ……..…….11

Farkas András
A tanítóképzés és az IKT ……....……..……...…24

Farkasné Gönczi Rita
A diszkalkulia terminológiájának változása a szakszolgálati tevékenységben, illetve általános iskolák és érintett családok véleménye a diagnosztikáról, a terápiáról ……..……..…….....33

Fasching Zsuzsanna
Die Beziehung der musikalischen Erziehung und der Heilpädagogik ..…..……..……..….45

Flamich Mária – Hoffmann Rita
Fogyatékos hősök mesékben és a mindennapokban – a kulturális fogyatékosságtudomány szerepe a pedagógusképzésben ……....56

Golyán Szilvia
Intézménytípus-történet „másképp" – Differenciált iskolakezdéstől a rugalmas beiskolázás ratifikálásáig ……..……...…68

Holecz Anita – Molnár Szandra
Az óvodapedagógusok munkahelyi jólléte: erők és erősítők ……..…….....81

Kispálné Horváth Mária
A tanulás pozitív hatásai a felnőttek komfortérzésére ……...…….……93

Némethné Tóth Orsolya – Zsilinszky Noémi
Tanító szakos hallgatók pályakövetéses vizsgálata ……..……...…….105

Gálosné Némedi Kinga
A vasvári óvóképzés története ……..……...…111

Geröly Mária
A szombathelyi Domonkos Rendi Nővérek Óvónőképző Intézete ……....120

Gombos Norbert
Változások a hazai tanítóképző főiskolák tartalmi szabályozásában – az 1976. és az 1980. évi központi tanterv
…….……..…..136

Hüber Gabriella
Köznevelés kontra magánnevelés XIX. század eleji tudományos folyóiratok tükrében …..…….164

Kovács Krisztina
A dualizmus kori magyar tanítóképzés alakulását befolyásoló német hatáselemek ……..175

Molnár Béla
A Népiskolai Szemle és az Iskolai Szemle bemutatása, elemzése ..……..188

Molnár Béla
Confessions about Teacher Training, about Starting a Career, about a Primary School Teacher's Profession…….. ……202

Nagy Adrienn
Kereskedelmi szaktanárképzés egyetemi rangra emelése az 1920-as években ……213

Németh Andrásné Farkas Gabriella
Az intézmény hagyományai mint az iskolai légkör fontos minőségmutatói……..……225

Neszt Judit
Az 1868. évi XXXVIII. tc és a miniszteri rendeletek betartásának nehézségei a felekezeti és állami tanítóképzőkben 1868-1938 között ……...…….247

Takács Zsuzsanna Mária
A Notre Dame kapujában. A tanítónővé válás első lépcsőfoka ……..……260

Vismeg István
A testnevelés oktatásának múltja és jelene Sárospatakon ……..……..…..270

A tanulmányok szerzői……..……..280

A tanulmányok lektorai……...283

Előszó

Városunk kulturális és tudományos életének meghatározó része a felsőoktatás, amelynek gyökerei a félévszázados hagyományokkal rendelkező tanítóképzésig nyúlnak vissza. 1959-ben lett Szombathely a kőszegi tanítóképzés áthelyezésével a régió felsőoktatásának székhelye. Ma a Savaria Egyetemi Központ, a Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar a Nyugat-Magyarországi Egyetem részeként a „berzsenyis" hagyományokra alapozva ápolja a nagy múltú tanítóképzést. Büszkék vagyunk elődeinkre, a szombathelyi tanítóképzés megalapítóira, egykori oktatóinkra és hallgatóinkra, rájuk is emlékeztünk tudományos rendezvényeinken.

A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Pedagógiai Intézete törekszik arra, hogy a magyarországi nevelésügy, a pedagógusképzés, a tanítóképzés, valamint a pedagógia határtudományai körében lehetőséget biztosítson kutatóknak, egyetemi-főiskolai oktatóknak, doktoranduszoknak, tehetséges hallgatóknak eredményeik ismertetésére.

Szombathelyen a Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Kar és a Tanítóképző Intézet tudomány napi konferenciáját 2008-ban a felsőfokú tanítóképzésről kiadott törvényerejű rendelet kihirdetésének, a kőszegi tanítóképzés Szombathelyre helyezésének 50. évi jubileumának tiszteletére rendeztük. A 2009-ben megszervezett konferencia ennek folytatása volt. A TANÍTÓKÉPZÉS MÚLTJA, JELENE 2. című neveléstörténeti-tanítóképzési konferenciát a felsőfokú tanítóképzés elindításának 50. évi jubileuma tiszteletére rendeztük.

Tanítóképzési konferenciánkat 2013-ban harmadik alkalommal a Velünk élő tudomány című egyetemi, kari tudomány napi rendezvény részeként szerveztünk meg. 2013-ban is egy jubileumi eseményre, a szombathelyi óvónőképzés századik évfordulójára emlékeztünk. Városunkban 1913-ban alapítottak óvónóképző intézetet a Domonkos Rendi Nővérek.

Két szekcióban mutatták be a kutatók, oktatók, végzettjeink, hallgatóink legfrissebb kutatási eredményeiket.

2013-ban a két szekciónk központi témája a tanítóképzés (pedagógia, neveléstörténet, pszichológia, anyanyelvoktatás, módszertan) mellett a szombathelyi és a megyei pedagógusképzés története volt, de a komplex és integratív szemléletű tanítóképzéshez hasonlóan befogadtunk más szak- és segédtudományok területéről is előadásokat.

Az összes beérkezett tanulmányt két-két országosan is elismert és/vagy tudományos minősítéssel rendelkező szakértő bírálta el. A megfelelőnek ítélt dolgozatokból szerkesztettük meg könyvünket.

Az elmúlt ötven év oktatóinak embert próbára tevő, sok örömet adó, vívódást kívánó munkálkodása példamutató. A Pedagógiai Intézet jelenlegi tanárai, vigyáznak az évtizedek alatt felgyülemlett értékekre, megbecsülik azokat. Az elődök magas színvonalon végzett nevelő-oktató tevékenységét folytatjuk az új évezred elején.

Dr. Koós Ildikó - Dr. Molnár Béla
szerkesztők

Fábiánné Andrónyi Katalin

Értelem és érzelem – mit tudnak és mit gondolnak a tanító szakos hallgatók a cigányságról?

Tanulmányunkban bemutatjuk a hazai közoktatás nehézségeit a cigányság szempontjából, a romák alacsony iskolai végzettségének lehetséges okait felvázolva. Ezután röviden ismertetjük két korábbi kutatás néhány eredményét, melyben a tanárképzésben résztvevő hallgatókat, illetve frissen diplomázott gyakorló pedagógusokat kérdeztek meg: az első kutatásban a hallgatók attitűdjeit befolyásoló tényezőket, a másodikban a képzés használhatóságát vizsgálták.

A tanulmány második felében saját kutatásunk előzetes eredményeit mutatjuk be, melyet 2013 május-júniusában végeztünk tanító szakos hallgatók megkérdezésével. Célunk felmérni a képzés tartalmát, a képzéssel való elégedettséget és a cigánysághoz való viszonyulást. Jelen dolgozatban ezen utóbbi téma eredményei szerepelnek: az attitűdvizsgálat főbb megállapításait közöljük.

Az iskolai hátrányok múltbéli okai

Az 1960-as évekig hazánkban az iskolaköteles korú romák töredéke végezte el a kötelező nyolc osztályt, többségük egyáltalán nem, vagy alig járt iskolába. Az 1961-es párthatározat hatására ugrásszerűen megnőtt a roma gyerekek iskolai jelenléte, ami a társadalom elutasítását váltotta ki, melyre a „felzárkóztató" osztályok létrehozásával reagált az oktatáspolitika. Az idézőjel nem véletlen, ezek a homogén cigány osztályok célkitűzésük szerint elvezettek volna az integrációhoz néhány év speciális oktatás-nevelés után, de ehelyett *szegregáltságuk*, alacsony felszereltségük, *pedagógiai módszertani hiányosságuk* miatt növelték a szakadékot a többség és kisebbség között. Ez a felzárkóztatónak nevezett oktatáspolitika egy évtized alatt végleg megbukott, hivatalosan is lekerült a napirendről. Ekkor azonban a „kisegítő iskolák" jelentették a szegregáció új formáját, a 80-as évek első felében a cigány gyerekek 18%-a – az összes tanuló 2%-a – járt kisegítő osztályba, 1992-ben ez az arány még mindig 16% volt. Illyés Sándor hívja fel a figyelmet 2001-ben arra, hogy „Magyarországon az enyhe értelmi fogyatékos és középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekeket támogató közoktatási rendszer a százéves gyakorlat ellenére még mindig kénytelen befogadni olyan jelentős gyermekcsoportokat is, akik nem értelmi fogyatékosok, értelmi fejlődésük más okból, nem pedig fogyatékosság miatt marad el. A többségi iskola nem tolerálja elmaradásukat, és nem tud számukra megfelelő segítséget nyújtani" (idézi Forray 2002:31).

A képzési problémák továbbélése napjainkban

Szegregáció

„A magyar oktatási rendszer az OECD-országok közül egyike az esélyegyenlőséget legkevésbé biztosító rendszereknek, a gyerekek iskolai eredményességét nagymértékben a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása határozza meg" (Stratégia 2011:42). Nem kap hangsúlyt a szülőkkel való partneri viszony kiépítésének fontossága a magyar oktatásban. A minőségi oktatásból tömegek rekesztődnek ki, elsősorban az alacsonyabb társadalmi réteghez tartozók. Gyakori az iskolai szegregáció – akár iskolán belül, vagy iskolák között – és ezt súlyosbítja, hogy az alacsonyabb társadalmi presztízsű rétegek által látogatott iskolákban alacsonyabb a képzés színvonala, gyengébb a felszereltség, kevesebb a szaktanár, alacsonyabb a pedagógusok képesítése. Emiatt nőnek a társadalmi különbségek.

Szervezési módok – Oktatási módszerek

A frontális képzés dominál az oktatási rendszer egészében az alapfoktól a diploma megszerzéséig. Ez a legalább középosztálybeli tanulóknak kedvez, ők jutnak el a felsőoktatásba, ők szereznek diplomát, mert a frontális oktatásban sikeresek voltak (máskülönben nem jutottak volna el annak magasabb szintjeire). Ennek következménye, hogy nem ismernek más munkaformát a frontálison kívül (tapasztalati úton nem sajátították el), legfeljebb kuriózumként, inkább csak elméletben. Vagyis a tanítóképzésben részt vevő, azt elvégző hallgatók a hagyományos munkaformákban, módszerekben jártasak és sikeresek. Pedig számos jól kidolgozott, hátrányos helyzetű gyerekek körében bizonyítottan sikeres oktatási módszerről tudunk; talán legismertebb a kiscsoportos kooperatív technika, mint az inkluzív nevelés alapvető eszközére, mely a gyermeknek testreszebott feladatokat, felelősséget, sikerélményt és használható tudást ad.

Roma tanulók helyzete az iskolában

Baj, hogy nem minden társadalmi rétegnél, csoportnál működik jól a frontális munkaforma, így a társadalmi, iskolázottságbeli különbségek csak nőnek és konzerválódnak az oktatási rendszerben, ahogy erre már Bourdieu is rámutatott. 2001-ben az első osztályos cigány gyerekek átlagos tanulmányi eredménye 3,4 volt, ami a 6. osztályra fokozatosan 2,9-re csökkent (Liskó 2002), a pedagógusok szerint ennek oka nem a gyerekek képességeiben, hanem családi szocializációjukban keresendő[1]. A tanulmányi eredmények fokozatos romlása általános iskolában az érettségizett és felsőfokú végzettségű szülők gyerekeitől eltekintve minden társadalmi rétegre jellemző, de annak mértéke változó. 1999-ben az országos statisztikai adatok szerint az általános iskolások 2,5%-a kényszerült évismétlésre, a cigányok esetében ez az arány 24,3% volt (Liskó 2002). Erős

[1] Pl. szegénység, hiányos taneszközök, nem megfelelő otthoni tanulási körülmények, családi munkamegosztás miatt nincs idő a tanulásra, szülők nem, vagy nem eléggé motiválják a gyerekeket a tanulásra, családi problémák, ezzel összefüggésben az átlagnál több hiányzás, beilleszkedés problémák az iskolában.

összefüggés mutatható ki a gyermek lakóhelye (központtól távolodva, etnikailag szegregált környezetben élve) és a szülő iskolázottsága/iskolázatlansága, valamit a gyerek iskolai kudarcai – bukás – között. Tagozatos osztályban ritkább, felzárkóztató osztályban azonban az átlagnál jóval gyakoribb a bukás. Ugyanígy az etnikai szegregációval összefüggésben is kimutatható a magasabb évismétlések aránya: azokban az osztályokban és iskolában, ahol magasabb a cigány tanulók aránya, gyakoribbak a bukások is.

Mindez nemcsak a gyerekek, hanem a pedagógusok kudarca is. A tanítóképzés, a tantervek, a módszerek, mind a középosztálybeli gyerekek adottságaihoz igazodnak. A leggyakoribb módszer a probléma „kezelésére" az iskolák részéről a tanulmányi követelményekkel való manipuláció, vagyis az, hogy vagy magas követelményeket állítanak fel, megbuktatják a gyerekeket, vagy úgy intézik, hogy valahogy mégis felsőbb osztályba léphessen, minden évben átengedik következő évfolyamra, hogy felső tagozaton ne kelljen a problémás, túlkoros gyerekekkel sokáig foglalkozni. Így valós tudás nélkül, tartalmatlan bizonyítványokkal kerülnek ki az általános iskolákból.

Az iskola reakciója a roma gyerekek problémáira

A pedagógusoknak nem általában a cigány gyerekekkel, hanem a szegény családban felnövő, rendezetlen körülmények között élő, nehezen beilleszkedő cigány gyerekekkel vannak nehézségeik, rájuk többnyire 6-7. osztálytól kezdve a „kezelhetetlen" és a „destruktív" jelzőket használják. Ilyenkor, megfelelő módszerek hiányában az iskola igyekszik hárítani a problémát, gyakran magántanulóvá nyilvánítják a nehezen kezelhető gyereket, ezzel a családra hárítják a felelősséget, ahonnan maga a probléma kiindult. 2000-ben a cigány tanulók 3%-a, a nem cigány tanulóknak csak 0,1%-a volt magántanuló, ez leggyakrabban a 14-16 éves korosztályt érintette, így a 14 év fölötti roma tanulók 10%-a volt felmentve a rendszeres iskolalátogatás alól (Liskó 2002). Ez a gyakorlat iskolánként változó: azokban az iskolákban a leggyakoribb a cigány gyerekek magántanulói státusa, ahol eleve kevésbé toleránsak velük szemben, viszonylag alacsony az iskolában a cigány tanulók aránya. Okokként a magatartási problémákat, gyermekvállalást, házasságkötést és a túlkorosságot nevezték meg leggyakrabban az igazgatók. Végeredményben ugyanazok az okok jelennek meg a magántanulóvá nyilvánítás esetében, mint amit korábban a cigány gyerekek beilleszkedési problémáinak tartottak. Ez nyilvánvalóvá teszi, hogy a családból hozott hátrányokat az iskola egyáltalán nem tudja kezelni[2], egy darabig próbálja elviselni, nem tudomásul venni, majd később bármi áron megszabadulni tőle. Ez a „bármi ár" pedig a gyerek élete, jövője, esélye egy olyan iskolai végzettségre, amivel a munaerő-piacon reális esélyekkel tudna indulni.

[2] Ezért tartjuk fontosnak az oktatási rendszer felülvizsgálatát, korszerű pedagógiai módszerek alkalmazását, ennek érdekében tartjuk fontosnak a tanítóképzés vizsgálatát, esetleges hiányosságainak felismerését.

Egy út a megoldás felé: a felsőoktatás korszerűsítése

Az előzőekben számos érvvel támasztottuk alá, hogy miért van szükség kiemelt figyelmet szentelni a cigány és hátrányos helyzetű tanulók oktatására. 2001-ben a kisebbségi ombudsman jelentése, majd 2011-ben a Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia olyan hivatalos dokumentumok, melyek erre a problémára irányítják a figyelmet. A gond az, hogy a két dokumentum között eltelt tíz évben nagyon kevés változás történt, tulajdonképpen ugyanazokat az irányelveket határozzák meg. Vagyis az alapelvek megvannak, de úgy néz ki, hogy ezek még mindig csak elvek, nem ültették át a gyakorlatba, legalábbis nem általánosan, országos szinten.

„Ma (*2002! – megjegyzés tőlünk*) az országban számos óvodapedagógus, tanító- és tanárképző, védőnő, szociális munkás és szociálpolitikus, szociálpedagógus képzést végző intézmény indít kurzust a cigánysággal kapcsolatos ismeretekből, jóllehet, ezek látogatása általában nem kötelező, diplomához lehet jutni ilyen ismeretek nélkül is. E hiányosságokra a kisebbségi ombudsman 2001-es jelentése is nyomatékosan hívja fel a figyelmet, különösen hangsúlyozva azt, hogy a leendő pedagógusok nagy hányada elfogadhatatlanul előítéletes a cigánysággal szemben. Jelentésében azt is megfogalmazza, hogy a cigánysággal kapcsolatos ismeretek hiánya is befolyásolja a hallgatók attitűdjét" (Forray 2002: 41).

Tíz évvel később a Stratégia célkitűzései között szerepel:

- „Az óvodapedagógusok alap- illetve továbbképzésének tartalmaznia kell a hátrányos helyzetű, szocializációs hiányokkal küzdő gyermekekkel való foglalkozásra, valamint a szülők bevonására való felkészítést. A tanterveknek tartalmazniuk kell a szocializációs hiányosságok pótlására irányuló tevékenységeket is" (Stratégia 2011:77).
- „Az egész oktatási rendszer szempontjából alapvető kérdés, hogy az alapképzésben és továbbképzések segítségével minden pedagógus felkészüljön a modern, differenciáló, a tanulók egyéni fejlődési ütemének megfelelő módszerek alkalmazására. A hatékony oktatáshoz-neveléshez a kompetenciaalapú oktatás és az egyéniesített pedagógiai módszerek alkalmazása egyaránt elengedhetetlen feltétel" (Stratégia 2011:78).
- Cél, hogy a magántanulóvá nyilvánítást ne lehessen alkalmazni nehezen kezelhető gyerekek távoltartására, oktatásból való kirekesztésére, ehelyett meg kell tanulni kezelni őket. Ugyanígy sokkal szigorúbban kell ellenőrizni a fogyatékossá nyilvánításokat, független szakmai felügyelet alá kell tartoznia.
- Fontos az iskola és szülők közötti pozitív kommunikáció elindítása.
- Növelni kell a felsőoktatásban a roma hallgatók számát, elsősorban tanári, tanítói és óvodapedagógus szakokon.

Nézzük meg, hogy az irányelvekhez képest mi a valóság!

Leendő tanárok attitűdjét befolyásoló tényezők

Egy, a tanárképző intézménybe járó hallgatók körében végzett 2001-es nem reprezentatív vizsgálat (Géczi és mtsi 2001) eremdményei szerint a romákhoz való hozzáállást, attitűdöt az alábbi tényezők határozzák meg: legfontosabb a *személyes tapasztalat*, ezt a válaszadók 55%-a sorolta első helyre, második helyen (27%-kal) a *család* véleményformáló ereje áll, ezt követi a *média* szerepe az attitűdök alakulásában, a válaszadók 14%-a ezt sorolta első helyre. Jelen tanulmány szempontjából kiemelkedően fontos a kutatás azon eredménye, miszerint "az *iskola* véleményformáló szerepét mind a főiskolai végzettségű anyák gyerekei mind pedig a főiskolai végzettségű apák gyerekei számottevően nagyobb mértékben jelezték, mint a többi csoport. Míg az egyéb végzettségbeli kategóriákban az iskola első helyen említése 4-9% között mozog, addig a főiskolai végzettségű anyák és apák gyerekeinek 15% és 17%-a jelölte az iskolát az első, legmeghatározóbb véleményformáló tényezőként" (Géczi és mtsi 2001: 55). Ugyanez az arány fordítva látszik a média hatását illetően: minél magasabb végzettséggel rendelkeznek a szülők, annál alacsonyabbnak jelölték a gyerekek a média hatását attitűdformálásukban. A tanár szakos hallgatók a cigányságról szóló ismereteiket nem találták kielégítőnek, „a magukat elegendő ismerettel rendelkezőként jellemző hallgatók 34%-a megoldható gondnak tekinti a romatöbbségű osztályokban való tanítást, míg azok körében, akik úgy érzik, kevés ismerettel rendelkeznek, csak 18% vallja ugyanezt. Ez az eredményünk arra is utalhat, hogy az ismeretgyarapítás talán nem felesleges vagy hiábavaló törekvés a beállítódások formálása szempontjából" (Géczi és mtsi 2001: 55).

Gyakorló pedagógusok véleménye a pedagógusképzésről

Nagy Mária egy 2001-es TÁRKI felmérés eredményeit közli (Nagy 2002), melyben 540 főt kérdeztek meg, akik öt éven belül szerezték pedagógus diplomájukat és olyan iskolában tanítanak, ahol 20% fölötti a cigány tanulók aránya. (264 iskolában történt az 540 fő megkérdezése)

A pedagógusok megkérdezése során vizsgálták saját képzésükkel kapcsolatos elégedettségüket, melyből kiderült, hogy szaktárgyi, pszichológiai felkészítésük a legalaposabb, de ez csupán elméleti felkészítést jelent.

Az eltérő képességű gyermekek problémáiról a megkérdezett 540 fő közül csak 457 nyilatkozott – feltételezzük, hogy a többiek semmit nem tanultak róla, ezért nem tudták értékelő osztályzattal jellemezni az ide vonatkozó tanulmányaikat – és ők is az ötfokozatú skálán átlagosan 2,96-os osztályzatot adtak az eltérő képességű gyermekek problémáiról való tudásuk elégedettségének.

A szülőkkel való kapcsolattartásról már csak 403-an nyilatkoztak, 2,93-as osztályzattal, a cigány tanulók speciális problémáiról és a cigány kultúra, életmód témaköréről 273-273 válasz érkezett, az előbbi 2,53-as, az utóbbi 2,42-es elégedettségi osztályzatot kapott.

Összegezve: mind a képzésben részt vevő, mind a gyakorló pedagógusok vizsgálata azt mutatja, hogy a képzés során szükséges lenne a romákról tanulni, ismereteket bővíteni, ennek hatására csökkenhetnének az előítéletek és a távolság a tanár/tanító és a cigány diák, illetve család között. A közeledés lehetővé tenné az elfogadó iskolai légkört, mely segít a hátrányos helyzetű gyerekeknek, hogy ne kudarcként éljék meg az iskolát, ezzel előmozdítva iskolai sikerességüket, majd társadalmi beilleszkedésüket.

Saját kutatásunkban szeretnénk bemutatni, hogy a tanítóképzés mennyire alakult át ezeknek az irányelveknek és elvárásoknak megfelelően: mekkora hangsúlyt fektet a képzés a romológia oktatására, illetve megvizsgáljuk, hogy mennyire előítéletesek a tanító szakos hallgatók, magyarázó tényezőket keresünk az előítélet mértékére a felsőoktatáson belül.

Tanító szakos hallgatók attitűdvizsgálata

1. Vizsgálat bemutatása:

    a. tanító szakos hallgatók körében végzett kérdőíves adatgyűjtés, mely 2013 május-júniusában zajlott, összesen hat felsőoktatási intézményből 371 diák megkérdezésével.

    b. A vizsgálat célja:

        I. egyrészt a tanító szakosok attitűdvizsgálatát végeztük el Bogardus-skála módosított változatának segítségével,

        II. másrészt cél: felmérni, hogy a tanítóképzésben részt vevő hallgatók mennyire érzik magukat felkészültnek a „rossz gyerekek” oktatására. Pontosabban: tanultak-e romológiát, inkluzív pedagógiát, differenciáló pedagógiát és alternatív pedagógiákat képzésük során; ezek alapján felkészültek-e a hátrányos helyzetű, beilleszkedési, tanulási és magatartásproblémákkal küzdő, SNI gyerekek oktatására, nevelésére.

        III. Jelen tanulmány témája: Az attitűdvizsgálat eredményeinek bemutatása, az előítéletes gondolkodás okainak feltárása. A

módszertani felkészültség bemutatására itt terjedelmi okok miatt nincs lehetőség.

Az attitűdvizsgálatnál Bogardus-skálát vettük alapul, öt kérdést tettünk fel, a válaszokat nem a hagyományos igen-nem módon adtuk meg. Feltételezésünk szerint a cigányságot inkább szociális, mint etnikai kisebbségnek tekintik ma Magyarországon, holott a KSH adatai szerint mélyszegénységben másfél milllió ember él, ehhez képest a cigányság becsült lélekszáma maximum 800.000 fő, akik nem mind mélyszegénységben élnek. Tehát a szociális hátrány, a mélyszegénység és az ehhez kapcsolódó életmód és életszínvonal nem a cigányság sajátossága, holott a közgondolkodás annak tartja. Annak felismerése érdekében, hogy az előítéletek a szociális vagy etnikai csoportra vonatkoznak-e az attitűdvizsgálat során a Bogardus-skálában feltett kérdésekre[3] a hagyományos *igen-nem* tipológia helyett négy válaszlehetőséget adtunk: *Igen; Nem, a származása miatt; Nem, az életmódja miatt; Nem, az eltérő kultúra miatt*.

Ezzel szerettük volna igazolni, hogy a cigányságot elsősorban szociális csoportnak tekintik, nem a származás vagy a kultúra, hanem az életmód alapján definiálják a megkérdezettek, illetve ez utóbbival van problémája annak, aki tart a romáktól.

	Családtagnak N=369	Barátnak N=370	Szomszédnak N=370	Tágabb lakókörnyezetben N=371	Tanítványnak N=371
igen	157 fő 42,5%	278 fő 75,1%	173 fő 46,8%	282 fő 76,0%	351 fő 94,6%
nem, a származása miatt	25 fő 6,8%	16 fő 4,3%	9 fő 2,4%	4 fő 1,1%	3 fő 0,8%
nem, az életmódja miatt	141 fő 38,2%	67 fő 18,1%	172 fő 46,5%	75 fő 20,2%	12 fő 3,2%
nem, az eltérő kultúra miatt	46 fő 12,4%	9 fő 2,4%	16 fő 4,3%	10 fő 2,7%	5 fő 1,3%

1. táblázat Elfogadna-e roma/cigány származású embert…

Legrosszabb eredményeket a családtag és a szomszédság témakörében kaptuk, mindkét esetben 50% alatt van a cigányságot elfogadók aránya, de az elutasítás indokait tekintve

[3] *Elfogadna-e Ön roma/cigány származású embert családtagnak/ barátnak/ szomszédnak/ tágabb lakókörnyezetben/ tanítványnak*?

különbségeket figyelhetünk meg. Ezt követi a barát és a tágabb lakókörnyezet közel azonos, 75% körüli elfogadást mutató eredménnyel, majd örvendetesen jó eredményeket láthatunk a roma gyerekek tanítványként való elfogadása terén. Igaz, hogy összesen 6% alatt van azoknak az aránya, akik nem fogadnának el roma/cigány gyereket tanítványuknak, de felmerül a kérdés, hogy az a 20 fő hogyan képzeli el magát tanítóként.

Mindegyik mutatónál látszik, hogy jelen van ugyan a származás és a kultúra miatti elutasítás (ez utóbbi különösen családtagnak történő elfogadásnál, hiszen az eltérő kultúra eltérő értékrendet jelent, ami családban sok feszültséget és konfliktust okozhat), de ezek többszöröse az életmód miatt történő elutasítás, különösen a harmadik oszlopban, ahol a megkérdezettek 46,5%-a az életmód miatt nem fogadna el roma származású embert szomészédjának. Tehát a cigányságot elutasító személyek többsége a cigányságot életmód alapján definiálja (szociális kisebbséggel azonosítja), vagy azzal az életmóddal nem tud kibékülni, amit a cigányság sajátjának tekint.

Teljesen elutasító	9 fő	2,4%
Egy elfogadó válasz	28 fő	7,5%
Kettő elfogadó válasz	58 fő	15,6%
Három elfogadó válasz	69 fő	18,6%
Négy elfogadó válasz	88 fő	23,7%
Teljesen elfogadó	119 fő	32,1%

2. táblázat A Bogardus-skála összesítése (az indokokra való hivatkozás figyelmen kívül hagyása mellett)

A teljes minta átlaga 3,49, ahol a 0 a teljes elutasítást, az 5 a teljes elfogadást jelenti.

A következőkben vizsgáljuk meg, hogy mi befolyásolja a hallgatók előítéletességét!

A kutatás során megkérdeztük, hogy tanult-e a hallgató romológiát a tanítóképzés alatt. A válaszlehetőségek a következők voltak: *Nem; Igen, volt róla szó; Igen, önálló kurzus keretében; Igen, több féléven keresztül.* A 3. táblázat azt mutatja meg, hogy hogyan hat az előítéletességre a romológiai ismeretek elsajátítása.

	Teljesen elutasító[4]	Inkább elutasító	Inkább elfogadó	Teljesen elfogadó	Össze sen

[4] Teljesen elutasító: 0 elfogadó válasz
Inkább elutasító: 1 vagy 2 elfogadó válasz

Nem tanult	9 fő 4,1%[5]	54 fő 24,5%	91 fő 41,4%	66 fő 30%	220 fő 100%
Igen, volt róla szó	0 fő	21 fő 26,3%	41 fő 51,3%	18 fő 22,5%	80 fő 100%
Igen, önálló kurzus keretében	0 fő	7 fő 21,9%	15 fő 46,9%	10 fő 31,3%	32 fő 100%
Igen, több féléven keresztül	0 fő	4 fő 10,3%	10 fő 25,6%	25 fő 64,1%	39 fő 100%
Összesen	9 fő 2,4%	86 fő 23,2%	157 fő 42,3%	119 fő 32,1%	371 fő 100%

3. táblázat Mennyire előítéletes - tanult-e romológiát kereszttábla

A teljesen elutasító személyek kivétel nélkül abból a csoportból kerültek ki, akik egyáltalán nem tanultak romológiát, de mivel ebben a kategóriában nagyon alacsony elemszámról beszélünk, csak óvatosan vonhatunk le következtetéseket. Másik végletet képviselik azok a hallgatók, akik több féléven keresztül tanultak romológiát, náluk kiugróan magas a teljesen elfogadó attitűd: a teljes mintában 32,1% volt a teljesen elfogadók aránya, ezt az értéket egyik csoport sem érte el, viszont a több féléven keresztül romológiát tanuló hallgatók esetében az átlagnál kétszer gyakrabban, 64,1% esetében fordult elő a teljes elfogadás. Egyéb egyértelmű összefüggés nem olvasható le a kapott eredményekből: úgy tűnik, hogy aki nem tanult a cigányságról, az nem előítéletesebb annál, aki csak hallott róluk, sőt, az egy féléves romológia kurzus sem jelent előítélet-csökkenést, változást csak a több féléves tanulás hozott az attitűdökben.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy sok intézményben a romológiai ismereteket a kötelezően választható tantárgyak között oktatják, vagyis többféle modul közül választhatnak a hallgatók, és elképzelhető, hogy a romológát azok választják – így azok fogják több féléven keresztül tanulni –, akik eleve kevésbé előítéletesek, akiket eleve érdekelt ez a kisebbség.

Ennek érdekében nézzük meg, hogy saját bevallásuk szerint változtatott-e a romákhoz való hozzáállásukon a romológia tanulása! A 4. táblázatban azt vetjük össze, hogy hány féléven keresztül tanultak romológiát, és ez változtatott-e a hozzáállásukon. Ha nem változtatott, akkor

Inkább elfogadó: 3 vagy 4 elfogadó válasz
Teljesen elfogadó: 5 elfogadó válasz

[5] A táblázatban látható százalékos eredmények nem a teljes mintára vonatkoznak, hanem *sorszázalékok*.

eleve kevésbé voltak előítéletesek, ha viszont javított a hozzáálláson, akkor az előítéletek csökkenése a tanulmányoknak tudható be.[6]

	A romákhoz való viszony nem változott	A romákhoz való viszony rosszabb lett
Volt róla szó	49 fő 52,67%[7]	2 2,15%
Önálló kurzus keretében	12 28,57%	1 2,38%
Több féléven keresztül	12 23,08%	0 0%
Összesen	73 39%	3 1,6%

4. táblázat A romológia tanulámnyok hatásának szubjektív megítélés az előítéletességre

Az eredmények azt tükrözik, hogy akiknél csak volt szó valamely más kurzus keretein belül a cigányságról, ott felülreprezentált azok aránya, akiknek az attitűdjein ez nem változtatott. Azoknak az esetében, akik több féléven keresztül tanultak romológiát (legkevésbé előítéletesek), 23% állítja, hogy a tanulmányaik nem változtattak hozzáállásukon, tehát a többi 77% esetében fennáll, hogy azért nem elutasítóak, mert tanulmányaik hatására kevésbé tartanak a cigányságtól, jobban elfogadják őket, leendő tanárként sem félnek az ő tanításuktól. Nagyon kevés olyan választ kaptunk, miszerint a tanulmányok hatására romlott volna a hallgatók romákhoz való viszonya, így ez az adat nem megbízható, de jelzésértékű, hogy a több féléven keresztül romológiát tanulók között nem fordult elő olyan, akinek romlott volna a cigánysághoz való hozzáállása.

Vagyis többnyire nem azért elfogadóbbak azok, akik több romológiát tanultak, mert eleve elfogadóbbak voltak, hanem tanulmányaik hatására lettek kevésbé előítéletesek.

A továbbiakban röviden újabb magyarázó tényezőket keresünk arra, hogy mitől függhet a hallgatók pozitív vagy negatív hozzáállása a cigánysághoz. Megnézzük, hogy a képző intézménytől függ-e az előítéletesség, esetleg a képzésben résztvevő hallgató aktuális évfolyamtól?

[6] A feltett kérdésre (*Mely állítások igazak Önre?*) több válasz is adható volt*: A romákhoz való viszonyom nem változott; A romákhoz való viszonyom jobb lett; A romákhoz való viszonyom rosszabb lett; Jobban megértem, mit miért tesznek; Jobban elfogadom kulturális másságukat; Könnyebben teremtek kapcsolatot romákal; Kevésbé tartok leendő pedagógusként a roma gyerekektől és családoktól.* Jelen táblázatban csak két válaszlehetőség szerepel, minden más válasz pozitív változást tükröz, jelen táblázat célja nem a pozitív attitűdváltozás bemutatása, hanem annak esetleges cáfolata. Akik nem tanultak romológiát, nem töltötték ki ezt a kérdést, így értelemszerűen a táblázatban sem szerepelnek.

[7] A táblázatban *sorszázalékok* szerepelnek: egy-egy sort tekintünk 100%-nak: az összes olyan ember közül, aki említés szintjén tanult romológiát, 52,67% nyilatkozott úgy, hogy nem változott a véleménye a cigányságról tanulmányai hatására.

A vizsgálat eredményei évfolyamonként semmilyen összefüggést nem mutattak a hallgatók előítéletességét illetően, ebből arra következtethetünk, hogy az általános (nem romológia-specifikus) tanulmányok előrehaladtával nem változnak a hallgatói attitűdök.

Intézmények esetében három intézmény többé-kevésbé átlagos képet mutat ("I", "F" és "H"), két intézmény elfogadóbb az átlagnál ("A" és "E") és egy intézmény van, ahol a legelutasítóbbak a hallgatók ("G"), de innen mindössze 14 államvizsgázó hallgató töltötte ki a kérdőívet, így az alacsony mintaelemszám miatt nem beszélhetünk szignifikáns összefüggésről.

	teljesen elutasító	3 vagy 4 elutasító válasz	1 vagy 2 elutasító válasz	teljesen elfogadó
„A" intézmény	0%[8]	17,4%	34,8%	47,8%
„G" intézmény	0%	64,3%	28,6%	7,1%
„E" intézmény	2,4%	19,5%	31,7%	46,3%
„H" intézmény	4,9%	11,5%	52,5%	31,1%
„F" intézmény	0%	31,3%	23,4%	25,0%
„I" intézmény	2,7%	23,4%	42,9%	31,0%
Összesen	2,4%	23,2%	42,3%	32,1%

5. táblázat A megkérdezettek előítéletessége képzőhely szerinti bontásban

	Nem tanult romológiát	Volt róla szó	Önálló kurzus keretében	Több féléven keresztül
„A" intézmény	17,4%[9]	30,4%	8,7%	43,5%
„G" intézmény	71,4%	21,4%	7,1%	0%
„E" intézmény	2,4%	22,0%	26,8%	48,8%
„H" intézmény	62,3%	11,5%	18,0%	8,2%
„F" intézmény	27,1%	64,8%	4,2%	4,2%
„I" intézmény	83,7%	12,5%	2,7%	1,1%
Összesen	59,3%	21,6%	8,6%	10,5%

6. táblázat Romológiai tanulmányok gyakorisága képzőhelyek szerint

Úgy tűnik, hogy az előítéletesség függhet attól, hogy tanultak-e romológiát a hallgatók, ezt tükrözik „A", „G" és „E" intézmény adatai, ahol "A" és "E" intézmény hallgatói voltak a 9. táblázat szerint a legkevésbé előítéletesek, ezeken a helyeken tanul a legtöbb hallgató több féléven

[8] A táblázatban sorszázalékok láthatóak.
[9] A táblázatban sorszázalékok láthatóak.

keresztül romológiát, "G" inétzményben pedig, ahol a legelőítéletesebbek voltak, nagyon kevesen tanultak tanulmányaik alatt a cigányságról. Még valamelyest „H" és „F" képzőhelyek adatai is alátámasztani látszanak az intézmények szerinti romológia-tanulás és előítéletesség erősségének összefüggését, de nem olyan markánsan, mint az előbb említett három képzőhely. Viszont a feltételezésnek ellentmond az „I" intézményben kapott eredmény, ahol a legalacsonyabb a romológiát tanult hallgatók száma és aránya, de az előítéletességben ez mégsem látszik meg, átlagos előítéletességet figyelhetünk meg náluk.

Ennek oka lehet, hogy „I" intézményből érkezett vissza messze a legtöbb kérdőív, a minta közel felét ők teszik ki, így az ottani vélemények erősen befolyásolják a teljes minta eredményeit (ők határozzák meg nagyrészt, hogy mi lesz a teljes minta átlaga). Emellett feltételezzük, hogy a konkrét, oktatási szinten megjelenő tanterv mellett a felsőoktatásban is beszélhetünk „rejtett tantervről", vagyis az oktatók attitűdje, az intézmény szellemisége is befolyással van a diákok előítéletességére.

Végezetül megvizsgáljuk, hogy a hallgatók saját képzésüket megfelelőnek tartják-e abból a szempontból, hogy felkészíti-e őket a roma gyerekek majdani okatatására.

	Volt szó romológiáról	Önálló kurzus keretében tanult romológiát	Több féléven keresztül tanult romológiát	Összesen
megfelelő felkészítést kapott	17 fő 21,3%[10]	15 fő 46,9%	24 fő 61,5%	58 fő 35,8%
hiányos felkészítést kapott	30 fő 37,5%	6 fő 18,8%	3 fő 7,7%	40 fő 24,7%
Egyáltalán nem kapott felkészítést	12 fő 15%	4 fő 12,5%	3 fő 7,7%	27 fő 16,7%
Nem tudja megítélni	21 fő 26,3%	7 fő 21,9%	9 fő 23,1%	37 fő 22,8%
Összesen	80 fő 100%	32 fő 100%	39 fő 100%	151 fő 100%

7. táblázat A cigány gyermekek oktatására való szubjektív felkészültség megítélése és a romológiai tanulmányok összehasonlítása[11]

A 7. táblázat adatai alapján egyértelmű tendenciák rajzolódnak ki. Érdekes módon nem változik a bizonytalanok aránya: akármennyit tanult egy hallgató a cigányságról, közel negyedük

[10] A táblázatban oszlopszázalékokat tüntettünk fel.
[11] N=151 fő, a kérdésre azoknak nem kellett válaszolni, akik nem tanultak romológiát.

nem tudja megítélni, hogy felkészült-e a gyarkorlati feladatokra, ez tehát inkább egy habitus lehet, azok gondolkodnak így, akik nem akarnak feltételezésekbe bocsátkozni, gyakorlati munkájuk során fog eldőlni, hogy a felkészítés elegendő volt-e. Az összes többi válaszlehetőségnél egyenes arány figyelhető meg a felkészültség megítélésének mértéke és a romológiai tanulmányok ideje között. Nem tudhatjuk, hogy ténylegesen felkészültek-e a cigány gyermekek oktatására azok a tanító szakos hallgatók, akik többet tanultak róluk, de biztosan állíthatjuk, hogy felkészültebbnek érzik magukat, ebből kifolyólag kevésbé tartanak roma gyerekek oktatásától, magabiztosabbak, kevesebb előítélettel rendelkeznek, ezek a tényezők pedig önmagukban is elegendőek ahhoz, hogy javítsák a roma gyerekek esélyeit az általános iskolai előmenetel sikerességében.

Konklúzió

Egyértelmű összefüggés látszik a tudatlanság és a negatív attitűd között, vagyis azok a hallgatók, akik több ismerettel rendelkeznek a cigányságról, kevésbé előítéletesek, kevésbé tartanak tőlük. Már csak ez a tény önmagában is alátámasztja a romológia oktatásának szükségességét – nemcsak felsőoktatásban, hanem minden szinten.

Irodalom

Forray R. Katalin (2002): Eredmények és problémák az iskolázásban. In: Forray R. Katalin-Mohácsi Erzsébet (szerk**.):** *Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón. Gypsy Studies-Cigány tanulmányok 8.* PTE-BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Neveléstudományi Tanszék, Pécs

Géczi János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna–Bohár András (2001): Romákkal kapcsolatos beállítódások tanárjelöltek körében. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Romológia a felsőoktatásban és a kutatásban. Konferenciakötet 2001. február 16-17.* Gypsy Studies-Cigány tanulmányok 5, PTE-BTK Romológia Tanszék, Pécs, 52-57.

Liskó Ilona (2002): A cigány tanulók iskolai eredményei. In: Reisz Terézia-Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete.* Iskolakultúra 2002, Pécs, 174-197

Nagy Mária (2002): Felkészítés és iskolai gyakorlat a cigány tanulók nevelése/oktatása területén. In: Reisz Terézia-Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete.* Iskolakultúra 2002, Pécs, 50-69.

Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2011-2020. Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Budapest, 2011.

Farkas András

Helyzetkép az információs és kommunikációs technológiák oktatási alkalmazásáról

A közoktatásban zajló változások lehetséges összefüggései és következményei a tanító- és tanárképzés pedagógiai-informatikai felkészítésére

Bevezető

Akik munkájuk, illetve személyes családi érintettségük okán foglalkoznak az információs és kommunikációs technológiák és a közoktatás kapcsolatrendszerével rendkívül széles, gazdag témavilágot találnak. A 2012-2013-ban zajló alap- és kerettantervi változások jelentősen árnyalták, átalakították az informatika műveltségi terület korábbi hangsúlyait. E változások „kíséretében", illetve következtében ellentmondásokkal, egymásnak feszülő kutatási eredményekkel, szakmai, oktatáspolitikai, közéleti köröktől érkező véleményekkel áthatott kommunikáció zajlott (Dajkó 2011; Kőrösné 2012; Hargitai 2012).

Annak az ellentmondásnak lehetünk tanúi, hogy miközben az információs technológiáknak a 21. századi hétköznapokban történő alkalmazása a legfiatalabbtól a legidősebb generáció számára egyaránt kikerülhetetlenné vált, a NAT[12] által jelzett oktatási „*változtatással Magyarország homlokegyenest szembemegy a nemzetközi trendekkel*" (Hargitai 2012). Az idézetet érdemes tovább is folytatni: „*a fejlett országokban a közoktatás egyre inkább az informatika köré épül, az elsősök tankönyvcsomag helyett laptopot kapnak, a tananyagok digitális formában készülnek, a számonkérés is többnyire online formában történik. Maga az informatika pedig – a mindennapi élet követelményeihez igazodva – főtárgynak számít. Nálunk viszont az új kerettanterv az ének-zenénél is hátrébb sorolja.*"

Teszi ezt abban a környezetben, ahol a szakmai – tudományos körök, valamint a média is a legkülönbözőbb formában elemzi, hívja fel a figyelmet a „gyermekinformatika" szükségességére. Gondoljunk csak a „*z" generáció, netgeneráció, digitális bennszülöttek, Facebook-nemzedék*, vagy például *a digitális lábnyom* fogalmaira, s azokra a társadalmi aggályokra, melyek ezekkel összefüggésben előkerülnek, mint például az internet-függőség, túlzott informatikai eszközhasználat, káros tartalmak által az internetnek a gyermekekre irányuló veszélyei. Abban minden érintett véleményformáló egyetért, hogy a lehető legfiatalabb életkorban, széles körben van szükség az oktatásra, felkészítésre. A kérdés csak az, hogy kik hivatottak e szerep betöltésére, elsősorban a családi környezet, a szülők, ahol a kutatások szerint jelen van az „ismeret és tudásbeli szakadék" a

[12] Nemzeti alaptanterv

gyerek és szülő kapcsolatában (EU Kids Online II), vagy inkább az iskola adhat válaszokat, megoldásokat a felvetésekre.

Így kapcsolódhat ehhez a gondolathoz a címben jelzett téma, miszerint az általános iskola alsó tagozatán a tanítók azok, akik elsők között meghatározó szereppel bírhatnak az informatikai fejlesztés és „felkészítés" területén a kisdiákok életében. A tanítóság nyújthatja az első szakmai iránymutatást az IKT világában, ellensúlyozva a már ekkorra kialakuló számítógép-, internet-használati szokásokat. Ennek okán alaposan felkészített szakemberekké kell válniuk, hisz hatalmas a felelősségük.

„A gyerekek digitális életének élére kell állni, nem átkokat szórni rá"

Számtalan kérdés merül fel többek között a 6-12 éves korosztály informatikai eszközhasználatával kapcsolatban is. A leggyakrabban talán a következők fogalmazandók meg: Mikor történjen az első „találkozás" a számítógéppel, az internettel? Mi legyen ennek a „találkozásnak" a tartalma, konkrétan mit kezdjenek a gyerekek az eszközökkel? Létezik-e valamilyen tematika vagy módszertan arra, hogyan gyűjtsenek tapasztalatokat ebben az életkorban? Mennyi időt töltsenek el, tölthetnek el naponta a számítógép „társaságában"? Ki felügyelje, irányítsa e folyamatot? E kérdésekre legtöbb esetben a kutatási eredmények válaszolnak indirekt módon azzal, hogy nyilvánosság elé kerülnek a felmérések eredményei. Így például az, hogy a magyar gyerekek jellemzően 9 éves korban válnak önálló internet felhasználóvá, mely a kutatók becslése alapján 5-6 éves korig csökken a következő években. Továbbá az, hogy a 9-16 éves korosztály 60 %-a napi internethasználó, további 35% hetente 1-2 alkalommal csatlakozik a világhálóhoz. A leggyakoribb tevékenységei a gyerekeknek a különféle videók megtekintése, a közösségi oldalakon történő kommunikáció és időtöltés az online játékokkal (EU Kids Online II).

Miben más az úgynevezett „z" vagy netgeneráció, akik 1995 után születtek? (Tari, 2011) Sokféle forrásból tájékozódnak, „többcsatornás" figyelem jellemzi őket, olyan ez, mint a számítógépen párhuzamosan futó alkalmazások. Számukra a linkek által egymással összekapcsolt oldalak – mint bejárható útvonalak –, a felfedezés örömét hordozzák. A konkrét tartalmak helyett az elérési út ismerete vált fontossá. Mivel *„minden információt könnyen elérnek, azok megjegyzésére már szinte egyáltalán nincsen szükségük. Az emlékezőképesség így rohamosan romlik*" (Gyarmaty 2012). Jellemzően csak azzal az információval törődnek, illetve az kelti fel az érdeklődésüket, ami rögtön alkalmazható, felhasználható értékkel bír. Gondolkodás nélkül, azonnal megosztják élményeiket a világhálón, erre állandó motívumokat is kapnak, például a „Mi jár a fejedben?" kérdéssel az egyik közösségi portálon. Ezek az oldalak szabaddá teszik őket, szabadon, veszélyérzet nélkül tehetnek bármit, elrejtve a valódi személyiségüket is, hisz azok vagyunk a világhálón, akiknek látszunk. Így

a valódi életkoruk letagadásával regisztrálnak már az alsó tagozatos diákok is a közösségi portálokra, már csak egy lépés az okostelefonnal készült, beállított „művészi" fotó feltöltése, és elkészült az új profil, mely olykor erősen torzítja a valóságot.

Mindezek a viszonyrendszerek átalakítják a tanulási szokásokat. Erőteljes multimédiahasználat jellemzi a generációt, a képi, vizuális ingerek meghatározó szereppel bírnak a tanulásnál is. A párhuzamosan zajló, egymásból következő és egymásra ható felfedezések már nem a lineáris, hagyományos tankönyv-szerű tanulási útvonalakat feltételezik, hanem egy összetett, felfedezésre épülő, sokirányú, kísérletező megismerési útvonalat, melyből jellemzően a tudatosság hiányzik. E felfedezéshez segítséget elsősorban a kortársaktól kapnak, a tanárok közreműködése ebben nem számottevő (EU Kids Online II).

A közoktatás jelenleg ezzel a tanulási folyamattal, mint megközelítési móddal kevésbé tud azonosulni, valójában nem tud mit kezdeni vele. Mi lehet a megoldás? *„Az iskolában használni kellene a kultúrának megfelelő eszközöket. Azért, mert a tanító néni nem tudja az internetet használni, attól még a gyerekek tudják. Ma nemigen olvasnak el a gyerekek Jókai-tájleírásokat. De ha azt mondjuk nekik, hogy „filmrendezőként" keressenek az adott jelenetnek megfelelő hátteret, azt fényképezzék le mobillal, majd a fotókat megbeszélik, összehasonlítják, akkor észrevétlen máris bevontuk őket az irodalmi világba"* (Gyarmaty 2012).

A szemléletváltás tanulási – tanítási környezete

A napjainkban formálódó oktatási rendszer nem kedvez e folyamatnak. A problémafelvetések első tételmondata: *A formális informatika oktatás hangsúlyvesztése figyelhető meg a köz- és felsőoktatásban egyaránt.*

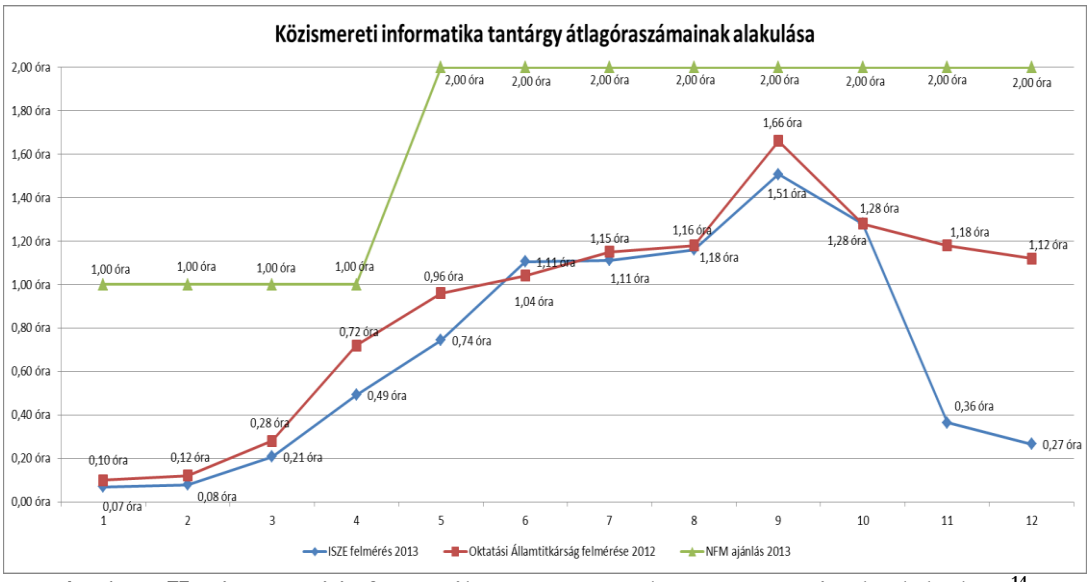
Az NAT informatika műveltségi területe, illetve az informatika tárgy oktatásának rendszere 2012-2013-ban átalakult, a közoktatás egyes szintjein egyértelműen csökkent az informatika tanórák száma. A 2003-ban megjelent Nemzeti alaptanterv egyik nóvuma volt, hogy az első négy évfolyam számára fejlesztési feladatokat fogalmazott meg e területen. A megjelenő kerettantervek több alternatívát biztosítottak az intézmények számára, általánossá vált, hogy harmadik, de legkésőbb negyedik évfolyamon megjelent a gyermekinformatika, jellemzően heti 1 tanórás tárgyként. A tanítóképzés rendszerében ekkor népszerű lett az 1995-től kötelezően választandó műveltségterületi felkészítés irányai közül az informatika választása. E specializációval végzett tanítók rövid ideig keresettek voltak a munkaerőpiacon, hisz az alsó tagozatban, valamint ötödik és akkor még hatodik évfolyamon is taníthattak informatikát. A bevezetés nem volt osztatlan siker, hisz az egyes intézményekben jelentős volt az ellenállás. A szakemberek és a szükséges infrastruktúra, több esetben pedig a tantó és informatikatanár ellentéte is nehezítette az oktatást. A tanítási kötelezettség ellenére sorra érkeztek olyan hírek, ahol különféle megoldásokkal, de az intézmények nem vezették be az informatika tanítását az alsó tagozaton. A 2007-es Nemzeti

alaptanterv kompetencia-alapú megfogalmazása tovább erősítette a tárgy szükségességét. Majd 2012-ben az alsó tagozaton, „csak" választható tárgy lett az informatika. Mivel a tantárgyi rendszer helyi kialakításának mozgástere szűkült, sok intézményben „áldozatul esett" az alsós informatika tárgy, s jellemzően a 2000-ben kiadott kerettanterv szintjére visszasüllyedve, tehát a hatodik évfolyamba került az informatika oktatásának indítása. Belátható, hogy e változásoknak milyen káros hatásai jelennek, jelenhetnek meg a tanítóképzés rendszerében, ha a szakfelelősök feleslegesnek tartják majd ennek okán a leendő tanítók informatikai felkészítését. A közismereti tárgyakban történő alkalmazás eleve esélytelenné válik, hisz hiányoznak ehhez a szakmai ismeretek, másrészt jellemzően nincs is jelen a képzés különféle tárgyaiban sem a napi informatikai eszközhasználat.

Az óraszámok csökkenése kiemelten érintette a középfokot, a gimnáziumok 11-12. évfolyamait (1. ábra), melynek várható következményeként jelentős visszaesés valószínűsíthető a közép- és emeltszintű informatika érettségi vizsgák számában. E folyamatról ad összefoglaló szakmai képet az Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesületének állásfoglalása (Kőrösné 2012). Mindez kihat az informatikai pálya felé orientálódó diákok lehetőségeire. Nem nehéz belátni, hogy e visszaesés nemcsak a mérnök-, gazdasági informatikai pályaválasztást nehezíti, hanem az osztatlan tanárképzésbe, illetve a tanítóképzésbe jelentkezők felkészültségét is érinti. Ehhez hozzátehetjük, hogy a tanárképzés kialakult rendszerében, a szakmai, a pedagógiai-pszichológiai és gyakorlati felkészítés irányai között sem találja a helyét az IKT[13]. A régi-új osztatlan tanárképzésben teljesen hangsúlytalan maradt a pedagógiai-informatikai felkészítés, így feltehető a kérdés: hogyan és kik által valósulhat meg a jövő pedagógiai gyakorlatában az egyébként oly meghatározónak tartott, korszerű módszereket alkalmazó digitális tanulási és tanítási környezet?

A magyarázat, miszerint e csökkenés valójában a hangsúlyok átrendezését jelenti csupán, az informatika „jelenléte" nő majd azáltal, hogy beépül más tantárgyak ismeretanyagaiba hibás érvelés az informatikát oktató szakemberek számára. A korábban említett állásfoglalás egyértelműen a formális informatika tárgy szükségessége mellett érvelt. *„…súlyos szakmai, módszertani tévedés, amikor az informatikai ismeretek oktatását összekeverik az IKT-s ismeretek alkalmazásával, esetenként egy-egy eszköz (pl. interaktív tábla) más tanórákon történő „bevetésével"* (Kőrösné 2012).

[13] információs és kommunikációs technológiák



1. ábra: Közismereti informatika tantárgy átlagóraszámainak alakulása[14]

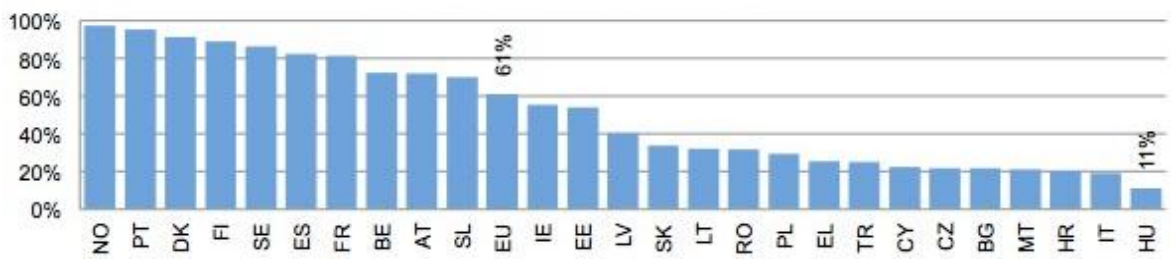
A problémafelvetések második tételmondata, hogy *a közoktatási intézményekben az informatikai infrastruktúra jelentős lemaradásokkal küzd.* Erre a területre vonatkozó ellentmondások közé tartozik, hogy például a közoktatási intézmények interaktív táblákkal történő ellátottsága európai viszonyrendszerben is jónak nevezhető. Ezzel szemben a felsőoktatási intézmények, beleértve a tanító és tanárképzést folytató intézményeket sokkal rosszabb helyzetben vannak, e digitális eszköz oktatási alkalmazására történő felkészítés nehézségekkel küzd. A 2011-ben zajló, 27 európai országban folytatott vizsgálatban Magyarország például a 4. évfolyamnál 6. helyen (59 tanulóra jut 1 tábla, az EU-átlag 111), a 8. évfolyamnál 2. helyen (56 tanulóra jut 1 tábla, az EU átlag 100)[15] szerepelt. Másképp fogalmazva: „Magyarország 64 ezer tantermének több mint harmadában van már interaktív tábla, nincs tehát olyan pedagógus ma hazánkban, aki ne találkozna ezzel az infrastruktúrával, nem lehet tehát megúszni azt, hogy informatikával támogatott módon tanítsunk a tanteremben" (Varga 2012: 16). Ugyanakkor az interaktív táblák kiegészítő eszközei például a szavazórendszerek, digitális palatáblák, dokumentumkamerák stb. szinte teljes mértékben hiányoznak az intézményekből. A táblák típusbeli sokfélesége, a pályázat során a helyi szakmai igények figyelembe nem vétele nem könnyítette meg, nem könnyíti meg az oktatási felhasználást.

Nagyobb probléma azonban az intézmények internet-hozzáférésének sávszélessége, ahogyan erről az „Esélytelen diákok és 1 Mbit-es internet a magyar iskolákban" címmel, 2013. október végén megjelenő HVG cikke írt (Papós 2013). A számítógéppark részben már elavulttá vált, a SULINET által biztosított hálózati hozzáférés minősége mesze nem elegendő a tantermekben

[14] Informatika a helyi tantervben. ISZE felmérés (2013. március): http://www.isze.hu/download/Informatika_felmeres_honlapra.pdf
[15] Survey of Schools: ICT in Education, Final Study Report, 2013. https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf (2013. 07. 24.)

található digitális taneszközök, illetve informatika laborok párhuzamosan jelentkező sávszélesség-igényeinek kielégítésére. Ebben a cikkben olvasható többek között az is, hogy a meglévő eszközpark is kevésbé hatékony kihasználtsággal bír: „az általános iskolák alsó tagozatos diákjainak fele soha, vagy elvétve találkozik olyan tanítási módszerrel, amelyhez számítógépet használnak."

E gondolat már újabb problémakörhöz vezet, a digitális tanulási környezet alkalmazásának oktatás-stratégiai, pedagógiai és szakmai felkészültségbeli kérdéseihez, mely tehát szoros kapcsolatban áll a tanító- és tanárképzés, valamint a tanártovábbképzés tartalmával, fő irányaival. A *2. ábra* a számítógépes együttműködést és kommunikációt biztosító tanulási környezettel rendelkező általános iskolai diákok százalékos arányát mutatja. Az EU átlag 61%-hoz képest Magyarország 11%-os arányával az utolsó. Az általános iskola első négy évfolyamában ez az érték mindössze 5,5%.



2. ábra: A számítógépes együttműködést biztosító tanulási környezettel rendelkező diákok százalékos aránya (2011-2012)[3]

A stratégia hiányára utal az is, hogy a közoktatási intézmények jellemző módon tiltják az otthonról elhozott mobilkommunikációs eszközök (táblagépek, okostelefonok stb.) iskolai használatát. Nem jellemző ezen eszközök oktatási alkalmazására irányuló szándék, ezzel összefüggésben szakmai tudás megléte sem. Annak ellenére állítható ez, hogy nincs olyan szakmai felfogás, mely ne tartaná meghatározó, modern és korszerű tudásterületnek – sajnos sokszor csak a szavak szintjén –, a digitális eszközrendszer és tartalmak oktatási jelenlétének fontosságát. Ennek hátterében meghúzódó okok sokrétűek:

Az egyik a pedagógusok felkészültsége és az alkalmazás szándéka. Már nem elsősorban az eszközjellegű, technikai tudás hiánya – bár ennek magabiztossága alacsonyabb az EU átlagnál –, inkább a pedagógiai-informatikai, leginkább a tanórai alkalmazás metodikai kérdéseinek hiányai a jellemzők. Ezt támasztja alá a következő megállapítás, mely az ESSIE elnevezésű kutatás[3] magyar jelentésében olvasható: „A tanárok gyakrabban használnak számítógépet a felkészülés során, mint az órákon."

A formális informatika oktatás háttérbe kerülésének, ezzel összefüggésben pedig a digitális eszközök iskolai, diákok általi felhasználás korlátozásának oka lehet továbbá a tudásfelfogás

változása is. Hisz az előbbivel ellentétesen, részben érthető módon, az analóg ismeretszerzés (többek között a hagyományos olvasás és manuális tevékenységek) hangsúlyának erősödése figyelhető meg az oktatáspolitikai törekvésekben. Az okok is egyértelműek: a korosztály indokolatlanul sok időt tölt el az iskolán kívül is a digitális környezetben, így nem szükséges ennek további erősítése az iskola falai között. A számítógép-használathoz szükséges tudást indirekt módon úgy is elsajátítják (ellesik, kitalálják stb.), nincs szükség a formális képzésre például az alsó tagozaton. A képet viszont tovább árnyalja az a társadalmi aggály, mely épp a jelzett okok miatt a „z" generáció korai informatikai eszköz-, és internet-használati gyakorlatával kapcsolatos. A túlzó mérték és függőség, az interneten megjelenő, gyerekek felé irányuló veszélyek állandó témái szakmai és civil beszélgetéseknek. A megjelenő oktatóanyagok, illetve a szülői tájékoztatások eredménye egyértelmű. Tanítani kell a fiatalokat, a technikai megoldások megismerése alapnak számít, de emellett a tudatos felhasználás „logikai" tudáselemeivel is rendelkezni kell. Mindezt lehetőleg nagyon korán kell megtenni, hogy elkerüljék, vagy csak mérsékeljék a veszélyeket.

A problémák – érzékelhető módon – itt „érnek össze". Azoknak a leendő pedagógusoknak lesz ez a feladata, akik maguk is egyre kevesebbet tanulnak informatikát, valamint pedagógiai-informatikai ismereteket a formális képzésük lezárásáig?

Következtetések

A megoldás csak a felsőoktatás, a tanító- és tanárképzés felől érkezhet. E pályát választók számára kell – divatosan megfogalmazva – megfelelő mennyiségű és minőségű képzési lehetőség biztosításával az általános és speciális informatikai, pedagógiai-informatikai kompetenciák kialakítását és fejlesztését a formális képzésen belül megvalósítani. Nem fogadható el a 21. században, hogy egy pályakezdő pedagógus első óráit e szakmai és pedagógiai tudás nélkül tartsa meg. Nem hárítható át e területre irányuló felkészítés a tanártovábbképzés rendszerére. Az a korábban, például 10-15 éve végzett gyakorló szakemberek számára nyújthat felkészítést, akik még nem tanulhatták meg a felsőoktatásban mindezeket. Természetes, hogy e terület naponta változó tudáselemeit később meg kell újítania minden érintettnek – a tanártovábbképzés számára folyamatos feladatot adva ezáltal.

A jól képzett pályakezdő, majd gyakorló tanárok már az alsó tagozat elejétől fogva – bármilyen tantárgyat, műveltségi területet oktatnak is – biztosíthatják a védelmet, valamint a tudatos és értelmes IKT használat lehetőségét azzal, hogy elfogadottá és napi gyakorlattá teszik a saját és az intézményi eszköz- és szoftverhasználatot a tanulási és tanítási folyamatban.

Melyek lehetnek a felkészítés legfontosabb irányai? A válaszok megszülettek és a lehetőségek változásával folyamatosan módosulnak már a 2000-res évektől kezdődően. A legfontosabbak kiemelésével a teljesség igénye nélkül, a tanító- és tanárképzés (pedagógiai) informatikai felkészítésével kapcsolatban a következő szükséges tényezők fogalmazhatók meg:

– *Magabiztos, korszerű és minőségi digitális írástudás birtoklása* a folyamatos önképzés igényével. Pontosan meghatározható ennek tartalma, a jelen keretek nem adnak lehetőséget a részletes kifejtésre.

– *Az informatikai eszközök, szoftverek és digitális tartalmak értékelésének képessége*. Tartalmi – szakmai, (életkor) pedagógiai, módszertani, ergonómiai szempontok figyelembe vételének képessége a digitális eszközök, tananyagok, (interaktív) segédanyagok stb. oktatási célú kiválasztásánál. Olyan tartalmak kiválasztása és későbbi alkalmazása a cél, ahol a manipulálhatóság, a kreativitás, kombinálhatóság, kísérletezés, szimulációk, valamint a tartalmakhoz történő hatékony hozzáférés biztosítható.

– *Az informatikai eszközök, szoftverek*, professzionális, vagy önállóan készített digitális tartalmak tanórát előkészítő és *tanórai használatának* szakmai, pedagógiai, módszertani *tervezése, megvalósítása*. Ennek részeként szükség van oktatástechnikai tudásra, így az eszközrendszerek működtetésére, a tanórai folyamatba történő beépítés módszertani megvalósítására. Mindezt olyan pedagógiai elvek mentén, mint az alkotó, önálló és csoportos tudásfelépítést támogató konstruktív pedagógia, vagy a kooperatív tanulási megoldások digitális támogatása. Olyan módszertan mentén, ahol például az interaktivitás elsősorban nem öncélúan csupán technikai jellegű, hanem pedagógiai; a tanár és tanuló között jön létre a kölcsönös adás és befogadás folyamata által, ahol a tanár is információkhoz jut például arról, hogy diákjai mit érthettek meg a tananyagból.

– Mindezek mellett az IKT társadalomra (egészségügyi, lelki, kulturális) gyakorolt hatásainak felismerése, tudatosítása – veszélyek, és megoldási módok ismerete és beépítése a pedagógiai gyakorlatba.

Olyan képzésre van szükség, mely komplex módon közvetíti a szükséges tudáselemeket a hallgatók felé. A leendő pedagógusok, a ma huszonéves diákok magukon hordozzák a digitális világgal kapcsolatos jelenlegi viszonyulásaikkal a lehetőségét annak, hogy hitelesen, hatékonyan és eredményesen közvetítsék e tudáselemeket leendő tanítványaik felé. „Csupán" arra van szükség, hogy megfelelő felkészítést kapjanak e feladatokra. Arra, hogy megértsék, a saját szakmai fejlődésükben is a technológia csak eszköz ahhoz, hogy a tanuló egyén megtalálja (felfedezze) a

válaszokat a feltett kérdésekre. Ezért kezdeményez többek között társalgást másokkal a közösségi oldalakon. Ennek érdekében csatlakozik csoportokhoz, szól hozzá vagy „lájkol" tartalmakat, oszt meg számára fontos híreket, személyes gondolatokat, képeket és különféle médiaelemeket.

„Nem okosabbak lettek a gyerekek, csak másként tudnak tanulni, mert az információk könnyen elérhetők. De ettől még a készségeik, az íráshoz, olvasáshoz szükséges gondolkodási készségeik nincsenek meg." (Gyarmaty 2012)

Irodalom

Dajkó Pál (2011): *Informatikaoktatás: – információhiány.* Nyelv és Tudomány, http://www.nyest.hu/hirek/informatikaoktatas-informaciohiany (2013. november 30. megtekintés)

Gyarmaty Éva (2012): *Elbutul a Facebook-nemzedék* http://fn.hir24.hu/itthon/2012/02/17/elbutul-a-facebook-nemzedek/ (2013. november 18. megtekintés)

Hargitai Miklós (2012): *Digitális analfabétákat képeznek az iskolák*. Népszabadság online, http://nol.hu/belfold/20121022-digitalis_analfabetakat_kepeznek (2013. október 30. megtekintés)

Informatika a helyi tantervben. ISZE felmérés (2013. március): http://www.isze.hu/download/Informatika_felmeres_honlapra.pdf (2013. október 30. megtekintés)

Kőrösné Mikis Márta (2012): *Szakmai vélemény az informatika tantárgy kerettantervéről*. Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete, http://www.isze.hu/download/ISZE_informatika_kerettantervi_velemeny.pdf (2013. október 30 megtekintés)

NFM Infokommunikációért Felelős Államtitkárság – Ajánlás: http://www.isze.hu/download/KIKTAJ.pdf

Papós Tamás (2013): *Esélytelen diákok és 1 Mbit-es internet a magyar iskolákban*. http://hvg.hu/tudomany/20131003_informatika_oktatas_sulinet (2013. október 30. megtekintés)

Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Kiadó KF, Budapest

Varga Gabriella (2012): *Tusványos 2012: Oktatás- és nevelésügyi helyzetkép a Commitment – sátorban*. Új Katedra 2012. 09. sz.
http://www.ujkatedra.hu (2012. október 13. megtekintés)

Farkasné Gönczi Rita

A diszkalkulia terminológiájának változása a szakszolgálati tevékenységben, illetve általános iskolák és érintett családok véleménye a diagnosztikáról, a terápiáról

A gyermek kognitív fejlődésének egyik mutatója a számtani világban nyújtott teljesítménye. Ezt igazolják az intelligencia profilt állító tesztek matematikai szubtesztjei. A magyarországi gyógypedagógia interdiszciplináris működésének köszönhetően mára már több hazai és külföldi diagnosztikai eszközzel rendelkezünk, illetve folyamatosan gyarapszik a számolási zavarok területét érintő kutatások.

A Dyscalculiaport munkacsoport működési területe

A számolási zavarok diagnosztikus eszköztára a cselekvésre alapozott megfigyelés módszerét alkalmazza, mely alapvetően a számolási készség általános fejlődéséhez igazított, az attól eltérő fejlődésmenetet feltáró játékos feladatsorokat tartalmazza, mint például a Magyarországon ezidáig hivatalosan egyedüliként alkalmazott Dékány féle pedagógiai vizsgálat (Farkasné Gönczi 2011a: 199). A diszkalkulia diagnosztikája területén végbenő kutatásoknak köszönhetően a 2014. évben Dékány Judit és munkatársai együttműködésében megjelenik a DPV – Diszkalkulia Pedagógia Vizsgálat, illetve egyre az idősebb korosztály számára Krajcsi Attila vezetésével adaptálják az NFSZT – Numerikus Feldolgozás és Számolás Tesztet.

A számolási zavarokat mutató gyermekek Schlegel (2007) szerint egy negatív tanulási struktúrában kerülnek, vagyis „ördögi körbe", mely alapján nem elegendő a szűk értelemben vett fejlesztés, hanem az érintett személy teljes tanulási környezetével foglalkozni kell. Az „ördögi kör" kialakulása alapvetően a több irányú terheltségből származó frusztráció eredménye, így a számolási zavart mutató személyek esetében nem csak a számolási helyzetből adódó szorongással kell számolni.

A terápiák során a gyermekek szorongása a játékos feladatoknak és az egyéni képességekhez igazított elvárásoknak köszönhetően oldódik. Ezen felismerés alapján fogalmazódott meg bennem a kérdés, hogy a szakértői vizsgálatok során, amelyről a 2007-ben végzett kérdőíves felmérésem során kirajzolódott, hogy ugyan nagy idői szórással dolgozva, mégis jelentős számban maximálisan 30 perc alatt hogyan lehet a frusztrált gyermekek számára örömteli, játékos helyzetet teremteni. Természetes, hogy a diagnoszta személyisége és az általa használt eszközök meghatározóak, de mégis lehetséges-e olyan módszert találni, amely tovább segíti a diagnosztikus

munkát. Erre azért is van szükség, mivel a diagnoszta személyisége szubjektív változó a tevékenységben, az általánosan használt eszközök pedig teljesen eltérőek a szakértői tevékenységet folytató intézmények között (Pásztor 2009: 146).

A kérdés munkacsoportunk számára továbbra is a gyermekek diagnosztikus helyzetben nyújtott frusztrációs tényezőjének csökkentése és számukra megszokott eszköz kialakíthatósága. A gyermekek mindennapjainak része a mozgás, a játékok korosztálynak megfelelő formája és a mese. Kádár (2013) mérföldkőnek tekinti a gyermek 4-5 éves korszakát a mese szempontjából, hisz ekkor alakul ki a mesetudat és kezdődik el a mesekorszak. A gyermekek már nem azért élik át a mesét, mert elhiszik igaznak, hanem mert általa tanulnak az igazságról. A mese a gyermek megszokott közege.

A fókuszált kérdéshez megfelelően kapcsolódó eszköz kidolgozásához először a terület terminológiai alapjait, az eddigi diagnosztikus eredményeket tekintettük át. Ezt követte a területen érintett személyek kérdőíves megkeresése, majd azok eredménye alapján a diagnosztikus eszköz kidolgozása és használata.

A jelen tanulmány a kutatómunkát megelőző szakirodalmi feltárást és kérdőíves felmérés eredményeit mutatja be nyers eredményekkel, mivel a statisztikai feldolgozás jelenleg is zajlik. Ennek ellenére már jól körvonalazódó eredmények irányítják a figyelmet a diagnosztikán belül a jól ismert, mégis kevéssé alkalmazott irányba.

Diszkalkulia fogalma

A diszkalkulia terminológiája a gyógypedagógia és határtudományainak fejlődésével folyamatosan változott. Az idő elteltével konkrétabb foglamak születnek, melyek pontosítják a diszkalkulia jelenségeinek leírását, ezáltal szűkítik és differenciálják az érintettek (diszkalkuliások) spektrumát.

A 2011-ben a diszkalkulia fogalma a neurológia, a pszichológia és a pedagógia aspektusából címmel megjelent cikk alapján már az 1900-as évek elején egyre nagyobb szerepet kapott a pedagógiai teljesítmények mérése és összehasonlítása. Beke Manó (1900) tanulmányában elsőként ismertette a magyar pedagógiai szakirodalomban a 10-18 évesek matematikában jelentkező hibáit. Nézete szerint a hibákat a tanárnak kell felismernie először magában, a tantárgyban és csak ezek után a diákban keresve a hibát. Először a pedagógiai munka során figyeltek fel a számolási hibákra, ezáltal a teljesítményekben megjelenő változást fogalmazták meg, így a pedagógia tudománya által alakult a számolási zavarok fogalomrendszere. Köztük Ranschburg Pál a század elején - 1905 - arisztmaszténia néven írta le olyan esetekben, ahol az iskolai tanulási nehézségeket nem indokolja sem az értelmi fejlődési zavara, sem oktatási vagy egyéb környezeti probléma. (Gereben 2001, Mesterházi 1999: 7-8, Farkasné Gönczi 2011a,b)

Az 1930-as évekből származik Gerstmann megfigyelése olyan esetekről, ahol diszkalkulia mellé diszgráfia, bal-jobb lateralitás és ujjgnózia társul. Ez a későbbiekben Gerstmann-szindróma néven vált közismertté. (Hetényiné 1998)

Kirk Bateman (1962) gyermekpszichológus definíciója szerint a tanulási zavar olyan rendellenesség vagy megkésett fejlődés a beszéd-, illetve olvasási-, írási-, számolási folyamatokban vagy más iskolai tantárgyakban, amelyet lehetséges agyi diszfunkció és/vagy emocionális, illetve viselkedési zavar által okozott pszichológiai hátrány eredményez. Az előzőek alapján *nem értelmi fogyatékosság!* [16]

Lurija (1973) korát meghaladva már neurológiai szempontból vizsgálta a számolási zavar jelenségét. A szakterületen helytelenül az acalculia fogalmat használja.

A Nyíregyházán 1977 novemberében tartott *Tanulási nehézségek a matematikában* című nemzetközi szemináriumon Olof Magne előadásában felhívta a figyelmet, hogy az eddigi tudományos eredmények alapján az egyén matematikai teljesítménye a tőle elvárthoz képest alul marad, vagyis *szint alatt teljesít*. Ezt a szakirodalomban *specifikus fogyatékosságnak* - specific handicapped - nevezik. (Magne 1977)

Magyarországon majd egy évtizeddel később Dékány Judit (1989) megfogalmazásában *a diszkalkulia olyan szint alatti teljesítmény, ahol az egyén a matematikában a tőle elvárt képességek szintje alatt kórosan elmarad. Ez lehet a motorikus, a perceptív funkciók területén létrejött károsodás következménye, nem egyszer magyarázható a rövidtávú emlékezet vagy a figyelem súlyos zavarával.*

Gordon az 1990-es években újradefiniálta a diszkalkulia fogalomrendszerét. Tapasztalatai alapján több esetben előfordult, hogy a gyermek teljesítményének elmaradása a tőle elvárt szinttől nem speciális tanulási zavar következménye volt, hanem egyéb tényezők eredője. Pl.: átlag alatti intelligencia, szociális környezet hatása, motivációs hiány, érzelmi problémák, tananyag elmulasztás. A megfigyelései alapján *elkülönítette a valódi- és a pszeudodiszkalkulia fogalmát*. (Gordon 1992)

Mesterházi Zsuzsa definíciója alapján *a matematikai tanulási nehézség különböző intelligenciaszint mellett a matematika bármely témakörének tanulásakor rendszeresen ismétlődő eredménytelenségekben, vagy tartósan nagyon alacsony szintű teljesítményekben mutatkozik meg.* (Mesterházi 1999)

Jelenleg a Betegségek és egészséggel kapcsolatos problémák Nemzetközi statisztikai Osztályozását alkalmazzák a szakemberek a diszkalkulia meghatározása esetén. A BNO rendszerén belül a diszkalkulia a mentális- és viselkedési zavarok alfejezetben, az aritmetikai készségek zavara (Dyscalculia) (F81.2) egységben szerepel a következő meghatározással: *Az aritmetikai készségek károsodása alakul ki, ami nem magyarázható egyszerűen mentális retardációval, vagy nem*

[16] www.vital.hu/themes/psyc/tanulasinehezseg.htm#kalkulia Letöltés: 2013.12.10.

megfelelő oktatással. A zavar vonatkozik alapvető feladatokra, mint az összeadás, kivonás, szorzás, osztás, illetve később érinti a sokkal absztraktabb feladatokat, mint az algebra, trigonometria, geometria vagy kalkulációk. (BNO, 2004)

A diszkalkulia terminológiáját meghatározó határtudomány - területek a 21. századtól kezdve rohamos tempóval nyújtották a diagnosztikus, terápiás tevékenység számára a tudományos eredményeket, és háttérismereteket. A neurológia jelentősége, hogy eredményei alapján az emberi agy nagymértékben moduláris. Minden egyes agyrészlet egy-egy speciális folyamattal foglalkozik. Dehaene (2003) megállapítása szerint olyanok, mint külön mentális modulok, amelyek különböző forrásokból származó információkat dolgoznak fel. A neurológia folyamatos fejlődése lehetővé tette, hogy az agyat kis egységek szövevényes hálójaként vizsgálják. A nagy agyi területeknél a lebenyeknél kisebb egységekre képesek fókuszálni a neurológusok. Mára neuron-csoportokról, idegsejt-csoportok közös együttműködéséről beszélhetünk. Az agyi sérültek vizsgálata alapján *valamennyi matematikához fűződő képességünk* (pl. arab formában és betűvel írt számok olvasása, írása és kimondása; összeadás, szorzás, kivonás, osztás, stb.) *erősen specializált, egymással több párhuzamos pályán keresztül kommunikáló idegi hálózatok összessége*. Dehaene megfogalmazásával élve *az agy számtani szupersztrádáiról* van szó.

A kognitív pszichológia térhódításával a diszkalkulia fogalomrendszerében is a pszichés tényezők hatása jelentős szerephez jutott. Ingeborg Milz (által kidolgozott, a matematikai gondolkodás báziselemeinek komplex rendszere, amely az Affolter modellre épül. a matematikai gondolkodás folyamatosan táplálkozik az alapmodalitásokból, intermodális kapcsolatokból, szenzomotorikus teljesítményekből, nyelvfejlődési szintből, és ezekre épülve fejlődik.

Nélkülözhetetlen a tér- és időismeret, mivel a számok, mennyiségek, halmazok a térben helyezkednek el. A mennyiségek esetében a gyermekek öntevékenyen fejlesztik számtani képességeiket. Pakolnak, számolnak. Mindezt a háromdimenziós térben teszik. A későbbiekben a halmazok alkotása is pakolással, csoportosítással történik a térben. Amennyiben egy gyermeknek nem alakul ki az adekvát térismerete, úgy nem képes a megfelelő csoportosításra és számtani műveletek elvégzésére sem.

A kialakult matematikai gondolkodásról a legátfogóbb modellt Krajcsi Attila (2008) dolgozta ki három irányzat egymásra hatásának vizsgálata során.

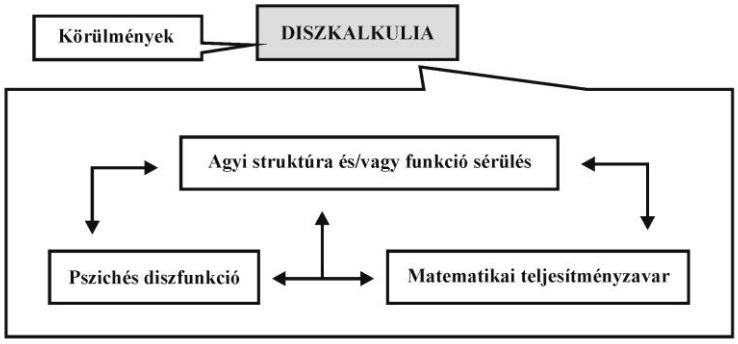
1. Az első modellt Stanislas Dehaene (2003) alkotta meg, mely felvázolja az egyszerű numerikus feladatok megoldásakor használt architektúrát és ennek működését. A *hármas kódolás modell* szerint numerikus feladatoknál nem egy egységes reprezentációt használunk, hanem három különböző rendszert.

2. A második McCloskey (1992) *folyamatorientált modellje*, amely szerzett diszkalkulias vagy más terminológiával akalkuliás betegek vizsgálatából származik. Az egyes numerikus funkciók szelektív sérülése alapján megállapítható, hogy a numerikus megismerés a *numerikus feldolgozási folyamatokra* (számok es az altaluk jelölt mennyiségek beolvasása es a kimenet létrehozása) és *számolási mechanizmusokra* (az összetettebb számoláshoz szükséges automatizálódott részlépések) bontható.
3. A harmadik Delazer és mtsai (2004) által kidolgozott *konceptuális, fogalmi tudás*, amely a háttérből szabályozza a műveleteket (pl. kommutativitás, asszociativitás).

A gyógypedagógia mint interdiszciplináris tudomány az embert komplex jelenségként szemléli. A különböző „dimenziók" szoros együttműködésében és ezek kölcsönhatásából alakul ki az emberi lény és a rá jellemző ismérvek. A gyógypedagógia egy ember vizsgálata során számításba veszi az organikus-, pszichés és pedagógiai jellemzőit. Ebből kiindulva határozza meg erősségeit, gyengeségeit és egyénre szabott eljárásokat dolgoz ki. Ez a szemlélet biztosítja a rugalmas, minden megoldási lehetőséget figyelembe vevő szemlélet fennmaradását.

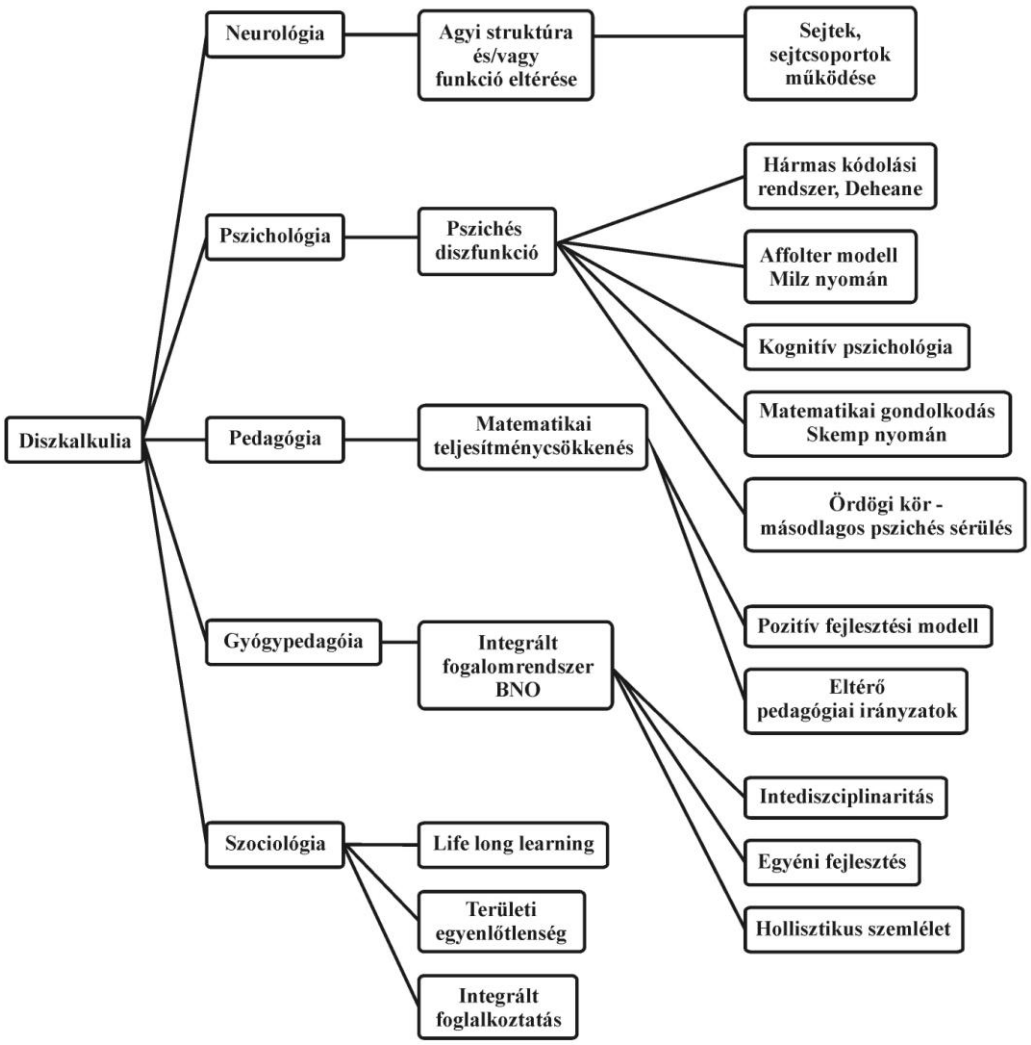
A gyógypedagógia ismeretei alapján a diszkalkulia jelensége több tudományterület együttes jellemzői által írhatók körbe.

A diszkalkulia az általános intelligenciaszintet nem érintő, a matematikai teljesítményben bekövetkező zavar, melynek oka a neurológiai struktúrát, ill. funkciót érintő eltérés, örökletes és/vagy szerzett sérülés eredményeként. A diszkalkulia megjelenésének formáját, méretét, kiterjedtségét a környezet nagymértékben befolyásolja, de nem képez oksági tényezőt (pl. családi szokások, fejlesztési módszerek). (F. Gönczi 2011)



1. ábra: A diszkalkulia fogalma - F. Gönczi (2007)

A kidolgozott komplex fogalom alapján elkészült a diszkalkulia fogalmi térképe is, mely alapján láthatóvá válik az interdiszciplináris és hollisztikus jelleg.



2. ábra: Diszkalkulia fogalmi térképe F. Gönczi (2009) – forrás: www.dyscalculiaport.hu

Diszkalkulia diagnosztikája

A diszkalkulai diagnosztikájában a kognitív pszichológia eredményein alapuló eszközrendszer alakult ki nemzetközi területen, míg hazai viszonylatban a pedagógiai ismeretek nyújtottak bázist. Az elmúlt években folyó gyors tempójú kutatásoknak köszönhetően a most standardizálás alatt álló magyar vizsgálati eszközök is a kognitív pszichológiára alapoz.

Orvosi vizsgálat	Pszichológiai vizsgálat	Pedagógiai vizsgálat
Neuropszichológia vizsgálat	Snijders Omen nonverbális teszt	Dékány Judit és mtsa: prevenciós vizsgálat
PET (Positron Emission Tomography)	Hawik teszt (Hamburg-Wechsler Intelligenciateszt gyermekeknek)	L. Radatz: Hibaanalízis

	Wechler teszt számolás szubtesztje	I. Milz: kidolgozott felmérési eljárás
	Frostig-teszt	B. Butterworth: Dyscalculia screener
	Bender-teszt	DEMAT 1, 2, 3
	Goodenough-rajzvizsgálat	Delazer, Girelli, Grana, Domahs: NFSZT
	Magatartás megfigyelés	Desoete, Roeyers: Aritmetikai Kognitív Fejlődési Képeség teszt
	DIFER	Michael Von Aster: NUCALC
	CFT Rey-Osterreith Komplex Alak teszt	Van Nieuwenhoven, Grégoire és Noël: Tedi-Math
	MAWGYI	Niedermann, Emmeneger: Deutschfreiburgi matematikai tanuláseredmény diagnosztikus eszköze

4. **abra: A diszkalkulia diagnosztikus eszköztára** - Kis-Molnár F. Gönczi nyomán (2012.)

A diagnosztikus eszközök tesztelése és alkalmazása során a hazai gyakorlatbana Dékány Judit és mts által jelenleg standardizálás alatt álló Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálat a gyermek korosztály számára évfolyam bontásban, míg Krajcs Attila és mts által adaptált Numerikus Feldolgozás Számolás Teszt a felnőtt korcsoport számára nyújt diagnosztikus lehetőséget.

Az eddig bemutatott diagnosztikus eszközök a bevezetőben írt felvetés alapján a korosztálynak megfelelő eszközrendszert dolgozott ki szakmai szempontból, viszont továbbra is hiátust jelent a gyermek korcsoport esetén a frusztráció oldását támogató eszközrendszer megléte. A kérdőíves felmérésünk ezt a problémakört járja körül.

A diszkalkulaiport munkacsoport kérdőíves felmérésének körülményei

A kérdőíves felmérésre a 2011. és 2012. évben került sor, mely megalapozta a diagnosztikus kutatás és fejlesztést. A két év alatt három irányban folytattunk kérdőíves felmérést, melyhez a Központi Információs Rendszer (KIR) adatit használtuk fel, mely a mintavétel szempontjából hivatalosan biztosította minden érintett megszólítását, egyszerű mintavételnek megfelelő módszerrel. Az általános iskolai tanulók esetében a hólabda mintavételi eljárást alkalmaztuk. A három megkérdezett populáció:

- Szakértői tevékenységet folytató intézmények

- Közoktatási és köznevelési intézmények
- Általános iskolai tanulók

A kérdőívet on-line formábana Google rendszer eszközeivel küldtük meg az intézmények számára, illetve könnyen érthető kommunikációval készített print változatban az általános iskolás gyermekek számára.

Szakértői tevékenységet folytató intézmények

A kérdőíveztetés sikeressége és az elemszám növelése érdekében 2011-ben és 2012-ben egyaránt indítottunk on-line kitöltést. Az első esetben különböző adattáblák alapján önkényes mintavételt, majd a 2. fordulóban a KIR rendszert alkalmazva egyszerű mintavételt alkalmaztunk. A szakértői tevékenységet folytató intézmények esetében az on- line munkaforma mellett call- centert is alkalmaztunk.

A 2011. évben 10 értékelhető, majd 2012. évben 19 értékelhető válasz érkezett a kérdőívünkre. Az alacsony elemszám az érintett 33 intézményhez viszonyítottan 57 %. A kérdőívezés külön értéke, hogy a 2007. évben végzett kérdőíves felmérésem eredményével összevethető, így idői tekintetben longitudinális eredményre juthatunk.

Közoktatási és köznevelési intézmények

A kérdőíves felmérést a 2012. és 2013. évben végeztük 3 fordulóban egyszerű mintavételi eljárással a KIR rendszer felhasználásával. Ebben az esetben is a Google rendszer on- line kérdőíves teszt szolgáltatását alkalmazva. Összesen 508 válasz érkezett be, melyből 377 használható adatsorral dolgozunk, mely a beérkezett teljes válaszállomány 74 %-a.

Általános iskolai tanulók

Az általános iskolás korosztály kikérdezéséhez a hólabda mintavételi eljárást alkalmaztuk, hisz a gyermekekhez a szakértői tevékenységet folytató és a közoktatási és köznevelési intézményekből választ adó pedagógusokon keresztül juthattunk el. Az általános iskolai korosztályt, illetve a családi infokommunikációs ellátottság széles spektrumát figyelembe véve print kérdőív formát alkalmaztunk. A kutatás participatív elvét követve a gyermekek kompetencia érzését biztosítottuk a könnyen érthető kommunikációval megfogalmazott kérdések által. A kérdőíves felmérésre 2012. és 2013. évben került sor. Összesen 389 értékelhető adat érkezett be. A kérdőíves munka egyben a következő kutatási fázist is előkészítette.

A kérdőíves felmérés nyers eredményei, jelentősebb tapasztalatai

A kérdőívezés során felmért 3 féle csoport elemzése során eltérő módszereket alkalmaztunk a válaszok megjelenítésére a válaszok száma alapján.

Szakértői tevékenységet folytató intézmények

A szakértői tevékenységet folytató intézmények esetében egy korábbi felmérés eredményeivel összevethetőek a jelen válaszok, mivel a kérdőívek azonos kérdéseket tartalmaznak. A két fordulóban érkezett válaszokat együttesen kezeltük.

Terminológia: Az intézmények a 2007-es felmérés során a nemzetközi szakemberek BNO fogalmát, míg a magyar szakemberek alapvetően a Mesterházi vagy Dékány fogalmat használták gyakorlatuk során. A magyar szakemberek a 2012-13-as felmérés eredményei alapján már felzárkóztak a nemzetközi trendhez, így az egyik legnagyobb válasz eredményt (4) a BNO fogalma kapta, míg ezzel azonos számmal (4) a köznevelési törvényben szereplő jogszabályi meghatározás volt. A terminológia használat során a terület kutatói által kidolgozott meghatározások eltűntek a mindennapi használatból, és a nemzetközileg egységes fogalomrendszert használják a szakemberek.

Diagnosztikus eszközrendszer: A 2007-es vizsgálat eredményéhez hasonlóan a Dékány Pedagógiai Vizsgálat a legelterjedtebb (12) a szakértői munka során. Emellett megjelentek a pszichológiai tesztek szubtesztjei (9), és az idősebb korosztály számára Kracsi által adaptált NFSZT kis számban (2). Az eredmények alapján a diagnosztikus eszközállomány bővül. A veszélyt a standardizált tesztek hiánya okozza. Tovább árnyalja a szakmai munkát a diagnoszták sjaát fejlesztésű eszközei (3), és a hibaanalízis módszere (3).

Használt diagnosztikus eszközök előnye és hátránya: A kérdésre több válasz is megjelölhető volt, így az összesítés alapján az objektív (8), a kis eszközigényű (8), a könnyen kezelhető (10) eszközöket preferálják. Az eszközök hátránya a rátanulhatóság és a megszokottság.

Elvárások a diagnosztikus eszközökkel kapcsolatban: A szakértők szerint a gyermekek játékos feladatokra vágynak papír – ceruza formában, éppen úgy, ahogy most munkájukat végzik. A gyermekek ezzel szemben a mesébe ágyazott, kombinált feladatokkal dolgoznának szívesen, melyhez szorosan társul a számítógép használat igénye. A pedagógusok számára cselekedtető (279), a gyermek megfigyelési lehetőségeit biztosító (207) vizsgálóeszközt vár el. A pedagógusok is a cselekedtető (299) feladatokat gondolják a gyermekek elvárásának, viszont náluk már második helyen megjelenik a mese (211), ezt követi a számítógép alapú feladat tanulói igényének bejóslása (165). A pedagógusok még ha az arányokban eltérnek is, a tanulók által megfogalmazott igényeket jól határozták meg ellenben a szakértői munkát végző kollégákkal.

Kidolgozásra kerülő diagnosztikus eszköz participatív tanulói igénye: A tanulók az előre megadott témákból az éttermes témát választották, mely rövid vagy legfeljebb középhosszú feladatsor tartalmazhat. (Traktoros (36), éttermes (68), autószerelő (28). Emellett megjelent nagy számban az állatok igénye az egyéb kategóriában.

Összefoglalás

A kérdőíves felmérés alapján körvonalazódik, hogy a szakértői tevékenységet folytató intézmények munkatársai egyre jelentősebben felzárkóznak a nemzetközi trendekhez mind a terminológiában, mind a diagnosztikus tevékenységben. Mindemellett a tudományos értékű szakmai munkájuk során kevésbé dolgoznak participatív formában, mint pedagógus kollégáik. Érdemes volna a diagnosztikus tevékenységhez szükséges eszközök kidolgozásába a vizsgáltnak megfelelő korosztályú gyermekeket bevonni. Ezáltal a szakemberek a vizsgálni kívánt területet a gyermekek számára otthonos eszközállománnyal tárnák fel ezzel csökkentve a gyermekek frusztrációját a vizsgálati helyzetben.

A Dyscalculiaport munkacsoport az eredmények alapján egy éttermes diagnosztikus eszköz kidolgozását kezdi el, mellyel a számolási zavarok feltárásán túl a mese hatását vizsgálja diagnosztikus helyzetben. Fókuszkérdés, hogy a mese befolyásolja-e a teljesítményt, vagy valóban csak érzelmi keretet biztosít a vizsgált gyermek számára.

Irodalom

Betegségek és egészséggel kapcsolatos problémák Nemzetközi statisztikai Osztályozása - BNO- 10 zsebkönyv 2004. Animula. Budapest

Dehaene, Stanislas (2003): *A számérzék. Miként alkotja meg az emberi elme a matematikát?* Osiris, Budapest, 229-298.

Dékány Judit (1989): *Dyscalculia- prevenció vizsgálat és terápia.* Gyógypedagógiai Szemle 1989/3. 203-212

Farkasné Gönczi Rita (2007): *A diszkalkulia fogalma a neurológia, a pszichológia és a gyógypedagógia aspektusából.* szakdolgozat, ELTE BGGYFK

Farkasné Gönczi Rita (2011a): Diszkalkulia – Terminológiaváltás, a diagnosztika forradalma a terápia megújulása In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig.* ELTE BGGYFK, 197- 224.

Farkasné Gönczi Rita (2011b): *A diszkalkulia fogalma a neurológia, a pszichológia és a pedagógia aspektusából.* Új Tudós Kiadó

Gereben Ferencné (2001): *Diszkalkulia* In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): Gyógypedagógiai lexikon. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 73- 74.

Gordon, Neil (1992): *Developmental Dyscalculia. in Developmental Medicine and Child Neurology*. 34. may. 459- 463.

Hetényiné Balogh Orsolya (1998): *A képességfejlesztés területei a diszkalkulia preventív vizsgálatában és terápiájában.* Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Pszichológiai Intézet, Szakdolgozat, Budapest

Kádár Annamária (2013): Mesepszichológia. Kulcslyuk Kiadó Kft.

Kereki Judit (2013): *A koragyermekkori intervenciós rendszer működésének legfontosabb problématerületei és fejlesztési lehetőségei.* In: Gyógypedagógiai Szemle XLI. évfolyam, Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, 23-38.

Kis-Molnár Márta (2012): *A diszkalkuliát feltáró vizsgálati módszerek összehasonlító elemzése szakirodalom és empirikus vizsgálat során. szakdolgozat*. ELTE BGGYK

Krajcsi Attila (2008): *A numerikus képességek sérülései és a diagnózis nehézségei. Pedagógusképzés.* In: A nevelés és az új idegtudomány. 6. évf. 1-2 szám. 101-125.

Lurija, Alexanderr Romanovich (1975): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest

Magne, Olof. (1977): A gyógypedagógiai matematikaoktatás pszichológiája. In: Csocsánné Horváth Emmy (szerk.): *Tanulási nehézségek a matematikában - Nemzetközi szeminárium*. OPI. 115-186

McCloskey, Michael. (1992): *Cognitive mechanisms in numerical processing: Evidence from acquired dyscalculia.* Cognition 44. 107-157.

Mesterházi Zsuzsa (1999): A matematikai feladatmegoldások hibái. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Diszkalkuliáról pedagógusoknak*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 17- 38.

Milz, Ingeborg (1994): *Rechenschwächen erkennen und behandeln, Telleistungsstörungen im matematischen Denken.* Borgmann Publishing, Dortmund

Pásztor Éva (2009): *A koragyermekkori intervenció intézményrendszerének hazai működése című zárójelentés alapján felvetett gondolatok*. In: Gyógypedagógiai Szemle XXXVII. évfolyam, Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, 141-152.

Schlegel, Heinz (2007): Dynamische Entwicklung von Rechenstörungen. In: Dr. Ganser, Bernd (szerk) *Rechenstörungen, Hilfe für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen der Mathematik*, Auer Verlag. 26-31.

Internet irodalom

www.dyscalculiaport.hu
www.dyscalculiaport.blogspot.com

Fasching Zsuzsanna

Die Beziehung der musikalischen Erziehung und der Heilpädagogik

„ *Die Kunst ist wirklich ein Zauber, weil sie umändert. Die Tränen zum Edelstein allerdings nicht. Den Mensch doch zum Mensch. ”*

/György Porszler /

Im Falle der beschädigten, behinderten Kinder braucht man in einem noch verstärkerten Maß diesen Zauber, was die Kunst, die Musik leisten kann.

Von je mehreren Seiten, je vielfältiger und weniger lehrartig nähern wir uns die mental beschädigten, oft mit Verhaltensstörungen, mit psychischen Störungen kämpfenden Kinder an, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß wir auf ihre inhärenten, heilen, beziehungsweise auf die weniger beschädigten Funktionen stützend ihre Fähigkeiten entfalten und damit zusammen die beschädigten Bereiche kompensieren, entwickeln können.

Ich möchte die Wichtigkeit des Schulfaches Gesang – Musik, als des Kunstzweiges bei der komplexen Persönlichkeitgestaltung, bei der therapischen Fähigkeitentwicklung der intellektuell behinderten Kinder, bei der umfassenden Menschenerziehung ausheben.

„Die Heilung ist heilig. Mit Musik ist sie noch heiliger.
Die Musik: ist die Heilung. Wenn ich sie unterrichte, dann auch.
Wenn ich sie abschreibe, dann auch.
*Sie setzt mich gegen etwas, was mein besseres Ego, mein bestes Ego ist.” (*Kokas, 1997, Nr. 3-4.)

Das Kind und die Musik in der Heilpädagogik

Die Charaktereigenschaften der leicht, intellektuell behinderten Kinder

Der Laie bemerkt die Behinderung der Debile meistens nicht.

Ihr Körperbau, Kopfgröße, Kopfform weicht von den gesunden Kindern im Allgemeinen nicht auffällig ab. Kleine körperliche Deformität, kumulative strukturale Anomalie, Bewegungsstörung kann aber bei ihnen in einem weit größeren Maß beobachtet werden.

Die verspätete Entwicklung, besonders die späte Sprachenentwicklung, Sprachenfehler, die Krampfneigung, heisere Klangfarbe, schlechte Atemtechnik, ungeordnete Bewegung, unentwickelte Feinmotorik sind auf sie charakteristisch. Ihre Fähigkeiten sind schwach,

besonders die Kombinations- und assoziative Fähigkeiten, und sie zeigen im Allgemeinen auf dem Bereich des höheren, abstrakteren Denken einen größeren Rückstand. Ihre konkrete, anschauliche und mechanische Fähigkeit ist aber entsprechend. Sie kooperieren, ordnen sich in die Gemeinschaft ein, aber da sie im Allgemeinen impulsiver sind, deshalb charakterisiert sie Erregbarkeit, Agressivität, Disziplinlosigkeit; oder genau das Gegenteil: sie sind passiver, entschlußlos, beeinflussbarer, als ihre heile Kameraden.

Die intellektuelle Behinderung ist im Allgemeinen mit der mehr oder wenigeren Störung des Redens, der Bewegung, der Sinnesorgan Funktionen synchronisch, zu denen meistens auch die Störungen der emotionalen, willensmässigen Tätigkeit und des Verhaltens dazukommen.

Als Lehrer ist es wichtig, die Bestandteile genau zu kennen. Hinsichtlich der Entwicklung können die heile, oder die wenig beschädigten Bereiche die Bestimmenden der Arbeit sein, genau so, wie die besonderen musikalischen Fähigkeiten.

Eine allgemeine Erfahrung ist, daß die Entwicklung einiger musikalischen Fähigkeiten nicht unbedingt mit dem Maß der erkennenden Fähigkeitsstörungen im Synchron sind.

Wegen der Behinderung der Schüler kommen im kognitiven, Lernenvorgängen unzählige Schwierigkeiten auf. Sie fokussieren und teilen ihre Aufmerksamkeit schwer auf, sie stehen den kleinsten, abweichenden Reizen auch schwer wider.

In vielen Fällen ist die Leistung des Kindes nicht deshalb schlecht, weil es unbegabt ist, sondern deshalb, weil die Entfaltung seiner Leistungsmöglichkeiten von äusseren und inneren Faktoren blockiert sind. Die Beziehung zum Schulfach und zum Lehrer, die Stimmungselemente, das Selbstvertrauen sind auch entscheidend. Zum Zustandebringen der günstigen Bedingungen bietet die Anwendung der zur Handlung bewegenden, komplexen Methoden eine tolle Möglichkeit, welche für die Schüler einartige Formlosigkeit, Gelöstheit, Spiel bedeutet, von den unterrichtenden Pädagogen aber eine größere Bewusstheit, Planmäßigkeit, Vorbereitung verlangt, als gewohnt ist.

Die Wirkung der eigenartigen Mittel der Musik bei der Persönlichkeitsgestaltung der debilen Schüler

> *„Der Grad der Zivilisiertheit einer Gesellschaft zeigt sich am Umgang mit ihren Minderheiten. Ihre musikalische Kultur daran, wie ihre Musik in den Dienst der Humanität geführt wird." (*Kokas, 1997., Nr. 3-4.)

Die soziale, kulturelle Umgebung sind solche Faktoren, welche die Persönlichkeit der mental abweichend entwickelnden Kinder in einem großen Maß beeinflussen. Die gesellschaftslichen Erwartungen, Beurteilung, der Umgang mit den Behinderten, die von der Familie gebrachten

soziale-kulturelle Wirkung, sowie die Schule haben eine entscheidende Rolle. Die musikalische Tätigkeit wirkt auf einer komplexen Weise auf die Persönlichkeit der Schüler. Diese sind in erster Linie die Folgende:

Entwicklung der körperlichen Fähigkeiten

Der Gesang verbessert, perfektioniert die Funktion der Tongeberorgane, regelt den Atem, erhöht die Kapazität der Lunge. Er beeinflusst den Sprachenrhytmus, den Wohlklang der Sprache und die Artikulation auch positiv. Die Bewegung, der Spiel haben Wirkung auf die Körperhaltung, Muskulatur, Bewegungskoordination, Feinmotorik. Der Gesang, die Musik, der Spiel stimmen auf gute Laune, befreien.

Entwicklung der psychischen Funktionen und Fähigkeiten

Die Interesse der Schüler wird von den Manipulationstätigkeiten, von der Gestaltung der spielerischen Lagen, von den neuen, ungewöhnlichen, abwechslungsreichen Arbeitsformen, Mitteln, von den gemeinsamen und einzelnen Erlebnissen aufgeweckt und aufgehalten. Damit entwickelt sich auch *die Aufmerksamkeit*, welche bei den Schülern meistens gestreut, kurz, eng und schwer konzentrierbar ist. Während der musikalischen Tätigkeiten ist aber die Aufmerksamkeit immer konzentrierter, ihre Teilung und die Umschaltefähigkeit verbessern sich, ihr Umfang erweitert sich. Das Anwesen der Interesse und der Aufmerksamkeit sichern die freiwillige Disziplin und die aktive Aufnahme.

Auf den Gesang- Musik-Stunden funktionieren regelmäßig die Sinnesorgane, sie sind funktionalisiert, dadurch entwickeln sich die *Wahrnehmung – Erkenntnis*, die Beobachtung.

Das Gehör wird von der Differenzierung der Höhenverhältnisse und der zeitlichen Verhältnisse der Töne, die Unterscheidung des Schnell, Langsam, des Leise und des Laut, von der Beobachtung der Tonstärke und Tonfarbe, von der genauen Verständigung des Textes etnwickelt. Die zu den musikalischen Aufgaben sich anschließende Anschauung wird *das Sehen*, *das Auskennen im* visuellen und haptischen *Raum*, die Manipulation *das Getast* und die Bewegungsübungen *das kinästhetische Körpergefühl* verbessern.

Die Gesang-Musik-Tätigkeit hat *auf das Andenken* der Schüler eine Entwicklungswirkung. Die Verständigung, das Lernen der Liedertexte, verstärken das verbale Andenken, das Lernen der Melodien und Rhytmen das musikalische, akustische Andenken. Die Erkenntnis der musikalischen Zeichen, die Ableitung der Tonmaterialien nach verschiedenen Hinsichten nehmen das weniger beschädigte mechanische und auch das mehr beschädigte logische Andenken in Anspruch. Die mit Freude gemachte, von den Erlebnissen, positiven Emotionen

reiche Arbeit mobilisiert die bestehenden Erinnerungsbilder, aktivisiert sie, fördert diese in eine neue Struktur zu ordnen und dadurch entwickelt auch *die Phantasie*.

Der tätige Gesang, Musikausübung wirkt auch dann bildend, wenn wir den beschädigsten Bereich der intellektuell behinderten Schüler sehen, was *das Denken* ist. Während der musikalischen Tätigkeiten lassen wir fast alle Denkenoperationen üben, wir lassen sie mit den Schülern auf sachlichem, Bild- und verbalem Niveau, größtenteils in einer spielerischen Form benutzen.

Bei dem Trennen der Texte un Melodien, beziehungsweise beim wieder „Zusammenstellen" kommt *Analyse-Synthese* vor. Wir führen zum Beispiel bei der Beobachtung der Melodiereihen einen *Vergleich,* bei der Fassung des Textkernes *eine Wesenbetonung* durch.

Zwischen der Dynamik, Tempo und Laune der Melodie können wir Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge entdecken. Davon lassen wir mit unseren Schülern Verallgemeinerungen machen, diese auf andere Lieder beziehend. Die *Ordnung* können wir zum Beispiel mit dem Reihestellen der ausgesammelten Tonreihe üben. Die Übungen der Denkenoperationen flechten nicht nur das Liedlernen, sondern auch die anderen Gesang-Musikalischen Tätigkeiten durch, welche die Entwicklung der allen Phasen *des Denkenvorganges* ergeben. All diese führen bei den Schülern auch zur langsamen Gestaltwerdung der *Kreativitätfähigkeit*.

Bei ihnen ist die Entwicklung der Kreativität die eine von den am schwersten erreichbaren Aufgaben; man soll sich Nervensystemverbindungen bilden, damit sie von der mechanischen Nachmacherei, von den schematischen Lösungen mittels der Analogien zur Gestalterlösung kommen können, welche auch die eigenen Eigenheiten enthalten. (Die associativen und kombinativen Fähigkeiten sind beschädigt, unentwickelt.)

Zur Entwicklung der *emotionalen und Willensfähigkeiten,* Eigenschaften sichert die Gesang-Musikalische-Tätigkeit ein eigenartiges Feld. Die Musikstücke, Lieder sind vornherein mit Empfindung voll.

Die Mobilisierung des gemeinsamen Gesanges, des Spiels ist im Leben der intellektuell behinderten Kinder außerordentlich wichtig. Während der verschiedenen Tätigkeiten, welche Erlebnisse leisten, erscheinen bei den Schülern abwechslungsreiche Empfindungen und deren vielfältige Ausdrücke. Während der gemeinsamen Tätigkeiten erlernen die Kinder Regeln, übernehmen Verhaltensformen. Diese ermöglichen zum Beispiel, daß sie das Lied, den Spiel alle zumal beginnen, mit Geduld warten, bis sie an die Reihe kommen, oder sie die Vorstellung ihres Mitschülers nicht stören.

Die gemeinsam belebten Freude, Erlebnisse bilden die Gemeinschaftskontakte. Es wird natürlich, daß man den Hilfsbedürftigen helfen soll, die Gruppe wird besser annehmen, besser gelöst.

Die belebten positiven Emotionen beeinflussen auch das Verhältnis des Kindes zu sich selbst angenehm. Sein Selbstwertgefühl wird realer, es bekommt bei der Vorstellungen, Spielen Selbstvertrauen, so kann es auch die Erfolglosigkeit leichter ertragen, aufarbeiten. Es kann seine Regungen, Emotionen, Verhalten beherrschen; was im Falle der beschädigten Schülern, die labiles Nervensystem haben, mit Verhaltensstörungen sich schinden, ein riesiger Aufstieg auf dem Weg der Integration in die Welt der „Heilen" ist.

Alternative musikpädagogische Methoden

Im XX. Jahrhundert startet fast gleichzeitig - Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Maurice Martenot, Maria Montessori, Carl Orff, Zoltán Kodály und Klára Kokas – die Fassung der Grundgedanken der idealer musikalischen Erziehung.

„Der Mensch, wem die Musik keine Freude ist, kann nicht ganz froh sein. Man soll diese Freude der Menschheit lehren, weil man von sich selbst nicht dazu kommt."(Zoltán Kodály)

Zoltán Kodály (1882-1967)

Das Wesen der Kodály-Konzeption ist, daß die Kunsterziehung – in erster Linie die Musik- in den Mittelpunkt der Kindererziehung gelegt wird. Die aktive Musikausübung, Gesang, musikalische Fähigkeitenentwicklung geben mit ihrer systematischen Ordnung eine Möglichkeit zur inhaltlichen Beherbergung der Kunst und zur selbständigen Fortentwicklung.

Der Grund der inhaltlichen Beherbergung ist das emotionale Beleben der Musik, dann die bewußte Erkenntnis der Musikästhetik. Dazu führt die sorgfältig geplante, aufgebaute, anspruchsvolle, musikalische Fähigkeitenentwicklung.

Die Musik wirkt in erster Linie mit ihrer emotionalen Füllung auf das Kind. Kodály hat es deshalb wichtig gehalten, daß wir die musikalische Erziehung so früh, wie möglich anfangen sollen.

Diese Bestrebung von Kodály fällt mit dem wichtigen Grundprinzip der Heilpädagogik zusammen, wonach je früher ein beschädigtes Kind in das speziale Entwicklungssystem kommt, desto bessere Chanchen es hat, daß seine heile Funktionen mit Hilfe der entsprechenden Fachleute entwickeln, und die beschädigten sich nicht weiter verschlechtern, sondern die Heilung, das Starten der Kompensationsvorgänge angehen.

Nach Kodály soll man die Begabung des Kindes bei der Gestaltung des musikalischen Geschmackes ausnutzen. Die wertvolle Musik soll zum inneren Anspruch werden. *Wie ist die wertvolle Musik?* Sie führt generelle menschliche Emotionen, gesellschaftliche Ausrede mit, man kann große Spannungen und deren Aufhebung darin finden. Kodály hat die schönsten Stücke der Folklore mit den Werken der klassischen Autoren gleichwertig gehalten. Sein Musikmaterial erbaut sich auf die Motive des fünfstufigen Tonsystems. Mit der fünfstufigen Melodienwelt kann die innere Gehörbildung der Kinder optimal gestaltet werden und gleichzeitig formt sich die ungarische musikalische Muttersprache auch.

Vom größten Teil der in den spezialen Schulen lernenden Kinder kann man sagen, daß neben den formalen Sprachfehlern (Zischeln, Ratschen, Gestotter) über der verspäteten Sprachenentwicklung (Dysphasie, Aphasie) oft auch die inhaltliche Seite der Sprache einen großen Rückstand nach Maßgabe ihrer Lebensalter zeigt. Die vom Kodály in den Vordergrund gelegten Volkslieder, Volksspiele entwickeln den aktiven und passiven Wortschatz, verbales Ausdrucksvermögen der Kinder.

Die Liederspiele waren ursprünglich die gemeinsamen Tätigkeitsformen der Kinder im Dorf, welche die Gewohnheiten, Verhaltensformen der Erwachsenen verewigt haben. Sie haben eine bedeutende Rolle daran bekommen, daß sie die Verhältnisse, Gewohnheiten der umliegenden Welt mit den Kindern verständigen gelassen haben.

Das debile Kind verfügt oft über ein verworrenes Weltbild, es ist mit den Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen nicht im Klaren. Das Kind erlebt während der Liederspiele die erkannten gesellschaftlichen Beziehungen nach seiner Weise.

Die vielfältige Rollengestaltung des Spiels, seine rege Bewegung ermöglicht die abwechslungsreichen Entwicklung ihrer Bewegungsfähigkeiten. Das von den zusammen erlebten gemeinsamen Produktionen stammende musikalische Erlebnis ist Freudenquelle.

Ein wesentliches Element der Pädagogik vom Kodály ist der Gesang, weil er fast am direktsten zum Erleben, Verstehen der Musik führt. Daran nimmt der ganze Körper teil. Physiologisch übt er infolge des Atems und der inneren Resonanzen eine eigenartige Wirkung auf den Organismus.

Bei der Untersuchung der Symptome der Kinder mit der verminderten Sprachfertigkeit wurden nicht oftmaligen, doch vorkommenden Zusammenhang entdeckt: bei den Kindern mit verspäteten Sprachenentwicklung kann man bei der auf der angeborenen, verminderten Sprachfertigkeit basierenden Tonabgabe die auffallend schwache musikalische Fähigkeit, die Amusikalität erfahren.

Da bei den gefühlsmäßig beschädigten Schülern die verspätete Sprachenentwicklung und die damit im negativen Zusammenhang stehenden schwachen musikalischen Fähigkeiten oft

vorkommen, deshalb gehört ein Teil der bezüglich der Gehörentwicklung erwähnten Schüler auf der „breiten Skala" den negativen extremen Fällen.

Die Fachliteratur der Heilpädagogik empfiehlt für die Kinder mit verspäteten Sprachenentwicklung doch die Musik, die Bewegung, die Rhytmusübungen, Lieder als einen Teil der Therapie, weil die Erfahrung ist, daß die Kinder die Lieder lieber nachmachen, als die Sprechstimmen.

Der Rhytmus, die Musik, der Tanz haben nicht nur auf das Sprechen, sondern auf das Gefühlsleben des Kindes eine angenehme Wirkung. Es wird von der Dumpfheit, Passivität ausgeschwungen, welche die Sprachenentwicklung blockieren und gleichzeitig die Ursache des Rückstandes sind.

Kodály startet die musikalische Bildung mit den Spielen zusammengebundenen Liedern. Das Kind kommt während der Sängerspiele mit dem Lied in eine emotionale Verbindung. Dieses erfreuliche Verhältnis wird von Reaktionen des Nervensystems begleitet. Die Erinneringsbilder der Gehörvorstellungen verstocken mit diesem emotionalen Hintergrund, so bekommen die musikalischen Kenntisse einen tiefen Grund.

Klára Kokas: Pädagogin mit Kinder-Weltanschauung

Unter den großen ungarischen Musikpädagogen fühle ich *das komplexe ästhetische Programm* von Klára Kokas, ihre kindernahe Arbeiterschaft zu der heilpädagogischen Tätigkeit am liebsten nahstehend. Es ist wahr, daß zum Orff gleichermaßen Klára Kokas auch kein kopierbares Rezept gibt. Sie ist selbst die Methode, fast die Therapie schon.

Klára Kokas war die Konzervatoristin vom Kodály im Konservatorium, sie hat die Arbeitsmethode ihres Meisters vertieft studiert. Sie hat anerkannt, daß die gebundene Form der Improvisation den Kindern die Einhaltung der Regeln, die Annahme der Begrenzungen sogar anlehrt, aber das Plus, der Anspruch bei ihnen bleibt, daß sie mit der Musik vertieft in körperliche-psychische Verbindung kommen, freier schaffen können. Sie läßt der kindlichen Phantasie und dem Selbstausdruck einen unbeschränkten Raum.

Die debilen Kinder sind mit unzähligen äusseren Beschränkungen umgekränzt, aber zuhöchst ist ihr beschädigtes Wesen die höchste Beschränkung. Klára Kokas hilft bei der Bekämpfung der Grenzen von „Ich", beim Erschließen und der Ausnutzung der bisher unbekannten Dimensionen. Ihre ansicht ist die „Befreiung". Die Schüler brauchen dies vorerst, sie sind ja mit ständigen Mißerfolgen umgekränzt.

Sie trifft sich wöchentlich einmal mit ihren Schülern, bei diesen Anlässen hören sie Musik, improvisieren sie Bewegungskompositionen, zeichnen, malen, sie stellen ihr musikalisches

Erleben dar, weben Märchen dazu, sie sagen ihre Gedanken, führen Kommunikationsübungen durch (die nonverbalen Quellen auch einschaltend), dramatisieren, singen.

Der Mittelpunkt der Bildung ist die Bewegung. Die Musik dient es auch. Die freien Gebärden sind die Mittel des Musikerlebens. Die Kinder erleben also, drücken die Musik mit spontanen Gebärden aus. Die gelernten Bewegungen brauchen Memorie. Die freien Bewegungen nehmen die Phantasie in Anspruch und entwickeln sie mit der Annahme der Musik. Die freien Wege des Selbstausdruckes schließen sich auf das Lernen konzentrierend. An die Beschränkungen gewöhnt können diese sich auch später nicht entfalten.

„Der Unterricht des Tanzes nimmt Bewegungsfähigkeiten, Kraft, Geschichtlichkeit, Behendigkeit, Flexibilität an. Wir glauben damit nicht. Wir können unsere Ziele schwach, mit einem ungeschickt, schwerfällig, bruchstückartig, teilweise beweglichen Körper, sogar auch lahm erreichen. Mit einem einzigen Finger können inspirierende Tanze geboren. Wir bewegen und zwar damit, worüber wir verfügen und was wir eben bewegen möchten. Wenn wir uns aber nicht bewegen möchten, können wir in einer vollkommenen Bewegungslosigkeit, auch zuinnerst tanzen." – schreibt sie von ihrem Erziehungsprogramm.

Alle und alles können also in diese Tätigkeit hineinreichen, mit jeglichen körperlichen Gegebenheiten. Das Wesen ist nur: das glaubhafte Erleben der Musik, ihre inspirierende Darstellung, ihr Ausdruck.

Klára Kokas macht ihr Bekenntnis bei der freien Bewegung, weil das Kind es sofort fertig bekommt. Über freie Gebärden verfügen aber Alle auf irgendwelchem Grad. Die freie Bewegung löst die Spannungen, der individuelle Kern kommt auf die Oberfläche. Bei der Zusammenstellung des Materials zum Musikhören ist der ursprüngliche Schluss, der Abschluss der Musik wichtig. In der Zusammenstellung soll ein abwechslungsreiches Angebot nach der Vielfalt der Emotionen stehen: bewegter, stürmisch, mit gleichmäßigem Tempo, mit wechselnden Takten, abklingend, freudenreich, apatisch, schmerzhaft, usw. Die Musikeinzeilheiten dauern 1-2 Minuten lang.

Klára Kokas sieht das besorglichste Problem der musikalischen Erziehung daran, daß die Schüler sich die natürliche Aufmerksamkeit abgewöhnen. Dieser Gefahr sind die debilen Kinder verstärkt ausgesetzt, deren Aufmerksamkeit wegen der Beschädigung von vornherein nicht voll ist und ihr familiäre sozio-kulturelle Hintergrund auch oft gestört, anspruchlos, ungeordnet ist.

Wie können wir bei den Schülern den Anspruch auf die volle Aufmersamkeit gestalten? Klára Kokas ruft auch die Stille auf:

„Als ich meine Schüler zur Musikbeachtung erziehe, konditioniere ich auch die Regeln des Lebens mit der Musik und wir suchen schon vor der ersten Stimme die Stille. Nicht nach der ersten Stimme oder während der Musik. Vorher."

Klára Kokas nennt als „Verwandlung", als die Phantasie der Kinder auf die Wirkung der Musik Szenen darstellt. Es gibt solche „Verwandlung", welche ein Tanz ohne Geschichte ist, und es gibt auch solche, welche eine Geschichte mit Gebärden erzählt. Während der freien Bewegung dürfen die Kinder nur nonverbale Mittel benutzen. Die verbale Besprechung kann nach der „Verwandlung" geschehen. Die Musik können die Schüler vor der Verwandlung mehrmals anhören.

Für die beschädigten Schüler kann es auch eine große Hilfe sein, sie sind vom Bewusstsein nicht gestresst, daß sie mit dem Abspielen der Musik gleichzeitig Gebärden bilden, sie umändern sollen.

In der Methode von Klára Kokas gibt es Zeit für alles und ist alles schön, was wahr ist. Sie gibt beim Unterricht auch dem zum Spiel lockenden Teppich Platz, man soll auf den alten, versteiften Schemata nicht bestehen. In den Spezialschulen kann man den Teppich hier und da noch in den Klassenzimmern, in den unteren Klassen, beziehungsweise in imbecillen Gruppen finden. Es ist nur Gewöhnungsfrage, ob die Ordnung, die Aufmerksamkeit umkippt, der motivierte Umstand weggeht.

Sie lernen, üben mit ihrer Gruppen die nonverbalen Ausdrucksweisen, die Gesten, die Mimik, die Vielfalt der Gebärden. So wird bei den Kindern das Bewusstsein der nonverbalen Sprache mittels der gemeinsamen Tanzen, Szenen, „Verwandlungen" vertieft.

Klára Kokas unterrichtet nicht die Musik, sondern die zur Musik führende Sensibilität.

„*Die zur wertvollen Musik frei improvisierten Bewegungen, Darstellungen, Kontruktion erwiesen sich als geeignet, die gelegentlichen oder langzeitigen Spannungen zu beheben, weil die mit der Musik auf die Oberfläche gekommenen Unfreiheiten, Drücke von der Freude der freien Bewegungen mit katartischer Entspannung, Erleichterung aufgelöst werden können... Diese Weise der Annäherung und Annahme der Musik hat nicht nur dem Selbstausdruck den Weg geöffnet, sondern sie hat auch die gesellschaftlichen Beziehungen geleitet, unterstützt."*(Kokas: 1972, 86)

Zusammenfassung

Eine Bedingung des Musikunterrichtes, des Musiklernens ist meiner Meinung nach die freudenreiche Teilnahme. Wenn es nicht gibt, ist es überflüssig daran zu denken, was für Methode wir verwenden sollen. Damit wir die Musik unterrichten, sie sich bei den Kindern beliebt machen, soll in erster Linie nicht die Methode gut sein – es ist aber auch nicht vernachlässigbar-, sondern der Pädagoge soll ein entsprechend gebildeter Fachmann sein: er soll verstehen, genießen, was er macht!

Hier möchte ich die Wörter vom Meister Chapius zitieren:

„Die Methode kann mit dem Ziel nicht gleich sein, sie setzt nur einen Weg des Zugehens an, und jegliche Methoden können die lebende Pädagogik nicht außer Acht lassen..."

Die musikalische Umgebung, in welcher wir leben, begünstigt den höherklassigen Prinzipien nicht, welche vom Kodály und von seinen Gesellen angeerbt wurde, eben deshalb halte ich es für wichtig, die Ehre, die Sympathie der Schüler zu gewinnen und zu behalten.

Wenn wir es wollen, daß die Individualität unserer Kinder sich harmonisch mittels der musikalischen Erziehung entfalten kann, dann sollten wir auf die Individualität der Kinder viel besser achten. Als erster Schritt lohnt es sich ernst nachzusehen, **was sie mögen und worauf sie sich an den Gesang-Musikstunden freuen?** Wir könnten die Wurzeln ihrer ehrlichen Meinungen, der schlechten Schüler, der Unmusikalischen, der problematischen Kinder auch suchen.

Das Prinzip „die Musik soll Allen gehören" bedeutet, daß niemand ausgeschlossen werden kann!

Erzsébet Szőnyi hat klar gesehen, daß wir zum Erreichen unserer Ziele in erster Linie nicht vollkommen ausgearbeitete, fehlerlose Methoden brauchen, sondern empatische, fachlich vorbereitete und kinderfreundliche Pädagoge. Sie formuliert so:

„Es ist sicher, daß die fachliche und menschliche Vorbereitung des Pädagogen entscheidend ist, er soll ja das Maß und den Grad der Übergabe beurteilen, aber er kann nichts richtig übergeben, wenn er darauf nicht entsprechend vorbereitet ist.(…)

*Wenn jemand mit der Entwicklung schritthalten will, soll man lernen und sich ständig erneuern. Die Liebe der Musik und das davon stammende, richtige Erlebnis für das ganze Leben kann nur so den Schülern weitergegeben werden." (*Szőnyi: 1988, 56)

Notizen

Ilona Barkóczy – Csaba Pléh (1977): Psychologische Wirkungsprüfung der musikalischen Erziehung vom Kodály (Einführungsstudie von Dr. Klára Kokas) *Ausgegeben: im Auftrag des Musikpädagogischen Institutes vom Zoltán Kodály Zeitungsverlag vom Komitat* Bács, Kecskemét

Illyés Gyuláné – Sándor Illyés – Jankovich Lajosné – Lányi Miklósné (1987): *Heilpädagogische Psychologie Akademischer Verlag*, Budapest

Kis Jenőné - Éva Kenesei (szerk)(1994): *Alternative Möglichkeiten in der Musikpädagogik. „Tárogató"* Verlag, Budapest

Klára Kokas (1992): *Die Musik hebt meine Hände an.* Akademischer Verlag, Budapest

Emőke Kovács (1992): *Logopädische Kommentare I.* Schulbücherverlag, Budapest

Mária Maitz – Pócz Gáborné (1992): *Gesang-Musik Handbuch für die 1-8. Klassen der Grundschule, für Heilpädagogen Ungarisches Institut für Unterrichtswesen*, Budapest

Zsuzsa Mesterházi – Katalin Páricska (1988): *Schulerziehung der intellektuell leicht Behinderten (Musterstücke)* Schulbücherverlag, Budapest

Erzsébet Szőnyi (1988): *Tendenzen der musikalischen Erziehung im XX.* Jahrhundert Schulbücherverlag, Budapest

Flamich Mária – Hoffmann Rita

Fogyatékos hősök mesékben és a mindennapokban – a kulturális fogyatékosságtudomány szerepe a pedagógusképzésben

„Szerinted, minek nekik a karmester?"
(Sándor Erzsi)

Bevezetés

E mottót azért választottuk, mert még így, a szövegkörnyezetből kiemelve is érezhető benne az a bizonytalanság, amelyről halaszthatatlanul beszélni kell, valahányszor szóba kerül az együttnevelés. Amikor e kérdés elhangzik, két fél helyezkedik el egymással szemben, a vakok iskolájának kórusa a színpadon és a többnyire szülők, tanárok alkotta közönség a nézőtéren. Bár a kérdést szülő teszi fel, mi mégis döbbenten tűnődünk egy pillanatig, mielőtt válaszolunk. Mi az oka a megdöbbenésünknek? Most is, mint annyi más hasonló esetben, hajlunk rá, hogy elhiggyük, a teremben mindenki „bennfentes," így ismeri annak a közös nevezőnek néhány tulajdonságát, amit az ember a vakság szóval illet. Ez az elgondolás egy újabb kérdést sugall: amennyiben ez a bizonytalanság fogalmazódik meg egy szűk közösségben, (mert akár elfogadjuk, akár nem, a szülő érintettsége révén a közösség részét képezi), akkor mit várhatunk a többségi társadalomtól? Úgy tűnik a jelenlegi feltételek mellett, kevesebbet, mint szeretnénk. Miből következtetünk erre? Írásunkban felhívjuk a figyelmet a többségi környezetből érkező negatív jelzésekre, és bemutatjuk azokat az új tudományos megközelítéseket, amelyek gyakorlati alkalmazása – feltételezésünk szerint – előmozdítja a hatékonyabb, kevesebb kudarcélménnyel járó együttnevelést.

Befogadás, vagy magány?

„A fogyatékos tanulók számára a többségi oktatás magányos küzdelem." (Brueggemann & Kleege, 2003). Most biztosan az olvasó döbbenten kérdőjelezi meg az idézet hitelességét, pedig hitelessége vitathatatlan. A mondatot *Brenda Jo Brueggemann és Georgina Kleege*, két fogyatékossággal élő amerikai egyetemi oktató 2003-ban született írásából idéztük. Adódik a kérdés, vajon egyetemesnek tekinthető-e e saját élményre alapozott megállapítás. Bár egyértelmű válaszunk nincs, mégsem kell messze menni, hogy hazai példákat találjunk igazságtartalmának alátámasztására: „legendának bizonyult, hogy a kisgyerekek jól tolerálják a másságot, ha megismerik. Tomi sokféle gúnyolódás céltáblájává vált, és ezt nem könnyítette meg az a tény,

hogy a kissrácok végeredményben félnek a vakságtól, és nem mernek belegondolni sem (Sándor: 2013, 101)". Az anya észrevételei után, nézzük, az érintett ifjú hogyan raktározta el többségi környezetben szerzett élményeit: „Egy nap megkérdezte anyám, vajon akarok-e ismét látók közé járni. Azt válaszoltam, nem, nekem ebből az óvoda épp elég megpróbáltatás volt (Sándor: 2013, 143). "Egy korábbi interjúnk középiskolás látássérült alanya pedig így látta saját helyzetét: „Elfogadtak, csak nem barátkoznak velem." (Flamich & Hoffmann: 2009).

Az első esetben óvodai, majd általános iskolai, míg a második esetben, középiskolai integrációról beszélnek a megkérdezettek. És végül, nézzük meg, hogyan vélekednek azok, akik ugyancsak érintettek, a többségi környezetben oktató pedagógusok: „Napjainkban már nem csak a kihívást kereső, vállalkozó szellemű pedagógusok kerülnek együttnevelési helyzetbe, hanem bárki találkozhat az osztályában SNI (sajátos nevelési igényű – a szerzők) tanulóval. […] Az utóbbi évek gyors változásai miatt a hagyományos osztályok tanárai elbizonytalanodtak saját szerepükben, […] nem ismerik az inklúzió lényegét, […] és csak úgy felülről végzik." (Pető: 2011, 143) Bár legalább ennyi példát találunk a befogadó oktatás hatékonyságának bizonyítására is, mégsem célszerű megkérdőjelezni e négy irányból történő megközelítés jelentőségét, mivel fontos tényekre: szorongásra, kudarcélményre, bizonytalanságra és az információ, a tudás hiányára hívja fel a figyelmet. A fenti idézetek alapján, leszögezhetjük: az inklúzió összetett kérdés, és azt is be kell vallanunk, ma még elsősorban probléma, ezért megoldásához semmiképpen sem elegendő a törvényi szabályozás és a jóakarat. Ideje elfogadni, hogy *a fogyatékosság többé nem korlátozódik a gyógypedagógia tárgykörére.* Nem kizárólag a gyógypedagógusok feladata a fogyatékossággal élő tanulók, hallgatók oktatása. Következésképpen, az elvi lehetőségeken túl, gyakorlati megoldást kell keresnünk a fogyatékossággal élő személyekben rejlő értékek fel- és megismerésére, hogy legjobb tudásuk szerint, felkészülten és méltóságteljesen élhessék mindennapjaikat egy inkluzív társadalomban.

Kérdések, felvetések

Couser (2009: 17) szerint „A kulturális ábrázolás a mindennapokat tükrözi." Ez a kijelentés közelebb vihet minket a fogyatékossághoz, mint a mindennapokra jellemző jelenséghez, valamint e felvetés alapján azt is feltételezhetjük, hogy a kultúra irányából történő megközelítés megkönnyítheti e jelenség megértését. A feltételezés pedig újabb kérdéseket sugall: „A kultúra tanulmányozása révén jobban megértjük a fogyatékosságot? A fogyatékosság tanulmányozása gazdagítja-e kultúra-értelmezésünket? (Bolt: 2012, 287)

Mindkét kérdésre válaszlehetőséget kínál egy új diszciplína, így rendelkezésünkre áll egy lehetséges eszköz, hogy teljesebb képet kaphassunk a fogyatékosság-élményről, akár objektív, akár

szubjektív szempontok alapján közelítünk hozzá. Ezen új diszciplína a *kulturális fogyatékosságtudomány*, olyan új megközelítés, amely által a misztikus, gyakran félelmetes fogyatékosság megismerhető, kritizálható, és valamennyi korábbi elképzelésünk újragondolható, felülírható. E dinamikus diszciplína nyújt segítséget abban is, hogy tisztázzuk saját, évezredes sztereotípiákkal átszőtt viszonyunkat a fogyatékossággal élő emberhez.

A kulturális fogyatékosságtudomány egyik szegmense annak az interdiszciplináris tudománynak, amely fogyatékosságtudomány néven talált helyet a sokszínű akadémiai palettán, és csupán annyiban kapcsolódik a gyógypedagógiához, amennyire számos egyéb, vele határterületet képező diszciplínához is. A fogyatékosságtudomány az alábbiak szerint definiálható: „A fogyatékosságtudomány (…) a társadalmak politikáit és gyakorlatát vizsgálja, hogy jobban megértsük a fogyatékossággal kapcsolatos – sokkal inkább társadalmi, mint fizikai – tapasztalatokat. A fogyatékosságtudományi szemléletet azzal a céllal fejlesztették ki, hogy a károsodás jelenségét kibogozza a mítoszok, az ideológiák és a stigma szociális interakciókra és a társadalompolitikára ráboruló hálójából. E tudományág megkérdőjelezi azt az eszmét, amely szerint a fogyatékossággal élő emberek gazdasági és társadalmi státusza és kijelölt szerepei állapotuk elkerülhetetlen következményei lennének." (Society for Disability Studies idézi Könczei: 2009, 53-54)

„A fogyatékosságtudomány az elmélet, a gyakorlat és a kutatások tág területe, amely ellentmond annak az uralkodó, népszerű szemléletnek, miszerint a fogyatékosság egyenlő a személyes tragédiával." (Goodley: 2011) Hosszú utat tett meg az emberiség ezen új diszciplínák megjelenéséig. Különösen értékelendő mindez, ha figyelembe vesszük, hogy képviselőinek jelentős része hátrányos helyzetből indult, mivel megítélésüket ma is nehezítik, az évezredek óta kísértő sztereotípiák.

A fogyatékossággal élő személyek képe: a sztereotípiák

A fogyatékosság az élettel együtt érkezett a Földre és jelenléte meghatározó, mivel a fogyatékossággal élő személyek csoportja teszi ki a földkerekség egyik legjelentősebb kisebbségét, írja Riley (2005: 1). E jelentős kisebbséghez fűződő viszonyunk ugyan állandóan változik, de az évezredes – többnyire negatív – sztereotípiák kultúráktól függetlenül mindig felbukkannak nép- és műmesékben, művészeti alkotásokban (Flamich & Hoffmann, 2013), egyetemes jelenlétükkel meghatározva a fogyatékossággal élő személyek fogadtatását, megítélését. Bogdan & Biklen (1977) például az alábbi sztereotípiákat rögzítette különféle művészeti alkotásokban: (A

szemléltetés, mélyebb megértés érdekében, példákkal támasztjuk alá a Bogdan és Biklen által felsorolt sztereotípiákat.)

1. Szánalmas

A kis hableány (Andersen, Hans Cfristian [1831]: *A kis hableány*),

A kis bicebóca (Móra Ferenc [1918]: *Kincskereső kisködmön*).

2. Védtelen

A mankurtok fogjává lett ifjú (Ajtmatov, Csingiz [1980]: *Az évszázadnál is hosszabb ez a nap*)

Dömdödöm (Lázár Ervin [1973]: *A hétfejű tündér*)

3. Gonosz

III. Richard (Shakespeare, William [1597]: *III. Richard*), (Barnes, 1992)

Hétsűnyű Kapanyányimonyók (Arany László [1862]: *Fehérlófia.* Népmese-feldolgozás)

4. A cselekmény színesítése céljából alkalmazott háttér-karakter

Crooks (Steinbeck, John [1937]: *Egerek és emberek*),

Pósalaky úr (Móricz Zsigmond [1920]: *Légy jó mindhalálig*)

5. Szuperhős, szuper tulajdonságokkal

A vak Matthew Murdok (Mark Steven Johnson 2003]: *Daredevil. Akciófilm*) (Barnes, 1992)

Meszlényi Miklós (László Anna [1979]: *Vaspólya*)

6. Nevetséges

Forrest Gump (Groom, Winston: regény [1986], Zemeckis, Robert, film [1994]: Forrest Gump.)

Süsü (Csukás István [1980]: *Süsü, a sárkány*)

7. Saját maga ellensége, önmagát sajnálja, és ez akadályozza meg befogadását

Ahab Kapitány (Melville, Herbert [1851]: *Moby Dick*) (Barnes, 1992)

A Fiú (Kiss Csaba [2003]: *Világtalanok*)

8. Teher

Lennie (Steinbeck, John [1937]: *Egerek és emberek*)

Tamás (Böszörményi Gyula [1991]: Kucó)

9. Aszekszuális

Ken Harrison (Clark, Brian [1981]: Mégis kinek az élete) (Barnes, 1992)

Vica (Gárdonyi Géza [1906]: *Két katica-bogár*)

10. Képtelen részt venni a társadalom életében

Siket gyermekek (Anderson, Hesper, Mark Medoff [1986]: regény] Haimes, Randa [1986]: film: *Children of a Lesser Good*) (Barnes, 1992)

A Gézagyerek (Háy János [2004]: A Gézagyerek)

A sztereotípiák egyetemes létezését bizonyítandó, magyar és más nemzetek szépirodalmában nép- és műmeséiben található hősökkel egészítjük ki Barnes (1992) Bogdan és Biklen észrevételeit rögzítő, illetve az azok alátámasztásául szolgáló listát. Az alkotások mellett feltűntetett évszámok a művek eredeti megjelenéseinek időpontjai.

Az idő múlásával és a fogyatékossággal élő személy valódi, látható jelenlétének tulajdoníthatóan, egyre újabb sztereotípiák adódnak az immár klasszikus listához. A listát végigolvasva látjuk, a fogyatékossággal élő ember rendkívül sokféle, ábrázolása gyakran nem objektív, megítélése állandóan változik, csakúgy, mint a fogyatékosságé. „A fogyatékosság talán a legtöbbet változott társadalomtudományi fogalom" – állítja Könczei (2011). A sztereotípiák befolyásolta fogalomváltozások modellekbe rendeződtek. „A 'modellek' gondolati konstrukciók, amelyek szerint a fogyatékosságról való gondolkodás és cselekvés létrejön" (Könczei, 2011). A modellek jól példázzák az időbeli felfogás-változásokat, mégsem kizárólag lineárisan rendelhetők egymás mellé, hiszen a valóságban gyakran párhuzamosan, olykor egymással versengve léteznek (Flamich & Hoffmann, 2013). Annak érdekében, hogy szemléltessük, mennyire különbözően viszonyul az emberek közössége, a társadalom a fogyatékossággal élő személyekhez, bemutatunk néhány modellt.

A fogyatékossággal élő személy képe: a modellek

A Morális Modell egyértelmű, illetve egyértelműen negatív konstrukció. E modell értelmében, az emberek morálisan felelősek fogyatékosságukért, amely rossz cselekedeteik büntetése, vagy őseik, elődeik rossz cselekedetei miatt járó büntetés. A fogyatékossággal élő személy bűne(i) miatt „talán az életet sem érdemli meg" (Könczei, 2011). A modell kiteljesedése a középkorra jellemző *(*Könczei, uo.).

A Medikális Modell szerint, ha az ember bármiféle fogyatékossággal él, meg kell „javítani", hozzá kell igazítani a Tökéletes Világhoz. A modell kialakulásának kezdetét *Könczei* (2011) a már idézett dokumentumban a reneszánsz korra datálja. (Flamich & Hoffmann, 2013).

A Szociális Modell a társadalom tökéletlenségére mutat rá. Előírásai értelmében rugalmasan alkalmazkodnia kellene a fogyatékossággal élő személyek szükségleteihez, igényeihez. Filozófiája alapján a fogyatékosság nem az egyén tulajdonsága, hanem különböző összetevők és feltételek halmaza. Nem a személy fogyatékos, hanem a társadalom, amely képtelen alkalmazkodni, tehát kirekeszt (Könczei, 2011).

Az Emberi Jogi Modell „eredményei mára részévé lettek az egyes államok jogrendszerének, alkotmányának, törvényi szintű szabályozásának […] megjelentek az államközi szervezetek, nemzetközi szervezetek jogában is" (Könczei, 2011).

A hatvanas évek fogyatékossággal élő személyek jogaiért küzdő aktivistáinak mozgalmaival a világ számos országában ez az új szemlélet vette kezdetét, a fogyatékossággal élő személyeket övező bizonytalanság mégsem szűnt meg a jogok garantálásával, hiszen a sztereotípiák az évezredek során már előítéletekké fejlődtek. A fogyatékossággal élő személyekkel, sokszínűségükkel, képességeikkel és tehetségükkel kapcsolatos tudás napjainkban is gyakran inkább sztereotípiákon alapuló feltételezés, mint valódi ismeret (Hoffmann, Flamich, 2013).

A sztereotípiákon alapuló feltételezések igazságtartalma megkérdőjelezhető és felülírható egy új konstrukció, a *Kulturális Modell* felől közelítve. A Kulturális Modell definiálásához *Goodley* (2011) *Garland-Thomson* szavait idézi, mi szerint, a modell úgy kezeli a fogyatékosságot, mint kulturális megjelenést és történelmi közösséget, amely a testtel, mint anyagi valósággal és mint társas kifejezési eszközzel kapcsolatos kérdéseket vet fel, tolmácsolja a testi és értelmi érzékelés különbözőségeit (Garland–Thomson id. Goodley: 2011, 14). A definíció értelmében, a kulturális modell feltár olyan érzékelési sajátosságokat, amelyek a korábbi modellekből hiányoznak, mivel a modellek jelentős részében kevésbé hallatszik a fogyatékossággal élő személyek hangja. Feltételezésünk szerint a *„saját hang"* felhívja a figyelmet eddig ismeretlen, apró részletekre is, így alkalom nyílik arra, hogy a fogyatékossággal élő személyek saját élményeire alapozva gondoljuk újra a pedagógusképzést.

A fogyatékossággal élő személy hangja: a fogyatékosságtudomány és a pedagógusképzés

A fent bemutatott leggyakoribb sztereotípiákat, modelleket összevetve a fogyatékos tanuló, fogyatékos tudós, érintett szülő és érintett pedagógus vallomásával, valamint a ténnyel, mely szerint „ … a jelenkor összetett társadalmai és gazdaságai sokkal nagyobb mértékben tartanak igényt képzett fiatalokra, mint korábban bármikor" (Flamich és Hoffmann, 2011, 128). Természetes elvárás, hogy a pedagógusok megértsék a sokszínűség sajátosságait. Ez azonban szinte elképzelhetetlen olyan diszciplína nélkül, amely bemutatja a sokszínűséget, fény derülhet azokra a módszerekre, amelyek segítségével „minden tanuló sikeresen felelhet meg a vele szemben támasztott, növekvő elvárásoknak" (Darling-Hammond, 1999: 334.; Flamich és Hoffmann, 2011: 128.). Ma már egyre növekszik azon országok száma, ahol a „friss diplomás pedagógusokkal szemben támasztott alapvető követelmény, hogy felkészülten fogadják a fogyatékossággal élő tanulókat, hallgatókat" (Pugach, 2005: 549.). E társadalmi elvárásokra reagált a fogyatékosságtudomány egyik legújabb ága, a *fogyatékosságtudomány a neveléstudományban* (Disability Studies in Education: DSE), vagy *inkluzív neveléstudomány*, amelynek célja, hogy „akadémiai alapokra helyezze az inklúzió kutatását, ugyanakkor kritikus fórumot biztosítson a társadalmi, oktatási érdekképviseletnek és aktivitásoknak" (Connor, et al, 2008).

Már az inkluzív neveléstudomány térhódítását megelőzően *Taylor* (2004), a *Syracuse University* professzora, számos érvet sorakoztatott fel amellett, miért fontos a fogyatékosságtudomány oktatása a pedagógusképzésben. Indoklásában az is szerepelt, hogy fogyatékossággal mindenki – közvetve, vagy közvetlenül – találkozik élete során, és mivel a fogyatékossággal élő személyek immár láthatóak, a fogyatékosság semmiféle megjelenési formája nem maradhat tabutéma.

Valamennyi, a fogyatékosságtudomány részét képező új megközelítés, mint például az inkluzív neveléstudomány és a kulturális fogyatékosságtudomány, jelentős mértékben támaszkodik a saját élményre s annak feldolgozásaira. A saját élmény feldolgozásához, közvetítéséhez és megértéséhez nélkülözhetetlen segítséget nyújt a kulturális fogyatékosságtudomány két komponense: *a fogyatékosság irodalmi ábrázolásai*, valamint a *fogyatékossággal élő írók önéletrajzi írásai*. Feltételezésünk szerint a fogyatékosság irodalmi ábrázolásainak elemzése megkönnyíti, hogy saját, sztereotípiákkal átszőtt viszonyunkat tisztázzuk a félelmetes fogyatékossághoz és a számos esetben akaratlanul ellenérzéseket kiváltó fogyatékossággal élő személyhez. A másik pillér, a fogyatékossággal élő írók önéletrajzi írásainak elemzése pedig abban segít, hogy megismerhessük a világ érzékelésének, értelmezésének sokféleségét.

Mindkét megközelítéshez elengedhetetlen a pedagógus, mivel köztudott, hogy fontos szerepet játszik szinte mindenki életében. Különösen igaz ez az inkluzív, befogadó nevelésre.

Ahhoz azonban, hogy az ember pedagógussá váljon, hosszú utat kell végigjárnia és az emberi elszántságon túl, komoly szakmai felkészültségre kell szert tennie. *Falus* szerint: „ A tanári hivatás gyakorlásához különféle személyiségvonások meglétére és szakmai felkészültségre van szükség. A (pedagógus) kompetenciák a szakmai felkészültség komponenseit: a tudást, az attitűdöket/nézeteket és a képességeket foglalják magukba" (*Falus,* 2006a; 2006b; 2007). E kompetenciák fejlesztéséhez feltételezhetően jelentős mértékben járulna hozzá a két fent említett megközelítés, így az inkluzív szemlélet gyakorlati alkalmazása lényegesen meghatározóbb lehetne a mindennapok pedagógiájában.

Hangsúlyoznunk kell, hogy az inklúzió térhódításának következményeképpen a fogyatékossággal kapcsolatos ismeretek immár nem korlátozódhatnak, szorítkozhatnak csupán a gyógypedagógia tárgykörébe. Felismerve mindezt, például az *Egyesült Államokban* számos egyetem indít a fogyatékosság irodalmi ábrázolásait elemző kurzusokat. *Berkeleyben,* a fogyatékosok jogi mozgalmainak „bölcsőjében" (Kálmán és Könczei, 2002), például az angol tanszék kurzuskínálatában találkoztunk velük (Flamich, Hoffmann, 2013).

A kulturális fogyatékosságtudomány alkalmazása a pedagógusképzésben

A *Berkeleyben* szerzett tapasztalataink alapján, mi két lépésben javasoljuk beépíteni a kulturális fogyatékosságtudományt a pedagógusképzésbe, ezért, első lépésként „A sztereotípiákon túl; a fogyatékosság irodalmi ábrázolásainak kritikai – és kritikus – elemzése" címmel szépirodalmi műveket elemző, szabadon választható kurzust indíthattunk az *ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán* a 2012/2013-as tanév tavaszi szemeszterében. *A* kurzus egyik célja az volt, hogy megkönnyítse a többségi környezet leendő pedagógusainak és sokszínű – gyakran fogyatékossággal élő – tanulóinak a diverzitás és egymás megismerését, a fogyatékossággal kapcsolatos sztereotípiák újragondolását, valamint, hogy bemutassa a fogyatékossággal élő személyek sokszínűségét. Az olvasmánylista összeállításánál fontos szempontnak tekintettük, hogy a fogyatékossággal élő személyek ábrázolását – elsősorban – szépirodalmat művelő írók (például: *Shakespeare, Tolkien, Karinthy, Steinbeck, Cabré*) műveiben figyelhessék meg hallgatóink. A szépírók által alkalmazott sztereotípiák kiemelésével, arra törekedtünk, hogy igazoljuk a sztereotípiák több évszázados létezését, ugyanakkor, segítsünk újragondolni hallgatóinknak saját, a sztereotípiákhoz fűződő viszonyaikat *(*Hoffmann, Flamich, 2013).

A második lépés a fogyatékosságmemoár-elemzés. Ez utóbbi kurzusra a 2013/2014-es tanév őszi szemeszterében, egy Erasmus hallgatóknak indított Disability Studies, angol nyelvű kurzus keretében nyílt lehetőségünk három órában, ezúttal az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán. E szeminárium a fogyatékos személy saját jelenlétét tárta fel, az időkorlátok miatt vázlatosan, Homérosztól napjainkig.

A fogyatékosság irodalmi ábrázolásainak elemzése, valamint a fogyatékosságmemoár-elemzés két fontos pillére lehet a pedagógusképzésnek, mivel e két lépésben lehetőségük nyílik a hallgatóknak, hogy elemezzék és megismerjék saját attitűdjüket a fogyatékossághoz. A kurzusokon a hallgatók hiteles képet kapnak arról, miként látta és látja egyrészt a többségi környezet a fogyatékossággal élő személyeket, másrészt a fogyatékossággal élő személyek a többségi környezetet.

Diszkusszió

Meggyőződésünk, a világ sokféle érzékelésének megismerése, a sajátosságok értő elemzése segít a pedagógusoknak az órai anyag többféle megközelítésében, a feladatok megformálásában, az órai munka megtervezésében. A későbbiekben arra is választ kereshetünk, megállja-e a helyét az az újabb előfeltételezés, amely szerint az érzékelés sokszínűségének megismerése, értő elemzése előmozdítja a pedagógus kreatív, személyiség-központú óravezetését, következésképpen, a sikeres inklúziót. Amíg azonban bizonyítást nyer a fenti előfeltételezés, bőven van tennivalónk. Mindenekelőtt, hogy észrevegyük a fogyatékossággal élő személyek és a többségi környezet bizonytalanságról szóló jelzéseit, és együtt keressünk megoldásokat, hiszen vannak. Ha megkérdezzük a fogyatékossággal élő személyeket, ők elmondják zenében, képekben és szóban, hogy siketségük ellenére, hogyan érzékelik a zenét, vagy, hogy bár nem látnak, mégis minek nekik a karmester. A mi feladatunk csupán annyi, hogy megértsük, felfogjuk, mit mondanak. És bízzunk bennük!

Összegzés

A kulturális fogyatékosságtudomány alkalmazása a pedagógusképzésben eredményes inkluzív oktatást mozdít elő. Az érzékelés sokszínűségének megismerése, értő elemzése elősegíti a pedagógus kreatív, személyiség-központú óravezetését, következésképpen, a sikeres inklúziót.

Ezen előfeltételezésekhez vezetett az az út, amelyet írásunkban jártunk végig, hogy felgöngyölítsük, mi minden lehet a nehezen működő inkluzív nevelés hátterében.

Rögzítettük azokat az észrevételeket, tapasztalatokat, amelyeket érintett szülő, fogyatékos tanulók, egyetemi oktatók valamint pedagógusok mondtak el a befogadásról, és amelyekből látható, hogy létezik egy szakadék a többségi környezet és a a fogyatékossággal élő személyek között. Ez a szakadék – feltételezhetően – az információ, valamint, a bizalom hiányának tudható be. Felvetettük *Couser* nyomán, hogy ha a kultúra a mindennapokat tükrözi, úgy gazdag forrás áll a rendelkezésünkre, hogy átgondoljuk saját viszonyunkat a fogyatékossággal élő emberhez, és ismereteket szerezzünk a sokféleképpen érzékelhető világról. Megállapítottuk, ezen ismeretekre a

pedagógusképzésben különösen szükség van, mivel nélkülük nehezen elképzelhető a másik ember megértése, oktatása.

Felhívtuk a figyelmet továbbá, ezen ismeretek három pilléren nyugvó elméleti és gyakorlati megalapozottságára, a fogyatékosságtudományra, a kulturális fogyatékosságtudományra és az inkluzív neveléstudományra. Irásunk nem titkolt célja, hogy a fogyatékossággal élő személyről elsősorban sztereotípiák alapján alkotott kép mögül végre előlépjen a fogyatékossággal élő ember, és saját tapasztalataival segítse a hatékony inklúziót.

Irodalom

Barnes, Colin (1992): *Disabling Imagery and The Media: An Exploration of the Principles for Media Representations of Disabled People.* Britis Council of Organisations of Disabled People and Ryburn Publishing Limited, Krumlin, Halifax, England. http://disabilitystudies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-disabling-imagery.pdf. Letöltve: 2013. október 18. 09:47

Bogdan, Robert–Biklen, Douglas (1977): Handicapism. *Social Policy, March/April* 14–19.

Bolt, David (2012): Social encounters, cultural representation and critical avoidance. In: Watson, Nick, Alan Roulstone, and Carol Thomas (eds): *Routledge Handbook of Disability Studies*. Routledge Taylor & Francis Group. London, New York. 287-297.

Brueggemann, Brenda Jo–Kleege, Georgina **(**2003*): Gently Down the Stream: Reflections on Mainstreaming.* Rethoric Review*,* Vol. 22. No. 2. 174-183.

Couser, G. Thomas (2009): *Signifying Bodies* - Disability in Contemporary Life-Writing. The University of Michigan Press.

Darling-Hammond, Linda (1999): The case for university-based teacher education. In: Cochran Smith, M., Feiman-Nemser, Sh., McIntyre, D. J., Demers, K. E. (2008, eds.) *Handbook of Research on Teacher Education, Enduring Questions in Changing Context.* Routledge, Taylor & Francis Group, Association of Teacher Educators, New York, London, 331–346.

Falus Iván (2006a): *A tanárképzés képesítési követelményei.* ELTE PPK, Munkaanyag.

Falus Iván (2006b): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai.* Gondolat Kiadó. Budapest.

Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Flamich Mária–Hoffmann Rita (2009): *Befogadó iskolák, kirekesztő közösségek. Az iskolák belső világa.* ELTE PPK. Neveléstudományi Doktori Iskola, Tanulás-tanítás Program. Szemináriumi dolgozat – kézirat.

Flamich Mária–Hoffmann Rita (2011): „Ízig-vérig része vagy a világnak" – a fogyatékossággal élő embert övező paradigmák történeti áttekintése. In: Déri Balázs, Menczel Gabriella, Szijj Ildikó (szerk.): *Per multos annos – Faluba Kálmán tanár úr 70. születésnapjára.* L'Harmattan, Budapest, 120–132.

Flamich Mária–Hoffmann Rita (2013): A sztereotípiákon túl – a fogyatékosság irodalmi ábrázolásainak kritikai és kritikus elemzése. *A Kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális valamint az informális tanulás során társadalmi kohézió és esélyegyenlőség érdekében.* Konferencia, Veszprém. Kézirat.

Garland-Thomson, Rosemarie, In: Dan Goodley (2011): *Disability Studies – An interdisciplinary Introduction*. SagePublications Ltd. ,Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.

Hoffmann Rita–Flamich Mária (2013): (Dis)kurzus a sztereotípiákról. *Pedagógusképzés.* Kézirat

Kálmán Zsófia–Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig.* Osiris Kiadó, Budapest

Könczei György (2009, szerk.): *Fogyatékosságtudományi fogalomtár*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest

Könczei György (2011): *A megbámult végre visszanéz – Modellek, narratívák és fogalmaink változásai.* www.gurulo.hu/sites/default/files/.../konczei_megbamult_visszanez.pdf Letöltve: 2013-04-02

Pető Ildikó (2011): *Az inkluzív nevelés és a debreceni tanárképzés.* Pedagógusképzés. 3-4 szám. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 143-152.

Pugach, Marleen C. (2005): Research on Preparing General Education Teachers to Work With Students With Disabilities. In: Cochram-Smith M., Zeichner, K. M. (eds.) *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.* American Educational Research Association. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, 549–590.

Sándor Erzsi (2013): *Szegény anyám, ha látnám*. Park Könyvkiadó. Budapest

Taylor, Stephen J. (2004): *Why Teach Disability Studies; An Essay for Teachers*. http://www.disabilitystudiesforteachers.org/files/WHY_TEACH_DISABILITY_ST D IES.df letöltve: 2013. december 4.

Golyán Szilvia

Intézménytípus-történet „másképp”: Differenciált iskolakezdéstől a rugalmas beiskolázás ratifikálásáig

Bevezető gondolatok

Az óvoda, mint intézménytípus hazai megjelenését (1828) követően az óvodahálózat fokozatosan bővült (1891 és 1895 között), majd dinamikusan fejlődött (1949 és 1963 között), mindemellett az óvodai nevelés tartalmában, funkciójában is változott.

Jelen tanulmányban az óvodai nevelés és az alapfokú iskolai nevelés-oktatás tartalmi és szervezeti alakulását az 1960-as évek elejétől az 1980-as évek végéig követem nyomon az óvodából az iskolába való átmenet tükrében. Célom, hogy a kisgyermekkor, ha nem is egyetlen, de jelenleg a legtöbb gyermeket érintő intézményváltás kérdéskörének tárgyalása kerüljön az intézménytípus-történeti áttekintés középpontjába.

Differenciált iskolakezdéstől a rugalmas beiskolázás ratifikálásáig

A Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvény szabályozásának értelmében „*3.§ (1) A tankötelezettség a gyermek 6. életévének betöltését követő szeptember hó 1. napjával kezdődik.*” E törvény ugyan nem tesz említést az óvodáról, a szocialista pedagógia tartalmilag is egységességre törekvő személete azonban hatott az óvodai nevelésre is, és a gyermek óvodából iskolába történő átmenetének problematikája ismét kiélezettebben jelent meg (elsősorban) a szakmai gondolkodásban. A nevelés egészének folyamatosságát a célrendszer egységében, és az egymást követő intézmények kapcsolódásában látták megvalósulni (Hermann 1961).

Az óvoda deklarált iskola-előkészítő funkciója mellett azonban megjelent egy olyan szakmai szemlélet is, miszerint az óvoda „… *már régen túljutott a reá épülő iskolai osztályok fejlődési fokán, nincs pótolni valója.*” (Hermann: 1962, 275) Az óvodai nevelés iskolába lépést megkönnyítő oktató jellegét, a korai tanítás európai gyakorlatát (angol, francia példára hivatkozva) bíráló *Hermann Alice* (1961) több érvet is felsorakoztatott ellenükben. Leglényegesebbnek a gyermek életkori sajátosságaihoz való igazodást tartotta, valamint abból kiindulva az iskolaérettség figyelembevételét, mely a hazai tapasztalatok szerint a hetedik életév körül alakul ki.

Az 1960-as években az iskolaorvosok és az iskolával kapcsolatban álló gyermekvédelmi felelősök részéről nagyjából azonos időben merült fel a *beiskolázási vizsgálatok igénye*. Egyre többen hangsúlyozták, hogy mivel az egyén fejlődése nem egyenletes, ezért az iskolakezdés nem köthető mechanikusan egy (az állam által) előírt és mindenki számára kötelező életkorhoz (Lőrincz–

Palkó–Petrován 1962a, 1962b, Lőrincz 1967, Réti 1963, 1967, 1968, Hermann 1963, 1967, Szabó 1967). Ezzel szinte párhuzamosan az óvodai nevelésnek az iskolára való előkészítő funkciójának erősödését is tapasztalhatjuk: „*az óvoda átveheti az általános iskola I. osztályának egyes feladatait is. Pl. a képzetek kialakítása és pontosítása, közvetlen tapasztalatok szerzése a környezet tárgyairól és jelenségeiről,(…).*" (Kollégiumi előterjesztés a művelődésügy távlati fejlesztésének irányelveiről 1962: 453)

Az önálló Gyermek- és ifjúságegészségügyi osztály 1962-ben létesült, ahol a megalakulás évétől kezdve olyan komplex longitudinális vizsgálatokat vezettek, melyek keretében az egyes gyermek- és oktatási intézmények higiénés értékelése, a testi fejlettség mérése és pszichofiziológiai kutatás, majd a komplex iskolaérettségi vizsgálat kidolgozása (*Szabó Pál* vezetésével) is zajlott (Horányi 1991).

A 216/1964. (Eü. K.8.) EüM számú egészségügyi miniszteri és művelődésügyi miniszteri együttes utasítás elrendelte a tanköteles korba lépő gyermekek *kötelező orvosi vizsgálatát*. A bevezetett beiskolázási vizsgálat célja volt, hogy csak iskolaérett gyermek kezdje meg az első osztályt. Magára a problémára és a „szűrővizsgálat" szükségességére az hívta fel a figyelmet, hogy feltűnően sok volt az általános iskola első osztályában a bukások száma, mint kiderült olyan sajátos egyéni elmaradások miatt, amelyeket aztán később gyűjtőnéven *iskolaéretlenségnek* hívtak az 1970-es évek végétől (Szabó 1977). Nem véletlen, hogy ez az orvosi vizsgálat a súlyosabb értelmi fogyatékosság, a testi fejletlenség, illetve az érzékszervi vagy mozgásszervi sérültség megállapítására szűkült le; de egyre több szakember vetette fel a pszichikus és szociális érettség elérésének szükségességét is.

Az átalakított közoktatási rendszerben, mely látszólag érintetlenül hagyta az óvodai nevelést, értelemszerűen merült fel hát a kérdés, hogy az iskolai oktatáson túlmutató óvodai nevelés teljesíti-e deklarált iskola-előkészítő funkcióját? Ezt vizsgálva abból indultak ki, hogy az óvodának az oktatási rendszer egészébe való illeszkedése megkönnyíti az átmenetet. Ennek érdekében szakmai fórumokon és az „*Óvodai Nevelés*" című folyóirat hasábjain az 1962/1963-as nevelési évben „tárgyalták"; például az óvodai és az iskolai fegyelem (Hermann 1963) és az értékelési módok (Szabadi 1963a) közötti különbségeket; az értelmi képességek fejlesztésének tartalmi kritériumait és az óvoda és az iskola közötti együttműködés lehetséges formáit (Szabadi 1963b).

A két nevelőintézmény kibontakozó együttműködésében egymás munkájának megismerését követően óhatatlanul megfogalmazódtak az elvárások is, miszerint „*az óvónők igénye az, hogy az iskola fejlessze tovább az óvoda megkezdett munkáját. A tanítók viszont az első osztály követelményeit jobban figyelembe vevő nevelőmunkát kérnek az óvodától.*" (Szabadi: 1963a, 252)

A gyakorlatban azt láthatjuk, hogy az óvoda munkáját igyekeztek az iskolai oktatáshoz „igazítani". Egyrészt azáltal, hogy a gyermeket „még csak körvonalazott jövő iskola számára" készítették elő; másrészt keresték a „törési pontokat", és ennek érdekében szorgalmazták az óvodák szoros együttműködését az 1. osztályban tanító pedagógusokkal. Így „*az óvoda és az iskola kapcsolata a kölcsönös hospitálások és sorozatos megbeszélések során jobban elmélyült, mint valaha is a múltban.*" (Hermann: 1965, 403) Az óvónők arra törekedtek, hogy nevelő-oktató munkájuk bizonyos tartalmi módosításai által megkönnyítsék a tanítók munkáját. Emellett ha kisebb mértékben ugyan, de a tanítók is megpróbálták „óvodásabbá" tenni az első osztályt. *Hermann Alice* (1965) megjegyzi, hogy az óvodai látogatások során az „… *I. osztályos tanítók sokat tanultak az óvodától. Komoly igyekezetükké vált, hogy az iskolai ismeretek átadását játékosabbá, változatosabbá tegyék, (…) tehát, hogy a maguk részéről is áthidalják a szakadékot az óvoda és az iskola között.*" (Herman 1965:403)

Távlati feladatnak tekintették, hogy az óvodai nevelés tartalmi szabályozóját szorosabban kapcsolják az iskolai nevelés tervéhez; kutatásokat szorgalmaztak annak érdekében, hogy megismerjék, az egyénnek „*melyek azok a tulajdonságai, amelyeknek megalapozására a 3-6 éves kor a megfelelő időszak.*" (Hermann: 1965, 406) Mindezekkel összefüggésben az iskolába való átmenet kapcsán továbbra is hangsúlyosan jelenik meg az óvoda előkészítő funkciója (Nagy 1960, Szabadi 1963a, 1963b, Hermann 1961, 1962, 1963, 1967). Emellett *Szabó Pál* megjegyzi: „… *az óvodának fontos szerepe van az iskolaéretlen tanulók számának csökkentésében*." (Szabó 1970: 44); mi több „*az óvoda feladata; elősegíteni a gyermekek iskolaérettségét, amennyire csak lehetséges, de nem kisiskolásként kezelni őket már az óvodában!*" (Szabó: 1970, 46).

Az 1960-as[17] a kisgyermekkori nevelés intézményhálózatának kiépítése erőltetett ütemben zajlott, melynek eredményeként az óvodák egy része olyan épületekben nyílt meg, melyek eredetileg nem ilyen célra készültek. Az óvodai nevelésben való részvételi arány is jelentősen változott. Míg „*1938-ban a gyermekek 23,6%-a járt óvodába, 1963-ban ez az arány 41,8%-ra emelkedett.*" (Hermann:1965, 367–368) Ebben a történelmi időben vált kormányzati céllá, hogy a vállalatok és üzemek, valamint az óvodák és az iskolák közötti patronálási mozgalom alakuljon ki és funkcionáljon.

Bár az oktatási rendszer 1961-es átfogó reformját követően 1965-ben a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága megvizsgálta az intézkedések tapasztalatait, azok hatékonyságát, és ennek alapján a szükséges korrekciókról határozatot hozott, de ezt követően is újabb problémákat azonosítottak. Megállapították többek között, hogy az óvodai ellátás iránti igény gyorsabban növekedett, mint a férőhelyek száma; illetve a városok külső kerületeiben az ellátottság az országos átlag alatt volt (1971-ben az adott korosztály 59 százaléka részesült óvodai

[17] Az óvodák számának második nagy növekedési ciklusa az 1949 és 1963 közötti időszakra tehető, amikor is megállapítható, hogy az állandó óvodák száma több mint megduplázódott, 1448-ról 3136-ra nőtt (Hermann 1965).

elhelyezésben), a községek közel felében pedig nem volt óvoda (Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól 1973).

Az óvodába nem járó gyermekek számára *bevezették a kötelező iskola-előkészítő foglalkozásokat*, a tankötelezettség kezdetét megelőző egy éves szervezett formájában megvalósított iskolára való felkészítést. A foglalkozásokra heti három alkalommal került sor az óvodában vagy az általános iskolában. Az előkészítők „… *az ötéves gyermekek 20%-át fogják át, s – bár hatékonyságuk az óvodákét nem érik el – jelentősen segítik az iskolára való előkészítést.*" (Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól 1973: 56). Az a gyermek, aki óvodába járt és az iskolaérettségi vizsgálat során fejlődésében többéves lemaradást állapítottak meg, egy tanévig még – hetedik életévének betöltését követő év augusztus 31-ig – az óvodában maradhatott (Állásfoglalás az iskolaéretlenség megállapításáról és pedagógiai korrekciójának szervezési feladatairól 1974).

A közoktatás szakemberei az átlagnál alacsonyabb létszámú (maximálisan 15 fős) *korrekciós osztályok*[18] indításával próbálták segíteni azokat a gyermekeket, akik nem rendelkeztek a tankötelezettség tényleges megkezdésének időpontjában megfelelő iskolakészültséggel (valamilyen szempontból nem voltak még iskolaérettek), így vélhetően nehezen vagy egyáltalán nem tudtak volna beilleszkedni az iskolai munkába (Szabó 1977). Az 1960-as években az általános iskolai tanulási nehézségek, iskolai kudarcok, évismétlések számának csökkentése társadalmi igényként is jelentkezett.

Az 1968-as nevelési évben „kísérleti" csoportokban bevezették az új óvodai programot, s ennek „tesztelését" követően végül 1971-ben kiadták „*Az Óvodai Nevelés Programját*", mely, mint központi szabályozó két évtizeden keresztül meghatározta az óvodai nevelés tartalmát.

A dokumentum az óvodai oktatás feladatai között megjelöli az iskolai tanulás előkészítését: a foglalkozási tárgyak feladatai, tartalma és követelményrendszere az előkészítő funkciót deklaráltan magában foglalja. A program kiemeli, hogy az óvodában sajátosan óvodai oktatásról van szó; annak tartalma, formái és módszerei alkalmazkodnak az óvodás gyermekek életkorához. „*Az oktatás óvodai jellegét végső soron az adja meg, hogy az óvónő a gyermekek megismerési vágyára, érzelmi beállítottságára, főként önkéntelen figyelmére támaszkodva irányítja a megismerés folyamatát*…" (Bakonyiné–Szabadi:1973, 142) A programkészítők úgy vélték, hogy az is erősíti az oktatás óvodai jellegét, ha az óvónő rendszerbe foglalva, de a gyermekek kérdéseire, megjegyzéseire építve vezeti az óvodai foglalkozásokat.

[18] Korrekciós osztályt ott lehetett szervezni, ahol a gyermekek szűréséhez a szükséges szakemberek adottak voltak, illetve a gyermekek fejlesztéséhez rendelkeztek a megfelelő személyi, tárgyi és egyéb feltételekkel. A korrekciós osztályba azokat a gyermekeket irányíthatták a szakemberek, akik tanköteles korúak és az iskolaérettségi vizsgálat során észlelt fejlődésbeli lemaradás feltehetően behozható. A korrekciós osztályokban a gyerekek normál tanterv- és követelményrendszer szerint egy évig tanultak, majd mindenki „visszament" a saját osztályába, ott folytatta tanulmányait.

A program nagycsoportban a kötelező foglalkozások számát foglalkozási tárgyanként heti két alkalomban határozta meg, a matematika kivételével, melyből heti egy kötelező foglalkozást írt elő. A napi két kötelező foglalkozás között helyesnek tartja a program, ha legalább tíz perc szünetet iktatnak be, melyet „… *egyes gyermekek a csoportszoba előkészítésével, mások az önállóan választott – bár korlátok közé szorított tevékenységekkel töltenek el.*" (Bakonyiné–Szabadi: 1973, 153) A szünet célja egyrészt az, hogy lehetőséget nyújtson a gyermekeknek a két foglalkozás közötti felfrissülésre, másrészt „… *hogy megszokják a későbbi iskolai szünetekben elvárható viselkedést.*" (Bakonyiné–Szabadi 1973: 153) Nagycsoportban, az iskolára való elkészítés okán fontosnak vélték, hogy a gyermekekben kialakítsák a tanítási órákon megkívánt helyes magatartást. „*Szokják meg a jelentkezést, várják meg az óvónő felszólítását, ne vágjanak egymás szavába, indokolatlanul ne ugráljanak fel, s ne játszanak közben. A foglalkozások ideje még az ábrázolás alkalmával is egyszerre fejeződik be minden gyermek számára.*" (Bakonyiné–Szabadi: 1973, 153) Az „évvesztes" gyermekek óvodáztatását illetően azt javasolja a program, hogy a kiscsoportot ismételjék meg, így szilárdabb alapokra épülnek a következő évek ismeretei, továbbá érzelmileg is kevésbé viseli meg a gyermeket, ha egy-két társával a kiscsoportban marad, mintha a nagycsoportból nem mehetne tovább a többiekkel az iskolába.

Az 1971-es program pozitívumaként kiemelhető, hogy a játék alapvető óvodai tevékenységként jelent meg. A programban tükröző szemlélet szerint, ha az óvodai oktatás folyamatában az egyes foglalkozási tárgyakat a napirendben megtervezett időpontokban tartják meg, akkor a gyermekek megszokják, hogy a játéktól eltérően „valamilyen más" tevékenység zajlik, így „… *a nagycsoportban kialakul annak tudata is, hogy ilyenkor tanulnak.*" (Bakonyiné–Szabadi: 1973, 145)

Szabó Pál és munkatársai vetették fel az iskolaérettség fogalmának komplexitását, és ezzel egyidejűleg az iskolaérettségi vizsgálatok komplex jellegének szükségességét (Szabó 1977).
Budapesten 1968-tól a körzeti orvosok az akkor megalakuló Nevelési Tanácsadókhoz[19] fordulhattak, ha az iskolaérettség eldöntéséhez kiegészítő pszichológiai vizsgálatot tartottak szükségesnek (Horányi–Kósáné 1991). A szűrővizsgálat elvégzéséhez 1971-ben állította össze *Hoffmann Tiborné* a csoportos vizsgálatsort (Horányi 1991) és az orvosi vizsgálatot ettől kezdve pedagógiai és pszichológiai vizsgálattal egészítették ki, így vált a beiskolázási vizsgálat – elsőként kizárólag a fővárosban – „*komplex jellegűvé*". A vizsgálatot tanácsadás és szükség esetén terápia követte.

[19] Az első Nevelési Tanácsadók már az 1960-as évek végén szerveződtek, de hivatalos engedélyezésük ahhoz az időszakhoz kötődik, amikor bekapcsolódtak a komplex iskolaérettségi vizsgálatok lebonyolításában, mintegy az intézménytípus első deklarált funkcióját ellátandóan (szűrés és szakintézménybe irányítás). A kerületi nevelési tanácsadók 1968-ban alakultak meg Budapesten.

Mindemellett az 1970-es évek elején a neveléstudomány korabeli szaktekintélyei az iskolakezdés szervezeti formáinak többféle megvalósítását is elképzelhetőnek vélték, melyet nemzetközi és hazai gyakorlatbeli sokszínűség igazolt. Kiemelték, hogy az iskolába lépés a nagyon eltérő induló szintek miatt megpecsételheti a gyermek jövőjét, így az a feladat, hogy olyan *szervezeti modelleket* dolgozzanak ki, amelyek lehetővé teszik a gyermekek egyenlő esélyű indulását (A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai tanszékének javaslata az iskolarendszer kereteinek távlati fejlesztésére 1971).

Lehetőség nyílt arra, hogy kísérleti programok, fejlesztések, akciókutatások valósuljanak meg. Ezek egyike volt az úgynevezett „*óvodaiskola*" program, mely alapkoncepciójának értelmében az átmenet „éles" váltása helyett késleltetik, egy későbbi életkori szakaszra tolják át az intézményi váltást. Hosszas kísérleti folyamat eredményeként az első csoport 1981-ben indult a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban (Mihály é.n., Gáspárné 1990, Némethné 1993).

Amint a fentiekből látható, az 1970-es években a „*kudarcmentes iskolakezdés*" fontosságának felismerését több irányú megoldási törekvés jellemezte (komplex iskolaérettségi vizsgálat, új óvodai program, szerkezeti modellek); a korbeli szakmai irányítók azonban a nagyszámú lemorzsolódás okát leginkább az általános iskola 1. osztályában történő jelentős tanévvesztéssel azonosították. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-ei határozata ezért konkrét feladatul tűzte ki az 1. osztályos tanévvesztés megszüntetését (Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól 1973).

Az 1972/73-as tanévtől kezdődően az óvodába nem járó (otthon nevelkedő) gyermekek vizsgálatát a gyermek lakóhely szerinti körzetes általános iskola pedagógusai végezték el, mivel a Nevelési Tanácsadók már nem győzték – alapfeladatuk mellett – az iskolaérettségi vizsgálat által keletkező többletfeladatot. A tanítók megfigyeléseiket „*A pedagógiai-pszichológiai vizsgálat eredményeinek összegzése*" című dokumentumban rögzítették és a gyermekorvossal együtt döntöttek az iskolaérettség megítélésének kérdésében, illetve ha szükségesnek látták, további vizsgálatra[20] küldték a gyermeket (Horányi 1991).

A komplex iskolaérettségi vizsgálat országos szintű egységes kiterjesztését az „*Állásfoglalás az iskolaéretlenség megállapításáról és pedagógiai korrekciójának szervezési feladatairól*" (1974) hivatalos közlemény szorgalmazta. Az állásfoglalás hangsúlyozta, hogy csupán a korrekciós osztályokban folyó pedagógiai munkával nem lehet az 1. osztályos tanévvesztés problémáját megoldani, ez csak

[20] A Nevelési Tanácsadó kiegészítő vizsgálatainak nyomán készült szakvélemény megállapította az iskolaérettség tényét, vagy ellenkező esetben javaslatot tett beszédjavításra, a mindennapos iskolába járás alóli egy év felmentésre, korrekciós elsős osztályba való beiskolázásra, vagy rendelkezett a gyermek gyógypedagógiai áthelyező bizottság elé utalásáról. A szakvélemény nyomán a Művelődés- és Egészségügyi Osztállyal együttesen döntöttek a beiskolázással kapcsolatban, s erről értesítették a szülőket, akik fellebbezési joggal élhettek.

egy lehetőség több közül, így nagy jelentősége van az óvoda iskolára felkészítő munkájának és az iskolai előkészítő foglalkozásoknak[21] egyaránt.

Az iskolaérettségi vizsgálatok általánossá váltak és elvégzésüket az Oktatási Minisztérium 1975-től az „*Útmutató az iskolaérettségi vizsgálatok elvégzéséhez*" és az „*Útmutató a nevelési tanácsadókban végezhető pszichológiai vizsgálatokhoz*" című dokumentumokkal segítette.

Az állami oktatás felülvizsgálatának keretében működő Alapfokú Oktatási Bizottság munkája kiterjedt az óvoda, az általános iskola és a továbbképző iskola mellett a gyógypedagógiai iskolákra és a gyermekvédelmi intézményekre is. A Bizottság egyik jelentése megállapítja, hogy „… *egységes nevelési rendszerünkből eredően az egyes nevelő-oktató intézményeknek egymásra kell épülniük. Sokkal jobban össze kell kapcsolni az iskolai és óvodai nevelést, mint az jelenleg történik.*" (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai 1973: 116)

Deklarálják, hogy az óvodai nevelés funkciója kettős. Egyrészt szociális azáltal, hogy „*pótolja a család gondozási, felügyeleti szerepét addig, amíg a dolgozó anya munkában van*" (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai 1973: 115); másrészt köznevelési intézményként „*hozzájárul a gyermek egészséges testi és szellemi fejlődéséhez, teljesíti iskolára előkészítő feladatát.*" (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai 1973: 115) Az általános iskola „… *alapozó funkciójában az évek során egyre dominánsabbá válik a továbbtanulásra történő felkészítés.*" (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai 1973: 117) A jelentés felhívta a figyelmet az 1. osztályos tanulók esetében a továbbra is magas számú évismétlőre (ez az 1969/70-es tanévben 11,4 százalék volt). Az évismétlés okai között azonosították az adott életkorban természetszerűleg meglévő nagy különbségeket, megoldásra várt: a fejlődésben elmaradt, *iskolaéretlen gyermekek*; a rendszertelenül iskolába járó (s emiatt az iskolai teljesítményben eredménytelen) *cigánygyermekek*; valamint a *gyógypedagógiai ellátásból* (létszámgondok miatt) *kiszoruló gyermekek* helyzetének ügye (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai 1973).

A közoktatás korabeli (1970-es évek) rendszerének hatékonyságát az egyes intézménytípusok, illetve tagozatok közötti folyamatosságban és fokozatosságban látták, s megállapították, hogy ez lényegében nem problémamentes, egyik szinten sem. A gyermekek óvodából iskolába való átmenete kapcsán többek között kiemelték azt az általános tapasztalatot, miszerint azok a gyerekek, akik óvodába, illetve iskolára előkészítő foglalkozásra jártak, azok a többieknél lényegesen jobb eredményt értek el az első osztályban. Továbbá „*az iskolán belül nem közömbös az átmenet megkönnyítése, az iskolai munkarendbe való beilleszkedés szempontjából az első osztályos pedagógus személyisége, közelebbről lelki egészsége sem.*" (Szabó 1970: 42) *Szabó Pál* – a harmonikus elsős nevelői

[21] A nevelőotthonokban élő gyermekek iskolára való felkészítését és vizsgálatát az 1973-as „*Útmutató a nevelőotthonban élő gyermekek iskolára való felkészítéséhez*" című dokumentum rögzítette (39 894/1973. VII. számú kísérőlevéllel kiadott útmutató).

személyiség kapcsán – kiemelte: fontos, hogy „… *a pedagógus örömét találja munkájában,(…).*" (1970: 42)

Az alsófokú oktatás helyzetét vizsgáló bizottság célként tűzte ki azt, hogy „*1985-ig valamennyi 5 éves gyermek részesüljön valamilyen formában iskolára előkészítésben*" (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai 1973: 128). A cél megvalósításához „eszközként" azonosították a következőket: 1. az óvoda iskola-előkészítő funkciójának további erősítése, 2. az óvodába nem járó gyermekek előkészítő foglalkozásainak széleskörű kiterjesztése, valamint 3. a témát illetően a társadalmi közgondolkodás megváltoztatása, aminek kapcsán „*erősíteni kell az iskoláskor előtti nevelés ismeretét, fontosságának tudatát és megvalósulásának hatásfokát valamennyi iskolába lépő gyermek érdekében.*" (Az alsófokú oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai 1973: 129)

Felismerték, hogy a *szülőknek* különösen fontos a szerepük a gyermek iskolára való felkészítésben/felkészülésében, így be kell kapcsolódniuk a gyermek iskolás életformára való áttérésének biztosításába is. A *Szabó Pál* által szerkesztett, 1976-ban megjelent, majd több átdolgozott kiadást megélt „*Iskolás lesz a gyermekünk*" című könyv alapvetően azon szülők számára készült, akiknek gyereke nem járt óvodába. A feladatgyűjtemény gyermekközpontú „küldetésnyilatkozatában" megfogalmazódik, hogy a gyermek neveléséhez, személyiségének kibontakoztatásához alapvetően „*meg kell ismernünk minél alaposabban gyermekeinket, a magatartásukat meghatározó testi-lelki sajátosságaikat, kisgyermek koruktól kezdve*…" (Szabó:1985, 10)

A tanköteles korba lépő gyermekek kötelező vizsgálatáról rendelkező 1964-es miniszteri utasítás egységes végrehajtásának elősegítésére adta ki az Egészségügyi Minisztérium 40.293/1977. (EüK.10.) EüM számú irányelvét, melynek megfelelően egészen 1985-ig, az oktatási törvény megjelenéséig végezték el a tanköteles korba lépő gyermekek orvosi vizsgálatát az oktatási intézményeket ellátó orvosok igazolva, hogy a gyermeket beiskolázásra javasolják vagy sem. Az orvosi vizsgálat célja az volt, hogy az iskolába csak megfelelő testi és szellemi fejlettségű gyermekek kerüljenek, akiknek az iskolai követelmények nem okoznak egészségkárosodást. A vizsgálat általános jellegű volt, de szükség esetén kiegészült szakorvosi vizsgálattal.

Az oktatási miniszter 114/1977. (M.K.11.) OM számú utasítása elrendelte „*Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének*" fokozatos bevezetését az 1978/79-es tanévtől kezdődően. Az „*1978-as tanterv*" curriculumszerű (a korábbi „*Tanterv és utasítás*" előíró jellegéhez képest), a tananyag körülbelül egyharmada kiegészítő jellegű, ezáltal jelentős szakmai szabadságot teremtett a pedagógusok számára, valamint meghatározta a továbbhaladáshoz feltétlenül szükséges minimumot minden évfolyamon. A tanterv hangsúlyozta, hogy az általános iskolai nevelés és oktatás „… *támaszkodjon az iskolát megelőző nevelés – a család, az óvoda, az iskolára előkészítő foglalkozások – eredményeire; az általános iskolai nevelés tartalmában, légkörében és módszereiben legyen szerves*

és zökkenőmentes folytatása az iskolát megelőző intézményes – óvodai – nevelésnek." (16); a nevelési cél elérésének érdekében az iskola koordináló tevékenysége szükségessé teszi a különböző nevelési hatótényezőkkel való együttműködést, de itt már csak az iskolai neveléssel „párhuzamosan" jelen levő intézményekkel való kapcsolattartásra tér ki a tanterv.

Az „*1978-as tanterv*" tantárgyanként határozta meg a célokat és a feladatokat, melynek keretében minimálisan és ezen belül is eltérő hangsúllyal, tartalommal és nézőpontot tükrözve jelent meg a gyermekek óvodából iskolába történő átmenetét támogató szemlélet. Például a tanterv a magyar nyelv és irodalom tárgy körében a családban és az óvodában elsajátított beszédre és beszédmegértésre alapozottan kívánta fejleszteni a beszédműködést; a tantárgy első osztályos tananyagában előírta a gyermekek megfigyelését iskolakezdéskor, mely kiterjedt a beszédkészségre és beszédértésre, a különböző jelek felismerésére és megkülönböztetésére, valamint az író- és festőeszközök használatának megfigyelésére. A környezeti nevelés a társadalmi környezet tananyagának részeként foglalkozott az óvoda és az iskola épületének, helyiségeinek, felszereléseinek, az ott dolgozók munkájának, valamint jellemző tevékenységeknek és szokásoknak az összehasonlításával; azzal a céllal, hogy a gyermek ezen ismérvek alapján meg tudja különböztetni az iskolát az óvodától. A rajztanítás feladatának tekintette többek között az óvodában elkezdett ábrázoló tevékenység megerősítését és folytatását.

Az általános iskolai rendtartás módosításáról és egységes szövegének megállapításáról szóló 116/1983. (M.K.14.) MM számú utasítása a társintézményekkel való kapcsolattartás kapcsán kitért az iskolának az óvodával való együttműködésére: „*14.§ (1) A nevelés folyamatossága, a gyermekek óvodából iskolába történő zökkenőmentes átmenetének biztosítása érdekében az általános iskola rendszeres kapcsolatot tart az azonos területen (körzetben) működő óvodával…*" Az együttműködése érdekében a kapcsolatot tartók kölcsönösen megismerték az óvodai nevelés programját, illetőleg az általános iskola nevelési és oktatási tervét, nevelési gyakorlatát.

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról kimondja, hogy a nevelési-oktatási rendszer nevelési intézménye az óvoda, az iskolai nevelés-oktatás alapfokú intézménye az általános iskola. Megszüntette az ideológiai kötöttséget, felszámolta az oktatás állami monopóliumát. „*44.§ Az óvoda a családi neveléssel együtt megalapozza a gyermek személyiségének és képességeinek fejlődését, gondoskodik testi neveléséről és felkészíti az iskolai életmódra. Az iskolába lépés időpontjának megállapításához – (…) – véleményezi a gyermek fejlettséget.*" Ennek érdekében kötelezővé tették az óvodai nevelésben való részvételét annak a gyermeknek, akinek fejlődését a családi nevelés nem tudta kielégítően biztosítani. Iskola-előkészítő foglalkozások megszervezésére azokban a községekben volt lehetőség 1986-ig, ahol óvoda nem működött.

A 6/1986. (VI.26.) MM számú rendelet értelmében az 1987/88-as tanévben új beiskolázási rendszer szerint léptek iskolába az első osztályos tanulók, *rugalmassá vált a beiskolázás* (Vágó 2005). Az iskolakezdés időpontja egyrészt későbbre tolódott: azaz a tankötelezetté váláshoz augusztus 30-a helyett május 31-ig kellett betölteni a hatodik életévet (így növelve a potenciális évvesztesek számát); másrészt korlátok között, de bizonyos értelemben választhatóvá vált a tankötelezettség megkezdésének időpontja.

A Művelődési Minisztérium által jóváhagyott „*Óvodai Nevelés Programja*" (a továbbiakban: ÓNP) 1990. szeptember 1-től került bevezetésre. Az óvodai nevelés deklarált célja a családi nevelés folytatása, illetve annak kiegészítése.[22] Kimondja egyrészt, hogy az óvodai nevelés hozzájárul ahhoz, hogy az óvodáskor végére minden testileg, szellemileg ép gyermek megfeleljen az iskolai alkalmasság igényeinek, másrészt megjegyzi: „*az óvodai nevelés tartalma ennél tágabb, a gyerek teljes személyiségét fejleszti, melynek az iskolai alkalmasság csak részét képezi.*" (ÓNP 1989: 8)

Az óvoda és az iskola együttműködési alapelveinek meghatározásánál abból indulnak ki, hogy „*az óvodából az iskolába történő zavartalan átmenet megkívánja az óvoda és az iskola nevelőmunkájának összehangolását,(…).*" (ÓNP 1989: 278), azonban „*az óvoda az iskola esetleges követelményeinek hatására sem térhet el az óvodai nevelési program céljától, feladataitól, módszereitől.*" (ÓNP 1989: 279) A program továbbá megjegyzi, hogy az óvoda iskola-előkészítő munkája akkor sikeres, ha a gyermekek örömmel, bizalommal és érdeklődéssel várják az iskolát, ennek elérése érdekében pozitív élmények útján kell őket megismertetni az iskolai életmóddal. A hatékony együttműködés érdekében szükségesnek vélik, hogy az óvónő ismerje meg az általános iskola nevelési alapelveit, valamint az 1. osztályos tanterv követelményeit. Az óvodától várták el annak a feltételnek a megteremtését is, hogy az 1. osztályos tanítóknak lehetőségük legyen megismerni az óvodai nevelőmunka folyamatát, és „… *ha szükséges, az óvoda gyermekközpontú szemlélete, módszerei hassanak a gyerekeket befogadó iskolára.*" (ÓNP 1989: 279) A program kiemelte, hogy az óvoda elősegítheti a zavartalan beilleszkedést, csökkentheti az átmeneti nehézségeket, az egyéni fejlettség szerinti iskolakezdés lehetősége fokozott felelősséggel ruházza fel az óvónőt, aki azonban egyedül nem vállalhatja a felelősséget a gyerekek iskolai magatartásáért, előmeneteléért. Külön felhívta az óvónők figyelmét a sikeres iskolakezdés érdekében a hatodik életévüket nyáron betöltő gyermekek alapvető képességeinek, s azok fejlettségi szintjének figyelembevételére; továbbá előírta, hogy a még egy évig óvodában maradó gyermekek differenciált fejlesztését gondosan meg kell tervezniük.

[22] „A gyermek óvodába lépésének pillanatától kezdve a családdal együtt felelős azért, hogy személyiségük alakulása megfeleljen társadalmunk követelményeinek és az együtt elért eredmények megalapozzák az iskolai nevelést." (ÓNP 1989: 7)

Záró gondolatok

Az óvoda és az alapfokú iskola, mint intézménytípusok eseménytörténetének problémaközpontú elemzése rávilágított arra, hogy a hazai nevelésügyben számos tartalmi szabályozási kísérlet történt a zökkenőmentesebb átmenet megteremtésének szándékával.

1957 óta az óvodák egységes nevelési-oktatási program szerint dolgoztak, „hagyományosan" készítették elő a gyermekeket az iskolára. Az 1970-es években az alapfokú iskola korszerűsítési törekvései – kiemelten az oktatási rendszert korán elhagyók szempontjából az általános iskola 1. osztályában történő tanévvesztés kiküszöbölésének szándékával – aztán egyre hangsúlyosabbá tették az óvoda iskolaelőkészítő funkcióját. S ahogy az iskolára előkészítés a „középpontba" került, azzal együtt merült fel az óvodai és az alapfokú iskolai nevelés „összehangolásának" igénye, az egységes nevelési folyamat biztosításának deklarált szándékával.

Az 1970-es évek végére az óvoda és az alapfokú iskola (s főként is annak alsó tagozat) átmenetet érintő szemlélete egyre inkább közeledett egymáshoz, az életkori sajátosságok figyelembe vétele mellett a zökkenőmentes nevelési folyamat megteremtésének céljával. Fontos emellett azt is megjegyezni, hogy az óvodába járás ekkorra már közel annyira természetes volt, mint az iskolakezdés.

Irodalom[23]

1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

40.293/1977. évi (Eü. K. 10.) EüM számú miniszteri irányelv a tanköteles korban lépő gyermekek kötelező orvosi vizsgálatáról szóló 16/1964. évi (Eü.K.8.) EüM számú együttes utasítás végrehajtásáról.

114/1977. (M.K. 11.) OM számú utasítás az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséről.

116/1983. (M.K.14.) MM számú utasítás az általános iskolai rendtartás módosításáról és egységes szövegének megállapításáról.

1985. évi I. törvény az oktatásról.

6/1986. (VI.26.) MM rendelet a tankötelezettségről.

A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai tanszékének javaslata az iskolarendszer kereteinek távlati fejlesztésére 1971. In: Kardos József–Kornidesz Mihály 1990. (összeáll.): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitika történetéből II. (1954-1972)*. Tankönyvkiadó, Budapest, 602–607.

Állásfoglalás az iskolaéretlenség megállapításáról és pedagógiai korrekciójának szervezési feladatairól 1974. Művelődésügyi Közlöny, 9. sz. 371–376.

[23] A felhasznált jogforrások lelőhelye a http://www.1000ev.hu/index.php internetes gyűjtemény. Minden más esetben a bibliográfiai leírásnál jelzem a forrás pontos feltalálási helyét.

Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-ei határozata. In: Kálmán Gyula 1973. (szerk.): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye*. Tankönyvkiadó, Budapest, 53–72.

Az egészségügyi miniszter és a művelődésügyi miniszter 216/1964. évi (Eü. K. 8.) EüM számú együttes utasítása a tanköteles korba lépő gyermekek kötelező orvosi vizsgálatáról. Művelődési Közlöny, 1964. 8. sz. 213.

Az óvodai nevelés programja 1989. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Kollégiumi előterjesztés a művelődésügy távlati fejlesztésének irányelveiről 1962. In: Kardos József–Kornidesz Mihály (1990, összeáll.): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitika történetéből II. (1954-1972)*. Tankönyvkiadó, Budapest, 449–474.

Bakonyi Pálné–Szabadi Ilona (1973, szerk.) *Az óvodai nevelés programja, 1971*. Tankönyvkiadó, Budapest

Gáspár Lászlóné (1990): *Óvodaiskola a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban*. Óvodai Nevelés 1: 3–5.

Hermann Alice (1961): Az iskoláskor előtt nevelés tartalma. In: Kiss Árpád–Nagy Sándor–Szarka József–Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1960*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 579–621.

Hermann Alice (1962): Az óvodai nevelés eszközei közoktatásunk átszervezésének tükrében. In: Kiss Árpád–Nagy Sándor–Szarka József–Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1961*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 272–317.

Hermann Alice (1963): Az iskolába való átmenet kérdéséhez. *Óvodai Nevelés* 3: 102–104.

Hermann Alice (1965): Az óvoda és az óvónőképzés. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964. Tanulmányok a népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest, 365–418.

Hermann Alice (1967): *Az iskolaérettség biztosítása a különböző óvoda rendszerekben.* Pedagógiai Szemle 4: 329–333.

Horányi Annabella (1991): A differenciált iskolakezdés segítése. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): *Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia. A „Társadalmi beilleszkedési zavarok" c. kutatás programirodája*, h.n. 113–129.

Horányi Annabella–Kósáné Ormai Vera (1991): Történeti előzmények. In: Kósáné Ormai Vera (szerk.): *Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia. A „Társadalmi beilleszkedési zavarok" c. kutatás programirodája*, h.n. 17–45.

Lőrincz István (1967): *Az iskolaérettség fogalma és a beiskolázás*. Pedagógiai Szemle 4: 320–328.

Lőrincz István–Palkó István–Petrován Oszkár (1962a): *Adalékok az iskolaérettség megállapításához a lefolytatott komplex vizsgálatok alapján.* Gyermekgyógyászat 2: 53–62.

Lőrincz István–Palkó István–Petrován Oszkár (1962b): *Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata.* Magyar Pszichológiai Szemle 3: 325–337.

Mihály Ottó (é.n.): Gyakorlati válaszok: fejlesztések, kísérletek Szolnoktól Pécsig. In: Horváth Attila–Trencsényi László 1999. (szerk.): *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok.* Okker, Budapest, 205–225.

Nagy Sándor (1960): Közoktatásügyünk és hazai pedagógiánk új feladatok előtt. In: Kiss Árpád–Nagy Sándor–Szokolszky István–Tettemanti Béla (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1959*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 31–61.

Németh Mihályné (1993): Az óvodaiskola funkciója és szervezete. In: Németh Mihályné–Golobics Károlyné (összeáll.): *Óvodaiskola program 1*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 9–28.

Szabadi Ilona (1963a): A nevelés folyamatosságának kérdései az óvodában és az általános iskola I. osztályában. *Óvodai Nevelés* 7–8: 252–261.

Szabadi Ilona (1963b): A nevelés folyamatosságának kérdései az óvodában és az általános iskola első osztályában II. *Óvodai Nevelés* 9: 316–322.

Szabó Pál (1967): Az iskolaérettség és iskolaéretlenség. *Pedagógiai Szemle* 4: 306–319.

Szabó Pál (1970): Találkozás az iskolával. In: Szabadi Ilona–Hegedüs György–Hermann Alice (szerk.): *Átmenetek iskoláskorig*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 38–49.

Szabó Pál (1977): A korrekciós első osztályokról. In: F. Várkonyi Zsuzsa (szerk.): *Baj van a gyerekemmel*. Gondolat Kiadó, Budapest, 50–61.

Szabó Pál (1985, szerk.): *Iskolás lesz a gyermekünk. Felkészítés az iskolára*. Gondolat Kiadó, Budapest

Vágó Irén (2005): *Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés*. Educatio 4: 742-761.

Holecz Anita – Molnár Szandra[24]

Az óvodapedagógusok munkahelyi jólléte: erők és erősítők

A jóllét kérdésének elemzése az ókortól kezdve érdekli a kutatókat, azóta változó hangsúllyal ugyan, de jelen van e téma a tudományos elemzésekben. Ennek megfelelően számtalan megközelítési mód, értelmezési keret jelenik meg e téren napjainkban. A pszichológián belül a jóllét mint kutatási terület a pozitív pszichológia centrális elemévé vált, Cloninger (2004) egyenesen a jóllét tudományának tekinti az ezredfordulón megjelenő új irányzatot. Az elmúlt évtized kutatásai alapján egyre komplexebb értelmezési keret bontakozott ki, a globális jóllét összetevői közé sorolják az érzelmi, pszichológiai és szociális és dimenziókat, az optimális jóllét állapota akkor jelenik meg, ha mindhárom faktor mutatói magas szinten állnak (Oláh, Kapitány-Fövény 2012).

Tanulmányunkban alapvetően az affektív dimenzióra fókuszálunk, bemutatjuk, hogy a pedagógusok, kiemelten az óvodapedagógusok milyen érzelmi jóllét mutatókkal jellemezhetők munkavégzésük során, ezeket a különböző környezeti és személyes jellemzők mennyire befolyásolják.

Az érzelmi jóllét három alappillére a pozitív érzelmek, a boldogság és az elégedettség. A pozitív érzelmek Frederickson (2004) szerint kitágítják kognitív és cselekvési repertoárjainkat, növelik kreativitásunkat, fejlődésre sarkallnak, mindemellett a szükségszerűen felbukkanó negatív érzelmeink gátló, ártó hatását is képesek csökkenteni. A boldogság kutatásában elkötelezett Lyubomirsky (2008) felhívta a figyelmet az érzelmi jóllét második összetevője, a boldogság terén arra, hogy valóban erős a genetikai meghatározottsága boldogságunk mértékének (50%), továbbá 10%-át a környezeti faktorok determinálják, azonban hangsúlyozza, hogy 40%-ban rajtunk múlik hogyan alakul jóllétünk e téren. Az elégedettség faktorán belül a legnagyobb hatást a jóllét érzésére a munkával való elégedettség biztosítja (Hajdu, Hajdu 2011), ami lényeges az egyén és a munkahelyi szervezet szempontjából egyaránt.

A munkával való elégedettség előrejelzi a munkahelyek elhagyását, a hiányzásokat, vagy a szervezeten belüli konstruktív tevékenységek gyakoriságát (Diener et al. 2009), de befolyásolja a motivációt, a munka- és a munkaadó iránti elköteleződést is (Land et al. 2012). Az egyén

[24] Molnár Szandra publikációt megalapozó kutatása a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

szubjektív jóllétét facilitáló tényezőként kell számon tartanunk a munkaelégedettségét, hiányában megnő a pszichoszomatikus sérülékenység (Pikó 2006), a segítő foglalkozások esetében, ahogy a pedagógusoknál is kimutatták, jelentősen emelkedik a kiégés esélye (Holecz 2006).

A pedagógusok optimális érzelmi jólléte a fentieken túl azért is lényeges, mert modellként jelentős hatást gyakorolnak a gyermekekre. Minden életkorban alapvető, hogy a fejlődő ifjúságot stabil, érzelmileg kiegyensúlyozott, pozitív modellek vegyék körül, de minél kevesebb belső kapaszkodója van egy gyermeknek, annál lényegesebb a fenti szempont. Ezért is tartjuk fontosnak, hogy az óvodapedagógusok munkahelyi elégedettség és boldogság élményének külső (szociodemográfiai és munkajellemzők) determinánsai mellett két olyan intrapszichés serkentő tényező hatását is vizsgáljuk, melyek növelni tudják a jóllét élményét.

A pozitív pszichológia két megalapítójának centrális kutatási területét (a flow és az erények) választottuk a személyes protektív faktorok vizsgálati témájának. Csíkszentmihályi (1997) áramlat (flow) élménye az intrinzik módon motivált, vagy másképp, az autotelikus tevékenység kutatásából nőtte ki magát. Az autotelikus tevékenységek körébe az önjutalmazó vagy önmagukért végzett tevékenységeket sorolják, melyek végzése független a végeredménytől, vagy bármilyen abból származó külső megerősítéstől. Az áramlat intrinzik jellegéből adódóan jutalmazó, ami az élmény megismétlésére ösztönzi az egyént, azaz ugyanúgy a fejlődés belső motorját jelenti, akár a pozitív érzelmek. Az áramlat élmény kialakulásának feltétele, hogy a magas szintű kihívások jól illeszkedő, kimunkált kompetenciákkal párosuljanak, és emellett a feladatot jellemezze az egyértelműség és a közvetlen visszajelzés a folyamatban tett előrelépésről (Csíkszentmihályi 2007). Szinkron hiányában ún. antiflow élmények jelennek meg: a szorongás (a képességeknél jóval magasabb feladatkövetelmény), valamint az unalom és apátia (a kompetenciák magasabbak a feladat kihívásánál).

Csíkszentmihályi (2009) kutatásai során azt találta, hogy az emberek leggyakrabban munkavégzés közben élik meg az áramlatélményt, munkaidejüknek 54%-ban átlagon felüli kihívásokkal találkoznak és átlagon felüli mértékben használják képességeiket. A flow élmény szerepét a nevelési környezetben a pozitív pszichológusok fokozottan hangsúlyozzák. A jóllét oktatásának szükségességét Seligman (2011) a depresszió növekedésével indokolja, továbbá azzal, hogy a nagyobb jól-lét fokozza a tanulás hatékonyságát, ami a hagyományos oktatás célja is. A pozitív hangulat nagyobb figyelmet, kreatívabb és holisztikusabb gondolkodást eredményez.

Az a nevelő végzi eredményesen a feladatát, aki az „addig terhelem, ameddig flowban tudom tartani elv" alkalmazásával az oktatást pozitív élményt teremtő folyamattá tudja alakítani (Oláh 2004: 46). Ehhez a kutatások szerint az is szükséges, hogy maga a pedagógus flow-képes legyen. Oláh (2005) egy vizsgálatban 70 iskolai osztály flow élmény átlagát vetette össze az órát tartó

tanár flow-teremtő képességével. A kapott eredmények alapján azt találta, hogy a tanár flow élményének gyakorisága a tanítás alatt szignifikánsan korrelál a tanulók által megélt flow élmény gyakoriságával.

Az erények és erősségek kutatása terén Seligman (2011) úgy véli, hogy nagyobb elégedettséget élhetünk át abban az esetben, ha azonosítjuk karaktererősségeinket és ezt a lehető legnagyobb mértékben használjuk életünk területein. Álláspontja szerint, ha jellemző erősségeinket alkalmazni tudjuk a munkában, akkor a munka hivatássá válhat, és így, kiteljesedhetünk a munkavégzés során is (Seligman 2008). Ahogy Oláh fogalmaz: „Az erényekre és erősségekre összpontosító pozitív pszichológia szerint a hatékony és boldog élet receptje az, hogy a birtokolt erősségeinket mindennapi életünk számunkra fontos területein használjuk." (Oláh 2004: 45)

Az erények, és az ezeket építő erősségek kutatásának kiindulópontja Seligman (2008) azon szándéka volt, mely szerint újra szeretné éleszteni a jó karakter (jellem) fogalmát, mint a pozitív pszichológia feltételezéseinek lényegét. A jó karakterjegyek osztályozási rendszerének megalkotásakor első lépésként arra kereste a választ, hogy vannak-e és melyek azok a kultúrák feletti értékek, amik minden kultúrában fontosak és deklaráltak. Emiatt elemző munkába kezdtek, melynek során a nagyobb vallások és filozófiai tradíciók alapvető írásait tanulmányozták mintegy háromezer évre visszamenőleg, megközelítőleg kétszáz erénylistát, többek között „Platónt, Arisztotelészt, Aquinói Szent Tamást, az Ótestamentumot és a Talmudot, Buddhát, Lao Cét, a Bushidot, a Koránt, Benjamin Franklint és az Upanisádokat." (Seligman 2008: 182.) Az összes vizsgált kultúra összevetése során azt találták, hogy hat erény minden esetben átfedést mutat az egyes kultúrák között. Ezek az erények a következők: bölcsesség és tudás, bátorság, szeretet és emberség, igazságosság, mértékletesség, transzcendencia és spiritualitás. Erényes embernek azt nevezi Seligman, aki a fent említett hat egyetemes erény többségével rendelkezik és ez a viselkedésében is megnyilvánul.

A flow élmény és az erények birtoklása egymást kölcsönösen erősítik, ezzel is biztosítva az egyén elégedettségét és jóllétét. A munka közben jelentkező boldogság legjobban ismert aspektusa a flow jelenléte, amikor olyan kihívásokkal találkozunk a munkánk során, melyek tökéletesen illeszkednek a képességeinkhez, így érintkezésbe kerülünk erősségeinkkel, tehát erősségeink és erényeink fontos szerepet játszanak a tökéletes élmény kialakulásában. Így tehát, ha jellemző erősségeinket alkalmazni tudjuk munkánk során, nemcsak boldogabbá, de elégedettebbé is válhatunk. Amennyiben az egyének felismerik és alkalmazzák, amilyen mértékben csak tudják birtokolt erősségeiket, egyre több áramlat-élményben lehet részük (Csíkszentmihályi, Csíkszentmihályi, 2011).

A leírt szakirodalmi összefüggések tekintetében tehát kapcsolat állapítható meg a boldogság, flow élmény megélése, erősségeink ismerete illetve alkalmazása és a munkaelégedettség között. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy ez a logikai interakciós rendszer empirikus adatokkal is alátámasztható-e a pedagógusok körében. Vizsgálatunk eredményei reményeink szerint hozzájárulhatnak a környezeti adottságokon túli egyéni fejlődési lehetőségek hangsúlyozásához a pedagógus pályán.

A vizsgálat

Adatgyűjtésünk 2013 őszén történt kérdőíves módszerrel aktív pedagógusok körében. A mintagyűjtés során a pedagógusokat elsősorban személyes, e-mailes megkereséssel illetve a különböző szakmai fórumokon, közösségi oldalak és az Egyetem Öregdiák mozgalmának segítségével értük el. Törekedtünk arra, hogy a célcsoportból minél szélesebb populációt tudjunk elérni és a vizsgálatba bevonni. Nem valószínűségi, elméleti mintavételt alkalmaztunk (Szokolszky 2004). Mivel a tanulmány előzményét jelentő előadás „A tanítóképzés múltja, jelene III." című konferencián hangzott el, ami a szombathelyi domonkos apácák óvóképző intézetalapításának 100. évfordulójára emlékezett, így a teljes vizsgálatból az óvodapedagógusok adatainak elemzését emeljük ki, de ahol érdekes az alap- és középfokú oktatásban résztvevő tanárok adataival is összevetjük eredményeiket.

A vizsgálat minta jellemzése

A teljes pedagógus minta 435 fő, ebből 37 férfi és 398 nő, ami a vizsgált populáció tekintetében nem meglepő a pedagógus pálya elnőiesedése miatt. A válaszadó személyek átlagéletkora 43,09 év, lakhely szerinti megoszlása tekintetében többségben a városban élők vannak, a kitöltők 49,2%-a Pest, Vas és Győr-Moson-Sopron megyében él. A vizsgálatban résztvevő pedagógusok átlagosan 20 éve vannak a pedagóguspályán (szórás 10,456), míg a jelenlegi munkahelyen eltöltött éveik átlaga 14,49 év (szórás 10,340).

A válaszadó pedagógusok közül 160 fő dolgozik óvodai nevelőként, mindannyian nők. Átlagéletkoruk 44,02 év, 23,14 éve vannak az óvónői pályán, 17,04 év a jelenlegi munkahelyen eltöltött idő esetükben. Tehát az alapvető szociodemográfiai tényezőkben nem térnek el teljes mintánktól szignifikánsan.

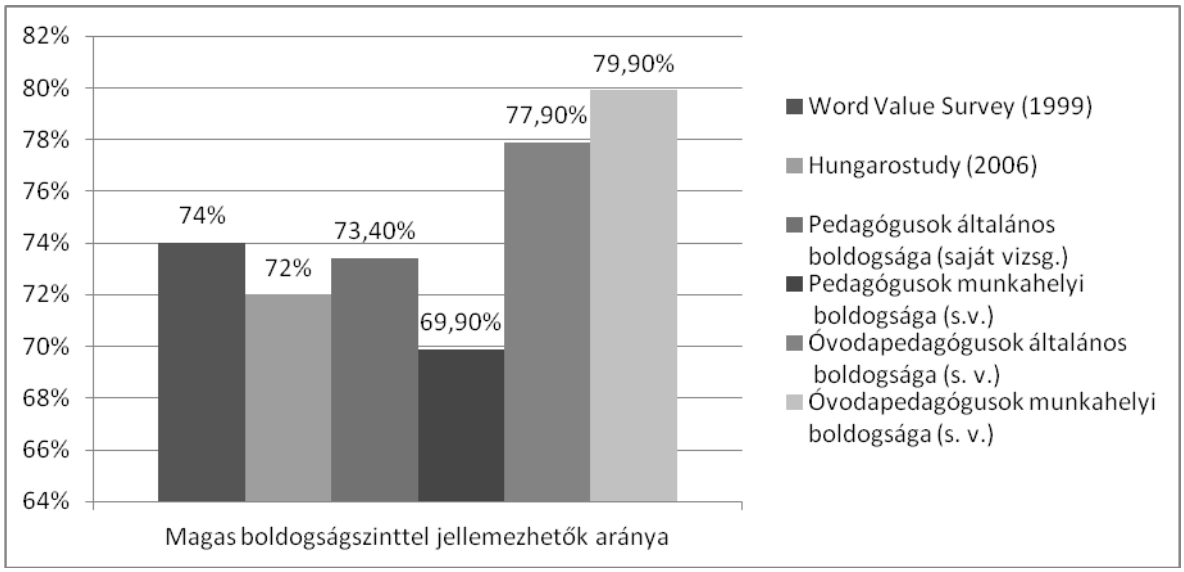
A vizsgálati módszer bemutatása

Az általunk készített önkitöltős kérdőív kérdései strukturált, zárt kérdésekből álltak. A kérdőív kérdéseit hét tematikus kérdéskörbe lehet csoportosítani, amelyek a következők: (1) szociodemográfiai kérdések, (2) általános és munkahelyi boldogság megítélése ötfokozatú Likert-skálát alkalmazva, (3) Oláh (2005:23) Flow kérdőíve. A kérdőív 26 itemet tartalmaz, melyből tíz

tétel a flow élményállapotra, hét tétel a szorongás, öt tétel az unalom és négy tétel az apátia élmény megélésére vonatkozik a munkavégzés során. (4) A negyedik csoportot a rövidített VIA (Működő Értékek) kérdőív képezi (Seligman, 2004: 664–692), mely 24 erősségen, erősségenként két itemen keresztül méri a vizsgálati személy erényeit. Az egyes tételeket 5 fokozatú Likert-skálán kell osztályoznia a kitöltőnek. (5) Az ötödik csoportba tartozó kérdéssor a VIA kérdőív által mért 24 erősségre vonatkozóan azt méri, hogy a válaszadó a felsorolt 24 erősséget mennyire tudja alkalmazni a pedagógiai közvetítő folyamat során. A válaszadónak 5 fokozatú Likert-skálán kellett jelölnie az egyes erősségekre vonatkozóan, mennyire érzi úgy, hogy azokat alkalmazni tudja a mindennapos munkája során. (6) A hatodik csoportot az általunk összeállított, pedagógusok munkaelégedettségét vizsgáló kérdéssor képezi. A szakmai elégedettséget alapvetően Herzberg (1968) kétfaktoros elméletére alapozva dolgoztuk ki. Herzberg elmélete szerint a külső (higiénés) tényezők például a fizikai környezet, a munkafeltételek, a munka biztonsága, a fizetés, a személyes kapcsolatok, míg a belső (motivációs) tényezők például a munka tartalma, a felelősség, az önállóság, az elismerés, a fejlődési lehetőségek, az előrehaladás. A pedagógusok munkahelyi elégedettségét vizsgáló faktorok ennek megfelelően kerültek kialakításra. (7) Az utolsó kérdés az ismételt pályaválasztásra vonatkozik: a válaszadó pedagógusnak 5 fokozatú Likert-skálán kell osztályoznia, hogy, amennyiben ismét pályaválasztási döntés előtt állna, újból a pedagóguspályát választaná-e. Ezzel a pálya iránti elköteleződést mértük.

Eredmények

A jóllét faktorai közül a boldogság jellemzőivel kezdve az elemzést igazán kedvező kép rajzolódik ki óvodapedagógusok körében. Magyarországon a boldogságvizsgálatok viszonylag állandó szintet jeleznek. 10 fokú skálán a minimum 6 pontot jelölőket tekintették boldognak, arányuk az 1999-es Word Value Survey szerint 74% volt (Layard 2007), 2006-ban 72%-os eloszlást mutattak a Hungarostudy kutatások (Kopp, Skrabski 2008).



1. ábra Az általános és a munkahelyi boldogság élményének összehasonlító bemutatása

Hasonló számolási logikát követve eredményeink szerint az óvónők boldogságszintje a hazai vizsgálatokkal közel azonos képet mutat, 77,9%-a vallja magát általában boldognak, valamint még többen, 79,9%-ban a munkahelyen is boldognak érzi magát. Továbbá ha a mintában a tanárokkal vetjük össze eredményeiket, mindkét faktorban szignifikánsan gyakrabban érzik magukat boldognak.

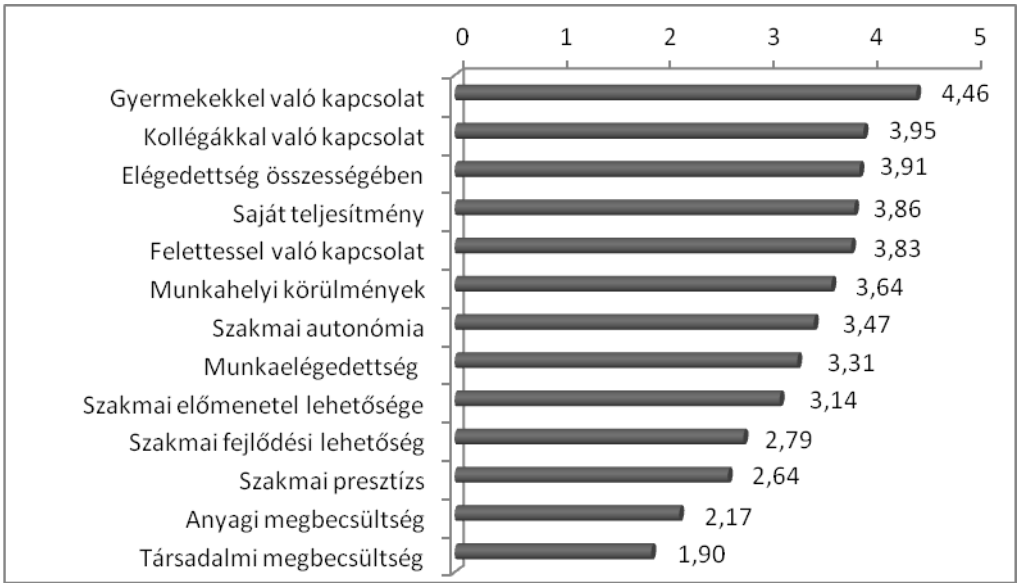
Munkahelyi boldogságukat 46,7%-ban a vizsgált tényezők közül 9 faktor magyarázza szignifikáns szinten a regresszió analízis szerint (1. táblázat). Leginkább az általános boldogságérzés, a munka során átélt flow élmények gyakorisága, a gyerekekkel való kapcsolati elégedettség, illetve az erősségek közül a kedvesség, nagylelkűség megélése facilitálja az élményt. Azonban a birtokolt erények között az emberiesség és a szeretet, valamint a transzcendencia is lényeges alapja a munkahelyi boldogságnak. Azaz fontosak a pozitív interakciók és az anyagi világon túlmutató értékek, mint a szépség, a humánus emberi viszonyulások, és az életteli, optimista lendületesség.

A munkahelyi boldogságot magyarázó faktorok		Munkahelyi boldogság standard β koeficiens értéke
Boldogság faktor	Általános boldogság	0,42
Áramlat élmény	Flow élmény gyakorisága	0,53
Munkahelyi elégedettség	∑ munkaelégedettség	0,33
	Kapcsolat a gyerekekkel	0,42

faktorai	A munka társadalmi presztizse	0,16
Birtokolt erények	Emberiesség és szeretet	0,23
	Transzcendencia	0,36
Munkában alkalmazott erősségek	Kedvesség és nagylelkűség	0,48
	Lelkesedés	0,23

1. táblázat Az óvodapedagógusok munkahelyi boldogságát meghatározó faktorok

Amennyiben a munkahelyi elégedettségüket nézzük (2. ábra), munkájuk során a gyerekekkel és kollégáikkal való kapcsolataikkal legelégedettebbek, míg a legelégedetlenebbek a társadalmi és anyagi megbecsültségükkel.



2. ábra Az óvodapedagógusok munkahelyi elégedettségének mértéke

Nagy Mária kutatása során hasonló eredményre jutott, miszerint a pedagógusok a leginkább kollégáikkal elégedettek, „ám erkölcsi, és különösképp anyagi megbecsültségükkel rendkívül elégedetlenek" (Nagy 1998: 537). Úgy tűnik, hiába az elmúlt 15 év számtalan törekvése a pedagógusok helyzetének rendezésére, ebben valódi előrelépés nem történt az érintettek élményvilága alapján.

Rangsorban ugyan nincs eltérés a tanárokhoz képest, azonban fontos kiemelni, hogy a 12 vizsgált munkahelyi tényezőből 6 esetében szignifikánsan elégedettebbek az óvónők (2. táblázat).

Változók	Óvodapedagógusok átlaga	Tanárok átlaga	Kétmintás t-próba eredményei
munkakörülmények	3,65	3,40	2,89**
kapcsolat a gyerekekkel	4,45	4,12	3,69**
munka szakmai megbecsültsége	2,65	2,27	4,19**
szakmai autonómia	3,47	3,29	2,02*
előmeneteli lehetőség	3,17	2,91	2,47*
társadalmi presztízs	1,89	1,70	2,20*

2. táblázat Az óvodapedagógusok elégedettségében megjelenő szignifikáns eltérések az alap- és középfokú oktatásban tanítókkal összehasonlítva

Jobbnak élik meg a gyerekekkel való kapcsolataikat, a munkakörülményeket, pozitívabbak a munkahelyi előmenetellel és az autonómiával kapcsolatban, sőt még a gondot okozó társadalmi presztízs terén sem annyira borúlátóak.

Ugyanez a pozitív kép jelenik meg, ha a jóllétet erősítő erényeket, erősségeket, vagy a flow élményt hasonlítjuk össze a tanárokkal (3. táblázat). A seligmani faktorok között különösen ott jelentek meg szignifikáns pozitív eltérések a tanárokhoz képest, ha azt vizsgáljuk, hogy a munkájuk során van-e lehetőség megélni a bennük rejlő erőket. Minden téren az óvodapedagógusi munkához nélkülözhetetlen tényezőkben kaptunk kedvezőbb eredményt: a szépség becsülése, a személyes törekvések háttérbe szorítása és az emberi kapcsolatok odaadó, átgondolt működtetése.

A Csíkszentmihályi-féle áramlat élmény terén szintén kedvező a kép. Gyakrabban élik meg annak örömét, hogy a kihívások jól illeszkednek képességeikhez, ennek sikerélménye a fejlődés alapvető mozgatórugója számukra. Emellett a szorongás és az apátia élménye ritkább esetükben: nem válik mókuskerékké a munka, de fenyegető rémmé sem.

Változók		Óvoda-pedagógusok átlaga	Tanárok átlaga	Kétmintás t-próba eredményei
A munka során alkalmazott erősségek	szociális intelligencia	4,57	4,42	2,15**
	kedvesség és nagylelkűség	4,61	4,41	2,99**
	szeretet és elfogadás	4,71	4,38	4,55**
	alázat és szerénység	4,04	3,77	4,41**
	hála	4,49	4,35	2,00*
	szépség becsülése	4,19	3,78	4,41**
Flow és	flow	4,1	3,97	4,20*
	unalom	1,57	1,71	3,60**

antiflow élmények	apátia	0,31	3,77	1,99*

3. táblázat Szignifikáns eltérések a flow élmények és az erősségek esetében

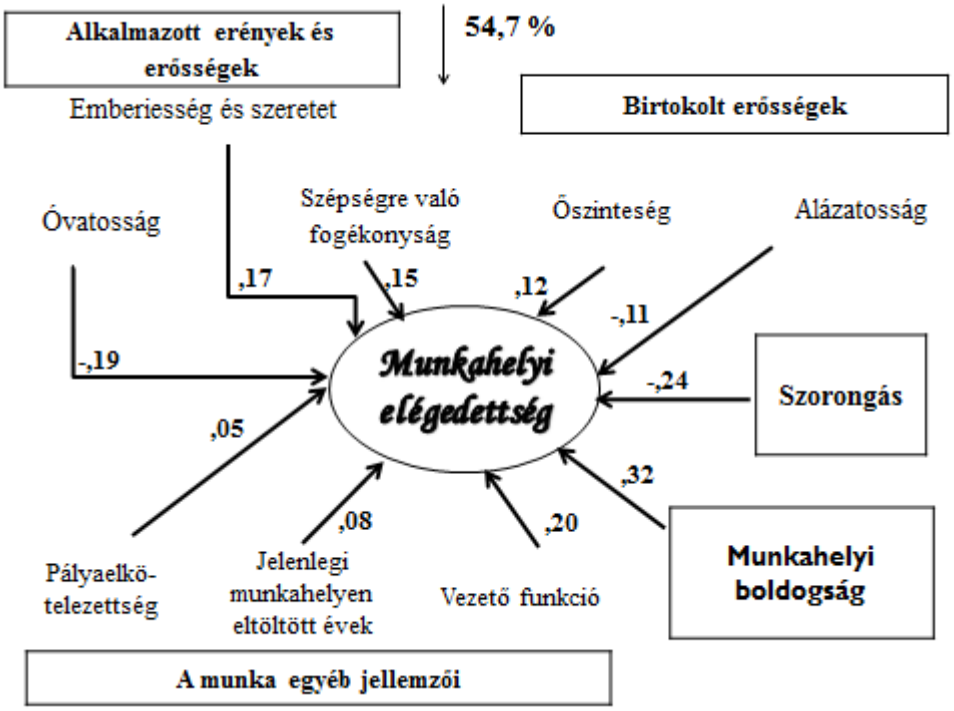
A pozitív pszichológiai elméletekre alapozva előzetesen azt feltételeztük, hogy a munkavégzés során alkalmazott erények és a flow élmény mintázata között pozitív kapcsolat várható, mivel, ha az egyének felismerik és alkalmazzák birtokolt erősségeiket, egyre több áramlat-élményben lehet részük, illetve a flow élmény is növeli az igényt a személyekben rejlő erők kamatoztatására.

Birtokolt erények	Flow	Alkalmazott erények (munkavégzés során)	Flow
Bölcsesség és tudás	0,432**	Bölcsesség és tudás	0,351**
Bátorság	0,288**	Bátorság	0,259**
Emberiesség és szeretet	0,246**	Emberiesség és szeretet	0,251**
Igazságosság	0,383**	Igazságosság	0,221**
Transzcendencia	0,408**	Transzcendencia	0,242**

4. táblázat Az erények és a flow élmény közötti korreláció mértéke

A vizsgálati minta alapján megállapítható (4. táblázat), hogy jelentős kapcsolat mutatható ki a pedagógusok munkavégzés során alkalmazott erényei és munkavégzés során megélt áramlatélményük között. Tehát a belső erőforrásaik valóban egymást kölcsönösen erősítik, elősegítve ezzel a jóllét élményének erősítését.

De akkor mindent egybevetve az óvodapedagógusok munkahelyi elégedettségét milyen faktorok és milyen mértékben befolyásolhatják? Regresszió elemzéssel megkerestük a legerősebben magyarázó tényezőket, melyből az alábbi modell építhető fel:



3. ábra Az óvodapedagógusok munkahelyi elégedettségét magyarázó tényezők

Négy egymástól különálló faktor mutatkozott: a boldogság, az antiflow élmények közül a szorongás élményének gyakorisága, néhány erény és erősség birtoklása és alkalmazása a munkavégzés során, végül a munka egyéb jellemzői, azaz a pályaelkötelezettség (ismét ezt a pályát választaná-e), a jelenlegi munkahelyen eltöltött évek száma és a vezetői pozíció lehetősége. Összességében 45,3%-ot magyaráznak az említett tényezők a pedagógusok munkahelyi elégedettségéből. A vizsgált faktorok tekintetében, vizsgálati mintánkra vonatkozóan azt mondhatjuk, hogy az az óvodapedagógus lesz elégedett a munkájával, akinek a munkában érzett boldogsága magasabb, akinek jól kimunkált képességei összhangban vannak a magas szintű kihívásokat jelentő munkafeladataival, ezáltal nem válik szorongóvá, továbbá, aki elkötelezett a pálya iránt, az utolsó munkahelyén hosszabb ideje dolgozik, esetleg ott vezetői pozíciót is kap. Az erények és erősségek terén a kapcsolatokban megélhető humánum és szeretet, valamint az őszinteség javítja az elégedettséget, mindehhez hozzájárul a szépre való fogékonyság is. Figyelni kell azonban, hogy az óvónők ne legyenek túlzottan óvatosak, biztonságra törekvőek, és ne tolják gyakran saját igényeiket háttérbe, mert ez a két tényező az elégedettség ellen dolgozik.

Összefoglalás

Összegezve vizsgálatunk eredményeit azt mondhatjuk, hogy az óvodákban a gyermekek pozitív pszichés élményvilágú óvónőkkel töltik napjaikat. Boldogságélményük a munkában gyakoribb az országos adatoknál is, de a vizsgált tanárokhoz képest statisztikailag lényeges az eltérés.

Elégedettségük vagy mérgelődésük alapjait ugyanaz adja, mint a tanároknak, de a mért faktorokban mégiscsak elégedettebbek, sőt a fele tényezőnél szignifikánsan kedvezőbb a véleményük a munkahelyi feltételekkel kapcsolatban.

Amennyiben pszichés erősségeiket vizsgáljuk, több faktorban erényesebbnek érzik magukat, sőt az erőiket a munkában is kamatoztathatják, valamint a kompetenciák és kihívások kényes egyensúlyát is gyakrabban tudják szinkronizálni.

Amivel a helyzetük tovább javítható a vizsgálatunk szerint, az egyrészt a humán tényezők további erősítése (szeretet, spontaneitás, hitelesség, őszinteség), a munkahelyi stabilitás biztosítása (hosszú éveket tölthessen el egy munkahelyen, tegyük lehetővé előmenetelét, szakmai fejlődését, csökkentsük a munkával kapcsolatos szorongás élmény esélyét).

Eredményeink alapján úgy véljük, hogy a pozitív pszichológiai szemléletmód erősítése, az irányzat által feltárt jóllét-fokozó tényezők megismertetése fontos lenne a pedagógus pályán lévők esetében, mivel a fenti faktorok tudatos önfejlesztése hozzájárulhatna boldogságuk, elégedettségük emelkedéséhez, ezáltal pedig a pedagógusok biztosabb alapokon nyugvó pozitív hatással lehetnének a felnövekvő nemzedékre is.

Irodalom

Cloninger, Robert C. (2004): *Feeling Good. The Science of Well-Being*. Oxford University Press. New York.

Csíkszentmihályi Mihály (1997): *Flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest

Csíkszentmihályi Mihály (2007): *A fejlődés útjai: A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Budapest

Csíkszentmihályi Mihály –Csíkszentmihályi, Isabella S. (2011): *Élni jó! Tanulmányok a pozitív pszichológiáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Diener, Ed – Lucas, Richard E. – Schmimmack, Ulrich – Helliwell, John F. (2009): *Well-Being for Public Policy*. Oxford University Press. Oxford - New York.

Frederickson, Barbara (2004): *The broaden-and-build theory of positive emotions*. Biological Siences 359: 1367-1378.

Hajdu Gábor – Hajdu Tamás (2011): A szubjektív jól-lét kulturális meghatározottsága. In: Dupcsik – Kovács – P. Tóth – Takács (szerk.): *Nézőpontok – Fiatal kutatók tanulmányai.* Szociológiai tanulmányok 2011/1. MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest, 35-53. Herzberg, Frederick (1968): *"One More Time: How Do You Motivate Employees?"*. Harvard Business Review 46 (1): 53–62.

Holecz Anita (2006): *Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség-és megküzdési jellemzői.* Alkalmazott pszichológia, 8. 4: 22-41.

Kopp Mária–Skrabski Árpád (2008): Kik boldogok a mai magyar társadalomban? In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban.* Semmelweis Kiadó, Budapest, 73-79.

Land, Kenneth C. – Michalos, Alex C. – Sirgy, Joseph M. (2012): The Development and Evolution of Research on Social Indicators and Quality of Life (QOL). In.: Land, Kenneth C. – Michalos, Alex C. – Sirgy, Joseph M.: *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research*. Springer. Dordrechet. Netherlands. 1-22.

Layard, Richard (2007): *Boldogság. Fejezetek egy új tudományból.* Lexikon Kiadó. Győr.

Lyubomirsky, Sonja (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben.* Ursus Libris, Budapest

Nagy Mária (1998): A tanári pálya választása. *Educatio* 7: 527-541.

Oláh Attila 2004. Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra* 11: 39-47.

Oláh Attila (2005): *Az optimális élmény mérésének lehetőségei: egy új szituáció-specifikus Flow Kérdőív tesztkönyve.* HI PRESS, Budapest

Oláh Attila–Kapitány Fövény Máté (2012): A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle* 67: 19-45.

Pikó Bernadett (2006*): Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: A questionnaire survey.* International Journal of Nursing Studies 43 (3): 311-8.

Seligman, Martin E. P. (2004): Az erősségek és erények újjáélesztése. In: Pléh Csaba – Boross Ottilia (szerk): *Bevezetés a pszichológiába*. Osiris Kiadó, Budapest, 664-692.

Seligman, Martin E. P. (2008): *Autentikus életöröm*. Laurus kiadó, Győr

Seligman, Martin E. P. (2011): *Flourish - Élj boldogan! A boldogság és jól-lét radikálisan új értelmezése.* Akadémiai Kiadó, Budapest

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest

Kispálné Horváth Mária

A tanulás pozitív hatásai a felnőttek komfortérzésére

Az andragógiai szakirodalomban a komfortérzés ritkán előforduló kifejezés. A fogalmat használó magyar szerzők a komfortérzés és a felnőttkori tanulás közötti kapcsolat egy-egy aspektusát emelik ki. Kraiciné Szokoly szerint „A szabadság és a komfort érzése segíti, a szabadság hiánya, a stressz kedvezőtlenül érintheti a tanulási folyamatot." (Kraiciné Szokoly 2004: 67) Feketéné Szakos az e-learninggel összefüggésben említi a fogalmat. Az elektronikus tanulást kényelmesebb, kötetlenebb tanulási formának tartja, amely a felnőttek komfortigényét jobban ki tudja elégíteni, mint a tanulás más módjai. (Feketéné Szakos 2006: 40) Kocsis a felnőttkori tanulás értékelése kapcsán használja a kifejezést, kiemelve annak mentális oldalát. Álláspontja szerint a tanulásról kapott pozitív visszajelzések jótékonyan hatnak a felnőtt tanulók emocionális komfortérzetére. (Kocsis 2006: 129) Pethő az időskori aktivitással összefüggésben ír arról, hogy az idősek tanulása, művelődése hozzá tud járulni a komfortérzet idős korban történő fenntartásához. (Pethő 2011: 1)

A komfortérzés az olvasatom szerint komplex jelenség, ernyőfogalom, melynek – összefüggésben napjaink gazdasági, munkaerő-piaci és társadalmi változásaival valamint a felnőttkori tanulással – a következő dimenziói különböztethetők meg: egzisztenciális biztonságérzet, mentális biztonságérzet, időszerkezet/életmód, társas kapcsolatok, tudás/informáltság. A továbbiakban a felnőttként történő tanulásnak a komfortérzés egyes dimenzióira gyakorolt pozitív hatásai kerülnek bemutatásra.

Egzisztenciális biztonságérzet

A felnőttek formális tanulását számos tényező indítja el illetve befolyásolja, azonban a leggyakoribb és a legerősebb dominanciájú motívumok az egzisztenciális motívumok közé tartoznak. A felnőttek formális – iskolarendszerű és azon kívüli – képzésekben való részvételének legfontosabb mozgatórugójává – a gazdasági és foglalkoztatási változásokhoz való alkalmazkodás miatt – munkaerő-piaci helyzetük javítása vált. (Kraiciné Szokoly 2004: 51, Óhidy 2006: 120, Török 2006: 338-340, Kerülő 2008: 182) Ez megvalósulhat pozíciószerző vagy pozícióerősítő formában is. (Engler 2011: 252-253)

Ugyan a szakképzettséget biztosító végzettség egyre kevésbé jelent biztonságot napjaink munkaerőpiacán, azonban nélküle szinte lehetetlen a megfelelő foglalkoztatási pozíció megtalálása. (Beck 2003: 276) A szűkülő és szelektáló munkaerő-piaci kereslet a speciális

szaktudású, magas tudásszintű munkaerőt ismeri el. (Atkinson 2006: 78) Mindezek alapján a magasabb végzettségűek foglalkoztatási helyzete kedvezőbb. Kevesebb köztük a munkanélküli, magasabb jövedelemmel rendelkeznek, könnyebben mozognak a munkaerőpiacon. Ha elbocsátásuk miatt új állást kell vállalniuk, kevésbé kell jövedelemcsökkenést elszenvedniük. (Stiglitz 2005: 194)

Mindebből adódóan a felnőttek tanulásában alapvető fontosságú az utilitarizmus és a prakticizmus, hiszen számukra kiemelten fontos indíték, hogy tanulásuknak konkrét és közvetlen tényleges hasznosulása legyen foglalkoztatási helyzetükre, jövedelmi viszonyaikra, életkörülményeikre, összességében egzisztenciális biztonságérzetükre. (Cross 1982: 90-91, Zrinszky 2002: 131, Koltai 2003: 119, Török 2006: 338, Kálmán 2009: 25) A formális felnőttképzésben résztvevők számára lényegi tehát, hogy azok gazdasági szükségleteiket azonnal kielégítsék, a tanultak azonnal hasznosuljanak, ezért ezek a tanulási formák főként a „rövid időre" szerveződnek. (Scitovskyra 1990 hivatkozik Meleg 2006: 18)

A felnőttkori tanulás beruházás, melynek több módon való megtérülése – többek között az egyén emberi/gazdasági, társadalmi, kulturális tőkéjére vonatkozóan – feltételezhető. (Engler 2011: 243-249) Az emberi tőkébe történő befektetés legfontosabb minőségi formája az oktatás – beleértve a felnőttoktatást, felnőttképzést is –, melynek hozama abban áll, hogy növeli az egyén tudását, szakértelmét, kompetenciakészletét és jövedelemteremtő képességét. (Schultz 1983: 58-66, Rosen 1991: 71-81) Az egyének beruházási döntéseik meghozatalánál nemcsak azt mérlegelik, hogy azok milyen jelenlegi haszonnal bírnak, hanem azt is, hogy a jövőben milyen haszonra számíthatnak. (Becker 1996: 106) Különösen igaz ez a felnőtt tanulók esetében egy többéves képzésben való részvételnél. A formális tanulásnál – a felnőttek iskolázottsági szintjének emelkedése és a munkaerőpiacon is hasznosítható kompetenciáinak bővülése miatt – az egyéni megtérülés legfontosabb aspektusa az egzisztenciális helyzettel kapcsolatos. (Polónyi 2004: 13-15) A nem formális tanulási formáknál a megtérülés az egzisztenciális pozícióval többnyire csak közvetett kapcsolatban áll, esetükben lényegesebb az egyéb – nem elsősorban a munkaerőpiacon elvárt és hasznosítható – értékteremtő képességek fejlődése.

Mentális biztonságérzet

A felnőttkorban történő tanulás nemcsak a felnőttek egzisztenciális, hanem mentális biztonságérzetére is jelentős hatással bír. Maga a tanulás, az önművelés – mindenféle haszontól és érdektől függetlenül – meghatározó örömforrás lehet a felnőttek számára. (Cross 1982: 92, Boga 1999: 138, Pléh 2004: 204-205, Óhidy 2006: 120, Bodnár 2009: 243, Engler 2011: 248) „ … a tudás, hasznától és használatától függetlenül, önértéke okán teszi gazdagabbá a személyiséget."

(Millt 1980 idézi Pléh 2004: 205) A tanulási tevékenységnek és motivációnak ez az oldala értékracionális cselevésként írható le, szemben a felnőttkori tanulás másik – az egzisztenciális biztonságérzet növelése miatt fontos pragmatikus – vonulatával, amely cél- és érdekracionális aktivitásként jelenik meg. (Weberre 1987 hivatkozik Engler 2011: 248) A felnőttek számára úgyszintén fontos lehet a tanulás szemléletformáló hatása, továbbá az is, hogy a tanulás – és általa a fejlődés – fiatalon tarja őket. (Kerülő 2010: 63)

A tanulás öröme különösen hangsúlyosan jelentkezik a különféle nem formális tanulási formáknál, ahol a részvételben az önkéntesség és a választás szabadsága – amely vonatkozik a nem formális, szabadidős tanulási forma kiválasztására és megvalósítására is –, míg a motivációban az érdeklődés a meghatározó. Ezen tanulási tevékenységek legfontosabb – a pszichés diszpozíciókra pozitívan ható – jellemzői a kötetlen forma, a saját aktivitás dominanciája és a nyitottság perszonális, tartalmi és intézményes értelemben is. Esetükben gyakran megvalósul az oktatási és a szórakoztató formák funkcionális kombinációja. (Hidyné 2006: 24, Kryston 2011: 39-40)

A tudásbővülés, a teljesítés, a fejlődés mellett további fontos hozadéka lehet a tanulásnak a felnőtt tanuló önképére, szubjektív önértékelésére gyakorolt pozitív kihatása is. A tanulás sikerélményekhez juttathatja a felnőtteket, hozzájárulhat önbizalmuk növekedéséhez, továbbá bizonytalanság és kiszolgáltatottság érzésüket is csökkentheti a munkaerőpiacon. (Zrinszky 1996: 32, Jarvis 2004: 144-145, Kraiciné Szokoly 2004: 51, Kerülő 2008: 183, 2010: 63, Torgyik 2013: 169) A sikerélmények, az önbizalom növekedése és a tanulás öröme között szoros, egymást feltételező kapcsolat van. Ha a felnőtt a tanulási eredményeiről külső megerősítést, elismerést kap – akár az oktatóitól, akár a tanulótársaitól, akár más, számára fontos személyektől –, az megajándékozza őt a tanulás örömével és növeli az önbizalmát. Mindez igénynívója emelkedéséhez és tanulási motivációja erősödéséhez vezet, ami továbbnöveli tanulása sikerességét. (Zrinszky 1996: 32) A tanulás mentális biztonságérzetre gyakorolt pozitív hatásai növelik a tanulási motivációt, emelik a teljesítményszintet, így a tanulási tevékenység elfogadhatóbbá, vonzóbbá válik és mérséklődik vagy megszűnik az esetleges kényszer-jellege. (Bábosik I., Bábosik Z. 2006: 105, Ballérra 1978 hivatkozik Mócz 2010: 7)

A felnőtt tanuló által megszerzett magasabb iskolai végzettség, a tanulása hatására fejlődő kompetenciája, de különösen a hozzá vezető út vállalása és végigjárása követendő példa lehet a családban élő gyermekek számára. (Loránd 2009: 30-32, Engler 2011: 247) A szülők tanulásának hatásrendszere nemcsak a gyermekeik tanulásával kapcsolatosan – a tanulási motiváció, attitűd, eredményesség és a továbbtanulási aspiráció tekintetében – értelmezhető, hanem annál lényegesen tágabban is. Többek között hat a gyermekek önkifejezésének kultúrájára, a

feltöltekezésük kultúrájára – amely a szabadidő struktúrájával kapcsolatos – és az emberi viszonylatokban való eligazodási képességükre. „… a megszerzett többlettudás pontosan talán nem is nyomon követhető hajszálereken át beszivárog a következő generáció értelmi-érzelmi és akarati kultúrájába." (Loránd 2009: 32) Mindez természetszerűleg a tanuló felnőtt pszichés diszpozícióira is kedvezően hat.

A felnőttkori tanulásnak tehát – még a formális tanulási mintázatoknál is – nemcsak a „rövid időre" szerveződő, elsősorban az egzisztenciális biztonságérzetet növelő tanulási mintázatai léteznek, hanem a „hosszú időhöz" hozzájáruló, a mentális biztonságérzetet, a társas kapcsolatokat, a tudást erősítő formái is. (Scitovskyra 1990 hivatkozik Meleg 2006: 18) A formális tanulmányok vállalásakor a felnőttek a kedvező munkaerő-piaci pozíció és jövedelem elérése mellett és azzal összefüggésben további lényeges szempontnak tekintik – a „hosszú időhöz" hozzájáruló, a jövőre orientáló – szakmai előrelépés és fejlődés lehetőségeinek bővülését, a munka és a mindennapi élet könnyebbé, sikeresebbé válását és a személyes presztízs növekedését. (Zrinszy 2002: 131, Török 2006: 338, Engler 2011: 246) A nem formális felnőttkori tanulás elsődleges célja pedig – szintén összefüggésben a „hosszú idővel" – a humán műveltség és az ahhoz tartozó készségek fejlesztése, a szabad idő és az élet élvezetes eltöltése, szóhasználatom szerint az általános komfortérzésünk növelése. (Scitovskyra 1990 hivatkozik Meleg 2006: 18)

Időszerkezet, életmód

A formális és a nem formális felnőttkori tanulás hozzájárul a szabadidő tartalmas eltöltéséhez. (Boga 1999: 138, Bajusz 2008: 72, Sipos 2011: 15) A tanulás hatására új szokásokat és rutinokat tud kialakítani a felnőtt, melyek nemcsak a képzésben való részvétel alatt, hanem utána is pozitív irányban befolyásolhatják a saját és akár a környezetében élők időszerkezetét és életmódját is.

A formális képzés lezárásával megszerzett végbizonyítvány hatására kedvező irányban változhat a felnőtt munkaerő-piaci státusza, jövedelme, társadalmi hierarchiában elfoglalt helye és mindezekkel összefüggésben az életmódja is. Az életmódra nemcsak az egyén gazdasági és társadalmi státuszában bekövetkező változások hathatnak pozitívan, hanem maga a tanítási-tanulási folyamat és a megszerzett új tudás és művelődési anyag is. Az életmód átalakulása megnyilvánulhat például a fogyasztási szerkezet változásában, a művelődési fogyasztás növekedésében, az étkezési szokások megváltozásában, a baráti társaság részbeni átalakulásában. (Koltai 2003: 119-122)

Az időszerkezet mellett az időgazdálkodás is jobbá válhat a tanulás hatására, hiszen a tartós, kötött és teljes formális tanulásban való részvétel – de akár a rendszeres, céltudatos nem formális

tanulási formák is – a rendszeresség, az átgondolt tervezés és a tanulás után fennmaradó szabadidő tartalmas és kellemes eltöltése irányába vezetik a felnőtt tanuló időgazdálkodását.

Társas kapcsolatok

A tanulás – individuális volta ellenére – leggyakrabban közvetlen és közvetett emberi kapcsolatok hálójában, társadalmi közegben valósul meg. (Csoma 2003a: 93) Ezáltal a felnőttképzésben való részvételnek a közösségi hozadékai is jelentősek lehetnek. (Engler 2011: 246-249, 2012: 238)

A felnőttképzés a tanulók számára új – és sokuk számára akár meghatározó – közösségi színtért jelent. A felnőttképzésben a társas kapcsolatok lazább formájának minősül, amikor a tanulók tanulmányi szerveződéseket hoznak létre. Ezek lényege, hogy a tanulás és a különféle megmérettetésekre – például formális képzéseknél vizsgák, egyes nem formális tanulási formáknál koncertek, kiállítások – való felkészülés során számos módon segítik egymást, például rendszeresen információkat, jegyzeteket, eszközöket cserélnek, közösen utaznak az órákra. (Kispálné Horváth 2007: 17-18, Engler 2012: 240) A kapcsolatok kialakításának és ápolásának szorosabb formája, amikor a képzésben résztvevők között új szakmai és baráti viszonyok születnek, melyek egy része tartóssá válik, a képzés befejeződése után is megmarad, ezáltal az érintettek új kapcsolathálókat tudnak kialakítani, melyek a későbbiekben társadalmi tőkeként funkcionálhatnak. (Kerülő 2010: 63, Engler 2012: 239) Fontos tényező a felnőtt tanuló társadalmi tőkéjének gyarapodásában, hogy tanulása hatására nemcsak a kapcsolati hálója terjed ki, hanem – a társadalmi tőke multiplikációs hatásának következtében – a vele szoros kapcsolatot ápoló jelenlegi és volt tanulótársak által birtokolt különféle tőketípusok (kulturális, szimbolikus, gazdasági) is a rendelkezésére állhatnak. (Bourdieu 1997: 168) A volt csoporttársakkal való kapcsolattartásnak és egymás segítésének számos formája lehetséges a szakmai és a magánéletben is, például napi ügyek intézésében, szakmai kérdések megoldásában, álláskeresés, munkahely-váltás során és újabb tanulmányok megkezdésekor. (Engler 2012: 242) A felnőttek társadalmi tőkéjének gyarapodásához természetszerűleg nemcsak a tanulótársakkal, hanem az oktatókkal kialakuló új kapcsolati formák is hozzájárulhatnak. (Engler 2011: 249)

Ezek a társas viszonyokkal kapcsolatos pozitív irányú folyamatok értelemszerűen a bizalmat és a kölcsönösséget is erősítik az érintetteknél. A felnőttkori formális és nem formális tanulás hozzájárulhat a bizalmi háló újraszövéséhez, ezért – Meleg Csilla kifejezésével élve – bizalom-szigeteknek (Meleg 2012: 76) is tekinthetjük a különféle felnőttképzési csoportosulásokat. A tanulás során a bizalom erődösében központi funkciója van a megfelelő szociális környezetnek, melynek megteremtésében fontos szerepet kap a pozitív légkör, a személyközpontúság, a

barátságosság, a jóakarat, a kölcsönös tisztelet, a mások iránti nyitottság, az együttműködés és egymás támogatása. (Galbraith 1992: 64-65, Kálmán 2009: 22-23)

Bizonyos rétegek számára a komfortérzésük növelése érdekében különösen fontosak a tanulásuk során születő új kapcsolatok. A kisgyermekeiket nevelő anyák számára a képzés az otthonlétből fakadó zártság feloldását jelentheti. (Engler 2011: 246, 2012: 238) Az egyedülállók esetében a magány és a kommunikációs hiány leküzdéséhez tudnak hozzájárulni a különféle tanulási formák. Az időseknél megelőzhetők a negatív időskori elváltozások, a fölöslegesség és a kiszolgáltatottság érzésének valamint a szociális izoláció veszélyének erősödése a nem formális tanulás és művelődés által. (Cross 1982: 93, Boga 1999: 138, Hidyné 2006: 22, Bajusz 2008: 71, Szabóné Molnár 2008: 8, 2009b: 176-177, Sipos 2011: 11) A marginalizálódott társadalmi rétegek esetében különösen jótékony hatásai lehetnek a tanulói közösségeknek. (Prinsre és társaira hivatkozik Engler 2012: 239)

A nem formális felnőttkori tanulási formák – például hobbikör, művészeti tanfolyam, gerinctorna, kismamaklub – esetében az új társas kapcsolatok kialakítását és ápolását megkönnyíti a közös érdeklődési kör, a hasonló élethelyzet és életszemlélet. (Hidyné 2006: 24, Torgyik 2013: 90) Ezeknek a tanulási mintáknak a jelentős része önkéntes kezdeményezéseknek, klasszikus másodlagos társulásoknak tekinthetők, melyeknél a fő tevékenységek részeként vagy azok melléktermékeként fontos szereppel bír a társas támogatás erősödése, a kapcsolathálók bővülése, a társadalmi tőke és a bizalom építése és ezek hatására az erőforrások és az esélyek gyarapodása, az életminőség javulása. Az önkéntes társulásokban a tanulás interakciókban, közös tevékenységek formájában zajlik. A tagok ezek során társas támaszt kapnak a többi csoporttagtól – ami lehet például pozitív társas interakció típusú támasz, információ, a megbecsültség érzete vagy érzelmi támasz, –, ami elősegíti a tágabb helyi társadalomba való integrálódásukat is. A társas támasz mellett jelentős megerősítő hatása van a közös munkának, alkotásnak, az együttes élménynek is. (Puskás-Vajda 2008: 146-149)

Tudás

A formális és nem formális felnőttképzés számos pozitív hatással bír a felnőtt tanulók tudására, kompetenciakészletére; elsősorban akkor, ha az andragógusok megfelelő szerep-felfogással, szakmai és szociális kompetenciákkal rendelkeznek és a felnőttek tanulásának segítését állítják munkájuk középpontjába.

A tanulás különféle formái a felnőtt életkor minden szakaszában hozzájárulnak a tudás két fajtájának – a rendkívül gyorsan (Scheler szerint már 1926-ban is „óráról órára") változó mesterséges, tudományos, technikai tudásnak és az állandónak tekinthető kulturális tudásnak –

bővüléséhez. (Schelerre 1980 hivatkozik Jarvis 2003: 8) Emellett a folyamatos tanulás, fejlődés a szellemi frissesség, az aktív életmód, a nyitott és érdeklődő életvezetés fenntartása miatt is meghatározó jelentőségű. (Bajusz 2008: 71-72, Szabóné Molnár 2008: 6-8, 2009a: 204-205, Sipos 2011: 10) Az idősek esetében ez utóbbi bír kiemelt jelentőséggel. A nyugdíjazás után felszabadult idő, a „megnyert évek", a „kései szabadság" – megfelelő motivációval párosulva – alkalmat jelenthet a tanulásra, a művelődésre. (Boga 1999: 137, Hidyné 2006: 20)

A felnőttkori tudásbővülés megvalósulása és a komfortérzés tudás dimenziójára gyakorolt pozitív hatások érvényesülése szempontjából kiemelten fontos a tanítási-tanulási folyamatban a tanulásközpontú megközelítés elterjedése, a tanulási paradigma megvalósulása. (Galbraith 1992: 63-68, Boga 1999: 140, Feketéné Szakos 2002: 40-46, Jarvis 2003: 11, 2004: 144, Kraiciné Szokoly 2004: 54-57, Szabóné Molnár 2009a: 206-207) A paradigma lényege olyan tanulási környezet megteremtése, melynek középpontjában a tanulók fejlődésének támogatása, hatékonyságuk növelése áll. (Kraiciné Szokoly 2004: 54-57) Ezt segíti elő a hagyományos előadó- és tananyagközpontú felnőttoktatással szemben a tanulóközpontú, a résztvevők és az oktatók, valamint a résztvevők egymás közötti kommunikációjára építő módszerek súlyának növelése és a reflexív szakaszok beépítése a tanulási folyamatba. (Feketéné Szakos 2002: 40-46, Maróti 2002: 8-10) A felnőttek oktatásának és tanulásának konstruktivista felfogása a világ felgyorsult változásaiban hozzájárulhat a felnőttek túléléséhez, tudásuk bővítéséhez és közérzetük javításához azáltal, hogy fontosnak tartja többek között az önszervező, önirányító tanulót, a valóság konstruálását a tanuló által az előzetes tudására építve, a komplex, élet- és munkahely közeli problématerületek felé fordulást és a képzési tartalmak perszonalizációját. (Siebert 1994: 162-168, Feketéné Szakos 2002: 26-69, Kraiciné Szokoly 2004: 54-60, Kálmán, 2009: 19-21, Szabóné Molnár 2009a: 215-218)

A felnőttek komfortérzetének növelésében meghatározó szereppel bír a képzés során a tapasztalati és műveltségállományukra való építés is. (Cross 1982: 235-248, Boga 1999: 140, Jarvis 2004: 144, Kraiciné Szokoly 2004: 57-61, Klein 2006: 7, Maróti 2008: 10-12) A tapasztalati tanulás fontosságát hirdető szakemberek egy része – Knowles és követői – a tapasztalatot a tanulás kiindulópontjaként értelmezik, míg mások – Kolb és Jarvis – a tapasztalat általi tanulásról beszélnek. (Kraiciné Szokoly 2006: 40)

A felnőttek számára tanulásuk során természetszerűleg nemcsak a már meglévő tudásukra, tapasztalatukra való építés alapvető fontosságú és komfortérzet-növelő tényező, hanem a tudás másik iránya is, vagyis az, hogy a képzésük végére olyan speciális és transzfertudásra tegyenek szert, melyet az életük számos színterén hasznosítani tudnak. Alapvető fontosságú, hogy a felnőtt tanulók időtálló, átültethető és újrafelhasználható tudásra tegyenek szert. (Kraiciné Szokoly 2006:

12, 53) Kiemelt szereppel bír a megszerzett tudás alkalmazhatósága terén, ha az akár munkahelyi, akár családi vagy egyéb problémák kezelésében segítséget jelent az egyének számára. A megszerzett tudás használata azonban nem feltétlenül csak tényleges cselekvésben valósulhat meg, hanem a valóság jobb megértésében, folyamatainak jobb megítélésében is. (Kerülő 2010: 63)

Ezek a felnőttkori tanulással kapcsolatos folyamatok más szerep-felfogást és tevékenységeket is, valamint bővebb kompetenciakészletet várnak el a felnőttoktatóktól. Az andragógusok szerepei, szerephelyzetei és tevékenységei rendkívül változatosak, melyeket jelentősen befolyásol a felnőttképzés összetett intézményrendszere, a tanulási tartalmak sokfélesége és a felnőtt tanulók heterogenitása. (Csoma 2003b: 172-176, Kraiciné Szokoly 2004: 73, 2006: 73-76) Ezen befolyásoló tényezőktől függetlenül – és a felnőttek komfortérzetének növelése érdekében – az andragógusok legfontosabb szerepe és tevékenysége facilitátorként a felnőttek tanulásának segítése. (Brookfield 1989: 175-176, Boga 1999: 142, Maróti 2008: 4) A segítés és az ismeretközlés mellett – és azokkal összefüggésben – a felnőttoktatók tevékenységei között meghatározó a tanácsadás, a motiválás, a moderálás, az animálás, a szervezés és az értékelés is. (Feketéné Szakos 2002: 68) Alapvető fontosságú a tanulás eredményessége és a felnőtt tanulók komfortérzésének növelése szempontjából a tanulás klímája, légköre is. (Knowles-ra 1980 hivatkozik Jarvis 2004: 215) Fontos, hogy az oktatók olyan tanulási környezetet teremtsenek, amelyben a tanulók biztonságban érzik magukat. (Jarvis 2004: 145) „Ha nem sikerül megteremteni a biztonság légkörét, a tanuló nem mer hibázni, kockáztatni, 'megnyílni', feltárni a valódi problémáit, és így nem jöhet létre lényeges tanulás." (Klein 2006: 8)

A felnőttkori formális és nem formális tanulásnak a komfortérzés egyes dimenzióira gyakorolt – a fentiekben bemutatott – pozitív hatásai miatt a komfortérzés növelése a 21. századi felnőttoktatás, felnőttképzés, felnőttnevelés sokszínű funkciórendszerében egy új és lényeges funkcióként is értelmezhető.

Irodalom

Atkinson, Robert D. 2006. Egyenlőtlenség az új, tudás alapú gazdaságban. In: Giddens, Anthony–Diamond, Patrick (szerk.): Írások az egyenlőtlenségről, az egyenlősdiről – és az új egyenlőségről. Napvilág Kiadó. Budapest. 77–97.

Bábosik István–Bábosik Zoltán 2006. A motiválás szerepe és alkalmazása a felnőttoktatás folyamatában. In: Koltai Dénes–Lada László (szerk.): Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest. 105–111.

Bajusz Klára 2008. Az időskori tanulás. Új Pedagógiai Szemle 58–3. 69-73.

Beck, Ulrich 2003. A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba. Századvég Kiadó. Budapest.

Becker, Gary S. 1996. Preferenciák és értékek. In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.) 1998: Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula Kiadó, Közgazdaságtudományi Egyetem. Budapest. 101–127.

Bodnár Gabriella 2009. A felnőttoktatás oktatáspszichológiai jellemzői, különös tekintettel az oktató és hallgató oktatási folyamatban történő eredményes együttműködésére. In: Henczi Lajos (szerk.) Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 231–251.

Boga Bálint 1999. Az idős emberek és a felnőttoktatás. Kultúra és Közösség 3–1. 137-145.

Bourdieu, Pierre 1997. Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest. 156–177.

Brookfield, Stephen 1992. Miért nem tudom ezt megérteni? Mítoszok és realitások a felnőttek tanulásának segítésében. In: Maróti Andor (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 89–93.

Cross, Patricia K. 1982. Adults as learners. Increasing Participation and Facilitating Learning. Jossey-Bass. San Francisco, Washington, London.

Csoma Gyula 2003a. A tanulás értelmezése és funkciói. In: Mayer József–Singer Péter (szerk.): A tanulás kora. Felnőttoktatási Akadémia. Gyula 2002. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ. Budapest. 79–97.

Csoma Gyula 2003b. Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájában. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet. Pécs.

Engler Ágnes 2011. Kisgyermeket nevelő hallgatók felsőfokú tanulmányainak vizsgálata. Debreceni Szemle 19–2. 243-256.

Engler Ágnes 2012. A felnőttkori tanulás közösségi hozadéka. In: Juhász Erika–Chrappán Magdolna (szerk.): Tanulás és művelődés. Debreceni Egyetem. Debrecen. 238–243.

Feketéné Szakos Éva 2002. A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Feketéné Szakos Éva 2006. Cselekvés helyett tanulás? In: Feketéné Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulása. Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet. Gödöllő. 33–42.

Galbraith, Michael W. 1992. A hatékony segítő munka kilenc alapelve. In: Maróti Andor (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 63–68.

Hidy Pálné 2006. Tétlenül és tehetetlenül? A tanulás funkciói és funkcióváltozásai az időskorban. Felnőttképzés 4–2–3. 20-25.

Jarvis, Peter 2003. Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái. Tudásmenedzsment 4–1. 8-19.

Jarvis, Peter 2004. Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. RoutledgeFalmer. London, New York.

Kálmán Anikó 2009. Az oktatástól az önálló tanulásig. Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet. Budapest.

Kerülő Judit 2008. A felnőttek tanulási motivációi. In: Juhász Erika (szerk.): Andragógia és közművelődés. Debreceni Egyetem. Debrecen. 177–185.

Kerülő Judit 2010. „Sosem gondoltam, hogy a tanulás hiányozni fog!" A felnőttkori tanulás örömei és terhei. In: Csótiné Belovári Anita (szerk.): A felnőttképzés perspektívái nemzetközi konferencia kötete. 2010. szeptember 17. Kaposvári Egyetem. Kaposvár. 59–64.

Kispálné Horváth Mária 2007. A felnőttek tanulási jellemzői II. Új Pedagógiai Szemle 57–10. 3-23.

Klein Sándor 2006. Egyenlő felek párbeszéde. A felnőttek tanulása a változó világban. Felnőttképzés 4–1. 6-9.

Kocsis Mihály 2006. A felnőttek tanulási motivációi. In: Koltai Dénes–Lada László (szerk.): Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest. 113–142.

Koltai Dénes 2003. A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái. Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet. Pécs.

Kraiciné Szokoly Mária 2004. Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.

Kraiciné Szokoly Mária 2006. Pedagógus–andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. Eötvös Loránd Tudományegyetem Eötvös Kiadó. Budapest.

Kryston, Miroslav 2011. A felnőttek szabadidős képzése a nem formális oktatás integrált része. Tudásmenedzsment 12–10. 32-41.

Loránd Ferenc 2009. Gondolatok a felnőttképzés társadalmi dimenzióiról. In: Zrinszky László (szerk.): A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Gondolat Kiadó. Budapest. 23–32.

Maróti Andor 2002. Lehet-e tanulni egy életen át? Új Pedagógiai Szemle 52–7–8. 3-17.

Maróti Andor 2008. Felnőttképzés a posztmodern társadalomban. Új Pedagógiai Szemle 58–11–12. 3-17.

Meleg Csilla 2006. Az iskola időarcai. Dialóg Campus Kiadó. Budapest, Pécs.

Meleg Csilla 2012. A bizalom hálójában – társadalmi nézőpontok. JURA 18–1. 72-77.

Mócz Dóra 2010. Az élethosszig tartó tanulás jelentősége a 40-50 éves korosztály életútjában. Iskolakultúra 20–4. 3-15.

Óhidy Andrea 2006. Az élethosszig tartó tanulás és a felnőttképzés. Új Pedagógiai Szemle 56–10. 114-125.

Pethő László 2011. Időskori tanulás a teljesebb életért. A komfortérzet fenntartása. Felnőttképzés 9–4. 1-9.

Pléh Csaba 2004. A műveltségkép és a modern pszichológia. Educatio 13–2. 195-215.

Polónyi István 2004. A felnőttképzés megtérülési mutatói. Felsőoktatási Kutatóintézet. Budapest.

Puskás-Vajda Zsuzsa 2008. Önkéntes társulások, mint az esélyteremtés színterei. A helyi társadalom erőforrásai. In: Kopp Mária (szerk.): Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban. Semmelweis Kiadó. Budapest. 146–152.

Rosen, Sherwin 1991. Emberi tőke. In: Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.) 1998: Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula Kiadó, Közgazdaságtudományi Egyetem. Budapest. 71–100.

Schultz, Theodore W. 1983. Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.

Siebert, Horst 1994. Konstruktivista fordulat a pedagógiában? In: Maróti Andor (szerk.) 1997: Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 162–168.

Sipos Mercédesz 2011: Az időskori motiváció kutatása. Gerontoedukáció 1–1. 4-21.

Stiglitz, Joseph E. 2005. A viharos kilencvenes évek. A világ eddigi legprosperálóbb tíz évének története. Napvilág Kiadó. Budapest.

Szabóné Molnár Anna 2008. Hazai körkép az idősek tanulási igényeiről. Felnőttképzés 6–3. 6-9.

Szabóné Molnár Anna 2009a. A tanuló felnőtt. In: Golnhofer Erzsébet (szerk.): A tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból. A Pedagógusképzés tematikus száma. 7–2–3. 199-220.

Szabóné Molnár Anna 2009b. Tanulás időskorban. In: Zrinszky László (szerk.): A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Gondolat Kiadó. Budapest. 174–183.

Torgyik Judit 2013. A tanulás színterei felnőtt- és időskorban. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Török Balázs 2006. Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. Educatio 15–2. 333-347.

Zrinszky László 1996. A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Okker Oktatási Iroda. Budapest.

Zrinszky László 2002. A tudás mint andragógiai probléma. Tanulás az egész életen át. Magyar Pedagógia 102–2. 131-144.

Némethné dr. Tóth Orsolya – Zsilinszki Noémi

Tanító szakos hallgatók pályakövetéses vizsgálata

Bevezetés

A Bolognai rendszer bevezetése -2006- előtt intézményünk tanító szakán átlagosan 70-80 fős évfolyamok tanultak a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjában. Mára azonban 15-20 fős átlag évfolyamok vannak. Jelen pillanatban a négy évfolyamon összesen annyi hallgató tanul, mint régen egy évfolyamon voltak. A létszám csökkenésének okával jelen tanulmányban nem foglalkozunk. Kutatásunkban elsősorban arra a kérdésre keressük a választ, hogy végzettjeink milyen arányban tudnak elhelyezkedni a munkaerőpiacon. Természetesen több, más témakört is érintünk a kérdőíves vizsgálat során.

A kutatás előzményei

A kutatás tárgya, célja

Kutatásunk célja, hogy a tanító szakos hallgatók további, a főiskolai tanulmányok befejezése utáni életpályáját felderítsük. Ezen belül vizsgáltuk, hogy a hallgatók rendelkeztek-e nyelvvizsgával, ami a diplomának feltétele, valamint, hogy milyen a diplomájuk minősítése. A kutatás továbbá kiterjedt a hallgatók elhelyezkedési lehetőségeire, munkaköri beosztására és a diploma utáni továbbtanulási kedvre is.

Elméleti háttér, irodalmi áttekintés

A 2005. évi CXXXIX. törvény 34. § (6) bekezdése szerint *„A felsőoktatási intézmények - önkéntes adatszolgáltatás alapján - ellátják a pályakövetés feladatait, amelynek keretében figyelemmel kísérik azoknak a munkaerő piaci helyzetét, akik náluk szereztek bizonyítványt, oklevelet."* 2005 óta minden felsőoktatási intézmény köteles nyomon követni a volt hallgatóinak a munkaerő piaci elhelyezkedését. Ez a Diplomás Pályakövető Rendszernek köszönhetően meg is valósul. Azonban ez a rendszer az intézményekben nem szakonként, hanem csak karonként teszi lehetővé a pályakövetést, így indokoltnak tartottuk a tanító szakos hallgatók körében is elvégezni ezt a kutatást.

A munka melletti tanulás, vagyis a továbbképzések és a tanfolyamok mind a munkáltató, mind a munkavállaló részére előnyt jelent. Ennek ellenére az Educatio Nonprofit Kft. 2010-es kutatásaiból kiderült, hogy a 2007-ben végzett diplomás pedagógusok csupán 13%-a gondolta

úgy, hogy tovább fog tanulni. A többi válaszadó vagy nemmel válaszolt, vagy nem tudta megmondani biztosra.

Az Educatio Nonprofit Kft. 2011-ben végzett egy nagyobb méretű kutatást, melyben 31 felsőoktatási intézmény 2008-ban, illetve 2010-ben végzett frissdiplomásairól gyűjtött adatokat. Ebben a kutatásban kitértek arra is, hogy mennyire illeszkedik a tanulmányok szakterületéhez a végzett munka. A végzettek 21%-nál találkozhatunk úgynevezett „pályaelhagyással", vagyis azzal a jelenséggel, amikor a végzett munka egyáltalán nem kapcsolódik a tanulmányok szakterületéhez. A válaszadók 62%-a a saját és ahhoz kapcsolódó szakterületen tudott elhelyezkedni, s 17%-a teljes mértékig a saját tanulmányaihoz kapcsolódó szakterületen.

Az magyarországi Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) keretein belül az Educatio Nonprofit Kft. 2012 tavaszán 32 felsőoktatási intézmény gyűjtött adatokat a végzett diákokról. Az adatgyűjtés az egy és három éve diplomázottak mellett kibővült az öt éve végzettekkel is.

A kutatásban résztvevő intézmények a 2007-ben, 2009-ben, és 2011-ben abszolutóriumot szerzett végzettjeik teljes körét keresték meg online kérdőívek segítségével. A kutatásban kitértek arra, hogy közvetlenül az abszolutórium után átvették-e a végzettek a diplomát. Ezt az információt a képzési területekre bontották le. A pedagógusképzésen 31,1% volt az abszolutórium után nem diplomázottak aránya. Ezt 89,8%-ban a nyelvvizsga hiánya okozza. Az abszolutórium megszerzése után közvetlenül nem diplomázottak 36%-a a diplomája nélkül is kilépett a munkaerőpiacra, s 45%-a már eleve foglalkoztatott volt. A diplomaszerzés elhalasztásának munkaerő-piaci következményei a pedagóguspályán lévőknek az átlagosnál nagyobb arányban okozott gondot. A pedagóguspályán a válaszadók csupán 22,9%-a vallotta azt, hogy nem érezte a diploma hiányának hátrányát.

A kutatásból kiderült, hogy a munkaerő-piac „fogadókészsége" a diplomával nem rendelkező végzettek iránt az évek elteltével csökkent, vagyis egyre nagyobb probléma, ha az abszolutórium után kitolódik a diploma megszerzése.

Az abszolutórium után munkába lépők között 23%-nál beszélhetünk úgynevezett pályaelhagyással, vagyis azzal a jelenséggel, hogy a végzettek munkája egyáltalán nem kapcsolódik a tanulmányaik szakterültéhez. 26%-uk teljes mértékben a saját szakterületén tudott elhelyezkedni, már az első munkahelyen, s 51%-uk a saját és ahhoz kapcsolódó szakterületen. Ezek az arányok nagyjából elmondhatók a kutatás időpontjában végzett munkánál is, vagyis arról a munkáról, ami már nem feltétlenül az első munkahely. A pályaelhagyók aránya 22%, vagyis csak 1%-kal lett kevesebb, mint az első munkahely betöltésénél. A kizárólag saját szakterületükön dolgozók aránya 17%, ami 9%-kal csökkent, s azok aránya, akik a saját és ahhoz kapcsolódó szakterületen dolgoznak 61%, vagyis az ő arányuk nőtt 10%-kal.

Összességében elmondhatjuk, hogy a pályaelhagyók aránya, és azok aránya, akiknek a munkája részben vagy teljesen kapcsolódik a tanulmányaik szakterületéhez az első munkahely vagy a kutatáskor meglévő munka végzésekor szinte nem változott.

Kutatásunk másik fontos előzménye a szombathelyi önkormányzat pályázata, a „Szombathely visszavár", mely ösztönözni próbálja a helyi fiatalokat, hogy valamely, Vas megyében hiányszakmának minősülő területen tanuljanak tovább. Ezek a területek: a tanító, az óvodapedagógus, a nemzetiségi óvodapedagógus, a felnőtt és gyermek háziorvos, a gépészmérnök, a villamosmérnök.

Kérdésfeltevés

Kutatásunkban a következő kérdésekre kerestük a választ:

- 1: Milyen arányban rendelkeznek a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgával hallgatóink?
- 2: Milyen diplomaminősítéssel rendelkeznek végzett hallgatóink?
- 3: Milyen arányban tudnak elhelyezkedni a végzés után? (tanult szakterületükön elsősorban)
- 4: Milyen munkakörben tudnak elhelyezkedni a tanítói szakmában?
- 5: Van –e összefüggés a diploma minősítése és a szakmán belüli elhelyezkedés lehetősége között?
- 6: Kimutatható-e összefüggés a továbbtanulási kedv és a pályán eltöltött idő között?

Anyag és módszer

A minta bemutatása

Kutatásunkban, az intézményünkben 2003 és 2012 között végzett hallgatókat kerestük fel. Beiratkozásukkor megadott e-mail címre küldtük el a kérdőív linkjét. A kutatás eredményeinek értelmezéséhez fontos megemlítenünk, hogy a visszaérkezett kérdőívek kitöltőinek 70 %-a az elmúlt 5 évben végzett.

Az alkalmazott módszer bemutatása

Az online kérdőív kérdéseinek összeállításában támaszkodtunk a DPR kérdéseire (Kulcsár László és mtsai, 2007), ill. kiegészítettük képzés specifikus kérdésekkel. A kérdőív a következő témaköröket érintette: általános kérdések, tanulmányokra vonatkozó kérdések, elhelyezkedés,

munka, elégedettség mérése, a szakma presztízse. A kérdőív tartalmazott nyitott, zárt kérdéseket, ill. Likert - skálát. E tanulmány keretein belül részeredményeket közlünk, melyeket különösen fontosnak tartottunk.

Intézményünkben 273 fő végzett tanító szakon a vizsgált időszakban. Ebből 224 érvényes, ma is működő e-mail címre tudtuk kiküldeni a kérdőív linkjét. (A többi e-mail visszajött). 76 db (34 %) érvényes, használható válasz érkezett vissza, melyet az adatok feldolgozás során használni tudtunk.

Az adatfeldolgozás a PSPP statisztikai programcsomaggal történt, az alapstatisztikai számításokon túl – gyakoriság, átlag – korrelációt számítottunk $p < 0{,}05$ szignifikancia szinten.

Eredmények

Az eredmények bemutatása előtt a válaszadók nemenkénti megoszlásában tükröződik a tanító szak elnőiesedett jellege: 68 nő, ill. 8 férfi kolléga küldte vissza válaszait, észrevételeit.

Első kérdésfeltevésünk, mely arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen arányban rendelkeznek a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgával hallgatóink?

Záróvizsgázó hallgatóink 76 %-a (56 fő) kapta kézhez diplomáját közvetlenül a záróvizsga után. Csupán 22 %-uk nem rendelkezett nyelvvizsgával.(2 % -a a válaszadóknak egyéb okokra hivatkozott.) Veroszta Zsuzsanna 2012-es tanulmányában a pedagógusképzési területen az abszolutórium megszerzése után 27,5 %-a a hallgatóknak nem kapja kézhez a diplomáját nyelvvizsga hiányában. Ennél az aránynál kedvezőbb a kép intézményünkben.

Második kérdésünk a megszerzett diploma minősítésére irányult. Végzettjeink 36 %-a jeles, 61 %-a jó minősítésű diplomával végez. Mindezt azért tartottuk fontosnak megtudni, mert kíváncsiak voltunk arra, (az ötödik kérdésfeltevésben), hogy a munkaerőpiacon vajon könnyebben tudnak-e elhelyezkedni a kimagasló – jó tanulmányi eredménnyel zárók. Kereszttáblás vizsgálatunk eredménye alapján a válasz igen, szignifikáns összefüggést találtunk a kiváló minősítésű diploma és a tanult szakmában való elhelyezkedés lehetősége között.

Harmadik és negyedik kérdésfeltevésünk a munkaerőpiacon való elhelyezkedés lehetőségét vizsgálta. Megállapítható, hogy végzettjeink 79 %-a (60 fő) rendelkezik állandó munkahellyel a végzés óta. Közülük 67 %-nak (42 fő) sikerült tanítóként állást találni. Az összes válaszadó -76 fő- tekintetében ez azt jelenti, hogy végzett hallgatóinknak több, mit fele (55%-a) el tudott helyezkedni tanítóként. Fele – fele arányban osztálytanítóként, ill. napközis nevelőként találtak

munkát. Azok a hallgatók, akik nem tudtak rögtön a diploma kézhezvétele után elhelyezkedni, egy éven belül találtak munkát 50 %-ban, egyharmaduk a közszférában tudott elhelyezkedni.

Napjaink jellemzője az élethosszig tartó tanulás, kíváncsiak voltunk, hogy a továbbtanulási kedv és a pályán eltöltött idő milyen viszonyban van egymással. Kereszttáblás számításaink alapján a tanítói pályán 3-10 év óta dolgozó kollégák körében a legnagyobb a továbbtanulási kedv, ők azok, akik különböző mesterképzéseken folytatják tanulmányaikat, melyet a tanító szak sokszínűsége, szerteágazó ismeretanyag kiválóan megalapoz.

Összegzés

Összegzésként megállapítható, hogy a végzettek kb. ¾ része a záróvizsga után kézhez kapja a diplomát, azaz van a nyelvvizsgája. Ez az arány kedvezőbb a pedagógusképzés területén felmért értéknél. A diploma minősítése 95%-ban jó és jeles, mindez lehetővé teszi, hogy végzettjeink több, mit fele saját szakmáján belül el tud helyezkedni. Teljes munkakörben, azaz osztálytanítóként vagy napközis nevelőként 93%-uk tudott elhelyezkedni. Összefüggés állapítható meg a diploma minősítése és a szakmán belüli elhelyezkedés lehetősége között, érdemes tehát jól tanulni, nem megelégedni a gyengébb osztályzattal. A továbbtanulási kedv és a pályán eltöltött idő viszonylatában megállapítottuk, hogy a 3 és 10 év között a tanítói pályán levő kollégák folytatják tovább tanulmányaikat, erre az időszakra már kialakul az egyéni érdeklődés és a munkahelyi igények és lehetőségek összhangja.

Ajánlás

Érdemes lenne a kutatást több magyarországi tanítóképző intézetben is elvégezni a jobb összehasonlíthatóság miatt. További témakörökben lehetne kérdéseket feltenni, úgy, mint munkatapasztalat a diplomázás előtt, külföldi tanulmányok és munkavállalási lehetőségek.

Irodalom

2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról (2005): http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/ftv_20051129.pdf (Letöltve: 2013. 11. 02.)

Diplomás pályakövetés – diplomás kutatás, 2010, A pedagógus diplomásainak munkaerő-piacihelyzete. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/diplomas_kutatas2010/pedagoguskepzes.pdf (2013. 11. 02.)

Diplomások Pályakövetési Rendszere intézményi kézikönyv (2007): http://www.nefmi.gov.hu/letolt/ds/diplomasok_palyakovetesi_rendszere_071108.pdf (Letöltve: 2013. 11. 02.)

Kulcsár László és az Echo Innovációs Műhely (2011): Szakmai beszámoló a 2011. évi tavaszi felmérésről a Nyugat – magyarországi Egyetemen, A 2008-ban és 2010-ben végzett hallgatók körében zajlott online kutatás eredményei http://tamop411.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/projektek/tamop411/DPR_modul/letoltesek/NyME_dpr2011tavasz_vegzettek.pdf (Letöltve 2013. 11.03.)

Szombathely visszavár – Felsőoktatási tanulmányi ösztöndíj (2013): http://palyazatmenedzser.hu/2013/07/01/szombathely-visszavar-osztondij/ (Letöltve: 2013. 11. 04.)

Veroszta Zsuzsanna (2012): Frissdiplomások 2011, http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/Frissdiplomasok_2011_kutatasi_zarotanulmany.pdf (Letöltve: 2013. 11. 02.)

Veroszta Zsuzsanna (2013): Frissdiplomások 2012, http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/Frissdiplomasok_2012_zarotanulmany_es_modszertan/Frissdiplomasok_2012.pdf (Letöltve: 2013. 12. 25.)

Gálosné Némedi Kinga

A VASVÁRI ÓVÓKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL

„Őseink hite a jövő, a mi kötelességünk a múlt megőrzése…"
(Molnár László)

Tanulmányomban bemutatom a tiszavirág életű vasvári óvóképzőt, nem hagyván figyelmen kívül az intézménytörténeti, társadalmi, történelmi hátteret. Vázolom azt is, hogy ez az intézmény milyen társadalmi közegben jött létre, s – az első évfolyamot tekintve – mely társadalmi rétegből érkeztek a növendékek. Azt, hogy milyen struktúrában sajátították el a szükséges ismereteket, azt hogy hogyan hatott életpályájukra az óvónőképző.

Témaválasztásomat a szakmai érdeklődésen túl, személyes indíttatás inspirálta. Gyermekkoromat és mai életemet is a gyermeknevelés, tanítás, a gyermekközeli lét határozta, határozza meg.

Több okból választottam az óvodatörténeti témakört:

Egyik okom az, hogy eddigi tapasztalataim alapján az óvodai nevelés méltánytalanul *alulértékelt területe* az intézményes nevelésnek. *Vajon mi ennek a magyarázata?*

A következő okom az, hogy a vasvári óvóképző egy volt növendékével készítettem *interjút*, s e kutatási módszer lehetőségét kihasználva igyekeztem interjúalanyom egyéni reflexióit felszínre hozni, s az iskolával kapcsolatos élményeket, az intézmény hangulatát felidézni.

Oka továbbá témaválasztásomnak, – ez több évtizedes tapasztalatom – hogy a kisiskolást csak akkor érthetem, nyerhetem meg magamnak, ha tudom, hogy honnan indult, milyen körülmények befolyásolták eddigi életét. Mit ismerhet, mit tudhat, hogyan, milyen módon jutott el az iskoláskor küszöbére. Ezt az *előéletet* a családon kívül az óvoda jelenti egy kisgyereknek.

A hazai óvodatörténeti háttér

Az iparosodás és az urbanizáció hatására, hazánkban, a XX. században fokozódott az óvodák iránti szükséglet, ezt azonban az óvodahálózat többnyire nem tudta kielégíteni. A századfordulón közel 2000, az utolsó békeévben, 1914-ben pedig már 2259 óvoda működött hazánkban. Az óvodaügy területén bekövetkezett pozitív változások ellenére e korszakban az óvodák száma rendkívül kevésnek bizonyult az igényekhez képest. Az intézmények zsúfoltak voltak, az egy

óvónőre jutó átlagosan 100, esetenként 200 gyermek állandó foglalkoztatása nehezen volt megoldható. Az óvodák felszereltsége, az alapvető bútorokkal, játékokkal való ellátottsága többnyire hiányos volt.

1936-ban az 1891-es óvodai törvény módosításaként az óvodák a belügyminisztérium hatáskörébe kerültek, ahol nem a köznevelési, hanem elsősorban szociálpolitikai és egészségügyi profil állt a középpontban. A zsúfolt óvodákban a szegény sorsú gyermekek étellel való ellátása vált szükségessé. 1937-ben a vallásosságot és a nemzeti érzést helyezték az értelmi nevelés elé.

1940-ben az óvodáskorúak 18%-a járt óvodába, a következő intézménytípusokba: kisdedóvoda (felügyelet nélküli gyermekek gondozása, étkeztetése), napköziotthonos kisdedóvoda, napközi gyermekotthon (étkeztetés, egészségügyi és szociális ellátás), állandó gyermek menedékház, és az ideiglenes (nyári) menedékház (*Draskovits*, 1940.).

1948-ban bekövetkezett a nem állami iskolák és nevelő intézmények állami tulajdonba és irányításba vétele. Elkezdődött a szocialista iskolarendszer kiépítése, s az őrző-gondozó funkció lett a központi irányítás vezérelve.

1953-ban az óvodai törvény alapján: „A kisdedóvás feladata az óvodás korú gyermekeknek a szocialista pedagógia célkitűzései szerint történő nevelése, gondozása és az általános iskolai tanulmányokra való előkészítése" *(Sztrinkóné* 2008 140) lett.

1957-ben az 1952-es központi (ötéves) terv hatására kampányszerű óvodanyitás indult. A nagyüzemi munka, a nők tömeges munkába állása megkívánta a gyermekelhelyezés lehetőségét. 1946-1957 között az óvodák száma megkétszereződött, 2599 lett, az óvónők száma hatszorosára nőtt. Ennek a pártpolitikai döntésnek következtében az óvodák felszereltségükben még az elemi szükséglettel sem rendelkeztek. Ez alól kivételt képeztek a nagy számban nyílt üzemi óvodák, ahol az anyavállalat segítségével az eszközbeszerzés lehetővé vált. Az óvodai nevelés tartalmi vonatkozásában a szovjet minta érvényesült.

A XX. század óvónőképzése hazánkban

A képzésben jelentős változtatás az 1920-as években, Klebelsberg Kuno kultuszminiszter nemzeti szellemű közoktatási programja nyomán következett be. Az iskolarendszer általános reformja keretében – korszerűsítették az óvodapedagógusok képzésének intézményét is: 1926-tól négy évfolyamossá vált, 14-18 éves korig tartott. E keretben működött 1950-ig (s még tovább is). A felvételi követelmény a közép vagy polgári iskola negyedik évfolyamának elvégzése, jó zenei hallás, hang, ép egészséges testalkat volt.

1936-ban az óvóképzés új tartalmi elemekkel bővült ezek a következők voltak: a kisdedóvóképzés szervezete és ügyvitele, egészségügyi képzés, háztartási gyakorlat, napköziotthon

vezetési gyakorlat. A növendékek külső (más helységbeli) óvodákba is járnak tapasztalatgyűjtésre, azonban1938-ban hazánkban mindössze négy óvónőképző működött.

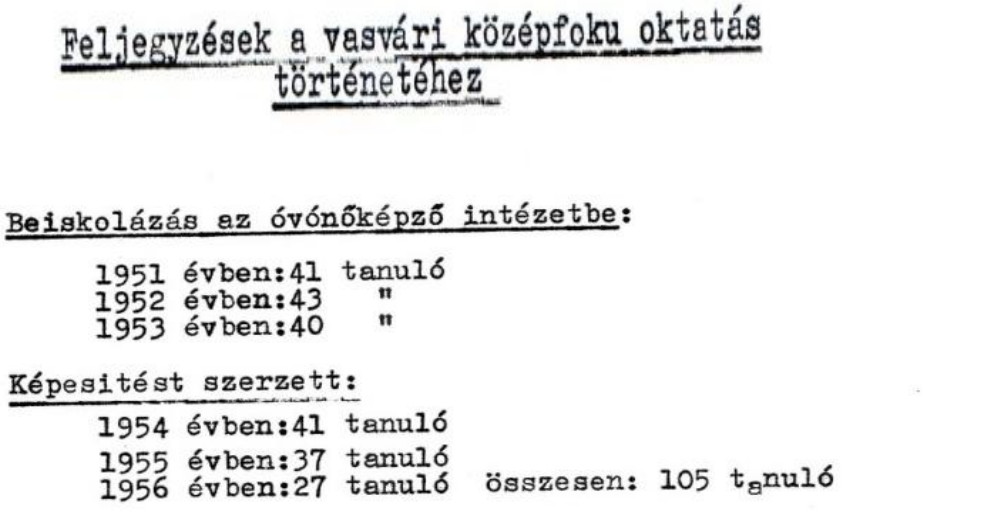
Az 1948-as államosítás után, 1953-ban új óvodai törvény született. Ebben az időszakban a képzés alig tudott lépést tartani az óvodák számának növekedésével, ezért számos intézkedést hoztak a képzésben résztvevők számának emelésére. Ekkor 22 képzőben három évig tanulnak a növendékek, továbbá egyéves és délutáni tanfolyamon tanultak a jövő óvónői. Eszerint, a kelet-európai országokban, s hazánkban is valóban intenzív fejlesztés indult.

A képzők számának növelése, az esti, sőt a tanfolyami szintű képzések (esetenként hat elemi elvégzése is elegendő előfeltétel volt) csupán felszínes előkészítést eredményezhetett.
1959-ben a középfokú képzést megszüntették, felsőfokú – két tanéves – óvónőképző intézeteket hoztak létre, melyek 1970-ig kizárólagos képzőhelyei voltak a leendő óvónőknek.

1970-ben a felsőfokkal párhuzamosan újra megindult a középszintű – négy évfolyamos – oktatás, ami 1990-ben megszűnt. Jelenleg hazánkban alapszakos óvodapedagógus képzés folyik. Érdekessége, hogy egyre nagyobb számban, újra részt vesznek férfi hallgatók is a képzésben.

A vasvári óvóképző története

A vasvári óvónőképző történetéről, a vasvári, Dr. Bendefy László Városi Könyvtár „Feljegyzések a vasvári középfokú oktatás történetéhez" című helyismereti anyagában olvashattam.



Feljegyzések a vasvári középfoku oktatás történetéhez

Beiskolázás az óvónőképző intézetbe:

1951 évben:41 tanuló
1952 évben:43 "
1953 évben:40 "

Képesitést szerzett:

1954 évben:41 tanuló
1955 évben:37 tanuló
1956 évben:27 tanuló összesen: 105 tanuló

Az anyag adatai alapján tudhatjuk, hogy az Állami Óvónő-képző Intézet 1951-ben nyílott, így az 1951-52. tanévben 41 óvónőjelölt kezdte meg tanulmányait. Az intézmény ekkor még az általános iskolával közös igazgatás alatt állt, igazgatója: Szakály Irma.

1952-53-as tanévtől már külön válik az igazgatás, az igazgató Kovács József lett. Ekkor már diákotthon is rendelkezésre áll, a későbbi Zöldfa vendéglő helyén

A volt iskola, majd diákotthon, ma

Ebben az időben Vasváron más középfokú intézmény nem működött.
1954-ben a községben gimnázium nyílt. Ennek indításával a képző beiskolázása megszűnt. Ekkor, a még tanulmányaikat folytató diákok a gimnáziumi osztállyal párhuzamosan, velük együtt jártak iskolába.

1955-től már a gimnáziumot is a megszűnés fenyegette, s ettől kezdve a gimnázium osztályai és a képző kifutó évfolyamai együtt, a volt polgári iskola épületében kerültek elhelyezésre.

1956-ban képesítőzött az utolsó képzős osztály, s ezzel a vasvári, tiszavirág életű Állami Óvónő-képző Intézet megszűnt.

Egy iskola, mely távlatot kínált

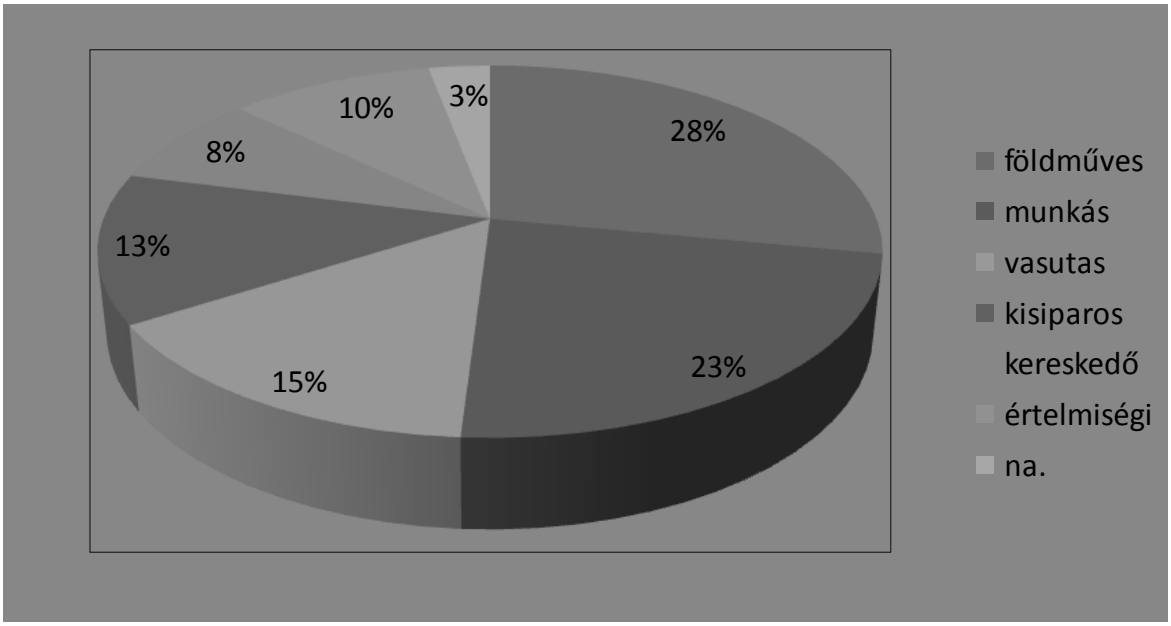
„A kisdedóvásról szóló törvényjavaslat nagy és felelősségteljes feladatot hárít közoktatásunkra az óvónőképzés terén is… Dolgozó népünk gyermekeit a dolgozó népből jött óvónők nevelik." (*Országgyűlési napló,* 1950.március 18.*)*

E beszámoló hűen tükrözi a kor oktatáspolitikáját, melynek elsődleges célja a tervek minden körülmények közötti teljesítése. Ezen túl az oktatáspolitika elvei megnyilvánulnak a létszám drasztikus emelésében, valamint a munkás és paraszt származásúak előnyben részesítésében az iskolába való felvétel során. Ezen politikai eszmék határozták meg az akkori Magyarország, s természetesen riportalanyom szülőfalujának, a hegyháti (akkor még) Olaszkának (ma Olaszfa) szellemiségét.

A következőkben beszámolóm alapja az a kutatás, melyet a vasvári képző egy volt növendékével készítettem

Bekerülés a képzőbe

A képzőbe kerülés feltétele az elvégzett általános iskola, a felvételt megelőző, alkalmassági elbeszélgetés, valamint énektudás volt. Interjúalanyom származása is beleillett az akkori elképzelésekbe, hiszen földművelő szülők gyermeke.

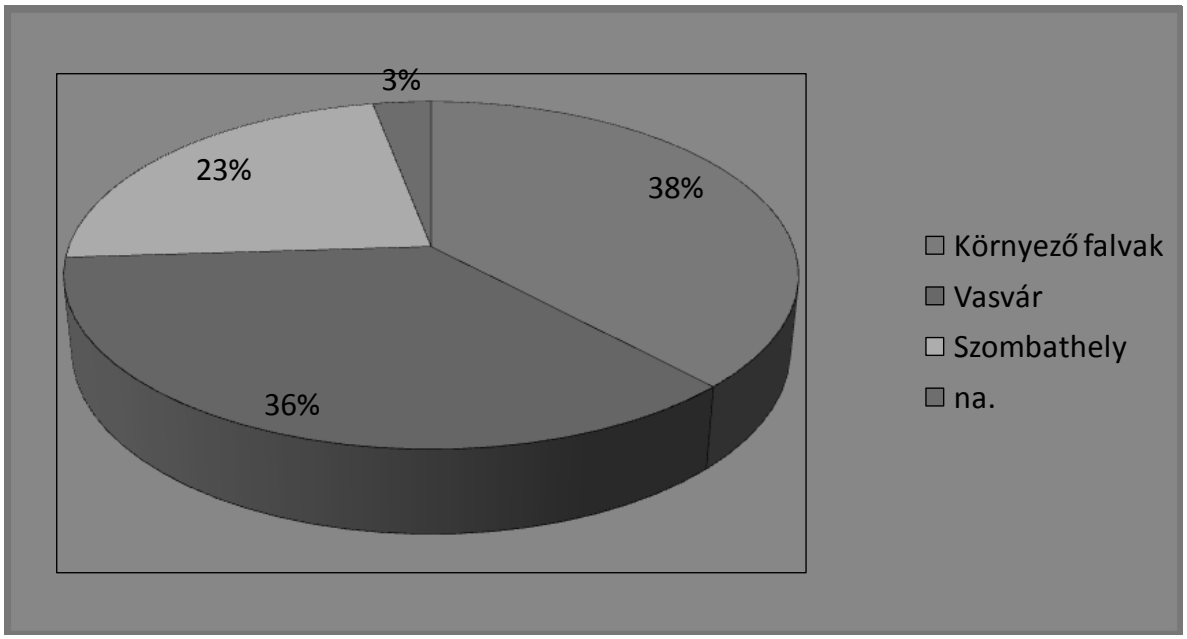


2.sz. táblázat A tanulók származása Forrás: J.M.

A szombathelyi vonalról vonattal járó kisiparosok, kereskedők, munkások, vasutas dolgozók, a helybeli munkás, vasutas dolgozók, kereskedők, kisiparosok és a környékbeli falvakból– Győrvár, Mákfa, Olaszfa, Oszkó, Püspökmolnári, Szemenye, Újlak – felvettek, többségében földművelők gyermekei, széles társadalmi réteget képviseltek.(Kettő osztálytársról nincsen információ.)

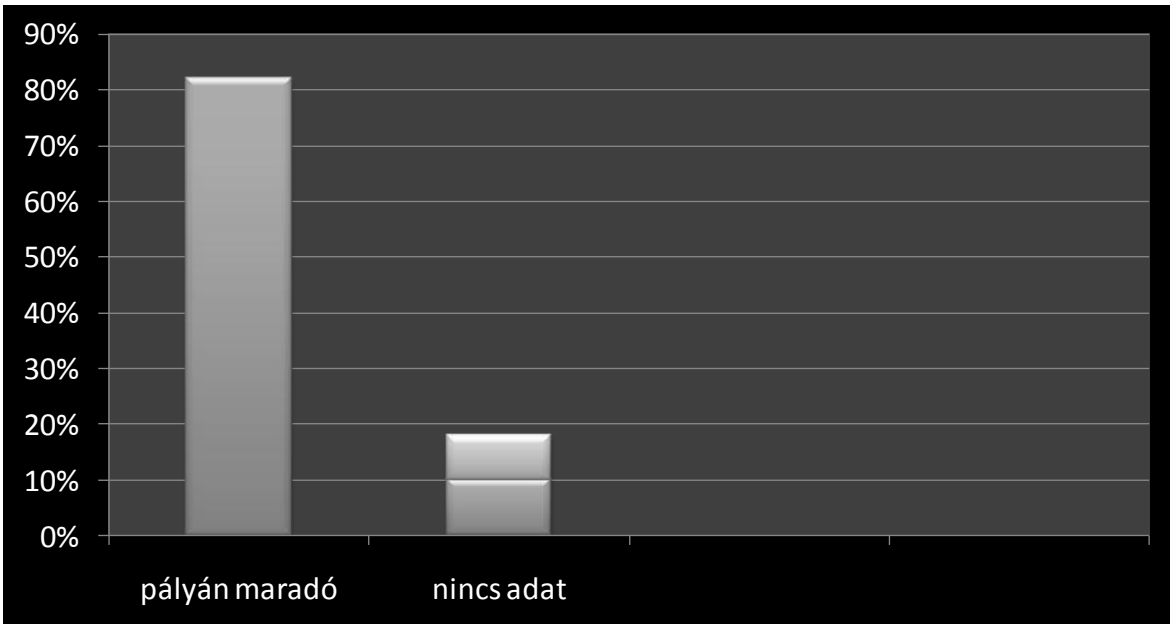
A 3. sz. táblázat alapján megállapítható, hogy legnagyobb létszámban a környező falvakból jártak az óvónőképzőbe a diákok. Számukra és a vasvári óvónőjelöltek többsége számára ez a középfokú intézmény a földművelő életforma, a munkás, a kisiparos lét elhagyását, a családi hagyományok felrúgását, a társadalmi ranglétra egy következő fokára való jutását jelentette az iskola elvégzése. Ez alól kivételt képez a négy értelmiségi pályán dolgozó (orvos, jegyző) szülők

gyermeke. Ők, s a Szombathelyről járó növendékek pályaválasztásának oka néhány esetben a pálya iránti elhivatottság, de szerepet játszott politikai, ideológiai tényező is.



3.sz. táblázat Az első évfolyam lakóhely szerinti származás tekintetében Forrás: J.M.

Lényeges kiemelni (4.sz táblázat), hogy a 41 fős osztályból 39 növendékről van információm, s közülük 83%-uk a pályán maradt. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy akár tudatos, akár kényszerválasztás volt a képzőbe való jelentkezés, az intézmény megszerettette, s egész életre meghatározóvá tette diákjai számára a kisgyermeknevelést. (A pályaelhagyók 18%-ából 10%, az 1956-os események során hagyta el az országot, maradásuk esetén előfordul, hogy a pályán maradók táborába kerültek volna.)



4.sz.táblázat Életpályák számokban Forrás: J.M.

Az oktatás tartalma

Az óvónőjelöltek az első tanévben kizárólag közismereti tárgyakat tanultak: történelmet, földrajzot, matematikát, természetrajzot, ezen túl éneket, zenét, rajzot, kézimunkát és testnevelést. A harmadik félévben neveléstan, tanítástan órákon is részt vettek, az ezt követőben pedig már tanítási gyakorlat (azaz óvodai foglalkozás) is szerepelt a tanrendben. Az utolsó tanév alkotmánytan, lélektan, módszertan, gyermekjátékok, óvodai gazdaságvezetés tárgyakkal bővült. Mindezeken az órákon próbálták elsajátítani mindazt, amit tanáraik igyekeztek beléjük plántálni.

A közismereti tárgyak tananyagát az akkori középiskolák által használt, a speciális tananyagot, a soproni óvónőképzőből beszerzett tankönyvekből tanulták.

A módszertant, Setét Andrásné tanította nagy igyekezettel, felelősséggel. Nem volt egyszerű dolga, a sok diáklánnyal, akik gyakran még elemi ismeretekkel sem rendelkeztek az élet több területén.

A gyakorlati képzés az iskolában, tanórai keretekben eszközkészítés, a gyakorlatban a vasvári óvodában zajlott. Elmélete és gyakorlata (felkészülés, véghezvitel, bírálat) a mai gyakorlathoz hasonlított. Ezen alkalmakkor a gyakorlatvezető tanár és óvónő segítette és bírálta őket. Párban végezték, sajnos meglehetősen ritkán, félévenként csupán néhány alkalommal. Ennek oka valószínűleg a tanulók magas száma volt az egy óvodához viszonyítva.

Az óvónőképzősök nem kis keserűséggel vették tudomásul, hogy gyakran kevésbé képzetteknek tekintették őket, mint a gimnáziumban tanulókat, holott ők is ugyanazokat a tantárgyakat, tudomása szerint ugyanolyan követelmények alapján tanulták.

A tantestület

A képző tanáraira nagy szeretettel gondol az egykori növendék. Szinte kivétel nélkül, szakmailag, emberileg tanítványaik mellett álltak, szakmai és emberi értékeket közvetítettek. Tudásuk szerteágazó és példaértékű volt:

Földrajztanáruk, Kolbai Tanár úr a helység, Vasvár történetét kutatta, s adta át ismereteit tanítványainak.

Zoltay tanár úr – kiváló botanikus - pécsi kollégáival kutatásokat végzett a biológia területén, s rendszeresen mutatott be részeredményeket, kutatási érdekességeket a diákoknak.

Rajczi tanár úr a sport megszerettetésében, a versenyek szervezésében szerzett elévülhetetlen érdemeket. Tanítványai – K. Mária és M. Éva – asztalitenisz versenyeken az NB I-es szintig jutottak.

A képzős növendékeknek minden segítséget megadtak a továbbhaladás érdekében. Nem csupán a szorosan vett tananyagra, hanem életvezetési, pszichikai, társadalomismereti, egészségügyi, sőt adott esetben még öltözködési és sok egyéb útmutatásra is kiterjedt figyelmük.

A tanárok mind középiskolai tanár végzettséggel rendelkeztek, a volt diáknak tudomása van arról, hogy az iskola 1956-ot követő bezárása után többen a közép-, vagy a felsőoktatásban helyezkedtek el.

A gyakorlati képzés

Óvodai gyakorlatot is végeztek az óvónőjelöltek. A gyakorlatvezető tanár lehetőségeket kínált fel a tanulóknak, akik közös megegyezéssel döntötték el gyakorlatuk színhelyét.

Riportalanyom Alsóságra, a falu óvodájába került. A képző útmutatása alapján, a helybeli óvónő segítségével és ellenőrzésével végezte gyakorlatát. Meglehetősen szabad kezet kapott, gyakran önállóan dolgozott. A nehézségek ellenére a későbbiekben hasznát vette tapasztalatainak, hiszen új környezet, más szokások és önállóság jellemezte a munkát.

A gyakorlati képzés elvégzése után, visszakerülve a képzőbe tettek képesítővizsgát. Ez írásbeli, szóbeli és gyakorlati részből állt. Tartalmi részei már feledésbe merültek.

Személyes összegzés

Összegezve: az intézmény által nyújtott képzést emberileg kiemelkedőnek, szakmailag elsősorban gyermekközpontúnak ítéli riportalanyom. Tanáraitól példamutató szakmai alázatot, emberi méltóságot tanult. Csaknem mindenkire emlékszik, tisztelettel és szeretettel gondol rájuk.

Szeretettel gondol volt osztálytársaira, akik közül a mai napig néhánnyal kapcsolatban, szoros barátságban áll. Osztálytalálkozóikat ma is rendszeresen megtartják.

A képző hatása Vasvár életére

Az iskolában délelőtt és délután is folytak a tanórák, emellett délután szakkörök, sportkörök, ének és zeneórák, valamint tanulószoba-jellegű foglalkozások zajlottak. Élénk volt a diákélet, hiszen az utazó diákok kivételével (ők csupán télen) mindenki Vasváron maradt. Voltak helybeliek, kollégisták, albérletesek. Riportalanyom a téli hideg beálltáig kerékpárral tette meg minden nap, a kétszer tíz kilométernyi utat, télen egy osztálytársának családja nyújtott albérletet számára.

Vasvár életébe is hozott fellendülést a képző léte.

A helyi sportélet megélénkült, asztalitenisz, torna és kerékpárbajnokságokat szerveztek az iskolában s annak falain kívül, a helységben is.

Az ének és zenei előadások, a színjátszókör és a tornabemutatók a helyi ünnepélyek változatosságát, magasabb színvonalát biztosították.

Ezek a tevékenységterületek más iskolák vendégszereplését, játékát, egyesületek megjelenését, bajnokságok szervezését is eredményezték Vasvár éltében. Megmozdult a község, az ifjúság lendülete sokakat magával ragadott.

Epilógus

Munkám célja elsősorban a XX. századi, hazai óvodai nevelés alakulásának, fejlődésének ismertetése volt.

Ma már világossá vált számomra, hogy a szakma csökkenő társadalmi elismerését a második világháborút követő, minimális felkészültséget (vagy azt sem) igénylő tömeges képzés idézte elő.

E „tömeges" képzés egy résztvevőjével készített interjút. A vasvári óvónőképző 1951-ben induló, első évfolyamában történt nevelésének lehettem időtől és térbeli távolságtól függetlenül a szemlélője. Riportalanyomnak és osztálytársainak származását, pályáját vizsgáltam. Kiváló tanáraik voltak, akik a pályájukon elhivatottan munkálkodtak. Interjúalanyom korát meghazudtoló szellemi frissességgel idézte fel az iskola pedagógusait, osztálytársait, a tanítással kapcsolatos élményeit, valamint a képző hatását Vasvár társadalmi és sportéletére.

Bízom abban, hogy munkámmal elértem célomat, s az óvodák, óvodapedagógusok munkája minden résztvevő és kívülálló számára a szakértelmet és szakmai elhivatottság magas szintjét feltételezi, azt el is elismeri.

Irodalom

Draskovits Pál (1940): *A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképzés története és jelen állapota*. Közlemények a Szegedi Ferenc József – Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből 40.sz.

Országgyűlési napló, 1950.március 18.

Sztrinkóné Nagy Irén (2008): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda.* Didakt Kft., Debrecen

Geröly Mária

A szombathelyi Domonkos Rendi nővérek óvónőképző intézetének története (1913-1923)

A témaválasztás és a kutatás indoklása

A tanulmány témájául a szombathelyi Szent Domonkos rendi nővérek vezetése alatt álló Római Katolikus Polgári Leányiskola és Kisdedóvónő- Képzőintézet történetének feltárását választottam. Az általuk működtetett intézmény a mai szombathelyi Paragvári Utcai Általános Iskola épületében folytatta oktató, nevelő tevékenységét, ezzel is gazdagítva a város oktatási palettájának sokszínűségét. Az iskola 2006-ban ünnepelte fennállásának 100. évfordulóját, melynek alkalmából az iskola évkönyvet is kiadott. A könyv címe: Emlék- évkönyv a Paragvári Utcai Általános Iskola Centenáriumára 1905/06-2005/06. Ebben a kiadványban pár mondatban történt utalás az óvónőképző intézetre, mivel azonban fókuszban maga az iskola története volt, ebből adódóan ez a részlet nem kapott akkora hangsúlyt. Kutatásom az óvónőképző megalakulásától (1913) egészen a bezárásáig (1923) fennálló időszakot öleli fel. Kutatásom egyik motivációja az volt, hogy érdekelt munkahelyem épületének története, másik motivációja az aktualitásból fakad, ugyanis az intézmény a 2013/14-es tanévben ünnepelné indulásának 100. évfordulóját.

Az alkalmazott eljárások, módszerek, források bemutatása

Kutató munkámat a Vas Megyei Levéltárban kezdtem, ahol az intézmény anyagainak egy részét megtaláltam. Értesítők, jegyzőkönyvek, képesítő vizsgálatok anyakönyvei, statisztikai kimutatások formájában. Az írásbeli források mellett tárgyi forrásokat is igyekeztem feltárni, melyekből azonban sajnos csak néhány fénykép maradt fenn.

Mivel felekezeti intézményről van szó, kutatásomat a Szombathelyi Egyházmegyei Levéltárban folytattam tovább, ahol az Acta Cancellarie, Schematismus között csupán néhány információt találtam. 1956-ban kitört a forradalom. A Vallási– és Közoktatásügyi Minisztérium épületét találat érte, melynek következtében az ott levő iratanyag leégett, ebből adódóan erről a korról nem teljes körű és erősen korlátozott számú iratanyag állt rendelkezésemre.

Munkámat helytörténeti kutatással folytattam a szombathelyi Berzsenyi Dániel Megyei Könyvtárban.

„A másodlagos források tekintetében a rend egyik tagjának a munkája segítette, hogy a Kongregáció történetét megismerhessük, a tanítóképző alapításának, működtetésének, vagyis a létesítési, fenntartói hátterét bemutathassuk. Magyar Marietta (Magyar 2001) Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében 1868 és 1920 között című kiváló dolgozatában elsősorban a rend, a Kongregáció történetének ötven évét tárta fel, a közösség iskoláinak megalapítását, azok történetét csak részben dolgozta fel." (Molnár 2013a: 14)

A rend történetével, a kőszegi katolikus tanítóképzővel kapcsolatosan „1924-ben Németh Imre paptanár, a kőszegi tanítónőképző intézet igazgatója megírta a képző történetét, amelyhez pontos levéltári adatokat is használt, munkájában a Kongregáció történetével vázlatosan, a képző történetének érthetőbbé tétele érdekében (hivatkozások nélkül) foglalkozik." (Molnár 2012: 28)

A Domonkos rend története Magyarországon

Hazánkban a XIII. század elején Veszprémben létesült az első domonkosrendi női kolostor. Itt nevelkedett négy éves korától IV. Béla lánya, Árpádházi Szent Margit. Margit rendtársaival 1252-ben került át a budai Nyulak-szigetén (Margit-sziget) épült új kolostorba és élt itt egészen 1270-ig, haláláig. (Puskely 1990)

A magyarországi dominikánus női kolostorokat a török megszállás felszámolta, 1867-ig csak néhány helyen maradt fent a rend kisebb része.

„A Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának közössége magyar alapításúnak tekinthető, eredetileg olasz és osztrák szerzetesek alapították, s csaknem negyven év alatt magyarosodott el egészen." (Molnár 2013a: 14) Mindez olyan történelmi időszakban történt, amikor „a polgárosuló Magyarországon az állam fokozott beleszólást igényelt az oktatásba és a felekezeti ügyekbe egyaránt." (Molnár 2013b: 106)

Tommaso Anselmi, a tartomány vicariusa a létesítendő női szerzetesrenddel kapcsolatosan „1868. február 22-én levélben közölte az alapítás tervét a szombathelyi püspökkel, Szenczy Ferenccel, Kőszeg ugyanis, mint a Szombathelyi egyházmegye része, az ő joghatósága alá tartozott. Ebben felhatalmazást kér az egyházmegyei jogú közösség megalapítására, amelyet Árpád-házi Boldog Margitról szeretne elnevezni. A közösség munkaköre a leányifjúság nevelése és tanítása lenne. A munkakört illetően itt történik először tényleges hivatkozás Margitra, mint a magyar leányifjúság védő szentjére. Hangsúlyozza, hogy a nővérek sem az államnak, sem Kőszeg városának nem lesznek a terhére, megélhetésüket saját hozományuk és munkájuk fogja biztosítani. […] A püspök engedélyére Anselmi március 13-án reagált egy köszönőlevelében. Az alapítás jogi értelemben végre megvalósult, ezért az atyák bejelentették azt Kőszeg városának. A

város hivatalos szervei [ekkor] még nem sejtették, hogy a szombathelyi domonkosok által vásárolt lakóházban hamarosan egy női szerzetesközösség telepedik meg." (Molnár 2011:39)

1867. november 26-án, Kőszegen egy ház megvételével megtörtént az első lényeges lépés a domonkos női szerzetesközösség tényleges megalapítására. (Molnár 2013c: 187) 1868-ban tíz fiatal lány a domonkos III. rendi szabályok alapján közös életet kezdett Kőszegen. Az alapító nővérek híven követték a rend jelszavát: „Praedicare, laudare, benedicere". Melynek magyar fordítása így hangzik: Istent dicsérni, áldást mondani és igét hirdetni. A kőszegi iskola hazánk egyik legjelentősebb leánynevelő intézete lett. (Fekete 1982)

„A nővérek munkájának legfőbb színtere az iskola volt, az oktatás-nevelés pedig tevékenységük célja és eszköze egyszerre. Az apácák iskolái közül az első a kőszegi elemi iskola volt, amelyhez a domonkosok 1868. szeptember 24-én kértek engedélyt a szombathelyi püspöktől -, miután a kőszegi városi tanáccsal sikerült megegyezniük. A püspökség a beadványt továbbküldte a vallásügyi miniszternek. Az iskolát a nővérek 1868. november 15-én 4 osztállyal indították el. A minisztérium 1870. február 4-én kelt 1818-as számú leirata alapján az iskola nyilvánossági jogot kapott. Major János plébános, aki a város fiú s leány katolikus népiskoláinak elöljárója is volt, 1871. augusztus 28-án terjesztette a kőszegi közgyűlés elé, hogy a nővérek átvehessék a város ismétlőiskoláját, valamint a katolikus elemi leányiskolát, ami egyben az egyházközség elemi iskolájának megszüntetését is maga után vonta. A város minden leányiskoláját a nővérekre bízta, azzal a kikötéssel, hogy az 1871/72-es tanévben csupán próbaidőre kapják meg azokat, kölcsönös félévi felmondási határidővel. A nővérek nevében Anselmi (graci prior és vicarius, a provinciális helyettese) írta alá és kötötte meg a szerződést, amelyet a közgyűlésnek 1871. október 25-én mutatott be, és amelyet a polgármester és három képviselő hitelesített. A próbaidő jól sikerült, 1872. szeptember 12-én határozatlan időre meghosszabbították, később pedig véglegesítették a szerződést." (Molnár 2013b: 107-108)

A nővérek mindennapjairól a közösség szabálya nyújtja a legtöbb ismeretet, melyből megtudhatjuk: a nővérek mindennapi életét két tevékenység köré rendezték: a tanítás és az ima köré. A nővérek az iskolai tanítás mellett magánoktatással is foglalkoztak, zongora- és kézimunka órákat tartottak, hogy a saját tanítónői, tanári vizsgáik vizsgadíját fedezni tudják.

Néhány évvel később a rend tovább terjeszkedett és a további alapítás helyéül Szombathelyt jelölték meg. A város és a szerzetes közösség megállapodtak, hogy a nővérek „átveszik a város leányiskoláit, melyben a szegényebbeket ingyen, a módosabbakat mérsékelt díjért tanítanák." (Németh 1924: 8) Ez az elgondolás azért is figyelemre méltó, mert egyszerre egyesítette magában a magyar női domonkos ág feltámasztásának ötletét, és egy helyi igényt, amely Szombathely iskoláiban történő leányoktatást tűzte ki célul.

Szombathelyre 1905-ben jöttek a nővérek István Vilmos püspök hívására. Kezdettől fogva az ifjúság nevelésével foglalkoztak. Elemi iskolát és felsőbb leányiskolát is működtettek, amely 19l0-ben polgári leányiskolává alakult. A rend óvodát is nyitott, melybe kb. 100-110 növendék járt. 1913-tól 1923-ig óvónőképző intézetet is fenntartott, ahol 30-40 tanuló végezhette óvónői tanulmányait. A rend 1921-ben nyitott egy kisded rendházat Velemben, az Irottkő tövében.

1950-ig a következő városokban folytattak oktató-nevelő munkát a nővérek: Hódmezővásárhely, Kassa, Szarvaskend, Szeged, Szombathely, Vasvár és Velem. (Puskely 1990)

Az intézet épületének története

Szombathely nagyon várta már egy leányneveléssel foglalkozó zárda felállítását, ez kitűnik „István Vilmos püspöknek 1905. márc. hó 15-én kelt iratából, melyben azokat a hagyatékokat sorolja fel, amelyek e célra befolytak. Dr. Boross Károly volt városi plébános már 1883-ban végrendeletileg 30.352 koronát hagyományozott a Szombathelyen építendő apácazárda javára. Ez volt az alapösszeg, amely a következő évek folyamán sok adományozó és hagyományozó bőkezűsége folytán folyton növekedett."(Fekete: 1982, 3)

A későbbi zárda számára 1895-ben megvásárolták az úgynevezett Alexy-féle külső telket, majd a belsőt valamint a rajta lévő egyemeletes 1837-ben épült házat és melléképületeket 1904 októberében." (Fekete: 1982, 3) A tervezett épület az iskola számára (elemi és felsőbb leányiskola) nem volt elegendő, ezért Herzl Vincencia tartományi főnöknő Schláger Mátyás linzi építészt bízta meg egy nagyszabású, kétemeletes iskolaépület tervezésével, aki csakhamar el is készítette a gótikus stílusú épület és a hozzátartozó kápolna terveit. A munkálatok 1905-ben Metzner József helybeli építész által megkezdődtek. 1905. augusztus 28-án a rend nővérei, tanítónői a kőszegi anyaházból beköltöztek az Alexy- féle házba, ahol megkezdték tanítói működésüket. (Fekete 1982)

Évekkel később már több intézménytípust magába foglaló iskolakomplexumot tart fenn a rend: „A nevelő-és tanintézet magában foglalja: a kisdedóvót, a 4 osztályból álló elemi, a 4 osztályból álló polgári leányiskolát és a kisdedóvónő-képzőt." (Értesítő 1913/14, 1914. 35. o.)

„A Vallási és Közoktatási m. kir. Min. 72215/VI. 6. sz. átiratában az óvónőképző intézet részére az 1913/14. iskolai évre a nyilvánossági jogot megadta azzal, hogy az intézet teljes működésére vonatkozó (így: az alkalmazandó tanerők számát és képesítését, illetve a szakszerű tantárgyfelosztást, órarendet, összes részletes tanmeneteket, az intézet önállóságát) igazoló adatokat, tanszerekkel, bútorokkal való felszerelését igazoló iratokat az intézet igazgatója felterjeszti. *(Szombathelyi püspöktől 3533/1914. sz.)"* (Fekete: 1982, 7)

Az intézet nevelési célja az volt, hogy „hivatásukért lelkesedő, vallásos, jellemes, hazafias óvónőket képezzenek, akik megtudják állni a helyüket a gyermeknevelés terén, mind az óvodában, mind a családban egyaránt.” (Fekete: 1982, 7)

Az óvónőképző termei, az iskola által biztosított helységek

Az 1913/14. tanév évkönyvéből pontos leírást kapunk az óvónőképző intézetbeli helyéről és termeiről. A kisdedóvónő képzőintézetet és a gyakorló kisdedóvót az épület földszinti részében helyezték el.

„A képzőintézet helyiségei: egy tanterem a polgári iskola torna-, zeneterme, fizikai, vegytani szertára. Használja továbbá az intézet udvarát, korcsolya- és teniszpályáját, ifjúsági könyvtárát, amelyet 28,- a nagyobb leányoknak megfelelő könyvvel gyarapítottunk.

A gyakorló kisdedóvó áll egy tágas, világos teremből, ellátva a szükséges szemléltetőképekkel és egy foglalkozó szobából. Ha az időjárás engedi, a gyermekek az udvaron vagy a kolostor kertjében játszanak.” (Értesítő, 1914. 12. o.)

A kisdedóvóképző állapotáról Wagner János, mint királyi tanfelügyelő, hivatalos látogatása alkalmából a következő képen nyilatkozott az 1915. február 23-án kelt jegyzőkönyv szerint: „Az épület: megfelel a modern óvónőképző intézet követelményeinek, nincs ellene semmi kifogás. (1915/16).” (VaML VIII. 603/11)

A tantestület alakulása, stabilitása

Az 1913/14. tanévtől kezdve az évkönyveknek és a statisztikai kimutatásoknak köszönhetően a tantestületi tagok neve és beosztása is fennmaradt. Ezekből világosan látszik, hogy az igazgató mellett a tanári kart évente 4-5 fő alkotta. A tantestületben nagy személyi változások nem voltak, így fix személyzettel működhetett a képzőintézet, mely egyben az oktatás színvonalának állandóságát is jelentette. Drasztikus változásra az 1920/21. tanévben a világháború és a politikai helyzet miatt került sor. Ettől a tanévtől kezdve az intézet bezárásáig (1923) az igazgató mellett három fős tanári személyzet végezte az oktatási feladatokat. Tehát az 1920/21. tanévtől az 1922/23-tanévig ugyanaz a tantestület végezte oktató, nevelő tevékenységét.

Az intézet igazgatói

Az újonnan induló oktatási intézmény élére 1913 őszén, gr. Mikes János, szombathelyi megyéspüspök **dr. Tóth József** apát kanonokot nevezte ki. Az apát kanonok a kinevezést elfogadta és ezt a tisztet nyugdíjazásáig lelkiismeretesen ellátta. A megyéspüspök a megüresedett igazgatói posztra **Dr. Palkó Jánost** nevezte ki, aki az 1920/21. tanévtől az intézet bezárásáig

1923-ig irányította az óvónőképzőt. Dr. Palkó Jánost 1923-ban a megyéspüspök teológiai tanárrá nevezte ki és a Hír c. újság értesítése szerint a zárda igazgatását az óvónőképző bezárását követően a későbbiekben is ő látta el.

A képzőben tanított tantárgyak, az osztályozó –és képesítővizsgák

Az óvónőképző intézet 1874-től két évfolyamos képzéssé vált. Ettől az időponttól kezdve már csak nőket vettek fel a növendékek közé.

Egy–egy évfolyamon a következő tantárgyakat tanították 32 órában: lélektan, neveléstan, nevelési módszertan, egészségtan, testtan, ének, hegedű, magyar –és egyetemes történelem – ezeket mindkét évfolyamon. Az I. évfolyamon még: testgyakorlás, magyar nyelvtan, természetrajz, földrajz, számtan, rajz, ruhaszabás tantárgyakat tanultak a tanulók. A II. évfolyamon: mesélés és szavalás, Frőbel –féle munkagyakorlatok, magyar stilisztika, magyar irodalomtörténet, fizika, kémia, illemtan tantárgyak voltak. Az I. évfolyamon 6, míg a II. évfolyamon heti 13 óra volt az óvodai gyakorlat. (Mészáros, 1995)

A vallás - és közoktatásügyi miniszter 1891. évi 57.472. sz. rendeletével közzé tette a kisdedóvónő képzőintézetek tantervét, az erre vonatkozó első hivatalos állami dokumentumot, mely az 1920-as évek közepéig érvényben maradt. (Mészáros, 1995)

A képzőben tanított illetve tanult tantárgyak az évek folyamán jelentősen nem változtak. A közismereti és készségtárgyak mellett pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakat is tanultak a növendékek, kiegészítve a gyakorlati foglalkozásokkal.

Összehasonlítva az 1891-es óvónőképző tantervet és az 1920/21. tanév tantervét a következő megállapítás vonható le.

Hittan az 1891-es tantervben és az 1920-as tantervben is mindkét évfolyamon szerepel, ugyanúgy, ahogy a magyar tantárgy is, csupán névbeli változás történ. 1891-ben magyar, 1920-ban magyar nyelv és irodalom a tantárgy neve. Mértant 1891-ben csak az I. évfolyamon tanultak. 1920-ban I. évfolyamon ilyen tantárgy nincs, közgazdaságtan 1891-ben és 1920-ban II. évfolyamon volt. Neveléstant 1891-ben I. osztályban, kisdednevelést és módszertant 1920-ban tanultak a növendékek. 1891-ben és 1920-ban nevelés és módszertant a II. évfolyamon. Ének-zene tantárgy 1891-ben I és II. évfolyamon volt, mely 1920-ra Ének-hegedű tantárggyá bővült. Testnevelés 1891-től az 1920-as tanévig minden évfolyamon volt. Óvodai gyakorlatot az 1891-es tanterv mindkét évfolyamra előírt. Az 1920/ 21. tanév tanterve alapján az I. osztályban óvodai gyakorlat nem szerepelt, csak a II. évfolyamon. A történelem tantárgyat mindkét tanterv csak az I. évfolyamon írta elő, 1920-ra a neve hazai történelem és alkotmánytanra változott. Földrajz mindkét dokumentumban az I. évfolyam tantárgyaként szerepelt. Természetismeret tantárgy

1891-ben I. osztályban, 1920-ban természettudományként szerepelt, második évfolyamon egyik dokumentum sem említette. A rajz, mint tantárgy a képzés II. osztályába került órarendben 1891-ben, mely 1920-ra rajzoló geometria és szabadkézi rajzként I. és II: osztályban is jelen volt. A kézimunka tantárgyat 1891-ben, női kézimunkát 1920-ban az I. osztályban tanultak a növendékek. II. évfolyamon 1891-ben és 1920-ban is alaki munka tantárgy keretében sajátították el a tantárgyi ismereteket.

A magántanulók vizsgái

Az óvónőképzőben lehetőség volt arra is, hogy tanulmányaikat a tanulók magán úton végezzék és tudásukról év végén egy vizsgabizottság előtt számot adjanak. A tantárgyi tudáson túlmenően, természetesen óvói gyakorlatból is bizonyítaniuk kellett pályára való alkalmasságukat. A magántanulói vizsgák és a rendes tanulók vizsga időpontjai rendszerint egymást követték. Az esetleges javítóvizsgákra augusztusban került sor.

A tanított tananyag és a tanítási módszer értékelése

A képzőben tanított tananyag a mindenkor hatályban lévő törvényekhez igazodott. Többek között erről is beszámolnak az alábbi jegyzőkönyvek.

Az 1915. február 23-i jegyzőkönyv alapján Wagner János, királyi tanfelügyelő, mint elnök közölte tapasztalatait, melyet folyó hó 22-én és 23-án végzett hivatalos látogatása alkalmával az intézet állapota és a tanítótestület működése körül szerzett. A tapasztalatokon túl gyakorlati tanácsokat is adott az észlelt hibák javítására és a későbbi sikeres működésre vonatkozólag.

A tantestület képzettségére vonatkozóan, hiányolta, hogy nincs meg minden tagjának a megkívánható képesítése, vagyis legalább polgári iskolai tanítónői oklevele. Ez véleménye szerint a jövőben „feltétlenül orvoslandó." (VaML VIII. 603/11.)

A többi hibát a váltakozó osztályrendszer következményeinek tekinti. (Az 1913/14 és 1914/15 tanévben felváltva működött az I. és a II. évfolyam.) „Csonka tantestület nem érvényesülhet, mert lehetetlenné teszi, hogy minden tárgy tanításához szakember kerüljön és a tanításban, kiváltképpen az óvodai gyakorlatokban szükséges együttműködés, az annyira fontos koncentráció jöhessen létre." (U. o.)

A tanmeneteket tartalmilag és formailag is megfelelőnek ítélte. Kitért arra, hogy nem elégséges az, hogy csak a tanerőnél van tanmenet, hanem azok külön „példányokban őrizendők az irattárban" is. (U. o.)

Kifejtette a tanárok egymás óráján való hospitálásának rendkívüli előnyeit. Állami intézetekben e hospitálások kötelezőek. A kölcsönös hospitálással nemcsak a tanulókat ismerik

meg minden megnyilvánulásukban a tanárok, hanem megismerik egymás tanítási, nevelési módszereit is. Ezáltal lehetőség adódik arra, hogy a módszerek tökéletesedjenek és így biztosíthatóvá váljon az egységes, harmonikus nevelő-oktatói eljárás, amely nélkül véleménye szerint modern óvónő-képzés ma már nem képzelhető el.

A tankönyvek meglátása szerint hézagosak, de megítélése szerint ezen is segít a tantárgyi koncentráció. Kifejti a „koncentráció mibenlétét, hangsúlyozza, hogy a rokonismeretekkel való kapcsolódásokat minden tárgynál és minden alkalommal el kell a tanítás alatt végezni. Ismételten hangsúlyozta a hospitálások és a módszeres értekezletek szükségességét." (U. o.)

A jegyzőkönyv az elvégzett anyagra is kitért. Az óvóképzőben oktató tanítónők egyenként beszámoltak az elvégzett tantárgyi anyagról és a feldolgozásban követett szempontokról. Az elnök ez alapján jellemezte tanításukat, módszerüket. Részletesen leírta az óravezetéssel kapcsolatos kifogásait és megfogalmazta javaslatait. „Az óvói gyakorlatokra való előkészítésénél ne csak a pedagógia tanítónője, hanem a mintaóvónő és az érdekelt szaktanítónők is legyenek jelen az előkészítést közösen végezzék." (U. o.)

Ezt követte az egyes tanárok munkájának véleményezése.

„**Gosztonyi M. Clarissa**, rajztanító beszámolása: Elvégzett anyag: körvonalozás, tárgyak ábrázolása tömören; stílek, tekintettel a magyar motívumokra.

Az anyag feldolgozásában követett szempontjai: minták bemutatása; kapcsolat: etnográfiai és gyakorlati vonatkozások; előrajzolás; útbaigazítás a színezésben. Megjegyzés: több eredeti minta szerzendő be. Ezeken az eredeti mintákon keressék a tanulók a motívumokat; a színeket, színharmóniát okvetlenül eredeti mintákról vegyék át.

Kokovay M. Pongrácia, mintaóvónő tárgyai a képzőben: ének-hegedű és alaki munka.

Észrevétel: a tanítandó dalok szövegének verstani ismertetésére is fordítson gondot és a tartalmi tárgyalással a következendő óvói gyakorlatot pedagógiailag jobban alapozza meg. Az alaki munkához több minta szerzendő be.

A gyakorlatok háromfélék: 1. a tanítónő-, 2. a tanulók kísérletei, 3. az írásbeli gyakorlatok.

Észrevételek: többet mutasson be a tanítónő rajzban, sokat kísérletezzenek a növendékek. (VaML VIII. 603/11.)

A szakfelügyelő észrevételeit és módszeres utasításait tapasztalataiból merített példákkal világította meg. Dr. Tóth József, igazgató a tantestület nevében biztosította a szakfelügyelőt arról, hogy utasításait a tantestület nemcsak megértette, hanem már a közeljövőben érvényesíteni is fogja.

Az oktató-nevelő munkába is beleszólt az I. világháború. A rendkívüli helyzetre való tekintettel a tananyagban történt változásról a következő irat maradt fent.

A szombathelyi róm. kath. Kisdedóvónő-képző int. Igazgatóságától 335/1917.

Dr. Tóth József igazgató levele a megyés püspökhöz gróf Mikes Jánoshoz.

„Méltóságodnak 1914. szept. 26-án kelt 5179 sz. magas leirata arról intézkedett, hogy az óvónőképzőben a női kézimunkára vonatkozó tanterv a vall.-és közokt. M. kir. minister úrnak 1914. szept. 16.-i 126555 sz. rendelete szerint módosítassék. Eszerint a karácsonyig terjedő időben a hadba vonulók számára kötelesek ruhaneműt készíteni a növendékek, a tantervben előírt kézimunkákat pedig januártól kezdve a tanév végéig.

A rendeletnek mindezidáig (1917. szeptember) törekedtünk megfelelni. Minthogy azonban jelenleg a nagyfokú drágaság és részben az anyag hiánya e tekintetben nagy nehézséget okoznak, mély tisztelettel kérem Méltóságod bölcs utasítását arra nézve, hogy a jelen körülmények között a fenthivatolt leirat mennyiben kötelezi az intézetet, illetőleg milyen mennyiségű kézimunka készítésére köteleztessenek a növendékek. 1917. szept. 11." (SzEL AC 4382/1917)

Gyakorlat

A törvényben előírt gyakorlati foglalkozásokat az intézmény saját gyakorló óvodájában hajtotta végre.

„Az I. osztályban előírt 6 gyakorló órát úgy osztottuk be, hogy a növendékek minden alkalommal megfigyelhették a gyermekeket, illetőleg a mintaóvónő működését.
Tapasztalataikat hétről –hétre le is jegyezték és észrevételeiket a megbeszélő órákon is tárgyalták. Kuliszéky Ernő, király. tanfelügyelő kívánságára állandóan két-két növendék segédkezett az óvóban. „A megfigyeléseken kívül önállóan is vezették a könnyebb társalgásokat, énekek és versek betanítását." (Fekete, 13)

Wagner János, királyi szakfelügyelő az 1915. február 23-án felvett jegyzőkönyvben hangsúlyozta: „Az óvói gyakorlatokra való előkészítésénél ne csak a pedagógia tanítónője, hanem a mintaóvónő és az érdekelt szaktanítónők is legyenek jelen az előkészítést közösen végezzék." (1915/26) (VaML VIII. 603/11.)

Vizsgák

Az óvónőképzőben végzett tanulmányok lezárása képesítő vizsgával történt. Az első képesítő vizsgákra az 1914/15 tanévben a következő képen került sor:

1915-ben a képesítővizsga több részből állt: egy írásbeli és egy szóbeli részből, valamint egy gyakorlati blokkból mely vizsgálatokon bizonyíthatták a tanulók felkészültségüket az óvónői pályára.

A május 29-én tartott írásbeli képesítővizsga neveléstanból és magyar nyelvből zajlott. A kidolgozandó tétel címe a következő volt: *A kisdedóvónő a magyar nemzeti kisdedóvás szolgálatában*

A képesítővizsgálat tárgyai: „Hit- és erkölcstan, Magyar nyelv és irodalom, Kisdednevelés- és módszertan, Test- és egészségtan, Óvói gyakorlat egybekötve hegedűjátékkal." (Értesítő, 1915. 57. o.) VaML VIII. 603/11.

A vizsgák letétele után a vizsgabizottság az illetékes szaktanár, illetőleg tanítónő javaslatának figyelembevételével közösen megállapította minden egyes tanuló érdemjegyeit. Ezt közli az 1915. június 4. -5. –és 7.-én megtartott kisdedóvónő képesítő –vizsgálatok záró értekezletén felvett jegyzőkönyv is.

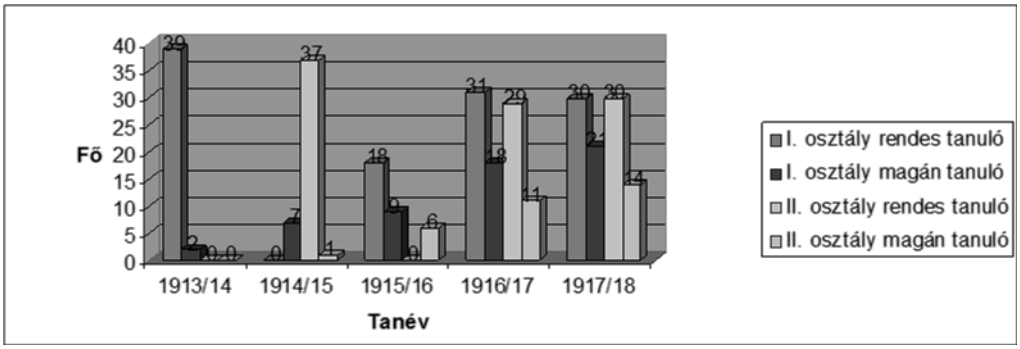
„Végül a vizsgálóbizottság megállapította, hogy a szervezeti szabályzat értelmében mely tanulók okleveleit tartatnak vissza mindaddig, amig az illetők 18. életévöket be nem töltötték." VaML VIII. 603/11.

Az 1918/19. tanév végi képesítő vizsgálatok kapcsán a miniszteri tanácsos Mikes János püspöknek írt levelében kiemeli a tanárnők lelkiismeretes, gondos és fáradhatatlan munkáját.
„Múlt évi október hó 23-án 4255 szám alatt kelt nagybecsű előterjesztésére…van szerencsém tisztelettel értesíteni Méltóságodat, hogy a szombathelyi róm. kath. Kisdedóvónőképző- intézet igazgatóságának múlt iskolai évi zárójelentésében és képesítővizsgálati tárgyakban s a folyó iskolai év elején tartott vizsgálatok tárgyirataiban foglaltakat jóváhagyólag tudomásul vettem.

A vizsgálatokra kiküldött miniszteri biztos jelentéséből örömmel értesültem arról, hogy az intézet vezetésében, a tanárnők munkájában a legnagyobb gondosság, lelkiismeretesség és fáradhatatlanság volt tapasztalható. Bp., 1920. évi február hó 19-én" (AC 1225/1920)

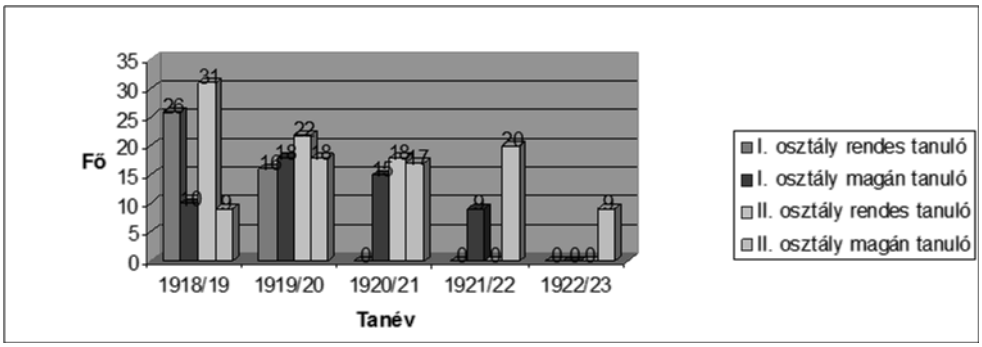
A tanulói létszámok alakulása osztályonként a statisztikai évkönyvek alapján

Mivel a fennmaradt értesítők hiánytalanul megvoltak, így a teljesség igényével táblázatba foglaltam az egyes tanévek tanulói létszámának alakulását. A grafikonokon az egyes iskolai évek elején beiratkozott tanulók számát és az adott iskolai évben osztályvizsgát tett magántanulók számának alakulását mutatom be.



1. ábra: A tanulók létszámának alakulása az 1913/14-1917/18. tanévben

Forrás: Értesítő 1913/14 (1914), Értesítő 1914/15 (1915), Statisztikai kimutatás az 1914/15 tanévben (1915) Statisztikai kimutatás az 1915/16 tanévben (1916), Statisztikai kimutatás az 1916/17 tanévben (1917), Statisztikai kimutatás az 1917/18 tanévben (1918)



2. ábra: A tanulók létszámának alakulása az 1918/19-1922/23. tanévben

Forrás: Statisztikai kimutatás az 1918/19 tanévben (1919), Statisztikai kimutatás az 1919/20 tanévben (1920), Statisztikai kimutatás az 1920/21 tanévben (1921), Statisztikai kimutatás az 1921/22 tanévben (1922), Statisztikai kimutatás az 1922/23 tanévben (1923)

Az 1913/14. tanévben indult a kisdedóvónő képző intézet 39 nyilvános/rendes tanulóval, egy osztállyal, év végén osztályvizsgát tett 2 magántanulóval zárta a tanévet. Az 1914/15 tanévre nem hirdettek felvételt az I. évfolyamra, csak a II. osztály kezdte meg működését 37 fővel. Az iskolai évben az I. osztályt 7, a II. osztályt 1 fő végezte magántanulóként. 1915/16. tanévben szintén csak egy évfolyamban kezdték meg a tanítást, ahová 18 fő rendes növendék jelentkezett. Az I. évfolyamon 9, a II. évfolyamon 6 magántanuló volt. Az 1916/17. tanévben az intézmény történetében először két osztállyal kezdték meg a tanévet. Az I. évfolyamra 31 rendes és 18 magántanuló, míg a II. évfolyamra 29 rendes és 11 magántanuló iratkozott be. 1917/18. tanévben

mindkét osztályban 30-30 fő rendes tanuló iratkozott be. Az I. osztályt 21, a II. osztályt 14 tanuló végezte magántanulóként. Az 1918/19 tanévben az I. osztályt 26 rendes és 10 magántanulóval, a II. osztályt 31 rendes és 9 magántanulóval kezdték meg. 1919/20. tanévben I. osztályban 16 fő rendes, II. osztályban 22 fő rendes tanuló volt. Az 1920/21. tanévtől az intézmény ismételten csak egy osztályt indított. Ebben a tanévben az I. évfolyamra rendes tanuló nem iratkozott be, 15 magántanulója, a II. évfolyamon 18 rendes és 17 magántanulója volt a képzőnek. Az 1921/22. tanévben az I és II. évfolyamra rendes tanuló nem iratkozott be. Az I. osztályba osztályozó vizsgát tett magántanulók száma 9, II. osztályban 20 fő volt. Az intézmény működésének utolsó tanévében az 1922/23. tanévben I és II. évfolyamra rendes tanuló nem iratkozott be, a rendes előadás ebben a tanévben szünetelt, így osztály nem indult. Magán tanulók száma az I. évfolyamon 0, a II. évfolyamon 9 fő volt.

A statisztikai kimutatások alapján a képzőintézet működése során összesen 257 növendék szerzett óvónői oklevelet.

Az iskola sorsa 1919-1923-ig

Az intézet felsőbb tanügyi hatóságai a szombathelyi püspök, az egyházmegyei főtanfelügyelő, vasvármegye tanfelügyelője (később Vasvármegye Munkástanácsának Művelődési osztálya) voltak.

A miniszteri rendeletekről az intézet kommunizálásáig gróf Mikes János megyéspüspök (Székely, 2009) révén értesültek a zárda vezetői. A megyéspüspök hatáskörébe tartozott az egyházmegyei tanfelügyelőség által felterjesztett valamint a közoktatásügyi miniszterhez szóló iratok is. Az intézet jellegére valamint az aktuális állapotára vonatkozólag közölték, hogy 1919. április 25-én az intézet helyiségében megjelent egy bizottság, amely az épületről és berendezéséről leltárt vett fel és azt az állam tulajdonának, az iskolát pedig államinak nyilvánította. Az intézet fenntartó, a szerzetesrend főnöknője tiltakozott az államosítás ellen, mert kimutatta, hogy az egész birtok, melyen az intézmény áll, nem egyházi vagyon, hanem részben a rend szerzeménye. A rendfőnöknő kijelentette, hogy ha államosítják őket, úgy kenyér és hajlék nélkül maradnának, tehát a rend tagjai részére kárpótlást kért.

Április 30-án újabb bizottság jelent meg, amely a rend tagjait felszólította, hogy a szerzetesnőknek ki kell lépniük a rendből, a gondjaikra bízott tanulókat vallásos szellemben tovább nem taníthatják. Ezen kívül a közoktatásügyi népbiztos bárhova helyezhette őket s ezen esetben, mint rendes állami tanerőként tekintettek rájuk és számukra a törvényben előírt fizetést biztosították. (VaML VIII. 603/11.)

Május 5-én ismét megjelent egy bizottság melynek tagjai a nyilatkozatot kívánták átvenni. A szerzetesnők a kért papírt aláírás nélkül nyújtották át és kijelentették, hogy „ők hivatásukhoz hívek akarnak maradni s arról a nevelői irányról, amelynek hatásosságáról, hosszú tanítói működésük alatt elég alkalmuk volt meggyőződni s vele a szülők legnagyobb megelégedését sikerült kivívniok, lemondani nem akarnak." (VaML VIII. 603/11.)

1919. május 19-i keltezéssel a városi direktórium az „intézetet fenntartó rend tagjait a vallásügyi liquidáló teljhatalmú politikai megbízott a közszolgálatból elbocsájtotta, kártérítés nélkül. Mindezek dacára a nevezett rend tagjai a vezetésük alatt álló intézetet saját keresetükből fenntartották, a növendékeket a sok évi tapasztalatuk által kipróbált elvük szerint nevelték és az iskolaévet be is fejezték. Szombathely, 1919. június 24." (VaML VIII. 603/11.)

1921. aug. 6-án rendkívüli értekezletet tartottak, melynek célja a kisdedóvónő képző 1921/22. tanévi sorsáról való döntéshozatal volt.

Az igazgató úr megemlíti, dr. Boda János egyházmegyei főtanfelügyelő nyilatkozatát, melyben közli, hogy „nem hajlandó ezután karácsonyi időben képesítő vizsgálati engedélyt kieszközölni, továbbá számol azon körülménnyel, hogy a javítóvizsgálatra utasított II. éves óvónőjelöltek képesítővizsgálatára nem ad engedélyt, mivel véleménye szerint a tanulók önállóan, külön tanári segítség nélkül nem tudtak megfelelőképpen felkészülni a vizsgákra. Ezen a helyzeten az intézmény nem tudott segíteni, hiszen a magántanulók tanítási és tanulási feltételeit saját maguknak kellett megteremteni. További nehézséget okozott, hogy rendes és magán tanulók sem jelentkeztek a képzőintézetbe.

Az igazgató az iskolát fenntartó rend házfőnöknőjével és a tantestület több tagjával egyetértve a fentiek után elhatározták, hogy az óvónő-képző I. és II. évfolyamát a jövő (1921/22.) iskolaévben nem fogják megnyitni. Döntését azzal is alátámasztotta, hogy Wagner János szakfelügyelő az 1921. május 10.-i látogatása alkalmával biztosította az iskola fenntartóját, hogy a szünetelés ideje alatt az intézet nyilvánossági jogát nem veszti el, sőt magántanulókat vizsgáztathat és képesítő-vizsgálatot tarthat. (AC 3689-90/1921) Így az intézet 1923 nyarán tartott magánvizsgáival befejezte működését Szombathelyen.

Az 1923. szeptember 8-án a Hír című újságban megjelent cikk röviden foglalkozik az intézet sorsával is.

„Az óvónőképzőbe már a tavalyi tanévre sem jelentkezett elégséges számú növendék. A képzés már tavaly is szünetelt, de a közoktatásügyi miniszter engedélyével magánvizsgálatokat tartottak. Az óvónőképző idén sem nyitott meg. Bizonytalan mikor tudják a nővérek ismét megnyitni." (Szünetel a domonkos rendi óvónőképzés, 1923. 2. o.)

Összefoglalás

A szombathelyi Domonkos Rendi nővérek által fenntartott kisdedóvónő képző intézet egy régóta várt oktatási intézményként lépett a város életébe. Az intézet kezdeti váltakozó működését felváltotta az éves tanítási rend, melynek köszönhetően számos képesítő oklevéllel rendelkező tanuló hagyta el az intézmény falait és lépett óvónői pályára. A miniszteri biztos leveleiből kitűnik, hogy a nővérek magas szintű képzést nyújtó intézményt vezettek, valamint a tantestület lelkiismeretes és alapos munkája több hivatalos levélben is említésre került. Az iskola megszűnésében a legnagyobb szerepet az játszotta, hogy a háborús és a politika helyzetnek köszönhetően egyre kevesebb tanuló tudott részt venni az oktatásokon. A tanulmányokat lezáró vizsgák letétele ezért olyan szintű nehézségeket okozott, melyek orvoslására nem volt lehetőség. Így 1923-ban a szombathelyi Domonkos Rendi nővérek óvónőképző intézetében végzett oktató-nevelő tevékenységüket az intézmény megszűnésével befejezték.

Irodalom

Fekete Istvánné (1982): *A szombathelyi Hámán Kató Általános Iskola Évkönyve. 1906/07-1981/82.* Szombathely Város Tanácsa, Szombathely

Magyar Marietta (2001): Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében 1868 és 1920 között. Szakdolgozat, Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely

Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok 996-1990.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

Molnár Béla (2011): A kőszegi katolikus tanítónőképző magalapítása (1874). *Neveléstörténet*, 8. 3-4. sz. 17. 36-49.

Molnár Béla (2012): *A Szent Domonkos Rendi Nővérek kőszegi működésének és iskoláinak története a dualizmus korában.*

http://www.ak.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/apaczainapok/2011/05_XV_Apaczai_NAPOK_Pedagogia.pdf [online] letöltés 2013. október 5., 28-36.

Molnár Béla (2013a): Igazgatók, prefekták, tanárnők, kari nővérek a Szent Domonkos Rendi nővérek kőszegi tanítónőképzőjében (1874-1918). In: Lőrincz Ildikó (szerk.): *XVI. Apáczai-napok Tudományos Konferencia. Szolidaritás és párbeszéd a nemzedékek között. Tanulmánykötet.* Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó. Győr. 14-26.

Molnár Béla (2013b): Diákok, diákélet a dualizmus korában a kőszegi Domonkos Rendi Nővérek Tanítóképzőjében. *Katolikus Pedagógia.* 3-4: 106-115.

Molnár Béla (2013c): Diákok, diákélet a dualizmus korában a kőszegi domonkos rendi apácák tanítónőképzőjében. In: Fehér Ágota, Fülöpné Erdő Mária, Mészáros László (szerk.) *„Gravissimum educationis": A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején*. Vác, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, 186-203.

Németh Imre (1924): *A Szent Domonkos rendű apácák vezetése alatt álló 50 éves Kőszegi Róm. Kath. Elemi Iskolai Tanítónőképző története 1874-1924*. Rónai Frigyes Könyvnyomdája, Kőszeg

Puskely Mária (1990): *Szerzetesek. A megszentelt élet 99 intézménye*. Zrínyi Nyomda Kiadója, Budapest

A szombathelyi szent domonkosrendi apácák vezetése alatt álló Róm. Kath. Polgári Leányiskola és Kisdedóvónő- Képzőintézet Értesítője az 1913-14. tanév végén (Szombathely Egyházmegyei Könyvnyomda 1914.)

A szombathelyi szent domonkosrendi apácák vezetése alatt álló Róm. Kath. Polgári Leányiskola és Kisdedóvónő- Képzőintézet Értesítője az 1914-15. tanév végén (Szombathely Egyházmegyei Könyvnyomda 1915.)

Statisztikai kimutatás az 1914/15. iskolai évre, a tanító-, a tanítónő-, és az óvónőképző –intézetek részére (1915) A kimutatás kitöltője: Róth M. Klementina, tanítónő

Statisztikai kimutatás az 1915/16. iskolai évre, a tanító-, a tanítónő-, és az óvónőképző –intézetek részére (1916) A kimutatást felülvizsgálta: Dr. Tóth József, igazgató

Statisztikai kimutatás az 1916/17. iskolai évre, a tanító-, a tanítónő-, és az óvónőképző –intézetek részére (1917) A kimutatás kitöltője: Dr. Tóth József, igazgató

Statisztikai kimutatás az 1917/18. iskolai évre, a tanító-, a tanítónő-, és az óvónőképző –intézetek részére (1918) A kimutatás kitöltője: Dr. Tóth József, igazgató

Statisztikai kimutatás az 1918/19. iskolai évre, a tanító-, a tanítónő-, és az óvónőképző –intézetek részére (1919) A kimutatás kitöltője: Gosztonyi Clarissza, ig. helyettes

Statisztikai kimutatás az 1919/20. iskolai évre, a tanító-, a tanítónő-, és az óvónőképző –intézetek részére (1920) A kimutatás kitöltője: Gosztonyi Clarissza, ig. helyettes

Statisztikai kimutatás az 1920/21. iskolai évre, a tanító-, a tanítónő-, és az óvónőképző –intézetek részére (1921) A kimutatás kitöltője: Gosztonyi Clarissza, ig. helyettes

Statisztikai kimutatás az 1921/22. iskolai évre, a tanító-, a tanítónő-, és az óvónőképző –intézetek részére (1922) A kimutatás kitöltője: Gosztonyi Clarissza, tanító, felülvizsgálta: Dr. Palkó János, igazgató

Statisztikai kimutatás az 1922/23. iskolai évre, a tanító-, a tanítónő-, és az óvónőképző –intézetek részére (1923) A kimutatás kitöltője: Gosztonyi Clarissza, ig. helyettes

Szombathelyi Egyházmegyei Levéltár (továbbiakban: SzEL) Acta Cancellariae

(SzEL AC 4382/1917)

(SzEL AC 1225/1920)

(SzEL AC 3689-90/1921)

Vas Megyei Levéltár (továbbiakban: VaML)

VaML VIII. 603 Szombathelyi Domonkos Rendi Nővérek Óvónőképzőjének iratai 1914-1923./ 11. doboz

Cikk

Szünetel a domonkos rendi óvónőképzője. A szombathelyi katolikus óvónőképző szünetelésének okairól (1923) *Hír,* 9. évf. szept. 8. 203. sz. 2. p.

Internet

http://www.ak.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/apaczainapok/2011/05_XV_Apaczai_NAPOK_Pedagogia.pdf 28-36.o.

Gombos Norbert

Változások a hazai tanítóképző főiskolák tartalmi szabályozásában – az 1976. és az 1980. évi tanterv

Bevezetés

A hatvanas évek végén újólag előtérbe került az egységes általános iskolai nevelőképzés gondolata, azonban korántsem olyan drasztikus reform keretében, amint az az 1940-es évek második felében, a pedagógiai főiskolák esetében – kétségkívül rövid átmeneti időszakra – realizálódott (Rozsondai 1948). Az Elnöki Tanács 1970. évi 25. számú törvényerejű rendelete lehetővé tette ugyan a tanárképző főiskolákon – a pedagógiai főiskolák elnevezése 1959-ben változott „tanárképző főiskolára", képzési idejük pedig négy év lett – történő tanító-, illetve óvónőképzést (Mészáros 1995), azonban mindez korántsem veszélyeztette a felsőfokú tanítóképzők létét, sőt a „kamaszkorukba" került intézmények újabb döntő fontosságú lépés előtt álltak.

A hetvenes évek elején a politikai vezetés figyelme újólag az oktatási rendszer problémáira terelődött. Az országot irányító Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972 júniusában áttekintette a hazai köz- és felsőoktatás struktúráját, és nevezetes – azóta is sokat vitatott – határozatot hozott *„Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai"* címmel, mely igen lényeges hatást gyakorolt a köz- és a felsőoktatás szinte valamennyi területére, így a tanítóképzésre is. (A dokumentum részletes elemzése nem feladata e munkának. A rendelkezés létrejöttének körülményeiről, szerepéről, jelentőségéről ld. Mann 2002, Ballér 1996, Báthory 2001a, Báthory 2001b). A határozat következtében – többek között – *„újból szabályozásra került a pedagógusok képzési és továbbképzési rendszere"* (Mann 2002: 101), melynek keretében célul tűzték ki a tanítóképző intézetekben folyó képzés főiskolai szintűnek való elismerését (Németh 1990) is.

A politikai döntést az Elnöki Tanács 1974. évi 13. számú törvényerejű rendelete követte, mely kimondta, hogy a tanítóképző intézeteket – változatlan képzési céllal – főiskolává kell szervezni (Mészáros 1995). A határozat értelmében az átalakítás *„a következő három évben megtörtént: az oktatók a főiskolai hierarchia szerint sorolódtak be (főiskolai tanár, docens, adjunktus, tanársegéd), a korábbi szakcsoportok pedig tanszékekké alakultak át"* (Mészáros 1995: 79).

A hetvenes évek második felére hazánkban a felsőfokú tanítóképzés teljes kiépülése befejeződött. Onnantól fogva elsősorban a tanítóhiány leküzdése, illetve – azzal egyetemben – a képesítés nélküli tanítók alkalmazásának felszámolása vált elsőrendű feladattá. A célokat ún.

kihelyezett tagozatokkal, új képzők szervezésével (pl.: Szekszárd, Zsámbék), valamint – a felsőfokú képzésben már 1960-tól kisebb megszakításokkal élő – levelező rendszer bővítésével (pl.: Debrecen, Esztergom, Kaposvár, Jászberény) valósították meg (Németh 1990). Az utóbbi képzési forma működtetésének egy további célja a tanügy-igazgatási munkakörben pedagógusi képesítés nélkül dolgozók oklevélszerzése is volt, azonban a levelező képzés színvonala több tekintetben is alatta maradt a nappali képzésnek, hiszen *„a színvonalas tanítóképzés a tanítóképző intézet irányítása alatt álló gyakorló általános iskolában végzett megfigyelésektől és gyakorlati tanításoktól elválaszthatatlan”* (Rozsondai 1969: 241). (A tanítóképzés ügye iránt elkötelezett szakember (munkásságáról ld. Donáth 2004) – adatokkal alátámasztott érveire alapozva – a levelező képzés „erős korlátozását” javasolta, és kizárólag azok számára tette volna nyitottá, akiknek a munkakörük betöltéséhez elengedhetetlenül szükséges a képesítés megszerzése.)

A fentiekben röviden vázolt keretek biztosították azt a szervezeti hátteret, amelyek között a tanítóképző főiskolák két – a következőkben elemzésre és összehasonlításra kerülő – tartalmi szabályozása bevezetésre és megvalósításra került. (Az analízisek során – ahol az indokolt – a felsőfokú tanítóképző intézetek korábbi tanterveire is utalni fogok.)

A tanítóképző főiskolák 1976. évi tanterve

A legfelső politikai vezetés által még 1972-ben célul kitűzött – a fentiekben már említett – változások igen komoly következményekkel jártak a felsőfokú tanítóképző intézetek számára is: az 1974-ben napvilágot látott törvényerejű rendelet következtében főiskolává szervezett intézmények részére igen rövid időn belül új tantervet kellett készíteni. Az (oktatás)politika indukálta szervezeti jellegű átalakulások végére így tulajdonképpen csak 1976-ban került pont, hiszen ekkor látott napvilágot a tanítóképző főiskolák első tartalmi szabályozása. Polinszky Károly oktatási miniszter – aki 1974 és 1980 között irányította a tárcát (Mann 2002) – 130/1976. /M. K. 14/ OM számú utasításával életre hívta *„a tanárképző és tanítóképző főiskolák, továbbá az óvónőképző intézetek nappali és levelező tagozatának”* (Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei [a továbbiakban: integrált tanterv 1976 – G. N.] – 1976: 3) tantervét. Az új szabályozás létrejöttének okáról, annak céljáról és tartalmáról – illetve részben a korábbi, az 1973. évi tervezethez való viszonyulásáról – árulkodik a tanterv kiadásról szóló miniszteri rendelethez kapcsolódó „kiegészítő utasítások” első pontja:

„Ez a tanterv az 1973-ban kiadott tanterv alapján készült, annak átdolgozott és bővített kiadása. Tartalmazza mindazokat a pedagógusképzés tartalmára vonatkozó intézkedéseket, amelyek 1973-1976. között keletkeztek. Ezek az intézkedések elsősorban a tanítóképző intézetek főiskolává történt fejlesztésével kapcsolatosak.” (Integrált tanterv 1976: 4)

A fenti sorok újdonságértéke abban rejlik, hogy – bár az 1973-as tanterv is tartalmazott utalást a megelőző (az 1970-es) szabályozás *„felülvizsgálatára”*, illetve *„javítására”*, *„átdolgozására”* (Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei [a továbbiakban: integrált tanterv 1973 – G. N.] – 1973: 5) – itt jelent meg elsőként hivatkozás arra vonatkozóan, hogy e tanterv a megelőző alapján készült, így hangsúlyozva a két dokumentum közötti formai és tartalmi folytonosságot. Lényeges ugyanakkor az is, hogy e rendelkezés kiemelte a tanítóképzést (illetőleg az e területen bekövetkezett szervezeti jellegű átalakulást), mint a tantervi változások legfőbb kiváltó okát, ami már önmagában jelezte, hogy ez a tervezet a korábbinál fajsúlyosabb helyet biztosít e pedagógusképzési „ágazat” számára egy integrált jellegű tartalmi szabályozás keretein belül.

Az 1976-os tanterv kapcsolódását elődjéhez leginkább *„az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés céljának”* (Integrált tanterv 1976: 8) meghatározása bizonyította, mely szóról-szóra megegyezett az 1973. évi szabályozásban rögzítettekkel (vö. Integrált tanterv 1973). Lényeges módosulások tanúi lehetünk ugyanakkor, ha összevetjük a két tanterv általános óraterve, alapján a főbb tantárgycsoportok időkeretét – azok heti összes óraszámának tekintetében –, melyet a 1. táblázat szemléltet:

Tantárgy/Tantárgycsoport neve	**1973**	**1976**
Marxizmus-leninizmus	19	19
Közoktatáspolitika	2	2
Logika	2	2
Pedagógiai tárgyak és iskolai gyakorlat/gyakorlati képzés	37	19
Pszichológia	8	8
Szintetizáló szeminárium	2	2
Oktatástechnika/Oktatástechnológia	2	4
Orosz nyelv	8	8
Magyar nyelv és irodalom	12	12
Beszédművelés	2	2
Matematika	12	12
Természetismeret	--	4
Művészeti tárgyak	18	3
Technikai nevelés	3	--
Testnevelés	10	12
Tantárgypedagógiák	21	20
Iskolaegészségtan/Egészségtan	3	3
Úttörővezetés	2	2

Kötelezően választott kollégium/szakkollégiumok	8	58
Összesen	**171**	**192**
Szabadon választható kollégium	választott kollégiumtól függ	választott kollégiumtól függ

1. táblázat **Az 1973., illetve az 1976. évi tanterv főbb tantárgycsoportjai és azok óraszámai**

A 1. táblázat adatai alapján a következő összefüggésekre figyelhetünk fel:

- A képzés tantárgyai, illetve tantárgycsoportjai döntő részének időkerete nem változott, ugyanakkor azon ismeretkörök esetében, ahol módosulás következett be, az igen karakterisztikusnak nevezhető. Jó példát szolgáltat erre a pedagógia és a gyakorlati képzés tárgycsoport, melynek időkerete közel a felére csökkent. A mérséklődés kizárólag a gyakorlati képzés rendszerében bekövetkezett változások következménye, és valójában látszólagosnak tekinthető, hiszen a korábbinál jóval szélesebb körű – óraszámokban nem konkretizálódó – egyéni, illetve külső iskolai gyakorlattal bővült a képzés spektruma, ami a tanítójelöltek számára kétségtelenül hasznosabb „gyakorlóterep" lehet, a képzőintézmény biztosította csoportos tanítási gyakorlatok merev és némileg valóságidegen közegénél.
- A művészeti tárgyak időkerete a hatodára csökkent, és kikerült a képzés rendszeréből a technikai nevelés, ami a készségtárgyak igen erőteljes visszaszorulására utal.
- Ismét megjelentek a tanítóképzésben a természetismereti tárgyak, és az oktatástechnológia óraszáma is a duplájára nőtt, ami a képzés „természettudományos-jellegének" (Rozsondai Zoltán 1969) erősödését jelentette.
- A kötelezően választandó szakkollégiumok időkerete példátlan mértékben – a korábbi 725 (!) százalékára – nőtt, ami a hallgatók érdeklődésének megfelelő – kétségkívül némiképp behatárolt – választás lehetőségét növelte.
- A tanítójelöltek összesített terhelése több mint 12 százalékkal nőtt, ami elsősorban a szakkollégiumi rendszer erőteljes bővülésének következménye. A hallgatók terhelésének növekedése valamennyi szemeszterre jellemző – és ennyiben az óraszám-emelkedés eloszlása egyenletesnek is mondható –, amiképpen azt a 2. – a jelöltek heti összes óraszámát, a félévek szerinti bontásban prezentáló – táblázat szemlélteti (összevetésben az 1973. évi tanterv azonos adataival):

Szemeszterek	**1973**	**1976**
I.	30	33
II.	30	33
III.	30	33
IV.	29	34
V.	28	33

VI.	24	26
Összesen	**171**	**192**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1973, illetve Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976)

2. táblázat

A tanítójelöltek heti összes óraszáma szemeszterek szerinti bontásban (1973 és 1976)

Az 1976. évi tanterv – amint arra már utaltam – igen jelentős mértékben átformálta a szakosodás lehetőségét, melyet a felsőfokú képzők 1964-es tanterve indított el (vö. Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek számára 1964), majd az 1970-es szabályozás kiteljesített (vö. Tanterv a Tanítóképző Intézetek számára 1970), és az 1973-as rendelkezés kötelezővé is tett (vö. Integrált tanterv 1973). A vizsgált 1976-os központi tanterv immár két szakkollégium választását tette kötelezővé, a 3. táblázatban feltüntetett két csoportból:

Kötelezően választandó szakkollégum (I. csoport)	**Heti összes óra**
Pedagógia	29
Népművelés	29
Könyvtár	29
Kötelezően választandó szakkollégium (II. csoport)	**Heti összes óra**
Orosz nyelv	35
Ének-zene	30
Rajz	31
Technika	29
Testnevelés	35

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976)

3. táblázat

Az 1976. évi tanterv kötelezően választandó szakkollégiumai, illetve azok időkeretei

A tanterv előírásai szerint *„minden hallgató egy-egy szakkollégiumot köteles választani az I. és II. csoportból”* (Integrált tanterv 1976: 212), melyek elvégzéséről *„az oklevél mellékletét képező igazolást kapnak, [ami alapján – G. N.] az általános iskola alsó tagozatában szakrendszerű oktatás ellátására, illetve külön jogszabályban szabályozott népművelési vagy könyvtári munkakör ellátására jogosultak”* (Integrált tanterv 1976: 4). A két szakkollégiumi csoport alapvetően eltért egymástól, hiszen az első az elméleti ismeretek mélyítését, illetve az iskolán (tanórán) kívüli munkára történő felkészülést, míg a második a készségtárgyak tanításának alapozását szolgálta (ez utóbbi ellensúlyozta e tárgycsoport már említett tantervbéli visszaszorulását). A második szakkollégiumi csoport órakeretének érdekessége, hogy – a technika kivételével – mindenütt magasabb, mint az

alapóratervben megjelölt, ami azt jelenti, hogy a technikától eltérő szakkollégiumot választó tanítójelöltek terhelése a még említettnél is magasabbra nőtt.

Az 1976-os tanterv lehetőséget adott továbbá *„szabadon választható speciálkollégiumok”* (Integrált tanterv 1976: 5) végzésére is, melyeket *„a tanszékek a hatékonyabb pedagógusképzés érdekében, […] biztosítva a hallgatók érdeklődési körének megfelelően a minél differenciáltabb felkészítést”* (Integrált tanterv 1976: 5) hirdethetnek meg. E szakkollégiumok – a tantervi javaslat szerint: *„napközi otthoni, iskolaotthoni, diákotthoni nevelés, szexuálpedagógia, népművelés, könyvtár, eszperantó, állami nyelvvizsgára előkészítő tanfolyam, stb.”* (Integrált tanterv 1976: 5) – elvégzését a leckekönyvben kellett igazolni. A tanítójelöltek – mindezeken túl, képzésük harmadik és negyedik szemeszterében – *„oktatástechnológusi”* (Integrált tanterv 1976: 5) képesítést is szerezhettek, melyről – a kötelezően választott szakkollégiumokhoz hasonlóan – a tanítói oklevél mellékleteként kaphattak igazolást, amely őket *„az általános iskolák oktatástechnológiai feladatainak ellátására”* (Integrált tanterv 1976: 5) jogosította. A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy „az első főiskolai tanterv” minden eddiginél szélesebbre tárta a specializálódás követelményét és lehetőségét, melynek csak a hallgatók teherbírása, illetőleg az illetékes tanszékek „fantáziája” szabhatott határt.

Az 1976. évi tanterv – folytatva e tekintetben az elődje által megteremtett hagyományokat (vö. Integrált tanterv 1973) – az egyes pedagógusképzési ágazatok alapszintű integrációját a „közös tantárgyak” rendszerén keresztül látta megvalósíthatónak. A vizsgált szabályozás „közös tárgyaiban” nem történt változás (Integrált tanterv 1976), azok teljes mértékben megegyeztek az 1973-as tantervben megjelöltekkel (vö. Integrált tanterv 1973). Az e tárgycsoportba tartozó neveléstudományi ismeretek tanításának rendszerét, az egyes területek oktatásának heti óraszámait – összevetésben az 1973-as tantervvel – a 4. táblázat mutatja:

Félévek	**1973**	**1976**
I.	Általános pedagógia és didaktika (3)	Általános pedagógia és oktatáselmélet (3)
II.	Neveléselmélet (2) Didaktika (1)	Neveléselmélet (2) Oktatáselmélet (1)
III.	Neveléselmélet (2)	Neveléselmélet (2)
IV.	Neveléstörténet (2)	--
V.	--	Neveléstörténet (2)
VI.	--	--
Összesen	**10**	**10**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1973, illetve Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976)

4. táblázat

A pedagógiai tárgyak oktatásának rendszere az 1976. évi tantervben

A 4. táblázat adataiból látható, hogy – a „közös tantárgyak" rendszeréhez hasonlóan – itt sem történt lényeges változás. Az egyetlen módosulást a neveléstörténet helye jelenti, melynek tanítása egy szemeszterrel későbbre tolódott a tanítóképzésben.

A pedagógiai tárgyak tartalma, illetve tematikája vonatkozásában azonban már apróbb változásokat, átalakulásokat megfigyelhetünk az 1976-os tantervben. A legfontosabb ezek közül a tananyag megjelölésének rövidülése, alapvetően vázlatos volta. Kitűnő példát nyújt erre a „neveléselmélet" tantárgy anyagából származó alábbi pont:

- *„A világnézeti nevelés, mint a nevelés feladatainak összegző eszmei alapja"* (Integrált tanterv 1973: 23),
- *„A világnézeti nevelés"* (Integrált tanterv 1976: 19).

Hasonló példát a „didaktika" („oktatáselmélet") tárgy tananyagából is találhatunk, amint azt az alábbi sorok is bizonyítják:

- *„Az oktatási-tanulási folyamat. Az oktatási-tanulási folyamat ismeretelméleti alapjai, pedagógiai sajátosságai. Az oktatási-tanulási folyamat irányításának kibernetikai vonatkozásai. Az oktatási algoritmusok"* (Integrált tanterv 1973: 24),
- *„Az oktatási-tanulási folyamat"* (Integrált tanterv 1976: 18).

Mindezeken felül néhány tartalmi újdonság is megfigyelhető az 1976-os tanterv neveléstudományi ismereteinek tananyagrendszerében, így például a „neveléselmélet" tantárgy tematikájában megjelentek *„az ifjúságpolitika alapvető kérdései"* (Integrált tanterv 1976: 20), melynek nyilván elsősorban a tanárképzésben volt meghatározó jelentősége, de a tanítóképzős hallgatók számára is lényeges tanulságokkal szolgálhatott.

Sokatmondó változásnak tekinthetjük ugyanakkor, hogy a „neveléstörténet" tantárgy oktatásának feladatai között immár nem szerepelt az a kitétel, mely szerint *„[e tárgy feladata, hogy – G. N.] erősítse […] a szocialista magyar pedagógia fejlődéséért való küzdeni-tudást"* (Integrált tanterv 1973: 25), ami a „harcos szemléletmód" újabb finomodásának bizonyítéka.

Az 1976-os tantervi szabályozás egyik legfontosabb újdonsága a pedagógia szakkollégium megjelenése a képzésben, mely – amint már említésre került – az első csoport egyik választható szakirányát jelentette. Az új specializálódási lehetőség óratervét az 5. táblázat összegzi:

Tantárgy	**I. félév**	**II. félév**	**III. félév**	**IV. félév**	**V. félév**	**VI. félév**	**Heti óraszám összesen**
Neveléstörténet	2	2	--	--	--	--	4
A pedagógia időszerű kérdései	--	--	--	--	3	--	3
A pszichológia időszerű kérdései	--	--	--	2	--	--	2

Korrekciós nevelés	--	--	--	1	--	2	3
Gyermek- és ifjúságvédelem	--	2	--	--	--	--	2
Bentlakásos intézmények nevelőmunkája	--	--	2	--	--	--	2
Úttörőmozgalom pedagógiája	--	--	2	--	--	--	2
Napközi otthoni és iskolaotthoni nevelés	--	--	--	3	--	--	3
Vezetéstudományi ismeretek	--	--	--	--	--	2	2
Könyvtárhasználati ismeretek	1	--	--	--	--	--	1
Bevezetés a pedagógiai kutatómunkába	--	--	--	--	--	2	2
Nevelési gyakorlat	--	--	--	--	3	--	3
Összesen	**3**	**4**	**4**	**6**	**6**	**6**	**29**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976)

5. táblázat A pedagógia szakkollégium óraterve az 1976. évi tantervben

A pedagógiai szakkollégium tantárgyai között a „neveléstörténet" tekinthető az egyetlen „hagyományos" neveléstudományi diszciplínának, mely – figyelemreméltó módon eltérve az alapképzés struktúrájától – itt alapozó szerepet töltött be. A tárgy tanításának feladata és tananyaga megegyezett az alapképzés tematikájában megjelöltekkel, azonban – a tanterv előírásai szerint – az alapképzés neveléstörténeti óráit *„a pedagógiai szakkollégiumot választott hallgatók nem látogatják"* (Integrált tanterv 1976: 212), ami teljesen ésszerű lépésnek tekinthető, hiszen a szakkollégisták ugyanazt a tananyagot két féléven keresztül tanulták, nyilván így alaposabb ismeretszerzést lehetővé téve.

A tantárgyak között fontos szerepet kapott a „pedagógia időszerű kérdései", illetve a „pszichológia időszerű kérdései" címeket viselő két ismeretkör, melyeknek igen hangsúlyos szerepük volt a két tudományterület alapképzésben elsajátított tudáselemeinek szintézisében, amiképpen azt a tárgyak tanításának feladata is meghatározta: *„Ismertesse meg a pedagógiai gyakorlatban jól alkalmazható hazai és külföldi pedagógiai [illetve – G. N.] pszichológiai kutatások legújabb eredményeit, a fontosabb kísérleteket. A pedagógiai [illetve – G. N.] pszichológiai ismereteket foglalja egységbe és erősítse a korszerű nevelői gyakorlat és elmélet kapcsolatát."* (Integrált tanterv 1976: 225–226) A szakkollégiumi képzési rendszer jól szolgálta a fenti célokat, hiszen e tantárgyak oktatására a negyedik félévtől került sor, mikorra a tanítójelöltek már átestek az alapvető pedagógiai és pszichológiai képzésen. A két tantárgy tananyagát nem konkretizálták a tanterv készítői, ellenben leszögezték, hogy ezeket az ismereteket *„a szakbizottság által jóváhagyott külön program alapján kell tanítani"* (Integrált tanterv 1976: 225–226). (Az ún. „szakbizottságok" feladata a konkrét és részletes tantárgyi programok elkészítése, melyeket *„a személyi és tárgyi feltételek figyelembevételével"*,

illetve *„az egységes képzés biztosítása érdekében”* (Integrált tanterv 1976: 4) alakítanak ki, illetőleg hagynak jóvá.)

A pedagógiai szakkollégium további tárgyai részben a kisiskolai pedagógiai gyakorlat számára szolgálhattak fontos tanulságokkal (pl.: „korrekciós nevelés”, „gyermek- és ifjúságvédelem”), részben az iskolán kívüli, illetve a szabadidős nevelés terén készíthették fel a jelölteket leendő hivatásukra (pl.: „bentlakásos intézmények nevelőmunkája”, „napközi otthoni és iskolaotthoni nevelés”). A fenti tárgyak – e tekintetben – beleillettek volna az alapképzés struktúrájába is, hiszen e kérdésekkel, problémákkal – jövőbeni munkájuk során – nyilvánvalóan nem csak a pedagógia szakkollégium hallgatói találkoznak, illetve szembesülnek majd.

A szakkollégium ismeretkörei között különleges helyet foglalt el két tárgy, a „vezetéstudományi ismeretek”, illetve a „bevezetés a pedagógiai kutatómunkába”. Az előbbi legfontosabb feladata *„a pedagógiai irányítás és nevelőintézményi vezetés jártasságainak”* (Integrált tanterv 1976: 230) kialakítása, míg az utóbbié *„az alkotó és kutató pedagógiai munkára”* (Integrált tanterv 1976: 229) történő ösztönzés volt. E két tárgy tekinthető tehát a szakkollégiumi képzés alapvető célja, feladata – vagyis a szakterületi specifikáció – tekintetében igazán döntő jelentőségűnek, hiszen a jelöltek itt szerezhettek olyan ismereteket, melyekre alapozva különféle irányokban – intézményvezetői, kutatói – képezhették tovább magukat, és végezhettek más jellegű pedagógiai munkát.

Az 1976-os szabályozás vizsgaterve a 6. táblázatban látható megoszlásban tartalmazta a hallgatók minősítésének, értékelésének főbb formáit (összevetésben az 1973-as tanterv e területének adataival):

Értékelési forma neve	**Összes száma (1973)**	**Összes száma (1976)**
aláírás	22 (34.9%)	23 (39.7%)
gyakorlati jegy	21 (33.3%)	17 (29.3%)
kollokvium	18 (28.6%)	15 (25.8%)
szigorlat	2 (3.2%)	3 (5.2%)
Összesen	**63 (100%)**	**58 (100%)**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1973, illetve Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976)

6. táblázat Az értékelési formák megoszlása az 1976. évi tantervben

A tanítójelöltek – e tekintetben vett – összes terhelésének csökkenése pusztán látszólagos: az 1976-os számokban – ellentétben az 1973-assal – nem szerepeltek a szakkollégiumok – egymástól igen jelentős mértékben eltérő – minősítési, illetőleg vizsgakötelezettségei. Emeljünk ki ezért a két

szakkollégiumi csoportból egy-egy példát az ott megvalósuló minősítési követelmények prezentálására (7. és 8. táblázat):

Értékelési forma neve	Összes száma (1976)
aláírás	5
gyakorlati jegy	3
kollokvium	5
szigorlat	--
Összesen	**13**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976)

7. táblázat A pedagógia szakkollégium (I. szakkollégiumi csoport) értékelési formáinak megoszlása az 1976. évi tantervben

Értékelési forma neve	Összes száma (1976)
aláírás	4
gyakorlati jegy	10
kollokvium	4
szigorlat	1
Összesen	**19**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976)

8. táblázat Az ének-zene szakkollégium (II. szakkollégiumi csoport) értékelési formáinak megoszlása az 1976. évi tantervben

A 7. és 8. táblázat számainak ismeretében elmondható, hogy – az órakeretekhez hasonlóan – a valóságban e területen is jelentősen emelkedett a hallgatók összes terhelése, hiszen a „pedagógia" és az „ének-zene" szakkollégiumot választó tanítójelölt – tanulmányai során – 58+13+19=90 értékeléssel, minősítéssel számolhatott, ami a korábbi – 1973-as – tantervhez képest közel 43 százalékos növekedésnek felel meg (vö. Integrált tanterv 1973).

A tanítóképzés alapvető céljai, feladatai tekintetében döntő jelentőséggel bírtak a szigorlatjellegű vizsgák, illetve minősítések, melyek mennyisége szintén határozott növekedést mutatott vizsgált tantervünkben. Az 1976-os tanterv által előírt kötelező szigorlatokról a 9. táblázat nyújt áttekintést:

Szigorlat tárgya	Szemeszter
Pszichológia	III.
Pedagógia	III.
Marxizmus-leninizmus (filozófia)	IV.
I. szakkollégiumi csoport:	

a. pedagógia: --	--
b. népművelés: --	--
c. könyvtár: *Könyvtári tájékoztatás*	VI.
II. szakkollégiumi csoport:	
a. orosz: *Orosz és szovjet irodalom és gyermekirodalom*	VI.
b. ének-zene: *Ének*	VI.
c. rajz: *Rajzolás-festés*	VI.
d. technika: *Elektrotechnika*	VI.
e. testnevelés: *Testnevelési anatómia és élettan*	II.

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976)

9. táblázat A szigorlati vizsgák rendszere az 1976. évi tantervben

A 9. táblázat adataiból látható, hogy minden tanítójelölt számára a tantervi tervezet minimálisan négy szigorlatot írt elő, ami száz százalékos növekedést jelentett az 1973-as tantervhez képest (vö. Integrált tanterv 1973), ráadásul e vizsgák eloszlása is meglehetősen egyenlőtlennek mondható. E vonatkozásban különösen figyelemreméltó, hogy azok a hallgatók, akik az első csoportból a könyvtár szakkollégiumot választották, öt szigorlati kötelezettséggel számolhattak, aminek következtében az ő terhelésük még a többi tanítójelöltét is túlszárnyalta. A szigorlati vizsgák tehát pontosan követték az óra- és vizsgatervben tapasztalt – és már említett – igen erőteljesnek nevezhető követelménynövekedést. (Érdekességként megemlíthető, hogy az óvónőképzés esetében ugyanez a tendencia figyelhető meg a vizsgált tantervben: az óvodapedagógus-jelöltek kötelező szigorlatainak száma a korábbi egyről háromra emelkedett (Integrált tanterv 1976)).

Az 1976-os tanterv a tanulmányok zárásának körülményeit alapvetően az 1970-es tantervben megalapozott (vö. Tanterv a Tanítóképző Intézetek számára 1970), illetve az 1973-as rendelkezésben továbbvitt (vö. Integrált tanterv 1973) módon szabályozta. Változás pusztán két területen tapasztalható: egyrészt a szabadon választható szakdolgozati témákat a jelöltek – a korábbiakban megismerteken túl – immár az *„egészségtan”* (Integrált tanterv 1976: 5) tárgyból is választhatták, másrészt a tanterv megfogalmazta, hogy az államvizsga *„tematikáját a minisztérium állapítja meg”* (Integrált tanterv 1976: 5), ami – a korábbiakhoz viszonyítva – a központi előírások növekedését jelentette.

Az 1976-os tanterv folytatta elődje által teremtett hagyományokat (vö. Integrált tanterv 1973), és külön vizsgatervet írt elő a levelező tagozaton folyó tanítóképzés számára. E tervezet tantárgyai lényegében megfeleltek a nappali tagozat ismeretköreinek, azonban nem szerepelt köztük a „szintetizáló szeminárium”, az „orosz nyelv”, a „pedagógiai jellegrajz”, a „társasének”, a „testnevelés”, valamint a „gyakorlati képzés”. Az 1973-as tantervtől eltérően (vö. Integrált tanterv

1973) azonban e dokumentum előírta, hogy *„minden [levelező tagozatos – G. N.] hallgató két szakkollégiumot köteles választani”* (Integrált tanterv 1976: 347), ami arra utal, hogy e képzési formában is jelentősen nőtt a jelöltek terhelése.

A nappali és a levelező tagozat értékelési rendszerében mutatkozó eltéréseket a 10. táblázat szemlélteti:

Értékelési forma neve	**Összes száma (nappali)**	**Összes száma (levelező)**
aláírás	23 (39.7%)	--
beszámoló	--	9 (23.1%)
gyakorlati jegy	17 (29.3%)	2 (5.1%)
kollokvium	15 (25.8%)	25 (64.1%)
szigorlat	3 (5.2%)	3 (7.7%)
összesen	**58 (100%)**	**39 (100%)**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976)

10. táblázat A nappali és a levelező tagozat értékelési formáinak megoszlása az 1976. évi tantervben

A 10. táblázatban összesített számokból látható, hogy – az 1973-as tantervhez hasonlóan (vö. Integrált tanterv 1973) – a levelező képzési formában résztvevő hallgatók minősítéseinek struktúrája eltér a nappali tagozatosokétól: több a vizsgajellegű számonkérés, és – elsősorban az oktatási forma jellegéből következően – lényegesen kevesebb a gyakorlatokhoz kapcsolódó értékelés. Az összes minősítések száma – az 1973-as 45-höz képest – 15 százalékkal csökkent, azonban e mérséklődés pusztán látszólagos, hiszen – amint már említettem – a tanterv két szakkollégium elvégzését írta elő a levelező tagozat számára, ami növelte a jelöltek minősítéseinek számát is. A levelező képzési forma szakkollégiumainak vizsgaterve megegyezett a nappali tagozatéval, egy kivétellel, mely szerint: *„ha a nappali tagozat [szakkollégiumhoz kapcsolódó – G. N.] vizsgaterve valamelyik tantárgyát a félév végén aláírással zárja, a levelező tagozaton a beszámoló vizsga formát kell előírni”* (Integrált tanterv 1976: 347).

Az 1976-os tantervi tervezet külön szabályozta a nemzetiségi tanítóképzés tartalmi kérdéseit is, ami igen lényeges lépésnek tekinthető az adott népcsoport nyelvének, kultúrájának, értékeinek megőrzése szempontjából, hiszen e tekintetben az alapfokú iskoláztatásnak döntő szerepe és feladata van. A dokumentum az alábbi nemzetiségek leendő tanítóinak képzéséről rendelkezett:

- német,
- román,
- szerbhorvát,
- szlovák. (Integrált tanterv 1976)

A tantervben a nemzetiségi tanítóképzés számára külön óra- és vizsgaterv készült, mely – alapvetően a szakkollégiumi képzésnek megfelelő módon – szabályozta a nemzetiségi tanítóképzés formai és tartalmi kérdéseit, amiképpen azt az alábbi példa (11. táblázat) is mutatja:

Tantárgyak	**I. félév**	**II. félév**	**III. félév**	**IV. félév**	**V. félév**	**VI. félév**	**Heti óraszám összesen**
Német nyelvtan és nyelvművelés	3	3	2	1	1	2	12
Német irodalomtörténet	1	1	1	1	1	2	7
Német tantárgypedagógiák	--	--	1	1	--	--	2
Gyakorlati képzés	--	--	--	--	3	--	3
Összesen	4	4	4	3	5	4	24
Értékelési formák	**I. félév**	**II. félév**	**III. félév**	**IV. félév**	**V. félév**	**VI. félév**	**Értékelések száma összesen**
aláírás	1	--	2	1	1	--	5
gyakorlati jegy	1	1	--	--	2	1	5
kollokvium	--	1	1	1	--	1	4
szigorlat	--	--	--	1	--	--	1
Összesen	**2**	**2**	**3**	**3**	**3**	**2**	**15**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976)

11. táblázat A német nyelv és irodalom (nemzetiségi tanítóképzés) óra- és vizsgaterve az 1976. évi tantervben

A nemzetiségi tanítóképzés követelményrendszere – amint azt a 11. táblázat adatai bizonyítják – teljes mértékben megfelelt a szakkollégiumi képzésben előírtaknak, ennek megfelelően a tanterv le is szögezte, hogy *„a nemzetiségi nyelvi képzésben részesülő hallgatóknak csak egy szakkollégiumot kell választaniuk”* (Integrált tanterv 1976: 4), arról azonban nem rendelkezett külön, hogy melyik szakkollégiumi csoportból kötelesek választani az előzőekben megismert kettő közül. A bemutatott adatok alapján elmondható, hogy a nemzetiségi tanítóképzésben résztvevő jelöltek hasonló követelményekkel és azonos terheléssel kerültek szembe tanulmányaik során, mint más képzési formában résztvevő társaik.

Összegzésül: az 1976. évi integrált tanterv legfőbb sajátosságaként a hallgatói terhelések igen nagymértékű növelését emelhetjük ki. Mind az időkeretek, mind a követelmények, illetőleg minősítési formák tekintetében jelentősen megnőtt a leendő tanítókkal szemben támasztott elvárások mennyisége, illetve azok rendszere. A változás elsősorban a két kötelezően választandó

szakkollégium következménye, mely – valamennyi bemutatott képzési formában – szinte irreális mértékű hallgatói tehernövekedést jelentett, ami különösen annak fényében mondható valósnak, hogy eközben a képzési idő változatlan maradt. A „két szakkollégium rendszer" bevezetésének természetesen „áldozatai" is voltak: elsősorban a művészeti tárgyakra, valamint egyes készségekre (pl.: technikai nevelés) fordított idő vonatkozásában beszélhetünk erőteljes visszaszorulásról (bár kétségkívül a második szakkollégiumi csoport – legalábbis részben – pótolta ezt).

Az 1976-os tanterv azonban – elsősorban a tartalmi kérdéseket (cél- és feladatrendszer, tantárgyak, tananyag felépítése, stb.) vizsgálva – nagymértékben idomult a felsőfokú elődei – leginkább az 1970. (vö. Tanterv a Tanítóképző Intézetek számára 1970), valamint az 1973. évi szabályozás (vö. Integrált tanterv 1973) – megteremtette fundamentumhoz. Az alapképzési tantárgyak rendszere, azok felépítése, tananyaga – amiképpen azt a neveléstudományi ismeretkört szemléltetve láttuk – alapvetően megőrizte a korábbi tartalmakat (bár kisebb – a lényegi kérdéseket kétségkívül nem érintő – módosulásokat is tartalmazott), ugyanakkor a szakkollégiumi képzés területén – amint arra a pedagógia specifikáció bizonyságot is szolgáltatott – nem nevezhetőek elhanyagolhatónak az e szempontrendszert érintő átalakulások.

A jelöltek túlterhelése miatt azonban az „első főiskolai tanterv" már megszületése pillanatában magában hordozta a felülvizsgálat és a változtatás szükségességét.

A tanítóképző főiskolák 1980. évi tanterve

Az Oktatási Minisztérium – az előzőekben már ismertetett okok folytán – 1980-ban átdolgozta az 1976-os integrált tartalmi szabályozás tanítóképzéssel foglalkozó fejezetét, és külön minisztériumi utasítást bocsátott ki *„A tanítóképző főiskolák tanterve az 1980-81-es tanévtől"* címmel, megváltoztatva ezzel az 1973 óta fennálló, a tanár-, a tanító-, illetve az óvónőképzés számára közös tantárgyakat, egységes ismeretköröket megjelenítő rendszert (vö. Integrált tanterv 1973). Az új szabályozás különlegessége továbbá, hogy nem határozta meg a tanítóképzés általános cél- és feladatrendszerét, ami egyértelmű szakítást jelent az addigi – a közép- és a felsőfokú tanítóképzés tanterveire egyaránt jellemző – gyakorlattal.

Az 1980-as tanterv általános óratervének szerkezeti felépítése is jelentős mértékben eltért a korábbiaktól, hiszen e tervezet az alábbi öt fő terület köré csoportosította a tanítandó tantárgyakat, illetve azok időkeretét:

- *„marxizmus-leninizmus"*,
- *„pedagógia, pszichológia"*,
- *„szaktárgyak"*,
- *„általánosan kötelező tárgyak"*,

- *„gyakorlati képzés”.* (Tanterv 1980: 1–2)

A 12. táblázat e struktúrát alapul véve összegzi az 1976-os, illetve az 1980-as tanterv főbb tantárgycsoportjait, illetve tantárgyait, valamint az azok oktatására kötelezően előírt órakereteket (a heti összes órák számát):

Tantárgycsoport/tantárgy neve	**1976**	**1980**
Marxizmus-leninizmus	19	21
Pedagógia, pszichológia		
Közoktatáspolitika/Közoktatás- és közművelődéspolitika	2	2
Logika	2	2
Pedagógiai tárgyak	10	14
Pszichológia	8	9
Szintetizáló szeminárium	2	--
Oktatástechnológia/Oktatástechnika	4	2
Szaktárgyak		
Magyar nyelv és irodalom	12	19
Beszédművelés	2	--
Matematika	12	14
Természetismeret	4	7
Művészeti tárgyak	3	5
Technika	--	2
Testnevelés	12	12
Tantárgypedagógiák	20	23
Egészségtan	3	2
Úttörővezetés	2	--
Kötelezően választható szakkollégiumok/Szakkollégium	58	26
Kötelezően választható tárgy	--	4
Általánosan kötelező tárgyak		
Állampolgári és jogi ismeretek	--	2
Orosz nyelv	8	8
Gyakorlati képzés	9	13
Összesen	**192**	**187**
Szabadon választható kollégium	választott kollégiumtól függ	--

12. táblázat Az 1976., illetve az 1980. évi tanterv főbb tantárgycsoportjai és azok óraszámai

A 12. táblázatban összesített adatokból jól látható, hogy az 1980-as szabályozás azon törekvése, mely a jelöltek óraterhelésének csökkentésére irányult, csak igen korlátozottan valósult meg, hiszen a heti órák összes száma csupán 2.6 százalékkal csökkent. A mérséklődés annak a

ténynek köszönhető, hogy e tervezet immár csak egy szakkollégium választását tette kötelezővé (Tanterv 1980), aminek következtében a szakkollégiumi képzésre fordított időkeret a korábbinak a felére csökkent. E folyamattal párhuzamosan azonban a képzés szinte valamennyi tantárgyának óraszáma növekedett, így a teljes óraterhelés mérséklődése elhanyagolhatónak tekinthető.

A tanítóképzés alapvető céljai, feladatai tekintetében meghatározó tantárgyak, illetve tantárgycsoportok közül az alábbiak óraszáma növekedett jelentős – a mellettük látható – mértékben:

- magyar nyelv és irodalom (58 százalék),
- gyakorlati képzés (44 százalék),
- pedagógiai tárgyak (40 százalék),
- tantárgypedagógiák (15 százalék).

Mindezeken túl emelkedés tapasztalható a marxizmus-leninizmus, a matematika, a természetismeret, a művészeti tárgyak esetében is. A készségtárgyak közül a technika –az 1973-as tanterv után (vö. Integrált tanterv 1973) – ismét önálló ismeretkörként foglalta el a helyét a képzési rendszerben, míg a testnevelés időkerete nem változott a korábbiakhoz viszonyítva.

A megszűnt tantárgyak egy része (pl.: „szintetizáló szeminárium") véglegesen kikerült a képzési rendszerből, míg másik része (pl.: „beszédművelés", „úttörővezetés") a többi oktatott terület tematikájába integrálódott.

A jelöltek óraterhelésének – az 1976-os szabályozáshoz viszonyított – változásait – vagyis a heti összes órák számát, az egyes szemeszterek szerinti bontásban – a 13. táblázat szemlélteti:

Szemeszterek	**1976**	**1980**
I.	33	32
II.	33	32
III.	33	34
IV.	34	35
V.	33	28
VI.	26	26
Összesen	**192**	**187**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976, illetve A tanítóképző főiskolák tanterve 1980)

13. táblázat A tanítójelöltek heti összes óraszáma szemeszterek szerinti bontásban (1976 és 1980)

A 13. táblázat adataiból egyértelműen kitűnik, hogy az óraterhelés csökkenése pusztán az ötödik félévben nevezhető számottevőnek, hiszen ekkor annak mértéke meghaladta a 15 százalékot. A többi szemeszterben nem beszélhetünk ilyen arányú mérséklődésről, sőt a képzési

idő közepén – a második tanév mindkét felében – még enyhe növekedés is tapasztalható. Elmondhatjuk tehát, hogy a teljes óraszám csökkenése tulajdonképpen az ötödik félévbeli változás eredménye.

Az 1980-as tanterv – amint arra már utaltam – átalakította a szakkollégiumi képzés rendszerét is. A dokumentum immár egy szakkollégium kötelező hallgatását írta elő, az alábbiak (14. táblázat) közül (a mellettük jelzett időkeretben):

Kötelezően választandó szakkollégum	Heti összes óra
Testnevelés	32
Ének-zene	29
Rajz	28
Technika	28
Orosz	33
Népművelés	28
Könyvtár	29

(Az adatok forrása: A tanítóképző főiskolák tanterve 1980)

14. táblázat Az 1980. évi tanterv kötelezően választandó szakkollégiumai, illetve azok időkeretei

A 14. táblázatban szereplő választható szakirányok azonosak voltak az 1976-os tantervi szabályozás két szakkollégiumi csoportjában megjelöltekkel, azzal az eltéréssel, hogy e tervezet megszüntette a pedagógiára vonatkozó szakosodás lehetőségét. Figyelemreméltó ugyanakkor, hogy valamennyi szakkollégium időkerete magasabb, mint az alapóratervben megjelölt szám (26), ami arra utal, hogy a képzés e területe tovább növelte a tanítójelöltek óraterhelését. Kétségtelen azonban, hogy némi „enyhülést" jelenthetett e vonatkozásban a tanterv azon rendelkezése, mely szerint a *„testnevelés és tantárgypedagógia"*, az *„ének és tantárgypedagógia"*, a *„rajz és tantárgypedagógia"*, a *„technika és tantárgypedagógia"*, valamint az *„orosz"* tantárgyak óráit *„az azonos szakkollégiumot választó hallgatók nem látogatják"* (Tanterv 1980: 1–3.). A rendelkezés e sorai arra utalnak, hogy a legnagyobb képzési terheket a „népművelés", illetve a „könyvtár" szakkollégium jelöltjei viselték, hiszen az ő tanulmányaikra vonatkozóan nem, vagy csak igen korlátozottan (pl.: a „népművelés" szakkollégium tantervében, a *„közoktatás- és közművelődés-politika"* tantárgyra vonatkozóan (Tanterv 1980: 81)) tartalmazott ilyen jellegű felmentéseket a vizsgált szabályozás. A szakkollégiumi képzés zárásának adminisztratív jelzése (igazolás az oklevélben) tekintetében – ellentétben az 1976. évi tantervvel – semmilyen utalást nem találunk e dokumentumban.

Az 1980-as tanterv – amint arra már utaltam – kötelezővé tette egy fakultatív tárgy hallgatását is, a két utolsó szemeszterben, heti 2-2 órában. A központi szabályozás nem írta elő a választható ismeretkörök rendszerét – pontosabban azok meghatározását a főiskolák jogkörébe utalta (Tanterv 1980) –, azonban rendelkezett arról, hogy *„egy-egy fakultatív tárgy 10-12 hallgató részvételével*

indítható [aminek – G. N.] keretében „C" kategóriás szakkörvezetői engedély szerezhető" (Tanterv 1980: 3). A választott tárgyat fel kellett tüntetni a leckekönyvben, és az *„jellege szerint zárhat gyakorlati jeggyel, kollokviummal vagy beszámolóval"* (Tanterv 1980: 3).

Az 1980. évi tanterv jelentős mértékben átalakította – pontosabban kibővítette – a pedagógiai tárgyak oktatásának rendszerét, melynek fő elemeit, azok időkereteit (heti óraszámukat) – összevetésben a korábbi rendelkezés e területének adataival – a 15. táblázat összesíti:

Félévek	**1976**	**1980**
I.	Általános pedagógia és oktatáselmélet (3)	Általános pedagógia és didaktika (3)
II.	Neveléselmélet (2) Oktatáselmélet (1)	Neveléselmélet és a mozgalmi nevelés pedagógiai kérdései (2)
III.	Neveléselmélet (2)	Neveléselmélet és a mozgalmi nevelés pedagógiai kérdései (3)
IV.	--	A napközi otthoni nevelés (2)
V.	Neveléstörténet (2)	Korrekciós nevelés (2)
VI.	--	Neveléstörténet (2)
Összesen	**10**	**14**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976, illetve A tanítóképző főiskolák tanterve 1980)

15. táblázat A pedagógiai tárgyak oktatásának rendszere az 1980. évi tantervben

A pedagógiai tárgyak – amint az a 15. táblázatban látható – mind időkeretükben, mind tartalmukban igen jelentős átalakuláson mentek keresztül. A neveléstudományi ismeretek óraszáma – amint már említésre került – 40 százalékkal emelkedett, ami a tanított diszciplínák bővülésével is együtt járt. A tárgycsoport oktatása – hasonlóan az 1970-es tanterv óta fennálló rendszerhez (vö. Tanterv a Tanítóképző Intézetek számára 1970) – ez esetben is az „általános pedagógia és didaktika" tárggyal indult, melynek időkerete egy órával csökkent. Az ismeretkör tanításának általános feladatrendszere megegyezett a korábbi tantervekben megjelöltekkel, azonban a tananyag meghatározása – az 1976. évi tantervhez képest – fontos újdonságokat is tartalmazott, amint azt az alábbi példák is alátámasztják:

- *„Az iskola és a társadalom viszonya"* (általános pedagógia),
- *„Tantervelméleti kérdések"* (didaktika),
- *„Tantervek, óravázlatok elemzése"* (didaktika – gyakorlat) (Tanterv 1980: 19)

A fenti részletek arra világítanak rá, hogy a tanítójelöltek tantervelméleti ismereteit, illetőleg az oktatás tervezésében szerzett jártasságait, készségeit kívánták megalapozni, illetve továbbfejleszteni, erősíteni a tanterv alkotói. A tananyagban ugyanakkor immár nem szerepeltek

az 1970-es tanterv óta e tárgy ismeretanyagában megjelenített „könyvtárhasználati ismeretek" (vö. Tanterv a Tanítóképző Intézetek számára 1970).

A tartalmi kérdésekben a legnagyobb átalakuláson a „neveléselmélet és a mozgalmi nevelés pedagógiai kérdései" című tárgy ment át, melynek képzési ideje egy órával bővült. Az ismeretkör megnevezése is arra utalt, hogy az – ezelőtt önálló tárgyként szereplő – „úttörővezetés" tananyagát ide integrálták. A tárgy oktatásának általános feladata – ennek megfelelően – jelentős mértékben kibővült:

„Ismertesse a szocialista neveléselmélet fogalmait, alapvető összefüggéseit, tudatosítsa az elmélet és a nevelés gyakorlatának dialektikus kapcsolatát, fejlessze a 6-10 éves tanulók személyiségformálásához, mozgalmi neveléséhez szükséges képességeket. Alakítsa a tanítójelöltek marxista pedagógiai szemléletét, járuljon hozzá az alkotó nevelői gondolkodás és a tanítói hivatástudat alakításához. Speciális ismeretek alapján készítse fel a hallgatókat az úttörő rajvezetői teendők hozzáértő ellátására." (Tanterv 1980: 19–20.)

A fenti sorok szakítást jelentettek a „neveléselmélet" tárgynak az 1970-es tanterv óta gyakorlatilag változatlan cél- és feladatrendszerével (vö. Tanterv a Tanítóképző Intézetek számára 1970). A struktúra bővülése – túl a direkt ideológiai, politikai utalásokon, valamint a mozgalmi tevékenységre történő hivatkozásokon – a nevelői szerepre való felkészítésben, illetve a hivatástudat formálásában ragadható meg leginkább. Az általános feladatrendszernek megfelelően átformálódott a tárgy oktatásának tananyaga, illetve az ahhoz kapcsolódó gyakorlatok tartalma is. A jelöltek – ennek alapján – az alábbi szisztéma szerint ismerhették meg az alapvető neveléselméleti problémákat:

- a neveléselmélet átfogó kérdései, pl.: *„A neveléselmélet tárgya, helye a neveléstudomány rendszerében"* (Tanterv 1980: 20),
- a nevelés általános problémái, pl.: *„A nevelés folyamata. […] A nevelés módszerei. […] A nevelés színterei."* (Tanterv 1980: 20),
- a nevelés funkciója és feladatai, pl.: *„A tudományos világnézet alakítása, mint a nevelés átfogó funkciója. […] A közéleti-politikai nevelés. […] A közösség: nevelésünk átfogó pedagógiai hatásrendszere."* (Tanterv 1980: 20),
- a mozgalmi nevelés pedagógiája, pl.: *„A mozgalmi nevelés sajátos módszertani kérdései. […] Az iskola és az úttörőcsapat kapcsolata."* (Tanterv 1980: 20)

A fentieken túlmenően újdonságként szerepelt a vizsgált dokumentum gyakorlati feladatai között a *„mikrotanítások elemzése"*, illetőleg az *„ünnepélyek, megemlékezések, […] játék és szabadidős tevékenységek, [illetve – G. N.] osztályfőnöki órák és szülői értekezletek tervezése és szervezése"* (Tanterv 1980: 19–20), mint kiemelt fontosságú tevékenység.

A tananyagból hiányoztak ugyanakkor olyan fontos témák, mint a „nehezen nevelhetőség", a „tanulói személyiség" kérdése, illetve a „nevelés problematikus eseteinek" vizsgálata, valamint a „családi nevelés" átfogó területe, melyekkel – a tanterv előírásai szerint – *„a pedagógiai-pszichológia foglalkozik"* (Tanterv 1980: 20).

Az 1980-as tantervi szabályozás neveléstudományi tantárgyi rendszerének igazi újdonságát a negyedik, valamint az ötödik szemeszter két alkalmazott pedagógiai ismeretkörének, a „napközi otthoni nevelésnek", illetve a „korrekciós nevelésnek" önállósulása jelenti. E két tárgy hallgatása a korábbi – 1976. évi – tervezetben pusztán a „pedagógia" szakkollégium jelöltjei számára volt kötelező, azonban az évtizedfordulóra mind a napközi otthoni, mind a korrekciós pedagógiai tevékenység a mindennapi tanítói munka megkerülhetetlenül fontos elemévé, részévé vált. (Érdemes itt utalni arra is, hogy e két tárgy oktatásának voltak már előzményei, gyökerei a felsőfokú tanítóképzésben, jelesül az első felsőfokú – 1959. évi – tantervben. Vö. Tanterv a tanítóképző intézetek számára 1959) A „napközi otthoni nevelés" oktatásának általános feladataként az alábbiakat írta elő a tanterv:

„Ismertesse az általános iskolai napközi otthoni nevelőmunka korszerű rendszerét, sajátos szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseit. A speciális ismeretek alapján készítse fel a hallgatókat arra, hogy a napközi otthonban adódó feladatokat szakszerűen el tudják látni. Segítse elő a napközi otthonban folyó pedagógiai munka megszeretését és megbecsülését." (Tanterv 1980: 21)

A fenti cél- és feladatrendszerből kiemelésre érdemes az utolsó passzus, mely rávilágít arra a – sajnos mindmáig létező – problémára, mely a napközi otthoni tevékenység pedagógiai értékének lebecsülésében, illetve megkérdőjelezésében manifesztálódik. A tantervben megjelölt tananyag igazodott a tárgy tanításának – előzőekben prezentált – feladataihoz, így megbeszélésre került – egyebek között – *„a különböző egész napos nevelési formák funkcióinak, feladatainak rendszere, az éves, a havi, a heti és a napi munka tervezése, […] a nevelő munka tartalma és módszerei: a társas, közösségi kapcsolatok irányítása"* (Tanterv 1980: 21), valamint a szabadidős tevékenység sajátos nevelési feladatainak struktúrája, a pályaválasztás kérdésköre, illetőleg – e helyütt is megjelenítve – a családi életre nevelés egész problematikája (Tanterv 1980).

A „korrekciós nevelés" tantárgy általános feladataként az alábbiakat határozták meg a tanterv készítői:

„Ismertesse a korrekciós nevelés elméletét, tartalmát, módszereit és szervezeti formáit. Készítsen fel az általános iskolában előforduló magatartási és tanulási nehézségek megelőzésére, felismerésére és korrekciójukkal kapcsolatos gyakorlati feladatok megoldására." (Tanterv 1980: 22)

A fenti céloknak a tananyagrendszer felépítése – tartalmi tekintetben – tökéletesen megfelelt, így elsősorban a korrekciós nevelés tartalmi, szervezési, módszertani problémáit, a *„megvalósítás*

tárgyi és személyi feltételeit" (Tanterv 1980: 22), valamint a pedagógiai diagnosztika, a fejlesztés, a differenciálás kérdéseit tárgyalta a tanterv. E tantárgy keretei között ismerkedhettek meg továbbá a hallgatók a *„gyakori beszédhibák javításának fő eljárásaival [is, melyeket – G. N.] logopédiai foglalkozások megfigyelése"* (Tanterv 1980: 22) útján realizáltak.

A pedagógiai elméleti képzést – a hagyományoknak megfelelően – a „neveléstörténet" tantárgy oktatása zárta, melyre az utolsó félévben, heti 2 órában került sor. Az ismeretkör tanításának általános feladata megegyezett az 1976-os tantervben megjelölt – de már az 1970. évi szabályozás során megalapozott (vö. Tanterv a Tanítóképző Intézetek számára 1970) – követelményrendszerrel. A tantárgy tananyaga is azonos volt a korábbiakkal, annyi eltéréssel, hogy az 1980-as tantervből kimaradt a gyakorlatok rendszere, így nem szerepelt benne az *„egyes kiemelkedő magyar pedagógusok tevékenységének feldolgozására"* (Integrált tanterv 1976: 18) történő utalás sem.

Az 1980. évi tantervi szabályozás által előírt vizsgaterv az alábbi (16. táblázat) megoszlásban tartalmazta a hallgatók értékelésének, minősítésének formáit (összevetve a korábbi tervezet ez irányú rendelkezéseivel):

Értékelési forma neve	**Összes száma (1976)**	**Összes száma (1980)**
aláírás	23 (39.7%)	17 (26.2%)
beszámoló	--	2 (3.1%)
gyakorlati jegy	17 (29.3%)	22 (33.8%)
kollokvium	15 (25.8%)	19 (29.2%)
szigorlat	3 (5.2%)	5 (7.7%)
összesen	**58 (100%)**	**65 (100%)**

(Az adatok forrása: Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei 1976, illetve A tanítóképző főiskolák tanterve 1980)

16. táblázat Az értékelési formák megoszlása az 1980. évi tantervben

A 16. táblázat adataiból látható, hogy a tanítójelölteknek az alaptantervre vonatkozó ez irányú terhelése sem csökkent jelentős mértékben, sőt határozott emelkedés tapasztalható. Az alapképzésre vonatkozó összes értékelések száma 12 százalékkal nőtt, és ezen belül is emelkedett az osztályzattal záruló – illetőleg vizsgajellegű – minősítések száma, míg az aláírások abszolút száma és aránya jelentősen mérséklődött. Természetesen ismételten fontos rámutatni arra, hogy a szakkollégiumi rendszer követelményei e tantervben is növelték a fentiekben jelzett tanítójelölti terheléseket, aminek szemléltetésére álljon itt két – eltérő területről származó – példa (17. és 18. táblázat) a szakkollégiumok vizsgatervének rendszeréből:

Értékelési forma neve	Összes száma (1980)
aláírás	4
gyakorlati jegy	3
kollokvium	3
szigorlat	2
Összesen	**12**

(Az adatok forrása: A tanítóképző főiskolák tanterve 1980)

17. táblázat A népművelés szakkollégium értékelési formáinak megoszlása az 1980. évi tantervben

Értékelési forma neve	Összes száma (1980)
aláírás	6
gyakorlati jegy	9
kollokvium	4
szigorlat	--
Összesen	**19**

(Az adatok forrása: A tanítóképző főiskolák tanterve 1980)

18. táblázat A testnevelés szakkollégium értékelési formáinak megoszlása az 1980. évi tantervben

A 17. és 18. táblázatban feltüntetett adatokból látható, hogy egy „népművelés" szakkollégiumot választott hallgató 65+12=77, míg egy „testnevelés" szakkollégista tanítójelölt 65+19=84 minősítéssel számolhatott tanulmányai során, ami elmarad ugyan a korábbi tantervre jellemző értéktől. Hiszen immár csak egy szakkollégium választása volt előírás – azonban ez a csökkenés – különösen a „testnevelés" szakirány esetében – nem nevezhető olyan mértékűnek, ami arányban volna egy teljes szakkollégiumi képzési profil kiesésével a rendszerből. Összegzésül elmondható, hogy a jelöltek e területre irányuló terhelése – tekintettel a képzési struktúra átalakulására – arányaiban nem csökkent, sőt inkább stagnáló, illetve emelkedő tendenciát mutatott.

A tanítóképzés központi tantervének vizsgálata során ismételten rá kell mutatnunk a szigorlatjellegű vizsgák kiemelt szerepére, hiszen ezek irányítják rá a figyelmet igazán a képzési profil vonatkozásában alapvetőnek tekintett tantárgyak rendszerére. Az 1980-as szabályozás által előírt kötelező szigorlatok struktúrájába a 19. táblázat enged betekintést:

Szigorlat tárgya	Szemeszter
Filozófia	II.
Pszichológia	III.
Pedagógia	III.

Magyar nyelv	IV.
Matematika	V.
Szakkollégiumok:	
a. testnevelés: --	--
b. ének-zene: --	--
c. rajz: --	--
d. technika: --	--
e. orosz: *orosz nyelvtan*	IV.
f. népművelés:	
művelődéselmélet, művelődéspolitika	III.
művelődési otthon vezetése	VI.
g. könyvtár: *könyvtártan és könyvtári tájékoztatás*	VI.

(Az adatok forrása: A tanítóképző főiskolák tanterve 1980)

19. táblázat A szigorlati vizsgák rendszere az 1980. évi tantervben

A 19. táblázat adataiból egyértelműen megállapítható, hogy az alapvizsgaterv által előírt szigorlatok száma az 1976-os 3-ról 5-re emelkedett, hiszen a szigorított vizsgák ismeretkörei közé lépett elő a „magyar nyelv" és a „matematika", melyek *„kiemelkedő helyet foglalnak el"* (Rozsondai 1969: 238) a tanítóképzés rendszerében. Érdemes e helyütt utalni arra is, hogy 21 esztendő elteltével az első felsőfokú tanterv (1959) megjelenése után szigorlati tárgy lett egy olyan tudományterületből, mely – a fentiekben már idézett „súlyponti tárgy" volta ellenére – nem szerepelt az akkori tanterv tanítandó ismeretei között (vö. Tanterv a tanítóképző intézetek számára 1959). Az alapvizsgaterv szigorlatai természetesen kiegészültek a szakkollégiumi képzés tantervei által meghatározott ilyen jellegű vizsgákkal is. Az 1980-as tantervben a készségtárgyak szakkollégiumi képzési rendszerében már nem szerepeltek szigorlatok, ellentétben az 1976-os szabályozással. Az „orosz", illetve a „könyvtár" szakkollégium képzési struktúrája megőrizte a szigorlati vizsgát – a „könyvtár" szakirány esetében még a szigorított vizsga tárgya is ugyanaz maradt, míg az „orosz" esetében ez némileg módosult –, ellenben a „népművelés" szakkollégium vizsgaterve – mely 1976-ban egyetlen ilyen jellegű megmérettetést sem írt elő – két szigorlatot tett kötelezővé. Az 1980-as tanterv szerint tehát a legkevesebb kötelező szigorlat 5 lehetett, míg a legtöbb 7 (a választott szakkollégium szerint), szemben a korábbi – 1976. évi – tervezettel, melyben a legkevesebb ilyen jellegű vizsga 4, míg a legtöbb 5 lehetett. A hallgatók terhelésének növekedése tehát e területen is egyértelműen megmutatkozott.

Az 1980-as tantervi szabályozás – szakítva az elődei által megteremtett hagyományokkal – semmiféle utalást sem tartalmazott a képzési folyamat zárására, a szakdolgozati témák kijelölésére,

a diplomamunka készítésére, értékelésére, az államvizsga lebonyolítására, a tanítói oklevél minősítésére vonatkozóan.

A vizsgált tartalmi szabályozás előírta ugyanakkor a levelező tagozatos tanítóképzés részletes vizsgatervét. Az e képzési formában oktatott tárgyak alapvetően megegyeztek a nappalis hallgatók számára előírt tantárgyi struktúrával, azzal az eltéréssel, hogy a levelező tagozatos jelöltek nem részesültek „orosz nyelvi" képzésben, a készségtárgyak – kiemelten a „testnevelés" – tanítása szűkebb körű volt, nem kellett fakultatív tárgyat választaniuk, illetve gyakorlati képzésen részt venniük (Tanterv 1980).

A nappali és a levelező tagozat alapóra-, illetve alapvizsgatervének értékelési rendszere közötti eltéréseket a 20. táblázat összegzi:

Értékelési forma neve	**Összes száma (nappali)**	**Összes száma (levelező)**
aláírás	17 (26.2%)	--
beszámoló	2 (3.1%)	22 (45.8%)
gyakorlati jegy	22 (33.8%)	--
kollokvium	19 (29.2%)	21 (43.8%)
szigorlat	5 (7.7%)	5 (10.4%)
összesen	**65 (100%)**	**48 (100%)**

(Az adatok forrása: A tanítóképző főiskolák tanterve 1980)

20. táblázat A nappali és a levelező tagozat értékelési formáinak megoszlása az 1980. évi tantervben

A 20. táblázat adatai egyértelművé teszik, hogy a kétféle tagozat minősítéseinek összetételében a korábbi tantervekben is megfigyelhető különbségek megőrződtek: a levelező képzési forma – annak jellegéből adódóan – immár kizárólag a vizsgákra, illetve a beszámolókra építette a számonkéréseket. Az értékelések összesített számában a két tagozat között továbbra is jelentős eltérés mutatkozott, azonban az 1976-os szabályozás levelező tagozatos vizsgatervéhez viszonyítva egyértelmű – 23 százalékos – emelkedés tapasztalható e területen a vizsgált tantervben.

Az 1980-as szabályozás – elődjéhez hasonlóan – a levelező tagozatosok számára is kötelezővé tette a szakkollégiumok választását. Természetesen az e formában tanuló jelölteknek is csak egy szakirányt kellett választaniuk, a nappali tagozatosok számára előírt kínálatból. A szakkollégiumok tantárgyi rendszere és vizsgaterve azonos volt a nappali tagozatéval, azzal az eltéréssel, hogy amennyiben *„a nappali tagozat vizsgaterve valamelyik tantárgyát a félév végén aláírással vagy gyakorlati jeggyel zárja, a levelező tagozaton a beszámoló vizsgaformát kell előírni"* (Tanterv 1980: 6). E passzus az 1976-os

tantervből került át ide, azzal a kiegészítéssel, hogy immár a gyakorlati jegy helyett is beszámoló szerepelt a levelező tagozatos tanítóképzés minősítési formái között.

Az 1980-as rendelkezés – elődjéhez hasonlóan – szabályozta a nemzetiségi tanítóképzés tantervi kérdéseit is. Az 1976-os tervezethez képest egy további népcsoport – a szlovén – tanítóképzési rendszerét is beemelte a dokumentumba, így immár öt nemzetiség szerepelt a vizsgált tantervben (Tanterv 1980).

A nemzetiségi tanítóképzés számára külön óra- és vizsgaterv készült, amint azt az alábbi példa (21. táblázat) is jól prezentálja:

Tantárgyak	**I. félév**	**II. félév**	**III. félév**	**IV. félév**	**V. félév**	**VI. félév**	**Heti óraszám összesen**
Német nyelvtan és nyelvművelés	3	3	1	2	4	3	16
Német irodalomtörténet	1	1	1	1	2	3	9
Tantárgypedagógia és gyakorlati képzés	--	--	2	3	--	--	5
Összesen	**4**	**4**	**4**	**6**	**6**	**6**	**30**
Értékelési formák	**I. félév**	**II. félév**	**III. félév**	**IV. félév**	**V. félév**	**VI. félév**	**Értékelések száma összesen**
aláírás	1	--	1	1	1	--	4
gyakorlati jegy	1	1	--	1	1	1	5
kollokvium	--	1	2	--	--	1	4
szigorlat	--	--	--	1	--	--	1
Összesen	**2**	**2**	**3**	**3**	**2**	**2**	**14**

(Az adatok forrása: A tanítóképző főiskolák tanterve 1980)

21. táblázat **A német nyelv és irodalom (nemzetiségi tanítóképzés) óra- és vizsgaterve az 1980. évi tantervben**

A korábbi szabályozás német nemzetiségi tanítóképzésének tantervével összevetve a 21. táblázat bizonyítja, hogy sem a tárgyak struktúrája, sem az értékelési rendszer nem változott alapvető mértékben. Az egyetlen e területet érintő módosulást a „tantárgypedagógia és gyakorlati képzés" közös tárgyként történő megjelenítése szolgáltatta, ami – az 1980-as tanterv képzési rendszerének ismeretében – nem tekinthető meglepőnek. Lényegesebb változást jelentett ennél az óraszámok növekedése, hiszen az 1976-os tantervhez képest – e vonatkozásban – 25 százalékos emelkedésnek lehetünk tanúi, ami kétségkívül nem elhanyagolható nagyságú, hiszen túlszárnyalta az alaptanterv szakmódszertani („tantárgypedagógiai") ismereteit érintő órakeret-növekedés mértékét is.

A fentiek alapján elmondható, hogy a nemzetiségi tanítóképzésben résztvevő jelöltek közel azonos kötelezettségekkel, óra- és vizsgaterheléssel számolhattak, mint az alapképzésben tanuló társaik, ami különösen annak a fényében igaz, hogy e tanterv leszögezte: *„a nemzetiségi képzésben résztvevő hallgatók szakkollégiumot nem választanak”* (Tanterv 1980: 4). (A vizsgált rendelkezés e tekintetben igazodott az elődje által lefektetett alapokhoz.)

Az 1980. évi tanítóképzős tanterv létrejöttének – amint arra már utaltam – egyik legfőbb oka – egyben célja is – a hallgatói túlterhelés megszüntetése volt, melyet a rendelkezés a szakkollégiumi képzési rendszer radikális átalakításával, vagyis a – korábbi tantervből átvett – választható szakirányok – egy kivételével mindegyikének – megtartásával, de a választandó területek számának kettőről egyre történő csökkentésével akart biztosítani. A kívánatos óraszámcsökkenés azonban csak igen korlátozott mértékben következett be, hiszen – a szakkollégiumi képzés terén történt lényeges változásokkal párhuzamosan – szinte minden fő tantárgycsoport oktatására előírt időkeret emelkedett, aminek folyományaként az összesített óraszám alig mérséklődött. A tanítójelöltek értékelési, minősítési rendszere, illetőleg vizsgakötelezettségei vonatkozásában sem következett be a várt terheléscsökkenés, hiszen a minősítések összesített száma inkább stagnált, a szigorlati vizsgák esetében pedig kifejezetten emelkedett.

Tartalmi tekintetben lényeges változást jelentett a tantárgyi szerkezet átalakulása, a szaktárgyi, illetve a hozzájuk kapcsolódó módszertani ismeretek – tantervi szinten történő – integrálása, valamint – hangsúlyozottan – a neveléstudományi tárgyak oktatási struktúrájának változása, azok jelentős – érzékelhetően a hagyományos pedagógiai diszciplínákon túlmutató – bővülése.

Az 1980-as tartalmi szabályozásban megvalósuló legdöntőbb reformnak azonban kétségkívül azt tekinthetjük, hogy e tervezet immár véglegesen szakított azzal a hagyománnyal, amely *„az 1970-es éveknek a tanító- és tanárképzést egymáshoz közelítő tantervi programjaihoz, a közös tantárgycsoportok és az egységes tantárgyi programok koncepciójához [nyúlik vissza – G. N.], amelyek annak idején megalapozták a tanítóképző főiskolákon indított szakkollégiumi képzést”* (Kelemen Elemér 2004: 23). A vizsgált tantervről – részben a fentiek alapján, részben azok ellenére is – megállapítható, hogy a „megőrizve meghaladni” sajátos filozófiai elgondolását kívánta érvényre juttatni.

Irodalom

Ballér Endre (1996) *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században. A tantervelmélet forrásai 17.* OKI. Budapest

Báthory Zoltán (2001a) A hetvenes évek. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 405–422.

Báthory Zoltán (2001b): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története (1972-2000).* Önkonet, Budapest

Bollókné Panyik Ilona (1988) A magyar tanítóképzés tantervtörténeti előzményei és hasznosítási lehetőségeik a négyéves tanítóképzés tervezésében. In: Magyarfalvi Lajos (szerk.): *A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés.* BTF. Budapest,150–196.

Deli István (1986, szerk.) *Gyakorlati képzés.* Művelődési Minisztérium Egyetemi – Főiskolai Főosztálya Pedagógusképző Osztálya. Kaposvári Tanítóképző Főiskola kiadványa, Kaposvár

Donáth Péter (2004): SzakEmber a minisztériumi ügyosztályon. Rozsondai Zoltán a magyarországi tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért (1945-1960). In: Donáth Péter – Rozsondai Anna – Rozsondai Zoltán – Rozsondai Zsolt (szerk. 2004): *KÖZszolgálat – pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért.* Trezor Kiadó, Budapest,13–167.

Fábián Zoltán (1989, szerk.): *Új modellek a pedagógusképzésben. A pedagógia időszerű kérdései.* Tankönyvkiadó, Budapest

Gyóni Lajosné (1986): *Néhány szocialista ország tanítóképzésének összehasonlító vizsgálata.* Kandidátusi értekezés, Budapest

Hunyady Györgyné (1993): *A pedagógusképzés és a neveléstudomány*. Magyar Pedagógia. 3-4: 161–170.

Kelemen Elemér (1993): *A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése.* Pedagógusképzés, 1: 169–187.

Kelemen Elemér (2000): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Kovátsné dr. Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón.* Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma. Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, 7–15.

Kelemen Elemér (2003): *Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). A korszak „oktatási reformjainak" természetéről.* Új Pedagógiai Szemle, 9: 25–32.

Kelemen Elemér (2004): *A magyar pedagógusképzés története a 20. század utolsó évtizedeiben. Az 1980-as évek.* Pedagógusképzés, 2: 17–26.

Ladányi Andor (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században.* Akadémiai Kiadó. Bp. Mann Miklós (2002): Oktatáspolitikusok és koncepciók a sajtó tükrében (1945-1990). In: Szabolcs Éva – Mann Miklós (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 76–122.

Mészáros István (1995): *Magyar iskolatípusok 996-1990.* A magyar neveléstörténet forrásai VI. OPKM. Budapest

Nagy Péter Tibor (1997): Egy iskolatípus útja a népoktatás szférájából a felsőoktatás felé: a tanítóképzés. In: *Neveléstörténeti előadások. Előadások a nevelés társadalomtörténetéből.* Kodolányi János Főiskola – Oktatáskutató Intézet. Székesfehérvár – Budapest 135–147.

Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáspontok. Oktatáspolitika a 19-20. századi Magyarországon.* Új Mandátum Kiadó, Budapest

Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története 1775-1975.* (Főiskolai Füzetek 11.). Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék

Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században.* Osiris Kiadó, Budapest

Rozsondai Zoltán (1948): A pedagógiai főiskola és a tanítóképző intézetek (Köznevelés 1948. 5: 77–81., 6: 105–108.) In: Donáth Péter – Rozsondai Anna – Rozsondai Zoltán – Rozsondai Zsolt (2004. szerk.): *KÖZszolgálat – pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért.* Trezor Kiadó, Budapest, 171–193.

Rozsondai Zoltán (1969): Tanítóképzésünk színvonalproblémái. (Magyar Pedagógia 1969. 3: 231–242.) In: Donáth Péter – Rozsondai Anna – Rozsondai Zoltán – Rozsondai Zsolt (szerk.): *KÖZszolgálat – pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért.* Trezor Kiadó, Budapest, 2004. 225–242.

Szövényi Zsolt (1993): Tanítóképzés az ezredfordulóig. *Pedagógusképzés.* 1: 221–227.

Tanterv a tanítóképző intézetek számára (1959). A művelődésügyi miniszter 1958. évi 187/1958. (M. K. 23.) MM számú utasítása. Budapest

Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek részére (1964). A művelődésügyi miniszter 1964. évi 140/1964./M. K. 15./MM számú utasítása. Budapest

Tanterv a Tanítóképző Intézetek számára (1970). A művelődésügyi miniszter 1970. évi 125/1970. (M. K. 12.) MM számú utasítása, Budapest

Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei (1973). A művelődésügyi miniszter 1973. évi 117/1973. /M. K. 9./ MM. számú utasítása. (szerk. Miklósvári Sándor) Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztály, Budapest

Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei (1976). Az oktatási miniszter 1976. évi 130/1976. /M. K. 14/ OM számú utasítása. (szerk. Miklósvári Sándor) Oktatási minisztérium Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Főosztály Pedagógusképző Osztály, Budapest

A tanítóképző főiskolák tanterve (1980) (szerk. Szövényi Zsolt) Oktatási Minisztérium kiadványa, Budapest

Hüber Gabriella Margit

Köznevelés kontra magánnevelés XIX. század eleji tudományos folyóiratok tükrében

Bevezető gondolatok

A XIX. század első felének pedagógiai írásaiban már megjelentek azok a gondolatok, melyek a köznevelés és a magánnevelés témájával foglalkoztak. A korban több vita tárgyát is képezte a házi nevelés kontra köznevelés témája, ezt mutatják azok az írások is, melyeket a különböző sajtóorgánumok hasábjain olvashatunk. Jelen tanulmány célja, hogy két tudományos folyóirat, az *Erdélyi Muzéum* és a *Tudományos Gyűjtemény* tükrében bemutassa azokat az értekezéseket, melyek a kétfajta nevelési módot tárgyalják. A következőkben először a két periodika létrejöttére, célkitűzéseire térek ki, majd a köznevelés, végül pedig a magánnevelés sajátosságait helyezem górcső alá a sajtóorgánumok írásai segítségével.

Az *Erdélyi Muzéum* és a *Tudományos Gyűjtemény* létrejötte, célkitűzései

Az 1814-ben útjára indult *Erdélyi Múzeum* története egészen 1803-ig vezethető vissza, mikor több erdélyi főúr összefogott annak érdekében, hogy egy magyar nyelvű lapot adjanak ki. *Diarium Hungaricum* cím alatt szeretett volna gróf Teleki Ferencz és Pál, gróf Bethlen Imre, báró Bánffy Dénes és József, báró Jósika János és Cserey Miklós postadíjmentesen egy hírlapot megjelentetni, azonban tervük anyagi okok miatt nem kerülhetett megvalósításra, mivel akkoriban minden újságnak, diariumnak és időszaki iratnak postadíjat kellett fizetni. Néhány év múlva kísérlet indult egy magyar-német nyelvű lap megindítására, de az erdélyi magyarságnak nem volt szüksége ilyen kettős nyelvű lapra. Ekkoriban a Napóleoni hadjárat lekötötte az emberek figyelmét, nem sokan szenteltek időt az olvasásra, de aki mégis szeretett volna, annak lehetősége nyílott a *Kurir és Hazai Tudósítások* című magyar lapokból tájékozódni.

A változást Döbrentei Gábor Kolozsvárra való letelepedése hozta, aki mindent megtett annak érdekében, hogy egy ismeretterjesztő lapot elindítson. A pénz hiánya azonban nehezítette helyzetét. Döbrentei 1810 júliusában egy már kész tervezettel fordult Nagy-Ajtai Cserey Farkashoz, aki saját költségén kinyomtatta, majd továbbította a főurakhoz, akik közül néhányan a későbbiekben is hozzájárultak a lap fedezetéhez.

1814-ben megjelent az Erdélyi Muzéum, egy 181 lapos füzet formájában. A folyóirat négy éves fennállása alatt tíz füzetet adott ki, majd 1818-ban az egyre súlyosabbá váló gazdasági válság következtében anyagi okok miatt megszűnt (Ürmössy 1897: 457-458). A lap elején Döbrentei a közönségnek *Előbeszéd* című írásában összefoglalta a lap céljait, melyek a következőek: életrajzi

írások, földrajzi, történelmi ismertetések, költészet, irodalom témájában íródott tanulmányok, kritikák és nevelés tárgyú művek kiadása. A felsorolás hetedik pontjában Döbrentei kifejti véleményét hazánk neveléstudománnyal foglalkozó írásairól: „Ez a mező még szinte egészen pallagon áll nálunk. Méltó volna valójában az ahhoz értőknek és tapasztaltaknak ennek közöttünk lévő fogyatkozásit felfedni" (Döbrentei 1814: 1: 5).

A *Tudományos Gyűjtemény* az *Erdélyi Muzéum*hoz hasonlóan nem kifejezetten a neveléstudományi folyóiratokhoz sorolandó, azonban találhatóak benne nevelési relevanciával rendelkezdő értekezések. A periodika fennállása (1817-1841) alatt több szerkesztőt is számon tartunk, elsőként Fejér György töltötte be ezt a posztot. A nevelés tárgyú témák terén igen jelentős számú írást találunk, közel száz ilyen jellegű tanulmányt közöl a *Tudományos Gyűjtemény*. A főbb vonulatok, melyeket ezek a tanulmányok közvetítettek, a következőek: Pestalozzi nevelési elvei, a nők művelődése, a magyar tanítási nyelv, a köznevelés és magánnevelés témája (Fehér 2001: 411-412).

A köznevelést bemutató értekezések

Már a 17. századi reformtörekvések is azt mutatják, hogy az iskoláztatás lassan ugyan, de útjára indult. Comenius volt az első, aki tudatosan kezdett foglalkozni a magyar iskola reformálásával, de Apáczai Csere János műve *Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról* is jól jelzi a köznevelés igényének gondolatát: „Mert az iskolára olyan nagy szükség van, és olyan sokféle a haszon mely az iskolából származik, hogy vaknak, sőt érzéketlennek kell lennie annak, aki ezt magától nem fogja, be nem látja" (Apáczai 1981: 12). A felvilágosodás pedagógiai gondolkodásának fejlődését mutatja, hogy idővel egyre többen foglaltak állást a közönséges iskolai nevelés mellett, azonban a legtöbb pedagógust pályafutásának kezdetén főnemesi családoknál házi nevelőként foglalkoztattak, például Kis János, Váradi Szabó is közéjük tartozott. Ez a jelenség mindkét oldalt tekintve anyagi okokra vezethető vissza, hiszen a fiatal nevelőknek megélhetésük miatt szükségük volt a pénzre, míg a nemesek megengedhették maguknak, hogy magánnevelőket fogadjanak gyermekeik mellé. A nemesek gyermekeik neveléséről való vélekedéseiben felismerhető Locke hatása, és a ranghoz illő nevelés igyekezete, míg a közönséges nevelés egyik legnagyobb előnyeként sokat hangoztatták a társas léttel együtt járó polgárrá válás folyamatát. Gróf Teleki Domokos maga is megjegyezte, hogy a főnemesi magánnevelés által több ismeretet szerzett volna, mint egy nyilvános köziskolában, de kárpótolta, hogy a közösség által „korán megszokta az emberi társaság polgára lenni." A köznemesek és a polgárok anyagi helyzetükből kifolyólag, nem tehették meg, hogy magánnevelésben részesítsék gyermekeiket, így a nyilvános iskoláztatás mellett kellett dönteniük. Ezen társadalmi jelenségek hatásának köszönhető, hogy a hazai elméleti nevelésirodalom már a

közönséges nevelés irányába mozdult el. Szilágyi Ferenc mellett, 1817-ben Endrődy János, valamint 1829-ben Horváth József Elek is a köznevelést preferálta (Horváth 1988).

A köznevelés és a házi nevelés összehasonlítása képezi Szilágyi Ferenc Erdélyi Muzéumban megjelent cikkének alapját, melyet a VI. füzetben adtak ki. Szilágyi tanárként, történészként és újságíróként tevékenykedett, ezen kívül az MTA tagjaként is számon tartották. Több folyóiratot szerkesztett. Ide sorolandó többek között a *Múlt és Jelen* c. kormánypárti lap; a *Magyar Hírlap*, mely később *Budapesti Hírlap* címmel jelent meg. Publikációinak nagy része Erdély egyes történelmi kérdéseit taglalja (Kenyeres 1982).

A kor nyelvi sajátosságai miatt a címben megjelenő közönséges szó jelentése nem egyezik meg a mai alantas, alpári értelmezéssel. Mindenkire érvényes, egyetemes jellegű, általános érvényű, ezek voltak a kifejezés lehetséges definíciói. Az oskolai nevelés jelzőjeként tehát a közös/köz szó értendő, mely a szerző szerint az első helyen áll, tehát egyértelműen emellett tette le voksát a házi neveléssel szemben.

A téma felvetésének oka, hogy akkoriban voltak olyan személyek, akik a házi nevelést részesítették előnyben, így egyfajta meggyőző erőként is funkcionáltak az itt megjelent érvek a köziskolák mellett. Szilágyi tanulmányában öt nagy területet különít el; a históriai tapasztalás, vagyis a történelem, az iskola, a tanító, a tanulás módja és a fenyítés, melyek teret adnak arra, hogy a két nevelési módszer (köz és házi nevelés) sajátosságai összevetésre kerüljenek. A történelem során számos nép példája (többek között egyiptomiak, görögök, rómaiak) jól mutatja, hogy azok a nemzetek, akik a közönséges nevelés által formálódtak, sokkal műveltebbek voltak a tudományok és mesterségek terén. A történelmet taglaló rész zárásaként fontos még megemlíteni, a Szilágyi által megfogalmazott párhuzamot, miszerint az európai kultúra kialakulása egybeesik a közönséges főiskolák alapításával.

Az iskolák elemzésén belül az egyik sokat emlegetett előny, a társas lét. Hiszen az ember alapvetően társas lény, minél korábban kell elsajátítani a társas együttélés szabályait, állapítja meg a szerző. Az iskolát egy kisded köztársaságnak titulálja. A rendtartás, a szorgalom, a függés központi szerepet játszik, ezek mind szükségesek ahhoz, hogy valaki megállja a helyét a társadalomban. A köznevelés legnagyobb szépsége a különbözőségben rejlik, hiszen eltérő vallású, nemzetű, anyagi helyzetű gyermekek alkotnak egy egészet. Megismerik egymást, barátságok születnek, akár életre szólóak is. Míg ezeket a lehetőségeket nem kaphatja meg az, aki házi nevelésben részesül, ott sokkal inkább a vagyon megszerzése, megtartása lebeg a szem előtt, nem pedig a tudományok elsajátítása. A tanulónak társak hiányában nem lesz viszonyítási alapja, és ez nehezíteni fogja a társadalomba való beilleszkedését a későbbiekben.

A következő pont, melyre kitér a szerző a tanárok személyisége, tudása, viselkedése. A köznevelésben több tanár tanít, szemben az egy tanító munkájával a házi nevelésben. Ha adott esetben nem megfelelő képességekkel rendelkezik az az egy tanító, vagy nem képes a diákkal jó kapcsolatot kialakítani, annak maradandó következményei lehetnek a diák kárára nézve. Egy tanító nem lehet jártas minden tudományban. Szilágyi azt vallja, hogy összességében a tanítók számára is jobb, szabadabb a köziskola, de megjegyzi, hogy ott mindig felkészültnek kell lenniük.

A tanulás szempontjából is előnyösnek látta a társas környezetben történő tanítást, mely motivációt ad, segítő eszközöket nyújt; pl. könyvtárak, fizikai, kémiai, természeti gyűjtemények. A következő idézet találóan fogalmazza meg a társas lét előnyeit: „Sokak köztt az elmebéli tehetségek könnyebben kifejlődnek. Mint a' fegyver fényesedik és élesül a' fénkő és köszörülő eszközökhez való surlódás által; úgy pallérozódik a' lélek, midőn többek között forog" (Szilágyi 1817: 6: 126-127). Az otthon tanulás során gyakran kell nógatni gyermekeket.

Az utolsó pont, melyet a szerző taglal a fenyítés. Sokkal előnyösebb, hogy a köznevelők „szem előtt" vannak, hiszen így felelősségre lehet vonni őket, ha áthágnák a szabályokat. A magánnevelők esetében ez nem olyan egyszerű. Ők sokkal többet árthatnak a tanulóknak. Társaik előtt a diákok szégyellik a büntetést, így igyekeznek elkerülni azt. Szilágyi összefoglalva kiemeli, hogy a köznevelés során a fenyítés rendesebb, foganatosabb, mérsékeltebb.

Írása végén reflektál a kritikákra, melyek a köznevelést érték. Az egyik fő kritika paradox módon a tanulók sokszínűségével kapcsolatos, hiszen ezt a szerző jelen esetben előnyként hozta fel. Akkoriban több szülő is úgy vélte, gyermekét azért nem szeretné köziskolába íratni, mert „keveredhetnek" az alsóbb osztályok gyermekeivel. A szerző szerint ez a megállapítás nem állja meg a helyét, a szegényebb tanulók is rendelkezhetnek értékes tulajdonságokkal, nem a külsőségek alapján kell ítélni. A különböző tehetségekre való összpontosítás a kritikusok szerint lehetetlen, míg Szilágyi azt vallja, ez nem akkora probléma. Az ismétlés a tudás anyja mondás alapjait tekintve nem okoz nagy gondot, ha egy diák többször hall valamit lassabban tanuló társai miatt. Zárásként közli a szerző, hogy nincs ellene a házi nevelésnek, hiszen sok derék ember nevelkedett így fel, de a köznevelléssel talán még derekabbak lettek volna. Javaslatként felhozza, hogy előnyös lenne, ha privatus preceptor[25] is lenne a köznevelés során a tanulók mellett (Szilágyi 1817: 6: 110-137).

A tanulmány egyértelműen a köznevelést ajánlja, mint a minden szempontból legmegfelelőbb nevelési formát. Egyik legnagyobb előnye a házi neveléssel szemben, hogy nemcsak tudományokban jártas ifjakat képez, hanem ezzel együtt polgárokat is, akik a társadalom hasznos tagjaivá válhatnak.

[25] A szó jelentése: magánnevelő.

Az elemi oktatás helyzetéről ír Csató Pál a *Tudományos gyűjtemény* hasábjain *Az elementáris oktatásnak nevelésbeli princípiumai* címmel. Tanulmányából megtudjuk, hogy a diákok kétharmad része jár nyilvános iskolába, míg egyharmaduk magánnevelésben részesül. Tapasztalatai alapján az ifjak sikertelenek tanulmányi eredményeiket tekintve, kevesen rendelkeznek széleskörű műveltséggel, tehát az elemi oktatás igen rossz helyzetben van. Csató szerint a tanítónak azt kell tanítania, amit a tanítvány megérthet, felfoghat. Részletesen kitér azokra a tudományokra, melyeket szerinte tanítani kell, ezek a tiszta tapasztalatokból, szemléletekből állnak, és a következőek: a természettudomány elemei, a terület tudomány (geometria) számtudomány, a nyelvek, írás, olvasás és hang és a rajzművészet. Kitér azonban a morálleckékre, melyek kapcsán nem javasolja, hogy a rendszeres tanítás részesei legyenek, az engedelmességet azonban szükségszerűnek tartja (Csató 1830: 1: 23-38).

Kánya Pál *Oskolákat s tanítókat érdeklő egyveleges gondolatok* című írásában nem kifejezetten a köznevelés mellett érvel, a tanítókról és az iskoláról fejti ki nézeteit. A magyar nyelv fejlődését és a nemzet művelődését a kisgyermekek nevelésének jobbításától várja. A szerző szerint nem mindegy, hogy ki választja a tanítói pályát, sokan nem megfelelőek erre a hivatásra, mert csak szükségből választják. A szülők pedig túl sokat várnak a tanítóktól, mely kívánalmakat már szinte lehetetlen teljesíteni. A tanítókat vádolják, holott ők maguk nem foglalkoztak megfelelően kiskoruktól kezdve gyermekeikkel. Ha nincs meg az alap, akkor a nevelők sem tudnak mire építeni. Amennyiben javulás történik a gyermek fejlődésében, azt sem a nevelőnek/tanítónak tulajdonítják, hanem a gyermek tehetségének vagy a szülőnek. A tanító szakma tehát nincsen megbecsülve, vonja le a következtetését a szerző, így nem is meglepő, hogy a tanítók nem a világi jutalmakat keresik, hanem egyfajta belső elégedettséget. Aki erre a pályája adja tehát a fejét, az elhivatottságot követel (Kánya 1826: 5: 77-84).

A köznevelés melletti gyakori érvelés mindkét folyóirat hasábjain beigazolja, hogy az *Erdélyi Muzéum* és a *Tudományos Gyűjtemény* írásai is részét képezték annak, hogy a későbbiekben ez a típusú oktatás előtérbe került.

A magánnevelés sajátosságait tárgyaló írások

A magánnevelés témájában írott értekezések között különbséget kell tenni az *Erdélyi Muzéum*ban és a *Tudományos Gyűjtemény* hasábjain megjelent írások között. Míg előbbiek inkább a magánnevelés mellett érvelnek, és azon férfiak tollaiból születtek, kik saját gyermekeik neveléséről vetették gondolataikat papírra, addig utóbbiak a házinevelés hiányosságait helyezik a középpontba.

A felvilágosodás korában egyre nőtt azoknak a száma, akik a nevelés kérdései iránt érdeklődtek. Igaz volt ez a magyar főurak, nemesek többségére is, akik gyermekeik érdekében igyekeztek e téren is minél tájékozottabbak lenni. A világi témájú irodalom is sokat foglalkozott a főnemesi ifjak házi magánnevelésének problémájával. Locke könyvét[26] gróf Székely Áron fordította francia nyelvről magyarra, annak céljából, „hogy megmutassa, miként kelljen egy nagyrendű úri embernek fiúmagzatját nevelni" (Horváth: 1988: 199). A magyar főurak célja volt, hogy egy jól képzett tudósnevelőt állítsanak fiaik mellé. Többen közülük saját maguk készítettek nevelési plánumokat gyermekeik részére, amiket a nevelőknek be kellett tartani. Ilyen művek voltak például *Ráday Pál utasítása fia nevelőjének* (1723), *Teleki László kézirata a nevelésről* (1796), *Festetics György „Planum"-a fia neveléséről* (1799), *Görög Demeter a trónörökös neveléséről* (1809) és nem utolsó sorban az *Erdélyi Muzéum* hasábjain kiadott két értekezés is (Fehér 1999). A magánnevelés hazai történetének kapcsán meg kell említeni Virág Irén nevét, aki a témában kutatásai során a legtöbb adatot tárta fel.[27]

Gróf Mikó György tanulmánya *Rövid megjegyzések, egy férfi-gyermek neveléséről*, mely az 1817. évi VII. füzetben található, a fiúgyermekek nevelését taglalja, a felvilágosodás pedagógiai eszméinek tükrében. Már a cikk elején tisztázza, hogy a nevelés bármely területéről is legyen szó, mindenképpen szükséges egy tervet követni, mely alapul szolgálhat. Egy ilyen alap egyik része, miszerint a gyermekeket már egészen kiskoruktól kezdve későbbi hivatásuknak megfelelően kell tanítani. A terv szerinti neveléssel kapcsolatban felmerül egy lényeges kérdés. Miért fordulhat elő, hogy az egyformán neveltetett emberek közül, egyesek bölcsek lesznek, míg mások bolondok? Az okokat nem lehet pontosan megállapítani, de a szerző végkövetkeztetése; a terv szerinti nevelés mindenképpen szükséges. Egyfajta előfeltételként szolgálhat az a tény, hogy ha egy gyermeket jó nevelésben szeretnének részesíteni, akkor a szülőknek is jól neveltnek kell lenniük, akik maguk gyakran bújnak azon kifogás mögé, hogy a tanítók rontották el csemetéjüket. Ezeknek a magyarázkodásoknak nincs alapjuk. Nem a tanítók hibája ez, a gyermekek már el voltak rontva. Ha a rossz dolgok beleivódnak lelkükbe, szokásaikba, azon nagyon nehezen, vagy talán nem is lehet változtatni. Többféle példát is kap az olvasó, melyek különböző személyiségtípusok kialakulásához vezethetnek. Ilyen a bosszúálló természet kialakulásának előzménye. Ha a gyermek elesik, a szülők „megverik" a földet, hiszen a föld is „megverte" a gyereket. Ez a viselkedésminta nagyon rossz példát mutat, teljesen ellenkezik a keresztény vallás, a Biblia által is közvetített elvekkel, miszerint ha megdobnak kővel, dobd vissza kenyérrel. A vallásos nevelést mint

[26] A gyermekek neveléséről. 1771.

[27] Ilyen jellegű művei többek között: A magyar főrangúak nevelői a 19. század kezdetén. In: Zempléni Múzsa VIII. évfolyam, 2008/1. sz. 20-32. p., A magyarországi arisztokrácia neveltetésének vizsgálata a 19. sz. első felében a források tükrében. In: Magyar Pedagógia 2004/1. 77-93. p.

megoldást hozza fel sok probléma megoldására a szerző. A korban Mikó György mellett többen is kiemelkedően fontosnak tartották a vallás gyakorlását a nevelés során. A már említett piarista Endrődy János, és a katolikus lelkész Horváth József Elek is a vallásos neveléssel szerette volna kiküszöbölni, hogy a fiatalok erkölcsi romlásba essenek (Horváth 1988). Elítélendő ugyanígy, ha a sírást azzal szeretnék megszüntetni, hogy veréssel fenyegetőznek, és a folyamatos ijesztgetés sem célravezető. Ahogy Mikó fogalmaz, egy „nagy nyúlfi" (Mikó 1817: 7: 8) válik gyermekünkből, ha mindig azt mondjuk neki, hogy elviszi a bakos. A következő idézet nagyon jól összefoglalja, hogy mi lesz a sorsa az ilyen nevelésnek: „úgy megrakodik a' gyermek efféle vétkes, 's örökösön megrögződő principiumokkal a házi nevelésben, hogy nem egy, de száz nevelő se kergetheti- ki soha belőle" (Mikó 1817: 7: 8). Nem akkor kell tehát nevelni, mikor elhagyják a házat, hanem „a'hol ez életnek legelső lélegzeteit kezdi bészívni" (Mikó 1817: 7: 8).

A szülők szerepeiről külön is szó esik. Egy apa legyen gyermeke 10 éves koráig nevelője, még 10 évig mestere, innentől kezdve pedig élete végéig jó barátja. Az anyaszereppel egybekötve nagyon nagy hangsúlyt kap az egészség, ezzel együtt emlegetve, a szoptatás fontossága. Aki nem saját maga szoptat, az a szerző szerint mostohaanya, hiszen nem lehet a szépséget előtérbe helyezni a gyermek érdekeivel szemben. Az idegen tej együgyűséget, ostobaságot okozhat, aminek az anya az oka. A másik tipikus hiba azoknál az anyáknál található, akik a sok házimunka miatt nem törődnek a gyermekkel. Holott három évig csak nekik kellene foglalkozni velük, ezek után alkalmazhatnak dajkát. A tisztaság, a hideg-meleghez szoktatás, az el nem kényeztetés, a mértékkel való táplálás, a mozgás, a nemes mesterségek, nyelvek tanulása, a testi gyakorlatok, a festés, a zene mind részét képezik a megfelelő nevelésnek.

Az atyai intelmek sora még nem fejeződött be. A verést, mint eszközt tilos használni, hiszen így egy állandó félelem költözik neveltünkbe, mely szeretetlenséggé növi ki magát. De ugyanígy káros lehet, ha mindent megengednek a szülők. A megfelelő nevelő kiválasztása Mikó szerint nagyon lényeges, pontokba foglalja, amiket az apának és a nevelőnek együtt kell betartania. Az apának gyakran kell tanácskoznia gyermeke nevelőjével, akit anyagilag és erkölcsileg is meg kell becsülni.

A fiatalságra nézve két veszélyt emel ki a rossz társaságon belül, amit egy sikamlós mezőhöz hasonlít. A mező két gazdája a veszély forrásai, a jókedvű bakkus és a tündér gazdaasszony a buja Vénus, melyek megrontják a gyermekeket. Mikó György zárásként ad egypár jó tanácsot, mely többek között a felebarátok szeretetét, a haza és a fejedelmek tiszteletét, és a titoktartást foglalja magában (Mikó 1817: 7: 5-21).

A tervezés az élet minden területén fontos, így a pedagógia is idetartozik. A mű fontos üzenete, hogy már a születéstől kezdve céltudatosan kell nevelni a gyermeket, hogy megfelelő módon felkészülhessen későbbi hivatásának gyakorlására.

A gyermekeim neveléséről való gondolataim az *Erdélyi Muzéum* XX. füzetében jelent meg 1817-ben Teleki József (1777-1817)[28] tollából, aki egyébként a már említett Teleki László öccse. Teleki József halála után nevelési tervezetét Döbrentei Gábor adta ki, feltehetőleg abból a kéziratból, melyet Teleki két fiának, Istvánnak és Károlynak a nevelője adott át a szerkesztőségnek. A tervezetben a korszak összes fontos pedagógiai célkitűzése ismertetésre kerül (Fehér, 1999).

A szerző szerint előbb meg kell határozni a nevelés céljait, majd utána a követnivaló törvényeket. Hét célt különböztet meg: a gyermek legyen egészséges, keresztyén, jó erkölcsű, tanult, kellemes társaságú, jó polgár, engedelmes, jó fiú, jó férj, jó apa, jó atyafia, és jó háztartó gazda. Bátyja tervezetéhez hasonlóan Locke elveire épít, azonban a testi nevelést az erkölcsi és az értelmi nevelés feltételének tekinti (Virág 2004).

Egyesével részletezi a hét cél követendő utasításait. Az egészség érdekében kerülni kell, ami ártalmas rá, és követni azt, ami segítheti fenntartását. Tissot, Saltzman és Niemayer munkáira is hivatkozik, mikor részletezi azokat a gondolatokat, amik segíthetik megelőzni a rosszat. A gyermek ne társalkodjon olyan gyermekkel, aki lehet, hogy a vétkek elkövetésében járatos, ne legyen egy másik gyermekkel sötét helyen, külön szobában, más előtt ne meztelenkedjen, minden hevítő italt, ételt kerüljön, emellett az olyan társalkodást, képek nézegetését is, melyek a képzelődést ébreszthetik, az indulatot hevítik. Ne unatkozzon, sőt a tanulás idején kívül is kösse le magát, ne heverjen ébren az ágyban, ami pedig ne legyen túl puha, és túl szűk köntös viselete sem javasolt. Teljes mértékben bízzon meg a nevelőjében, ha vétkezett, ne titkolja el, a nevelő szelíden bánjon vele, még akkor is, ha ő veszi észre az elkövetett hibát. Teleki azt hirdeti, hogy akkor lesz valaki jó keresztény, ha megtanulja maga vallását, az azokból vett princípiumokat szenteknek tartja, és minden nap buzgón imádkozik. A jó erkölcsnek öt rugóját különbözteti meg, többek között kiemeli, hogy az ne legyen kikapó és fajtalan, hanem a szív és lélek minél tökéletesebben legyen művelve, a jó indulatokat érezze, a helyteleneket ne kövesse a gyermek. Ne legyen lágyszívű, de érzéketlen sem, mindenben a mértékletességre törekedjen, legyen könyörületes, lelkiismeretes. Az értelmi nevelés során külön tekintettel kell lenni a tanulók egyéni tulajdonságaira. Négy pontot emel ki, melyek szükségesek a tanult emberré váláshoz. Figyelmesnek kell lenni, kedvvel kell tanulni, lassan és egyszerre kevesebbet. Azokat a tantárgyakat helyezi előtérbe, melyek az ítéletet élesítik, például az irodalmat, matematikát és filozófiát. Az illem terén is oda kell figyelnie az ifjúnak, hogy inkább másoktól tanuljon, mintsem

[28] Főkormányszéki tanácsos, Teleki József fia, ezen a néven a harmadik.

őket okítsa. Magáról ritkábban nyilatkozzon, figyeljen oda, hogy ne sértsen meg senkit sem. Mondjon mindig igazat, és beszéljen választékosan (Teleki 1817: 10: 181-190).

Amint az már említésre került, a hazai nemesek, főurak építettek többek között Locke eszméire, azonban igyekeztek azokat saját meglátásaikkal hazai megvilágításba helyezni.

A *Tudományos Gyűjtemény*ben Kovacsóczy Ádám: *Észrevételek a házi nevelésben gyakran elkövetett hibákról* című írásában a házi neveléssel kapcsolatos gondolatait osztja meg az olvasóval, pontosabban fogalmazva annak hibáit részletezi. A tanulmányban öt hibát emel ki, melyeknek különösen nagy jelentőséget tulajdonít. Első hibaként a külső tulajdonságok túlhangsúlyozását említi, miszerint nem a táncra, lovaglásra, és a társaságban való „forgolódásra" kellene helyezni a hangsúlyt. Nem arról van szó, hogy ezek nem hasznosak, azonban csak ezek tanításából nem lesz valaki jó hazafi, okos, szorgalmas férfiú, vagy bölcs elöljáró. A külső csak máz, a belső műveltség nélkül nem ér semmit sem. A szerző szerint az a fontos, hogy nyílt elméjű, jó szívű, hazafias ifjú legyen a gyermekből a későbbiekben. A második hiba véleménye szerint, hogy a gyermekeket elkényeztetik. Nem szabad azért elnézni nekik a helytelen viselkedést, mert gyerekek. Ez a legalkalmasabb kor a szoktatásra, nevelésre. Kovacsóczy nem híve a fenyítésnek, de azt az elvet vallja, hogy a szükséges fenyíték nem árt. Példának hozza fel azokat a katonai és más nevelői intézeteket, ahol a legjobb emberekké válhattak a fiatalok. A harmadik hibát a szülők viselkedésében látja, miszerint gyermekeik hibáit mindig másokra hárítják. Negyedszerre a mindennapi teendők ellátásában lévő hiányosságot nevezi meg. A fiatalok nem tanulják meg a mindennapi teendőkhöz szükséges ismereteket, hiszen az inasok mindent megcsinálnak helyettük, így nincsenek rákényszerítve. Hangsúlyozza, hogy a gyermeknek tudni kell különbséget tenni a játék és a tanulás között, illetve még egy problémára kitér, a házinevelők nincsenek megbecsülve anyagilag, sok esetben a szakácsok, cselédek több pénzt kapnak (Kovacsóczy 1825: 9: 32-47).

Ferenczy János szintén a házinevelésről tesz megjegyzéseket *Némely észrevételek a férjfi gyermekek házi nevelésökről a tapasztalás, s néhány Fenék törvényeknek (princípiumoknak) megállapítása a józan okosság szerént* című művében. Úgy véli, hogy a szülő gondja a táplálás és a ruházat. A táplálás ne legyen mértéktelen, illetve a ruházat legyen bő, és semmikképpen ne legyen buja, piperkőc. Ezen kívül az alvás fontosságát hangsúlyozza. A megfelelő nevelés szerinte az egész életre nézve jólétet és boldogságot hoz a gyermek számára. Szükséges az engedelmességre való tanítás és a jó példa. Utóbbi kapcsán a majmokhoz hasonlítja a kisdedeket, akik ugyanazt cselekszik, mint amit látnak. A kor többi gondolkodójához hasonlóan az anyatejjel történő táplálást szorgalmazza. Ezen kívül a tanításban való rendszerességet, a játék és tanulás váltakozását és a mozgás szükségességét is a megfelelő nevelés alapjának tartja. Ez az út vezet ahhoz, hogy a gyermekből bátor, de művelt, jószívű férfiú legyen (Ferenczy 1827: 8: 43-63).

Záró gondolatok

Ahogyan azt mindkét periodika írásai is mutatják, a köz és magánnevelés témája igen népszerű volt az akkori gondolkodók körében. A felvilágosodás végén és a reformkorban egyre több értekezés látott napvilágot, melyekben a köznevelés preferáló nézetek jelentek meg. A reformkorban egyre inkább kibontakozó nemzeti nevelés eszméjével bizonyos tekintetben ellentétben álltak a magánnevelés sajátosságai. Több kritika is érte a nemzeti érzés hiányával kapcsolatban a magánnevelést. Ez arra vezethető vissza, hogy a gyermekeket „általában idegen nevelők idegen érzés és gondolatvilágában nevelték, s mivel nem jártak nyilvános magyar iskolába, utána pedig egy részük hosszabb- rövidebb ideig külföldön élt, ezért valójában a nemzeti érzést nem ismerték, valamint a sajátos magyar élettel sem voltak tisztában. Az 1825-1827-es országgyűlés ezért az arisztokraták magánoktatását még élesebb kritikával illette, mint az 1791. évi országgyűlés. A főuraknál a magyar nemzeti szellem, a magyar nyelvtudás, a nemzettel szembeni felelősségtudat hiányát a valóságtól hermetikusan elzárt nevelésben látták. Egyre inkább nőtt azoknak a tábora, akik elvetették a *Locke*-féle felfogás szerinti nevelést – ti., hogy a gentleman-ideált csak magánúton lehet kinevelni –, és helyette a *nyilvános iskolák* mellett szóló érveiket sorakoztatták föl" (Virág 2004: 86). Ezek a kritikák azonban nem azt jelentik, hogy a főnemesek nem tartották fontosnak, hogy gyermekeik a haza szolgálatában álljanak és tudásukkal segítsék nemzetük előrehaladását. Mindössze a magánnevelés sajátosságait jelzik. A társak hiánya és a gyakori külföldi tartózkodások nehezítették a társadalomba való beilleszkedést és a nemzeti érzés kialakulását.

Irodalom

Apáczai Csere János (1981): *Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról*. Magvető Kiadó. Budapest.

Csató Pál (1830): Az elementáris oktatásnak nevelésbeli princípiumai. *Tudományos Gyűjtemény 1*: 23-38.

Fehér Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

Fehér Katalin (2001): A Tudományos Gyűjtemény és a nevelés. *Magyar Könyvszemle 1*17: 4: 411-430.

Ferenczy János (1827): Némely észrevételek a férj fi gyermekek házi nevelésökről a tapasztalás, s néhány Fenék törvényeknek (Princípiumoknak) megállapítása a józan okosság szerént. *Tudományos Gyűjtemény 8*: 43-63.

Horváth Márton (1988): *A magyar nevelés története*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Kánya Pál 1826. Oskolákat s tanítókat érdeklő egyveleges gondolatok. *Tudományos Gyűjtemény 5:* 77-84.

Kenyeres Ágnes (1982, szerk): *Magyar Életrajzi Lexikon.* Akadémia Kiadó. Budapest.

Kovacsóczy Ádám (1825): Észrevételek a Házi nevelésben gyakran elkövetett hibákról. = *Tudományos Gyűjtemény* 1825 9: 31-47.

Mikó György (1817): Rövid megjegyzések, egy férfi- gyermek neveléséről. *Erdélyi Muzéum*. 7: 5-21.

Szilágyi Ferenc (1817): A' közönséges oskolai nevelésnek, a' házival öszvehasonlítása, *Erdélyi Muzéum* 6: 110-137.

Teleki László (1817): A gyermekeim neveléséről való gondolataim *Erdélyi Muzéum*. 10: 181-190.

Ürmössy Lajos (1897): A magyar hírlapirodalom kezdete Erdélyben. *Erdélyi Múzeum* 16. kötet. 7. füzet. http://adattar.eme.ro:8080/xmlui/bitstream/handle/10598/3284/EM-1897_14_07_379-386.pdf?sequence=1 (letöltés: 2012.01.22.)

Virág Irén (2004): A magyar arisztokrácia neveltetésének vizsgálata a 19. század első felében a források tükrében. *Magyar Pedagógia.* 104. évf. 1. sz. 77–93.

Kovács Krisztina

A német és magyar népiskola, tanítóképzés és tanítói szakma megjelenése és fejlődése

A 19. század elején kiteljesedő modernizációs folyamat eredményeként az európai iskolaügy fejlődésének egy új szakasza veszi kezdetét. Közép-Európában az oktatással kapcsolatos szakmák intézményesülése német minta alapján történik. Ennek a folyamatnak a legfontosabb ismérve: az iskoláztatásnak, a népességnek mind nagyobb hányadát érintő kiterjedése, ami szükségessé teszi a szakképzett tanítók képzését. Egy másik sajátossága az egyre erősödő állami befolyás és szerepvállalás, ami megmutatkozik abban, hogy a tanítóképzést országos szintű törvények és a hozzájuk kapcsolódó alacsonyabb szintű jogalkotás szabályozzák, központi tantervi szabályozást hoznak létre, valamint a tanítóképzés mindinkább állami ellenőrzés és felügyelet alá kerül.

Mivel a német iskolareformok helyzetének elemzését a vizsgált időszakban megnehezíti az egymástól legtöbbször eltérő igazgatású és kormányzati szerkezetű különböző kisállamok léte, megbízható kijelentéseket a népiskola mindenkori helyzetéről és a népiskolai tanítók képzéséről, az egyes német államokat külön bemutatva lehet tenni. A kutatásban az elemzések Poroszországra mint a nyugat-európaiak közül a miénkkel leginkább rokon vonásokat hordozó társadalomra és oktatási rendszerre irányulnak. A vizsgált időszakban Poroszország a német államok közül akkor a legnagyobb volt, és példaképül szolgált a többi német állam és közvetve Magyarország számára is.

1. A német és magyar népoktatásügy alakulásának főbb lépései

A közép-európai felvilágosult abszolutizmus a német államokban megjelenő neveléspolitikai modelljének megvalósítása legkorábban Poroszországban járt eredménnyel (Németh 2012: 21). Poroszországban, 1717-ben jelent meg *I. Frigyes Vilmos* az oktatási kötelezettségről szóló törvénye, mellyel minden olyan gyermek számára, aki máshol nem tanult, kötelezővé tette a falusi iskolák látogatását. A rendelkezés az alacsonyabb társadalmi réteg gyerekeit célozta meg, mivel az elit gyerekeinek saját tanítójuk volt vagy gimnáziumba jártak (Ramirez, F. O., Boli, J. és Meyers, P. V. 1989: 11). *II. Frigyes* által 1763-ban kiadott rendeletével (General-Landschul-Reglement) vezették be a már meglévő gimnázium, valamint polgári, közép- és reáliskolák mellett új iskolatípusként a népiskolát, valamint 6-13 éves kor között az általános tankötelezettséget. A

rendelet elsősorban az alsóbb néprétegekből származó gyermekek számára tette lehetővé a népiskolai képzésben való részvételt (Németh 2012: 18).

Az osztrák uralkodó, Mária Terézia is ennek sikereit törekedett felhasználni birodalma új oktatáspolitikájának kialakítása során. A népoktatás újjászervezésénél a bécsi udvar először a normaiskolák megszervezését, és ezáltal a tanítóképzés intézményes formájának kialakítását valósította meg. *Johann Ignaz Felbiger*, sagani apát dolgozta ki *Mária Terézia* hívására és *II. Frigyes* hozzájárulásával a népiskolák működésének új rendszerét megalapozó rendtartást (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen). Hamarosan módszere elterjedt nemcsak Poroszországban, hanem Ausztriában, sőt Magyarországon is. Reformja kiterjedt a népiskola minden iskolatípusára, azok tantervére, tankönyveire és módszereire is. *Mária Terézia* 1774-ben *Ignaz Felbiger*t bízta meg az osztrák közoktatás vezetésével (Németh 2012: 21; Arnhardt, Hofmann és Reinert 2000: 71).

Felbiger intézkedései, aki a katolikus iskoláztatás korszerűsítésére törekedett jelentős mértékben befolyásolták a tanítóképzés további intézményesülését, a pedagógiai tartalmának alakulását hazánkban. Az Allgemeine Schulordnung alapozza meg a világi népiskolai tanítónak az egyháztól független, egységes képzésen alapuló szakmai professziójának alapjait, melynek középpontjában a pedagógia és az oktatásmódszertan áll (Németh 2012: 21-23; Arnhardt, Hofmann és Reinert 2000: 71). A hazai modern oktatási rendszer kialakulási folyamatának kezdete *Mária Terézia* magyarországi iskolarendszert átfogóan szabályozó rendelkezése, az 1777. évi Ratio Educationis bevezetésével vette kezdetét, ami az örökös tartományok iskolaügyére érvényes „Allgemeine Schulordnung" alapelveire épült (Németh 2012: 23).

A modern magyar népoktatásügy hazánkban csak a kiegyezést követően, 1867 után indult gyors fejlődésnek. Az *Eötvös József* nevéhez fűződő 1868. évi népoktatási törvényével kezdődik meg a népoktatásügy törvényileg szabályozott rendezése. A törvénnyel bevezették a 6-12 éves, illetve 15 éves korig tartó tankötelezettséget, létrehozták a hatosztályos mindennapos elemi népiskolát. Az 1868. évi népoktatási törvény az egész országra nézve a népoktatás ügyének gyökeres átformálását tűzte ki célul, amelynek hatása a hatalmas anyagi befektetés miatt csak évtizedek múltán vált érzékelhetővé. A törvény megjelenése nyomán korszerűsödött a magyar elemi iskoláztatás, de a fejlődés hosszú folyamat eredménye volt.

Látható, hogy annak ellenére, hogy Poroszországban a népiskola és az általános tankötelezettség bevezetésére csaknem egy évszázaddal hamarabb került sor, fejlődése mégis lassabban indult meg, mint Magyarországon. A népiskolák helyzetének javítására a Poroszországban 1870 után, a császárság megjelenésétől kezdődően, Magyarországon az 1868. évi népoktatási törvény megjelenését követően nyílt lehetőség. Ez együtt járt az oktatásügy modernizációjával, a tanítói

hivatás szakmásodásával, melynek következtében létrejöttek az iskolázott, befolyásos szakértelmiségi csoportok.

2. A német és magyar tanítóképzés intézményes kereteinek megjelenése és alakulása

A 18. századtól kezdődően az iskoláztatás egyre szélesebb néprétegekre terjedt ki, aminek hátterében a felvilágosodás vezető ideológiai motívuma, a mindenki számára megszerezhető műveltség igénye állt. A nép egészére kiterjedő iskoláztatás tette szükségessé a kellő szaktudással rendelkező szakképzett segítők, néptanítók képzését. A 18. században a tanítóképzés még változó színvonalon mozgott. Még élt a középkorban gyökerező elv, miszerint abból lehet jó tanító, aki az oktatandó anyagot alaposan ismeri, erkölcsös magaviselettel és életmóddal rendelkezik. Mindazonáltal az elméleti pedagógiai és módszertani előképzettség még nem volt előfeltétel. Ebből következett, hogy a tanító kedve szerint azt taníthatott, amit akart (Pukánszky 2005: 108-109).

A népiskola megjelenésével egyre erősebbé vált az igény a képzett tanítókra, akik hozzájárultak az iskolában folyó nevelő-oktató munka színvonalának emeléséhez. A tanítóképzés modernizációja Poroszországban jóval a népiskola megjelenését követően, csak a császárság születése után indult meg; a népiskolai tanítók képzését hosszú ideig elhanyagolták. A német szemináriumi tanítóképzés kezdete a 17. század második felére nyúlik vissza. Elsőként *Ernst Fromme* herceg, Gotha városában ismerte fel a tanítóképzés szükségességét, azonban ő maga még tanítóképző szemináriumokat nem hozott létre, helyette a tanítók önképzése céljából összegyűjtötte a módszertani szabályokat. Az iskolai módszertan azonban az elvárt eredményt nem hozta meg, mert a módszertanban és a pedagógiában gyakorlatlan tanítók számára túl nehéznek bizonyult. Belátva a tanítói szemináriumok szükségességét 1694-ben, végrendeletében javasolta egy iskolai és egyházi szolgálatban álló intézmény létrehozását. Unokája, a gothai *II. Frigyes*, 1698-ban hozta létre a skolasztika szemináriumot (Seminaria Scholastica) (Thiele 1938: 81).

A tanítók képzésének alakulásában jelentős szerepet játszottak a privát kezdeményezések. A tanítóképzésre irányuló első elszigetelt törekvések között tartják számon a 18. század elején, német nyelvterületen, *August Hermann Francke* törekvéseit. 1695-ben *Francke* (1663-1727) megnyitotta Halleban az első szegények iskoláját, amit egy árvaház és egy polgári iskolai tanárképző intézet létrehozása követett, majd 1717-ben tanítóképző intézetet (Institut des Präparandie") hozott létre teológusok számára (Thiele 1938: 341). Ezt követően 1748-ban *Francke* egyik tanítványa, *Johann Julius Hecker* Berlinben alapította meg az első „Landschullehrer- und Küsterseminar"-t, amit az 1730-ban létrehozott reáliskolához csatoltak. Ebben az intézményben

1788-1799 között 410 tanító szerzett képesítést, majd 1762-ben *Ignaz Felbiger* megvizsgálta a Poroszországban csak későn kialakult tanügyet, valamint a Poroszországhoz tartózó Szilézia katolikus népiskoláinak sikeres reformját hajtotta végre. Kezdeményezésére szintén megindult a tanítóképzés fejlődése. A 18. század végére egész Poroszország területén csak 11 tanítóképző volt. Az ott képzett tanítók csekély száma hosszú ideig nem volt elég ahhoz, hogy a népiskolák helyzetét javítsák (Schadt-Krämer 1990: 39-40).

A porosz kormányzat a népiskolák belső reformját a szemináriumok tartalmi munkájától, és a magasan kvalifikált népiskolai tanítóktól remélte. A 19. század kezdetén a porosz kormányzat a reformok során tanítói szemináriumokat hozott létre, amelyek a tanítóképzés első állami intézeteivé váltak. Ezzel a tanítóképzés egy olyan formáját hívták életre, amely több mint 100 éven keresztül fennállt, és számos olyan szerkezeti elemmel rendelkezett, amely 100 éves története alatt alig változott. A népiskola befejezése után a leendő tanítók 14 éves koruktól vagy tanítóképzőbe jártak, vagy pedig egy tanító vagy lelkész tanította őket, hogy javítsa az általános képzettségüket, és felkészítse őket a felvételi vizsgára. Ez a három évfolyamos képzés átmenetet képezett a népiskola és a 17. életév utáni két-, később hároméves tanítói szemináriumok között. Az állami előkészítő intézetek száma 1901 és 1910 között 40-ről 82-re nőtt, ami hozzájárult a népiskolai tanítók 6 éves képzéséhez. Legtöbbször a szemináriumi iskolákhoz gyakorlóiskola tartozott, ahol a tanítójelölt meg tudta figyelni az osztályokat, és tanítási tapasztalatokat gyűjthetett. A szemináriumi iskolai rendszer az évek folyamán kiépült, a népiskolai tanítóképzés egyre inkább önálló képzési folyamattá fejlődött (Schadt-Krämer 1990: 13-15).

A porosz népiskolaügy mindig a helyi és regionális, valamint a különböző tartományi és települési külön szabályozásoktól függően fejlődött. A porosz tanítói szemináriumok munkáját erőteljesen meghatározta az 1854-ben megjelenő *Ferdinand Stiehl*[29]-féle „Porosz szabályzatok a népiskolák, preparandisták és a szemináriumok számára" (Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen) és az 1872-ben megjelenő *Karl Schneider*[30] által kidolgozott „Általános rendelkezések népiskolák, preparandisták és a tanítói szemináriumok

[29] *Anton Wilhelm Ferdinand Stiehl* (1812-1878) Arnoldshainban született. Gimnáziumi tanulmányait Wetzlarban végezte, majd Bonnban és Hallében tanult telológiát. 1835-ben Neuwiedban a tanítóképző szeminárium tanára, majd igazgatója lett. *Friedrich Eichhorn* minisztersége alatt, 1844-ben meghívták a porosz kultuszminisztériumba, ahol titkos kormányfőtanácsos lett a népiskola és szemináriumi tanítóképzés ügyében. Az 1848-as forradalom idején beválasztották a porosz parlamentbe. *Stiehl* nevéhez fűződik az 1854 októberében kiadott sokat vitatott népiskolák, preparandisták és a tanítóképzés szemináriumai számára kidolgozott porosz szabályzatok (Preußischen Regulative für das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen), ismertebb nevén a Stiehl-féle szabályzatok (Stiehlschen Regulative), amit a porosz kultuszminiszter *Raumer, Karl Otto* hagyott jóvá. A *Stiehl* általi szabályzat hét oktatási minisztert is túlélt, de miután Adalbert Falk liberális minisztert kinevezték, 1872-ben nyugdíjba vonult.

[30] *Karl Schneider* (1826-1905): Tanítóképző intézeti tanár és igazgató volt Sziléziában és a Poznan tartományban. 1870-ben Berlinben a Diesterweg által alapított tanítói szeminárium igazgatója lett, majd 1872-ben *Ferdinand Stiehl* utódjaként a kultuszminisztériumba került. A Stiehl-féle szabályzatokat (Stiehlschen Regulativen) az általa kidolgozott liberális szemléletű általános rendelkezések (Allgemeinen Bestimmungen) váltották fel, amely 1921-ig volt érvényben (Wittmütz 2007).

számára" (Allgemeine Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen) (Wittmütz 2007: 24-27).

A 18. századtól megjelenő hazai intézményes tanítóképzés fejlődési tendenciáit figyelembe véve, a vizsgált időszakban két fő periódust különíthetünk el. Az első a királyi rendeletekkel szabályozott tanítóképzés (1775-1867), a második a törvényekkel szabályozott tanítóképzés időszaka (1868-1958) (Németh 1990: 4). A hazai intézményes tanítóképzés a normaiskolák néhány hónapos tanítóképző tagozatával vette kezdetét, majd a tanítóképzés rendszerének átalakulásával jutunk el a törvényekkel szabályozott három, majd négy évfolyamos tanítóképzéshez. Az osztrák birodalomban a tanítóképzést is felvállaló normaiskola megtervezése, illetve a népoktatásának átszervezése *Ignaz Felbiger* (1724-1788) nevéhez fűződik. Az intézkedések jelentős hatást gyakoroltak a tanítóképzés további intézményesülésére, pedagógiai tartalmainak alakulására. Az „Allgemeine Schulordnung" című rendelet elsőként szabályozza a tanítók képzésének, képesítésének, alkalmazásának, munkájuk ellenőrzésének kérdéseit (Németh 2012: 22). *Ignaz Felbiger* intézkedései jelentős mértékben hatással volt a hazai tanítóképzés intézményesülésére is. A rendeletében kifejtett új népoktatási módszere zsinórmértéket akart nyújtani, amelynek mintájára minden népiskolában tanítani kellett. A katolikusok egy új népoktatási intézménytípust, a norma-iskolaegyüttest hozták létre. Az első normaiskolát Bécsben, 1771-ben nyitották meg, majd ezt követően a pozsonyi (1775) normaiskola mellett sorban nyíltak meg a tankerületi székhelyeken a normaiskolák, így Budán, Nagyváradon (1777), Kassán, Pécset, Besztercebányán, Győrben (1778). Ezek az intézmények nem a tanítói tevékenységre való kiképzést szolgálták, hanem képzési központok szerepét töltötték be.

Az 1806-os Ratio Educationis továbbra is fontosnak tartotta a már korábban megfogalmazott „szakmaikompetencia-elvárást", „mindegyik tanítótól megkívánta a pedagógiai-didaktikai képzettséget, valamint a hazai nyelv ismeretét is" (Németh 1990: 12). A normaiskola tanítóképző tagozata, a „schola praeparandum", a növendékeket a tanítói munkára készítette fel. A tanulók speciális pedagógiai tárgyakat tanultak, mint pl.: a normarendszert, azaz a népiskolai tantárgyak általános és speciális módszertanát, valamint a többi tanítói tárgyat. A jövendő tanítókkal hittan-, rajz- és énektanár foglalkozott. A féléves elméleti-gyakorlati képzést lezáró vizsga után, a megkapott bizonyítvány birtokában képesített tanítóként tevékenykedhettek úri családok magánnevelőjeként vagy a népiskolák tanítójaként (Németh 1990: 13).

A néptanítói szaktudás elkülönülésének kezdete az első önálló, két évfolyamos magyar katolikus tanítóképző (Eger, 1828) alapításával kezdődött. Ezt megelőzte a Szepeskáptalanban, 1819 őszén megnyílt első önálló, más oktatási intézményekkel kapcsolatban nem álló német

tannyelvű tanítóképző intézet létrejötte. Mindkét intézményt *Pyrker László*[31] (1772-1847), püspök, később egri érsek, a korabeli magyar művelődés számos területén tevékenykedő személy alapította. A mesterek kiművelését célzó saját önálló tanítóképzés alapítására az az elmaradottság késztette az érseket, amit egyházmegyei látogatásai során tapasztalt. Véleménye szerint azok a tanítók is még tanulásra szorultak volna, akikkel találkozott. Egyre sürgetőbb problémát jelentett a katolikus népiskolák ellátása megfelelő tanítókkal, mivel a megnövekedett és szétterült népiskola-hálózat egyre több kellően felkészült tanítót kívánt meg (Szakál 1934: 34-35). A kétéves tanítói képzés olyan tanítók képzését tekintette fő feladatának, akik képesek a tanuló ifjúság és a település egész lakossága számára erkölcsi példát nyújtani, és a kántori teendőkben is jártasak. A „mesterképző" szakiskolával együtt megjelent a művelt néptanító ideálja, aki univerzális egyházi és iskolai világi személy, a település szellemi vezetője. Az egri tanítóképzőből kerültek ki a korszak első olyan kántortanítói, akiknek az iskolai tanítás mellett egyházi feladatokat és jegyzői teendőket kellett ellátniuk. Ez az önálló intézet a normaiskolánál magasabb színvonalú képzést nyújtott. Hosszabb ideig tartott, rendszerezve tanította a népiskola tananyagát, valamint a pedagógiai elméleti tárgyak oktatása mellett gondoskodott a leendő tanítók gyakorlati képzéséről és zenei oktatásáról is (Németh 1990: 15-17).

A modern magyar néptanítói szakma szakmásodása a kiegyezést követően indult gyors fejlődésnek. Ettől kezdve az ország ügyeit a kormány által előterjesztett, az országgyűlés által megszavazott és a király által szentesített törvények irányították. Így a közoktatás feladatait, a tanügy elvi és gyakorlati vonatkozásait és az iskolák életének főbb jellemzőit törvények határozták meg. A tanügyi törvények hatálya az egyházi iskolákra is kiterjedt, ami az ország iskolarendszerének egységét biztosította a legfontosabb tanügyi vonatkozásokban. Ez a folyamat szoros kapcsolatban áll a *báró Eötvös József* (1813-1871) nevéhez fűződő, a magyar népoktatás történetében jelentős fordulatot eredményező modernizációval. Az 1868. évi népoktatásügyi törvény három évre emelte a tanítóképzés idejét, és szabályozta a képesítések megszerzésének

[31] *Pyrker János László* 1772. november 2-án született a Fejér megyei Nagylángon. Bölcseletet, jogot és teológiát tanult. 1812-ben az alsó-ausztriai Lilienfeldben apáttá választották. Az ott végzett tevékenysége alatt kapta meg a szepesi püspöki kinevezést, ahonnan először a velencei pátriárkai székbe került, majd onnan érkezett Egerbe, ahol húsz éven át, 1827-től 1847-ig töltötte be az egri egyházmegye főpásztori tisztét. Velencéből Egerbe kerülése nem jelentett különösebb rangemelkedést, áthelyezése elsősorban politikai okra vezethető vissza. A Habsburg elnyomást vagy megszállást nehezen viselő olaszok nehezményezték *Pyrker* érsek ottani kinevezését, mert a pátriárkákat korábban a velencei tanács választotta. Nem nézték azt sem jó szemmel, hogy több szállal kötődött Ausztriához, és főleg Ferenc császárhoz, így aztán a pápa mindent elkövetett annak érdekében, hogy ismét olasz főpap kerüljön a pátriárkák ősi székébe. *Pyrker* nemcsak rendkívül művelt embernek számított, de komolyan vette küldetését is. Nagyon sokat tett Eger város értékes épületeinek fennmaradásáért, sőt gyarapította is azok számát. A városban rajziskolát és tanítóképzőt alapított, utat és fürdőt építtetett, és az ő nevéhez fűződik az Egri Bazilika megépítése is. Festményeit a Magyar Nemzeti Múzeumnak adományozta annak alapításakor. A MTA tiszteletbeli tagja. A német kultúra művelője volt, akkor hírneves német költők közé tartozott. A német irodalom ma is számon tartja. 1847. december 2-án Bécsben hunyt el (Szinnyey 1906).

rendjét. A három évessé vált tanítóképző önálló szakiskolaként jelent meg, ami az elméleti pedagógiai képzés mellett törekedett a színvonalas gyakorlati képzés megvalósítására (Németh 1990: 29). A három éves állami tanítóképzők, számtalan előnyük ellenére sem tudták megvalósítani a népoktatási törvényben megfogalmazott elképzeléseket. A három éves képzési idő kevésnek mutatkozott a kellően megalapozott alapműveltség elsajátításához és a színvonalas elméleti és gyakorlati szakképzés megvalósításához. A hiányosságok pótlását az 1881-ben kiadott minisztériumi rendelettel életbe léptető négy éves tanítóképzővel kívánta a közoktatásügyi kormányzat korrigálni. Az új típusú tanítóképzés koncepcióját *Gyertyánffy István* (1834-1930), a budai tanítóképző intézet igazgatója dolgozta ki, amit próbaként 1879-ben vezettek be. 1881. évi rendeletet követően, 1884-re már az összes állami képző négy évfolyamúvá vált. Az 1881. évi rendelet az 1920-as évekig meghatározta a hazai tanítóképzés szervezeti kereteit (Németh 1990: 36; Szakál 1934: 82-83).

A tanítóképzés modernizációja Poroszországban jóval a népiskola megjelenését követően, csak a császárság születése után indult meg. Az 1870-es évektől kezdődően azonban a szemináriumi rendszer egész Poroszországban kiépült. Hazánkban *Eötvös József* kultuszminiszter népoktatási törvényével (1868. 38. tc.) kezdődött meg a népoktatásügy törvényileg szabályozott rendezése, ami nagy gondot fordított a tanítóképzésre, kulcskérdésnek tekintette színvonalának emelését. Poroszországban és Magyarországon a tanítóképzés gyakorlati irányultságát mutatja, hogy mindkét országban általában tartozott a tanítóképző intézetekhez gyakorlóiskola is.

3. A német és magyar népoktatásügy változásait befolyásoló főbb indikátorok

A modern oktatási rendszerek kialakulásának egy meghatározó ismérve a pedagógus mesterség szakmává válása. Európa különböző régióiban a 18. század végétől a 19-20. század fordulójáig két pedagógusszakmai csoport különül el egymástól: az alsóbb, népiskolák tanítói és a felsőbb iskolák tanárai. Ennek keretében alakulnak ki az európai nemzetállamok duális közoktatási rendszerei (tömegoktatás és elitképzés), és a különböző pedagógus professziók (gimnáziumi tanár, szakmai középiskolák, szakképzés, népoktatás) (Németh 2012: 7). Ennek hatására jelenik meg és indul fejlődésnek Poroszországban és Magyarországon a neveléssel hivatásszerűen foglalkozó népiskolai tanítók szakmai csoportja.

Az önálló pedagógus mesterségek kialakulása legkorábban a német fejedelemségekben jelent meg. A német oktatásügy 18. századi fejlődését azonban jelentősen hátráltatta a széttagoltság, a sok feudális fejedelemség, királyság, nagyhercegség egymásmellettisége. A második Német Császárság öt évtizede a tanítói hivatás fejlődése tekintetében különösen kiemelkedik a hosszú fejlődési folyamatból. A második világháborúig a német képzés történetének egyik szakaszában

sincs egyetlen olyan hasonló, erős és hosszú ideig tartó növekedés a tanítói állások tekintetében, mint ebben az időszakban (Titze 1991: 345).

Hazánkban a kiegyezést követően a nemzeti és polgári művelődéspolitika irányát *Eötvös József* határozta meg. Az a meggyőződés vezérelte, hogy a magyar gazdaság és társadalom modernizációjában meghatározó szerepe van a nép nevelésének, a szervezett oktatáson alapuló közműveltségnek. A rendszer alapjának a népoktatás reformját és a tanítóképzés minőségi javítását tekintette. A népoktatás fejlődése, szervezeti és tartalmi gazdagodása mindkét országban visszahatott a tanítóképzés céljára, befolyásolta a tantervi változásait, a szakmai ismeretek korszerűsítését.

A korszak sajátossága, hogy egyre erőteljesebbé válik a nevelés által kialakított belső kontroll, megjelennek a külső kontroll intézményes formái. Ebben a folyamatban jelentős szerepet kap az államilag ellenőrzött, értékközvetítő mindenki számára kötelező iskola. Ennek a fegyelmezési folyamatnak egyik fontos területe a modern szakmák, így a népiskolai tanítók szakmai csoportjának létrejötte, és ezzel párhuzamosan a szakképzés során elsajátítandó szakmai kompetenciatartalom tantervekben való meghatározása. A szakmai kompetenciatartalmak járultak hozzá a tanító speciális felkészültségéhez és az eredményes munkavégzéshez (Németh 2008: 86). A képzés jellegéből következett, hogy a tanító egy sajátos pedagógusmodellt jelentett, akinek az iskola falain belül- és kívül is kötelezettségei voltak.

A dualizmus korában a tanítóképzés középpontjában mindkét országban az oktató-nevelő munkához szükséges gyakorlatias ismeretek, jártasságok, készségek tartoztak. A népiskolai tanítók tudásának középpontjában a praktikus pedagógia és gyermekismeret, valamint az oktatásmódszertan állt. Ez lett a 19. század második felében kialakuló népiskolai pedagógia, ami a gyakorló szakemberek tudásának alapját adta. A népiskolai pedagógia irodalma a 19. század második felében indult fejlődésnek, melyek között megtalálhatók a tanítóképzésben használatos pragmatikus céllal írt neveléstan könyvek.

Mindkét országban a 19. század második felében neveléstan könyvek jelentek meg a tanítók és a tanítójelöltek számára, amelyek felvázolták a tanító fellépésére, viselkedésére és feladataira vonatkozó ideális elképzeléseket. Ezek az ajánlások egyrészt a tanítóval szembeni társadalmi igényeket tükrözték vissza munkahelyi és magánszinten, másrészt a tanári társadalom elképzelései is jellemezték. Ilyen ideálképek megjelenése egyrészt új öntudatról tanúskodott, amely profilt akart adni saját magának, munkáját igényes és felelősségteljes tevékenységnek tartotta, másrészt utalt arra, hogy bizonyos képességekre és egyéni feltételekre van szükség ahhoz, hogy ezeket a tanító megvalósítsa. Ezen követelményeknek való megfelelés iránti törekvés presztízst jelentett, és feltételezte a szakma, a népiskolai tanítók tekintélyét. Másrészt ez ahhoz is hozzájárulhatott, hogy

a tanítókat emlékeztette erkölcsi kötelességükre, és arra „nevelte" őket, hogy elégedjenek meg a hivatali tekintéllyel, ahelyett hogy a munkahelyi feltételek javítására törekednének. Feltűnő, hogy a legtöbb, tanítóknak szóló kézikönyv, nyíltan erkölcsi alapú, és olvasóit szerénységre, az állammal és az egyházzal szembeni alázatra és istenfélelemre neveli (Kovács, 1012: 55).

A 19. század második felében a német és a magyar tanítói szakma alakulásában bekövetkező minőségi változását jelzi a tanítói létszám gyarapodása. A népiskolai oktatásban a Német Birodalom létrejöttétől az első világháborúig terjedő időszakban a tanítók száma több mint duplájára nőtt. Az 1911-es statisztikai adatok szerint a Német Birodalomban, a népiskolákban 187 485 tanító tanított. A tanítók számának növekedése ellenére a 19. században, még a Császárság ideje alatt is, a tanítói szakma kifejezetten hiányszakmának számított (Titze 1991:345). A tartós tanítóhiány két szakaszban volt különösen kiélezett: 1869 és 1882, majd 1900 és 1908 között. 1875-ben 4581 tanító hiányzott, azaz a népiskolákban rendelkezésre álló állások több mint 8 %-a maradt üresen, vagy nem volt szabályosan betöltve. A porosz kultuszminiszter, *Goßler* 1882-es kimutatása alapján 15 000 új állást kellett volna teremteni, hogy minden osztályban, a normál érték szerint, egy tanítóra 80 tanuló jusson. Ez a követelés, ami évi 15 millió márka többletráfordítást igényelt volna, a fennálló körülmények között teljesíthetetlen volt. Így a 19. század utolsó harmadában a tanítószükséglet az oktatásügy központi problémájává vált. Évtizedes kitartó erőfeszítéseket és költségvetési átcsoportosításokat igényelt, hogy ezt a problémát orvosolni tudják (Titze, 1991: 357).

Hazánkban az 1868-as népoktatási törvény megjelenését követően jelentősen korszerűsödött a magyar elemi iskoláztatás, melynek következtében nőtt a tanítók létszáma. 1869-ben 17 792, 1910-ben 32 402 volt a tanítók száma, ami 80%-os növekedést jelentett (Kelemen 2004: 6-7). Ennek ellenére a tanítói szakma jellemzője maradt továbbra is a tanítóhiány. A tankötelezettség bevezetése után a tanulói létszám gyarapodása növelte az egy tanítóra jutó átlagos tanulólétszámot. Ennek egyik következménye a tanítók túlterhelése lett, aminek egyre többen hangot is adtak. *Eötvös József* 1870-ben, az országgyűlésnek készített jelentésében, beszámolt arról, hogy a községek 15 százalékában nem volt iskola, valamint az 1869-es adatok szerint egy tanító 25-30 gyermekkel foglalkozott egyszerre, városokban viszont ez a szám 200 főre is emelkedhetett (Pukánszky és Németh 1997: 420).

A modern tanítótársadalom kialakulásának lényeges pontja volt a tanítói jövedelmek rendezése. Az 1870-es évek végétől az első világháborúig a népiskolai tanítók körében az életkörülmények fokozatos javulása figyelhető meg *Falk* minisztersége idején (1872-79). A 70-es években a fizetések 1878-ig 35-40 %-al emelkedtek, mégis óriási volt a különbség a legmagasabb és a legalacsonyabb jövedelem között. Továbbra is éltek a regionális különbségek a városi és

vidéki, valamint a nyugati és keleti iskolák között. A tanítók nagy része, mégis már relatíve jobb körülmények között élhetett. Az egységes minimumjövedelmet az 1897-es szolgálati illetményi törvény normalizálta először (Arnhardt, Hofmann és Reinert 2000: 226). Magyarországon a tanítók anyagi helyzete a népoktatási törvény megjelenése után sem rendeződött a várt módon, aminek egyik oka lehetett, hogy az egyházi iskolafenntartók maguk határozhatták meg a tanítók fizetését. A segédtanítók számának gyarapodása és átlagos jövedelmének némi emelkedése azt mutatja, hogy az iskolafenntartók sok esetben oklevél nélküli vagy eleve „segédnek" minősített tanító alkalmazásával kerestek olcsóbb megoldást (Kelemen 2007: 24-25). A tanítók jövedelmezésére a sokszínűség volt jellemző. A javadalmazások között az összegszerűen megnevezett jövedelem mellett terményekben, szolgáltatásokban való megfizetés is jelen volt. A juttatások között szerepelt az éves fizetés mellett a lakásban, tűzifában, földben, terményben, egyéb természetbeni juttatásban való fizetés. Az államsegély és korpótlékkal való fizetésnek a rendjéről az 1893. évi XXVI. tc. rendelkezett, ami meghatározta a községi, valamint a hitfelekezetek által fenntartott elemi iskolákban működő tanítók és tanítónők fizetését.

A dualizmus korában jöttek létre a szakmai és egzisztenciális érdekeket képviselő szervezetek. Példaként említhető Poroszországban az 1848-1850 között működő Általános Német Tanítóegyesület, az 1871-től működő Német Tanítóegyesület (Deutsche Lehrerverein), melynek tagjai elsősorban népiskolai tanítók voltak. Az egyesületnek 1904-ben 45 albizottsága működött. Hazánkban is (Németh 2012: 72) az 1868-as népoktatási törvény megjelenését követően különféle összetételű és szervezettségű egyesületek jöttek létre a tanítói szakma érdekvédelmének érdekében. A tanítóegyletek egyrészt a szakmai önképzésre és tapasztalatcserére teremtettek lehetőséget, másrészt gazdasági és érdekvédelmi feladatokat is elláttak. Ezek közül is kiemelt jelentőségű az 1874-ben létrehozott Magyarországi Tanítók Eötvös Alapja, amely tagjainak szociális segélyt, árvaellátást nyújtott. A továbbtanuló gyerekek számára internátust biztosított, valamint üdülőket és vendégházakat tartott fenn, mint például a Tanítók Házát.

Poroszországban a tanítók jelentős szakmai orgánuma volt a német tanítóegyesület által kiadott Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Pädagogische Rundschau, Neue Pädagogische Zeitung. A hazai orgánumok közül jelentős volt a Néptanítók Lapja, ami 1868-tól hetente, majd kéthetente jelent meg. A Magyar Pedagógiai Szemlét 1880 és 1892 között adták ki. A folyóirat minden számában pedagógus életutakról lehet olvasni. A színvonalas lap hasábjain a nevelésügy kérdéseivel, módszereivel, pedagógiai elvek terjesztésével foglalkozik. A Magyar Pedagógia című havonta megjelenő folyóirat 1892-től leváltotta a Magyar Pedagógiai Szemlét, melynek hasábjain már akadémiai szemlélet áll.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a német és magyar népiskolai tanítók identitásának alakulásában szerepet játszott a tanítók szakmai előrelépés iránti vágya, a szociális felemelkedés iránti törekvés. A szakmaiság kérdése egyre jelentősebbé vált a foglalkozási csoport énképe szempontjából. A népiskolai tanítók igényévé vált, hogy a szakma társadalmi presztízsének és szakmai érdekeinek erősítése. A korabeli közgondolkodást kettősség jellemezte a tanítói hivatással kapcsolatban: egyrészt megjelenik a társadalmi ranglétra legalsó fokán lévő tanítói hivatás, másrészt felértékelődik a társadalom számára hasznos állampolgárt nevelő tanító szerepe, a jövőt alakító tanítói hivatás jelentősége.

Összegzés

A modern oktatási rendszerek kialakulásának meghatározó sajátossága közé tartozik a különböző intézménytípusok és iskolafokozatok összerendeződése, az iskoláztatás tér- és időbeli kiterjedése és mindemellett a neveléssel-oktatással hivatásszerűen foglalkozó szakmai csoportok kialakulása és elkülönülése, a pedagógus mesterség szakmává válása, és a pedagógus társadalom összeszerveződése. A két vizsgált országban az oktatáspolitika egy irányban haladt. A felvilágosult abszolutista uralkodók törekvéseit folytatva az állam szerepének növelését, ellenőrző funkciójának kiterjesztését szorgalmazták. A porosz és magyar népoktatásról szóló törvényeket figyelembe véve látható, hogy a törvények szerves egységként fogták fel a népiskolai oktatás és a népiskolai tanítók képzését. Poroszországban a tanítóképzés kezdeti próbálkozásai egyedülállóak és elsősorban magánkezdeményezések voltak. A létrehozott tanítóképzőket többnyire közvetlenül más korabeli intézményekhez csatolták, mint például árvaházakhoz, gimnáziumokhoz, reáliskolákhoz.

A német és magyar oktatásügyben a 19. század második felében a népiskolák jelentőségének új tudata kezdett kialakulni, ami az iskolatörvények reformtörekvéseiben és változásaiban fejeződött ki. A képzést egyre inkább értéknek tekintették, amelyre a lakosság minden rétege igényt tarthatott, és közvetlenül az állam fejlődésére és annak boldogulására is hatással volt. Egyre gyakrabban indultak ki abból, hogy egy jobb általános képzés a nem privilegizált társadalmi rétegek számára a közjó előnyös fejlődése szempontjából szükséges.

A 19. század második felében a német és magyar tanítói hivatás jelentős fejlődésen ment keresztül, nőtt a tanítók fizetése, nőtt az iskolába járó tanköteles korú gyermekek létszáma. Ennek ellenére a német és magyar népiskolai tanítók munkájával kapcsolatos gondok, panaszok, bírálatok állandóan visszatérő témák a 19. század második felében, amelyekről a tanfelügyelői jelentések és a tanítók megnyilvánulásai számolnak be. Rendszeresen visszatérő téma a sajtóban,

hogy a népiskolai tanítóknak továbbra is egy szakmailag, szociálisan és anyagilag kevéssé kielégítő helyzettel kellett megelégedniük.

Irodalom

Arnhardt, G., Hofmann, F. és Reinert, G.-B. (2000): *Der Lehrer. Bilder und Vorbilder.* Auer Verlag, Donauwörth

Kovács Krisztina (2012): *Tanítókép a dualizmus kori magyar és német neveléstan könyvekben (1867-1914).* Doktori értekezés (kézirat), Szeged

Kelemen Elemér (2004): *Tanító a történelmi változások tükrében.* http://mta.hu/fileadmin/news/files/kelemenelemer Letöltés: 2013. 12. 13.

Kelemen Elemér (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből. *Iskolakultúra*, Pécs.

Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története (1775-1975).* Főiskolai Füzetek, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék

Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója. Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911-1915). *Iskolakultúra* 5-6: 86-102.

Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Pukánszky Béla (2005): A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben. *Iskolakultúra*, Pécs

Pukánszky Béla–Németh András (1997): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Ramirez, F. O., Boli, J. Meyers, P. V. (1989): Állam, népoktatás, tanítói hivatás. *Iskolamester 7.* OKI. Budapest

Schadt-Krämer, C. (1990): *Die pädagogische Bildung der Volksschullehrer im 19. Jahrhundert: dargestellt am Beispiel der rheinischen Lehrerseminare von 1819 bis 1926.* Hamburger Buchwerkstatt, Hamburg

Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története.* Hollósy János Könyvnyomtató, Budapest

Szinnyey József (1891-1914): *Magyar írók élete és munkái.* I-XIV. kötet. Hornyánszky Viktor Akadémiai Könyvkereskedése, Budapest

Thiele, G. (1938): *Geschichte der Preußischen Lehrerseminare.* Erster Teil: Allgemeine Voraussetzungen zur Geschichte der preußischen Lehrerseminare. Weidmann, Berlin

Titze, H. (1991): Lehrerbildung und Professionalisierung. In: Berg, C. (szerk.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Band IV. 1870-1918.* Verlag C. H. Beck, München, 345-369.

Wittmütz, V. (2007): Die preussische Elementarschule im 19. Jahrhundert. In: Fisch, S., Gauzy, F. és Metzger, C. (szerk.): *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland. – Apprendre et enseigner an Allemagne et en France*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart, 15-32.

Molnár Béla

A Népiskolai Szemle és az Iskolai Szemle

Adorján Miklós, a csurgói tanítóképző gyakorló elemi iskolájának tanítója, a Somogy megyei Tanítóegylet elnöke 1881. május 10-én jelentett meg egy oktatásügyi közlönyt. A folyóirat felbecsülhetetlen értékű forrás a neveléstörténetéti kutatók számára. Több száz cikkben, közleményben, ismertetésben, híradásban őrizte meg egy korszak isko1áinak életében történt eseményeket, tájékoztatást adott arról hogyan értelmezték a közneve1és, a népoktatás feladatait, milyen problémákat érzékeltek az akkori népiskolai tanítók az eötvösi törvényeket követően.

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter 1868-ban fogadtatta el a parlamenttel a 38. törvénycikket a közoktatás tárgyában. Ez a törvény először szabályozta az országgyűlés által is elfogadott demokratikus formában a népoktatás szervezetét, tananyagát és megteremtette a felekezetektől független községi iskolahálózatot, valamint kötelezővé tette az iskolába járást, minden 6-12 éves korú gyermek számára. A miniszter kiépítette az állami tanfelügyeletet, népiskolai tankönyveket és vezérkönyveket készíttetett, állami tanítóképzőket-tanítónőképzőket alapított, megszervezte a tanítók és tanárok külföldi tanulmányútjait, a pedagógusok szakmai és általános tájékozottságának növelése céljából kiadatta a Néptanítók Lapját, és népnevelési egyleteket létesített.

„A népoktatási törvény – a tanítóképzés vonatkozásában – az alábbiakat írta elő:

- az állam húsz tanítóképzőt állít, a leányok számára pedig tanítónőképző-intézetek létesülnek,
- mindegyik képezde mellé gyakorló elemi iskolát kell létesíteni kétholdnyi kerttel,
- a képzési idő – egységesen három év lesz." (Gombos 2011: 13)

„A törvény, miközben szorgalmazta az állami és világi intézetek állítását, az újabb, felekezeti tanítóképzők szervezését sem gátolta. Módosította az oktatás tartalmát, emelte a képzés színvonalát, azzal is, hogy bevezette a gyakorlóévet, majd azt követően képesítő vizsgára kötelezte a tanulókat." (Dráviczk 2002: 11)

„Összegzésként még érdemes áttekinteni azt, hogy miért is fontos az 1868-as törvény alapos tanulmányozása? A válasz talán az lehet: azért mert ez a törvény

- hosszú időre, majdhogynem a következő száz évre cselekvési programot adott a nemzetnek;
- mindenki számára megteremtette a kultúra javaiból való részesedés iskolai feltételeit;

- példát mutatott az egyházakkal való korszerű, érdemi együttműködésre;
- teljesítette azt, amit 1848-ban az események kedvezőtlen alakulása miatt nem lehetett megvalósítani;
- az 1868-as törvény európai mércével mérve is jelentős, eredeti alkotás." (Mikonya 2014)

„Eötvös törvényének hatása vitathatatlan a magyarországi iskoláztatásban, törvénykezésekben, ahogyan Kornis Gyula írta, a törvény „az általános kötelező népoktatás ügyét minden irányban (a tanítás kötelezettsége, a népiskolák felállítási joga, a népiskolák fajtái és tanítási anyaga, a tanítóképzés, a tanítói képesítés) szervesen szabályozta." A magyar nép művelődésének emeléséhez Eötvös kulcskérdésnek tekintette a tanítóképzést." (Kovátsné Németh 2008: 36)

A csurgói tanítóképző megszervezése

A népoktatási törvény megvalósulásának elengedhetetlen feltétele a tanítóság számának növelése, vagyis új tanítóképzők felállítása volt. A törvény 81. §-ában megállapított húsz tanítóképezde közül Csurgón is felállítottak egyet, ahol az első tanévet 1869. október l5-én nyitották meg. (Koltai 1939: 8-10) A miniszter a képezde élére egy művelt, jó szervezőkészségű, pedagógiailag felkészült igazgatót állított Bárány Ignác személyében, aki 1869 júliusában került Pestről Csurgóra. Bárány Ignác nemcsak a rábízott intézet vezetését végezte nagy gonddal, hanem a tanítóképzés országos gondjaival is foglalkozott. 1874. augusztus 9. és l3. között a magyarországi néptanítók II. egyetemes gyűlésén a képezdei szakosztály elnöke volt. (Kálmán 1984a: 33, 36) A már működő tanítók műveltségének emelése érdekében a Somogy Megyei Tanítóegyletben mint elnök is sokat tett, kollégáinak méltán volt példaképe. (Horváth 1895: 33)

A Somogy megyei Tanítóegylet megalakulása

Az 1868. évi 38. törvénycikk utolsó, 147.§-a a tanítói testületek megalakítását rendelte el. 1870. szeptember 20-án Kovács Sebestyén Gyula tanfelügyelő felhívást intézett Somogy megye tanítóihoz, majd ugyanabban a hónapban, 28-án értekezletre összesereglett a megye tanítósága. Kaposváron a megye tanítói csaknem teljes számban megjelentek. Az értekezleti jegyzőkönyv szavai szerint „az aki ezt az egyletet életre kelté, meggyőző szavakkal ecseteli a tanítók egyesülésének horderejét, s kifejté - a jelenlevők rokonszenvét megnyerőleg: egy felekezet nélküli Somogy megyei tanítóegylet s egy Somogy megyei néptanítók segélyegylete szervezésének szükségességét", s e címeken megalakult az egylet, élén Kovács Sebestyén Gyulával. (Horváth 1895: 7)

A korszak nevelés- oktatásügyi folyóiratai

A kibontakozó magyar polgári fejlődés egyik jellemző vonása a sajtó gyors térhódítása volt, ezek sorából természetesen a pedagógiai lapok sem hiányozhattak. Az Eötvös által létrehozott Néptanítók Lapja (1868-1944) a kor vezető tanügyi folyóirata volt. Elsődleges céljául a népiskolai törvény támogatása mellett a néptanítók általános és szakmai műveltségének emelését tűzte ki, ezen kívül viszonylag nagy olvasótáborral rendelkeztek egyes, esetleg már korábban keltezett felekezeti lapok, s az 1870-es évektől, főképpen a különböző tanítóegyletek jóvoltából megjelenő megyei vagy regionális pedagógiai szemlék. (Kelemen 1985: 131)

1841-től 1936-ig mintegy 400 magyar nyelvű pedagógiai lap indult, legnagyobb részük magánvállalkozás volt, dédelgetett szívügye egy-egy lelkes tanítónak, egy-egy szűkebb tanítói egyesülésnek, de a közérdeklődés nem fordult feléjük, s pátfogás nélkül megszűntek néhány szám megjelenése után. (Felkai 1937: 8)

A legrégibb nagyobb, és huzamosabb ideig fennmaradt országos pedagógiai lapok egyike a Protestáns Egyházi és Iskolai Lap volt, 1842 és 1908 között, továbbá a Magyar Pedagógiai Szemle 1880-1893-ig, majd a Magyar Paedagogia 1892-1931-ig és az Országos Polgári Iskolai Közlöny 1876 és 1928 között. A vidéki lapok közül a Népiskolai Szemlével egy időben jelent meg a Debreceni Protestáns Lap, a soproni Népiskolai Lapok, a Tanügy című lap Szegeden és az Ungmegyei Tanügy Ungváron. (Baranyai-Keleti 1987: 5-8) A debrecenit kivéve egyik sem állt fenn annyi évig, mint a csurgói folyóirat.

A Somogy Megyei Tanügyi Lap mint a Népiskolai Szemle elődje

Más megyékhez hasonlóan Somogyban is megszületett a gondolat egy iskolaügyi szemle indításával kapcsolatban:

„Már az egylet alakulási éveiben, hogy létesülésére nélkülözhetetlen közvéleményt s bizalmat megteremtsék, szükségesnek mutatkozott egy oly tanügyi lapnak kiadása, mely kiválóan e megye tanügyével s tanügyi helyzetével foglalkozzék." (Horváth 1895: 8-9)

1872-ben a tanfelügyelőség kezdeményezésére elindult a Somogy Megyei Tanügyi Lap, de előfizetők hiányában ezzel az egyetlen példánnyal meg is szűnt, és majdnem tíz évet kellett várni egy újabb próbálkozásra. A Somogy Megyei Tanügyi Lap tartalmáról más forrásokból van információ. Kovács Sebestyén Gyula Először az olvasóhoz című beköszöntőjét Bárány Ignác módszertani tanulmánya Az írva olvasási oktatásról követte, és feltehetően Bátori (Bauer) Lajos csurgói énektanár Az ének oktatása a népiskolában című dolgozatát tartalmazta a lap. A továbbiakban a Somogy Megyei Általános Tanítóegylet választmányi ülésének és a megyei

iskolatanács egyik ülésének jegyzőkönyvét tették közzé. A lapot végezetül könyvszemle és vegyes közlemények zárták. (Kelemen 1985: 132)

Az Iskolai Szemle 1889. évi 2. számában található utalás arra, hogy ebben a rövid életű lapban volt egy jelentősebbnek nevezhető fordítás is. Salzmann: Ameisenbüchlein-jéből – Hangyakönyvecskéjéből – közölt részleteket Héjas Pál a csurgói gimnázium tanára. Az egyleti életet a tagdíj körüli viták erősen hátráltatták, így 1876. szeptember 21-én mindössze 53 tag jelent meg a megyei ülésen, ahol csak vezetőségválasztás történt parázs vitában. Kovács Sebestyén Gyula helyett, mindössze négy szótöbbséggel, Bárány Ignácot választották meg az egylet elnökévé. (Kelemen 1985: 126)

Az egyleti élet az új elnök vezetése alatt a szakmai önképzés irányába mozdult el, melyben a képző tanárai példamutatóan tevékenykedtek. Az egylet élén 1879-ben, majd hamarosan még két alkalommal változás következett be: Bárány Ignác helyére, – akit Csáktornyára helyeztek az új állami tanítóképző élére – Czibor Mórt a képezde új igazgatóját választották, aki mindössze egy évig látta el ezt a tisztséget, majd tizennégy éven át Adorján Miklós, a gyakorlóiskola tanítója volt az egylet nagyon energikus, ambiciózus elnöke. (Horváth 1895: 8)

A Népiskolai Szemle

Az egyleti felolvasások - melyek ekkor már rendszeresek voltak - az önképzést kellő hatékonysággal nem szolgálták, ezért új megyei tanügyi lap kiadása vált szükségessé. „A 80-as évek elején a tanügy terén fokozódó kívánalmak, különösen az egylet munkássága élénkségének fenntartása érdekében 1881. május 10-én létesült körünkben az Iskolai Szemle az egylet elnökének szerkesztő s kiadó vállalkozása folytán." (Horváth 1895: 9) (Az idézetben a szerző tévesen használja a lap nevét, mert ekkor még Népiskolai Szemle volt a lap neve.)

A lap szerkesztője Adorján Miklós 1877 szeptemberében került Csurgóra. Irodalmi működését 1868-ban kezdte. A fővárosi és a temesvári tanügyi és politikai lapokban jelentek meg írásai, majd csurgói tartózkodása alatt is publikált a Népnevelők Lapjában. (Szinnyei 1905: 43)

A szemle főmunkatársa volt Horváth József, a néptanítóból lett képezdei tanár, valamint Szalóky Dániel, csokonyai református tanító, aki csak az első évfolyam szerkesztésében működött közre, de személye meghatározó volt a lap egész működése során. Nagy gondot fordított a lap országos terjesztésére is. „A Népiskolai Szemle 1. számát ígéretem szerint a hazai ref. esperes urakhoz is elküldöttem ..." (Szalóky 1881: 6)

A második évfolyamtól közreműködött a szerkesztésben Bárány Gyula intézeti tanár, aki a képző első növendékeinek egyike, majd később tanára, sőt 1901-től 1904-ig, haláláig igazgatója is

volt. Publikációs tevékenységét országosan is elismerték. Írásai megjelentek a Néptanítók Lapjában, a Család és Iskolában és a Magyar Tanítóképzőben. (Kálmán 1984b: 58)

A Népiskolai Szemle a két nyári hónapot kivéve havonta megjelent. Kanizsán nyomtatták Fischel Fülöp könyvnyomdájában, illetve Csurgón is készültek számai Weisz Antalné és fia nyomdájában, például az 1885. évf. 1. számától az 1887. évf. 12. számáig. A szemle megjelenése előtt „Előfizetési Felhívást" küldtek szét, amelyben törekvéseiket és működési irányukat vázolták fel. A tanítókat és az egyletet érintő dolgokban, különösen az országos tanítótestületek ügyében ígért véleményformálást a szemle.

A lap első, beköszöntő számában a szerkesztő és kiadó szólt az olvasókhoz: „Nem viszketegségből vagy feltűnési vágyból indítottuk meg a Népiskolai Szemlét, hanem az ügy - közelebbről: a megyei tanügy emelése czéljából. … Az ev. ref. zsinatnak, valamint konventnek a népiskolai ügyet érintő, s a ref. felekezeti tanítók helyzetére vonatkozó működését figyelemmel kísérjük ... azonban kijelentjük, hogy felekezeti álláspontot nem foglalunk el. … A kiadó az olvasók és a pártfogók támogatását kéri, ha arra érdemesnek találják a lapot, vagyis csak a jó ügy érdekében, mások gyarapodására kívánja a szemlét működtetni. … Ha pedig feleslegesnek tartják vállalatunkat, vagy érdemtelennek a pártfogásra, akkor nincs joga az élethez, s ő majd talál magának egy kis zugot elődjei mellett, hol szép csendesen elpihen." (Adorján 1881: 1)

A Népiskolai Szemle foglalkozott a felekezeti tanítóságot érintő kérdésekkel, talán a huzamosabb fennmaradás reményében vállalta fel ezt a feladatot.
Szalóky Dániel, aki rendszeresen a belső-somogyi református tanítókat képviselte az országos közgyűléseken, a szemle hasábjain tájékoztatta az olvasókat az eseményekről.

Az 1881. július 20-21-én Csurgón tartott megyei tanítóegyleti gyűlésen feltehetően Adorján Miklós kezdeményezésére „A Népiskolai Szemle című lap az egylet szellemi és anyagi támogatásába ajánltatott." (Fülöp 1881: 6) Ezáltal a szemle nemcsak kizárólag Csurgó és a képző lapja lett, bár az újság hivatalos elfogadása az egylet által pár évet váratott magára.

A szemle rovatai

A Népiskolai Szemle folyamatosan beszámolt a tanítóegyletek életéről, hírt adott felolvasó üléseikről, pedagógiai tanulmányokon, módszertani írásokon kívül cikkeket, tárcákat közölt a tanítók általános műveltségi és szaktudományi – kiváltképp pszichológiai, logikai és neveléstörténeti tájékozottságának – ismereteinek felfrissítésére, gyarapítására.

Az első évfolyam utolsó, nyolcadik számában írják le a lap törekvéseit a tartalomra vonatkozóan:

1. „Nevelés-oktatástani értekezések

2. A napirenden lévő népiskolai ügyek felett való eszmecsere
3. Az önképzést előmozdító s a tanítói kötelességek hű betöltésére buzdító czikkek
4. Tanügyi tudósítások (a megyéből vagy bárhonnan)
5. Könyvismertetések
6. Vegyesek" (Népiskolai, 1881. 8: 1)

Nevelés-oktatástani értekezések

A változatos tartalmat, sokféle információt összefogó szerkesztői szándék mindvégig változatlan maradt: „első helyre a nevelés-oktatást tesszük". A Népiskolai Szemle közoktatási-pedagógiai tartalmát Eötvös felfogása és Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Dittes hagyományai határozták meg. A csurgói képző tanárai közül - részben még Eötvös által küldötten sokan jártak Svájcban, illetve megfordultak a Diesterweg alapította berlini, és a Dittes-féle bécsi intézetben. Írásaikban többször utalnak személyes tapasztalataikra, gyakran hivatkoznak a svájci, német példákra, különös szeretettel ápolták Comenius és Pestalozzi örökségét. (Kelemen 1985:134) Diesterweg, a „tanítók tanítója" méltán volt példa számukra. Az általa alapított tanítóképzőn kívül jelentősek voltak még pedagógiai folyóiratai, tanítóegyletei. Nagy hangsúlyt fektetett továbbá a természetes oktatásra és a tanítók szerepére a népnevelésben.

Ez a termékeny és eleven kapcsolat a múlttal és a kor haladó hazai és európai pedagógiai törekvéseivel kedvező hatással volt a csurgói tanítóképző és – a lap közvetítésével – a somogyi népoktatás fejlődésére. A korabeli dogmatizmus, rideg tekintélyelvű, valamint kevésbé Herbart de főleg Ziller hatására az oktatásban erősödő formalizmussal szembeni harcot a maga szerény eszközeivel a Népiskolai Szemle is segítette. (Kelemen 2007: 29)

Az első szám tárca cikke „Pestalozzi evangéliuma", előre vetíti a lap pedagógiai koncepcióját. A tanulmány addig még nem jelent meg magyar nyelven, hollandról fordította Nagy József, a csurgói gimnázium tanára. Az írás példát szolgáltatott a tanítók számára a felmerülő gondok, és a kilátástalannak tűnő helyzetek megoldásához. Pestalozzi így vall működéséről: „Nekem az ellentétes elemek és az elkerülhetetlen nyomorok chaosában kell működnöm, küzdenem, ... Minden törekvésem életem eszményképének megvalósítására irányult." (Nagy 1881: 2)

A cikk szerzője szerint ez az eszménykép a hátrahagyott írásokból nehezen határozható meg, mert Pestalozzi műveit beleegyezése nélkül korának „tanférfiai" gyakran átdolgozták. Erre a sorsra jutott az 1781-ben megjelent „Leinhard és Gertrud" című pedagógiai regénye is. Mindezek ellenére is nagyon pontosan megfogalmazódik az eszménykép. „A nevelés és oktatás eszményképe egy jó anya fogalmában valósítható meg ... Csak az az iskola méltó az iskola névre,

amely abban a helyzetben van, hogy bármely körülmények között az tud lenni növendékeire nézve, ami egy gondos anya az övéire nézve." (Népiskolai 1881 3: 1)

Magyarországon sok követőre talált, elsősorban a néptanítók körében, de akadtak ellenzői is. Csatáry Károly a II. évfolyam 1. számában a közölt tanulmány kapcsán Pestalozzi és a modern pedagógia ellene szórt vádai című írásában megállapítja: „S mégis mily sokan vannak, kik nemcsak magát Pestalozzit, de az egész pestalozzizmust elítélik." (Csatáry 1882: 4) A vádaskodók fő érve az, hogy Pestalozzi „túlnyomólag elméleti". Csatáry is tagadja ezt a vádat: „de midőn beszélni tanított, alakja sokratesi és önfeláldozó volt, tehát nem közlő, sem elfogadó, mint a fenti állítja, hanem a kettő összeolvadásából: önkifejtő." (Csatáry 1882: 5) A továbbiakban így ír: „a vádak: – a mai módszer az elméleti ismeretek elsajátítására tereli az egész oktatást – alaptalanok, a mai módszer igen is lehet önfeltaláló, ha fel tudjuk találni. Legyen a tanító maga is módszer, keresse előbb önmagában azt, mit a növendékben akar föltalálni." (Csatáry 1882: 6) Csatáry keményen bírálja a módszert felszínesen ismerő, akadékoskodó tanítókat.

A szemle más tanulmányaiban is találkozunk Pestalozzira való utalással. A szemléltető oktatás fontosságáról szóló tanulmány az 1882. évf. 2. számában Pestalozzit mint a korabeli módszer megteremtőjét említi, Comeniust is méltóan bemutatva, akinek fő érdeme, hogy minden tárgyban való alkalmazását kidolgozta, így nagyobb nehézség nélkül kerülhetett be a módszer az elemi oktatásba. „Vajon e sokszor kinevetett jámbor öreg hitte valamikor, hogy egy következő kor, alig félszázaddal később, őt, mint a módszertan atyját fogja tisztelni ?" - tette fel a kérdést a cikk írója. (Kaposy 1882: 4)

Mátrai Gyula Miképpen hathatunk nevelőleg a számtan tanítása által? című cikkében gazdag példaanyagon keresztül mutatta be a nevelő hatású számtantanítás módszertani elveit: a szemléltetést, a célszerű gondolkodást, a tudatosságot, a tanulók szabad tevékenységének és találékonyságának az érvényesülését, a fokozatosságot, és a pontosságot. (Mátrai 1881: 2-4)

Az eötvösi eszme és a gyakorlatiasság elve jelentette kiindulópontját annak az okfejtésnek, amellyel Horváth József A népiskolai nyelvtantanítás című írásában a népiskolai oktatásnak mintegy középpontjául kívánta tenni az anyanyelvtanítást. A mindennapi élet eseményeihez, feladataihoz igazodó tudatos nyelvhasználat – „tanítsuk a nyelvet holt betű helyett magából az élő nyelvből" – a feladat összetett jellegéből következően egyet jelentett számára az olvasás, a helyes kiejtés, a helyesírás, a szóbeli és az írásbeli fogalmazás összehangolt, és az egyéb tantárgyak tanításában is érvényesülő oktatásával. (Horváth 1882: 2-3)

A Népiskolai Szemle legelső számának vezércikke – amely még két számban folytatódik – bátor hangvételű, kritikus írás. Összhang a népiskolai nevelés-oktatásban címmel elemzi a törvény addigi megvalósulását. Az előrelépés lehetőségét a népoktatással szoros kapcsolatban állók

megfelelő „összhangjában" és a népiskola kellő önállóságában látja. A cikk ezekkel a szavakkal kezdődik: „Ember legyen az a népiskolai tanító, ki képes tájékozódni azok iránt, miket a mai kor kíván, s illetőleg: meg tud felelni a kívánalmaknak. (Horváth 1881: 1) A tanítótól követel az állam, az egyház, a család és a pedagógia a saját céljának megfelelően. Sok esetben teljesíthetetlen a követelés. Nemcsak a tanítótól követelnek erőn felül, hanem a tanulótól is. A sok kívánalom bénítólag hat, tájékozatlanságot és bizonytalanságot szül, és következményként a közöny is előfordul a tanítóság körében. A társadalom gondjai megoldását a hiányzó szellemi háttér megteremtésében látja, ezért fordul az iskolához törvénnyel. Ugyan látható, hogy többet várnak az iskolától, mint amennyire képes, de az újszerű törekvést hibáival együtt is erénynek fogja fel a szerző. „Az állam, a kormány megtette a magáét, törvényt alkotott, intézkedett, hogy azok végrehajtassanak. A rendelkezésre álló eszközöket mind mozgásba hozta." (Népiskolai 1881 2: 1) A rövid tíz év alatti állami tevékenykedést el kell ismerni, többet várni ennél - a szerző szerint - túlkövetelés. Mivel az állam: „pótolta a hiányos felszerelést, taneszközöket készíttetett, tankönyveket íratott, megnyitotta a versenyt. S hogy tanerőben se legyen hiány, képzőintézeteket állított, általános és szak- póttanfolyamokat rendezett. A tanító önképzését kiválóan előmozdító – s a népiskolai ügy fejlődésére már ezáltal is pozitív hatást gyakorló [–] egyleti működhetést szellemileg s anyagilag elősegítette. Gondoskodott a tanító anyagi helyzetének biztosításáról is, a [megfelelő] díjazás – s különösen a nyugdíjintézet [–] megalapítása által." (Népiskolai 1881 2: 2)

Az állam szerepe a népoktatás előmozdításában vitathatatlan, és a felsorolásszerű számbavétel a lehetőségek újbóli felvillantását, hangsúlyozását kívánja közvetíteni a tanítók felé. A vezércikk legkritikusabb része a Mit tett a célok eléréséért a tanítóság? című szakasz. Elégedetlen a szerző a végrehajtás körüli érdektelenséggel, mert szerinte nekik, tanítóknak kellene ébren tartani a társadalom figyelmét az ügy iránt, és kellő figyelemmel méltatni a nemes kezdeményezéseket. A népiskola csak részben tud segíteni a társadalom bajain, mert nem kész földművelőt, iparost ad. Az iskolának olyan ismereteket kell adnia, melyek a társadalom sokoldalú foglalkozásaihoz általában megfelelnek. A társadalomnak viszont segíteni kell az iskolát, hogy ne vesszen el a tanító munkája. Egyleteket, könyvtárakat kell alapítani minden községben. A néptanítóra háruló feladatok egészen mást követeltek, mint korábban. A népiskola születésekor sok tanító azt mondta: „Én édes Istenem! Hát kántor, méh- és selyemtenyésztő, kertmívelő legyek, még hozzá tanítsam azt a sok új meg új tárgyat az iskolában." (Népiskolai 1881 2: 3) A „megfeleléshez" nyújtott segítséget sok pedagógus azonban nem fogadta el: „tapasztaljuk, hogy az eszközöket, melyek önképzésünk végett rendelkezésünkre állanak, nem használják kellőleg, tehát a lelkesültség hiánya, a közöny még általános közöttük." (Népiskolai 1881 2: 3)

Az egyház véleménye a népoktatásról eléggé eltér az állam által képviselt irányvonaltól. Az egyház még mindig hatalom, még ha megosztott hatalomról is van szó. Helyzetéből adódóan bizalmatlan, elfogult, gyakran emel gátat a haladás útjába. A törvény szerint az egyházi iskolák tantervében is a gyakorlati élet számára fontos tárgyakat kell tanítani, a felekezeti tanítót megfelelő jogokban kell részesíteni. Az egyháznak alkalmazkodnia kell a megváltozott körülményekhez, és megfelelően teljesíteni kell kötelességeit a népoktatás érdekében. (Népiskolai 1881 4: 2)

Visszatérő és sokat vitatott téma a lapban az a néptanítókat érő vád, hogy az iskolában elhanyagolják a valláserkölcsi nevelést. A lap álláspontja ebben a kérdésben szinte egyértelmű: a vallás, a hittan tanítása az egyes felekezetek papjainak, lelkészeinek feladata. Fontosnak tartották viszont a hittantól elválasztott erkölcstan oktatását, illetve alapelveinek érvényesítését a népiskolai nevelésben. (Adorján 1881: 1)

A család szerepének felismerése a törvény megvalósítása folyamatában, de egyáltalán az oktatásban, egy korát megelőző pedagógiai gondolkodásmódot tükröz, mely a szemle hasábjain rendszeresen helyet kap. Erősen érződik a filantrópizmus hatása, hiszen a leghathatósabb nevelési eszköz a szeretet, melyet a család birtokolhat leginkább. Ebben a család, a szülők nevelési működése az alapvető, ezt az iskola nem pótolhatja, csak segítheti, vagy legfeljebb ellensúlyozhatja. Az iskola emelő jellegű, de az alapot – a jót, illetve rosszat – más készíti. Egy helyen a tudatlanság, szellemi éretlenség, másutt a megromlott morális állapot szolgálnak akadályul. Látható, hogy a népiskolának a családdal, mint nevelési tényezővel a legnehezebb a dolga. Ahogy a cikk írja John Locke elméletét bírálva: „Frázis az, hogy a népiskolai tanuló lelke íratlan lap." (Népiskolai 1881 4: 2) A felelősség kérdését is felveti a szerző, hiszen van olyan réteg, amely csak a népiskolára van utalva, így a mulasztásokért joggal kéri számon a társadalom a tanítóságot. A népiskolai nevelés, mint a tanulók nevelésének színtere, egyedül nem tudta, tudhatta az adott társadalmi körülmények között teljes egészében felvállalni a törvény által támasztott kívánalmakat, azonban a nevelés felelősségét nem ruházhatta át másra. „Minket, ha a család nem teljesítené kötelességeit, vagy amint legtöbb esetben történik rosszul teljesíti, nem ment fel senki, mert nem menthet fel semmi. Itt kell igazán hivatásunk magaslatára emelkedni, a krisztusi keresztet zúgolódás nélkül vinni, s meggondolni minden tettünkben: mi tanítók vagyunk!" (Népiskolai 1881 4: 2) Ebben a gondolatban tükröződik Diesterweg hatása, aki szerint a népoktatás színvonala és eredményessége a tanítókon múlik. (Népiskolai 1881 4: 2)

Az előbb említett nehézségek miatt a Népiskolai Szemle vezetői és a lapban publikáló tanítók fontosnak tartották a szülők, a család kultúrájának emelését. A szülők és a népiskola című cikkben fölvetik a még mindig uralkodó nézetet, hogy az iskola alárendelt szerepre hivatott a szülővel szemben. A törvény megszabja a jogokat és a kötelességeket a szülő számára. A szerző a szülők

nem kellő ismereteire hivatkozva azt mondja: „mihelyt a gyermek iskolába ment, a nevelésnek a fő eszköze az iskola lett, a szülő segédeszköze." (Horváth 1881: 2) Felhívja a figyelmet a szülők és az iskola közötti összhangra, egymás nevelésének elfogadására. Igazi előrelépést a tanítóknak a szülőktől való anyagi függetlenségében látja, jóllehet ezt már a „papír" szabályozta, de a gyakorlatban még nem így volt. (Horváth 1881: 2)

A Mire szoktassuk gyermekeinket? már igazi ismeretterjesztő, felvilágosító írás, amely a csurgói járási népnevelési egyletben felolvastatott, és így tették közre a lap olvasói számára. A gyermek tisztálkodása, ruházata, táplálása különös figyelmet kap. Hosszan taglalja a szülői, az anyai példamutatás fontosságát. A népnevelés mindenki ügye, ezért az egymás gyerekeiért érzett felelősségre is felhívja a figyelmet. A serdülő gyermekek munkára nevelését nagyon fontosnak tartja, mert szerinte csak dolgos gyerekből lesz dolgos ember. A szülőktől megértést, közreműködést kér: „A szülők csak arra kötelesek még ügyelni, hogy a gyermek az iskolai feladatait pontosan elkészítse, nem pedig, mint Csurgón szokás, ezek miatt a tanítót, gyermeket, iskolát, vagy azt aki ezeket „fölkezdte", szidni. A „nevelés koronája" legyen az emberszeretet, a türelem, így a nevelés alapját jól megvetheti az ember." (Bárány 1884: 5)

A népiskolai oktatásnak valamennyi lényeges és problematikus kérdését érintette az a vita, amely Bárány Gyula cikke nyomán bontakozott ki a „népiskolai tanulók túlterheltetéséről". „A gőz és a villamosság korában élünk, s a tanításban is gőzerővel akarunk haladni. Túlterhelésről beszélnek a középiskoláknál, éppen úgy, mint a népoktatási intézetek körében" - írta Bárány Gyula. (Bárány 1883: 2) A túlterhelés okait a következőkben látta: „Elsősorban a népiskolai törvényünk és szabályrendeleteinkben" melyek nem tesznek kellő különbséget a „szükséges" és a „hasznos" tantárgyak között. A rossz tankönyvekben, melyek miatt „nem kell készülni, nem kell magyarázni, lehet könyvből examinálni." A képezdei oktatásban, amely sok felületes ismeretet követel a növendéktől, aki „az életbe kimenve nem képes megkülönböztetni a szükségest a hasznostól." A tanítót terhelő, elő nem készített iskolai, és az áttekinthetetlen iskolán kívüli feladatokban, melyek „a tanító idejét megdézsmálják, s akkor aztán csoda-e, ha szabad óráikban kifáradva, az iskolában kényelmesebb eszközök után nyúl." (Bárány 1883: 2-3) Ma is figyelmet érdemlő a megoldásra vonatkozó javaslata: „Készülni kell minden órára, rendesen tárgyalni minden olvasmányt, bővíteni a szemléltetési eszközöket, a gyermekeket szemlélésre, gondolkodásra, észlelésre szoktatni, nem az ismeretek sokféleségére, de alaposságára, nem az emlékezésre, de az értelemre fektetni a fő hangsúlyt, s a túlterheltetést megoldották maguk a tanítók, minden külső gyámság, rendelet, utasítás nélkül ... Keveset, de alaposan, s akkor a túlterhelés kérdése is meg lesz oldva." (Bárány 1883: 2-3)

A harmonikus emberképzés, az emberszeretet nevelési eszménye mind a nevelési tárgyú elmélkedésekben, mind a népiskolai oktatás tartalmáról szóló írásokban kifejezésre jutott. Mai kifejezéssel „gyerekközpontúnak" nevezhetnénk azt a pedagógiát, melynek meggyőző hirdetője volt a Népiskolai Szemle, mivel a személyiség formálásánál a tanulók életkori és egyéni sajátosságaik figyelembe vételét hangsúlyozta.

Profilváltás: Népiskolai Szemléből Iskolai Szemle

Pethes János bekapcsolódása után, aki 1885-ben saját kérésére jött Budapestről Csurgóra képzős tanárnak, nagy pedagógus egyéniségek kiemelkedő művei gyakran a helyi tanárok fordításában kerültek az olvasóhoz. (Kelemen 1985: 133)

A 1885. évfolyam 10., utolsó számában közölték a szerkesztők az olvasókkal: „a Népiskolai Szemle jövőre Iskolai Szemle czím alatt fog megjelenni" „A polgári és a középiskolai oktatást érdeklő ügyeket is lapunk keretébe fogjuk vonni." (Népiskolai 1885 10: 1-2) A közlöny neve és alakja tehát a 6. évfolyamtól megváltozott, mivel a Somogy Megyei Tanító Egylet, a Csurgói Járási Népnevelési Egylet és a Somogy Megyei Királyi Tanfelügyelőség hivatalos lapjául választotta. A szerkesztő és munkatársai a lapot országos lappá akarták fejleszteni. Ez azonban nem sikerült, így a közlöny élete a régi mederben, az eredeti célkitűzéseknek megfelelően folyt tovább. (Koltai 1939:54)

A szemle mellékletei

A megerősödött szerkesztői gárda kibővítette a lapot a középfokú oktatás szolgálatával, emellett mellékletek kiadására is vállalkozott. Így került sor 1889-ben a Hangyakönyvecske megjelentetésére, amelyet részleteiben már közöltek a lapban. „Könyv alakban azért adjuk, hogy így könnyebben megőrizhető s használható. Ez által M.t. Olvasóink könyvtárát oly pedagógiai munkával óhajtjuk gyarapítani, mely annak minden tekintetben méltó dísze lesz." (Iskolai 1889 2:32) Salzmann művét az eredeti kiadásból Pethes János fordította. A mű alcíme: „Utasítás a tanítók ésszerű nevelésére". Sokan mondták, és gondolhatjuk mi is, hogy ez a mű a tanítóvá válást szolgáltatta leginkább, de a már működő tanítóknak is minden bizonnyal hasznára vált. A működő tanítók a művet ajánlva méltatták: „önismeretre, annyi elkövetett hiba felismerésére és megbánására egy sem vitt rá, mint a Hangyakönyvecske." A mű megjelenéséről a Protestáns Egyházi és Iskolai Lap, egy országos lap is elismerően nyilatkozott.

A következő évben – 1890-ben – újabb melléklettel gazdagodott a szemle. A magyar irodalomból jól ismert Kazinczy Ferenc pedagógiai munkásságát mutatta be a főmunkatárs, Pethes János.

A szemle egy egész emlékszámot szentelt Coménius születésének 300. évfordulójára (1892. évi 6. szám). Ebben Bárány Gyula írt tanulmányt Coménius és a realizmus címmel. A tanulmányt gazdagította, hogy közölték az Orbis Pictus címoldalát, és ennek a XIII., A virágokról szóló fejezetét. A Didactica Magna 28. fejezete Az anyai iskola eszménye a 126. pontig Pethes János közreadásában volt olvasható. A további tanulmányok is mind Coménius pedagógiai nagyságát méltatták és állították példának: „S ha mi lankadni éreznőnk erőinket, tekintsünk Coméniusra, példája varázsként fog vonzani." (Iskolai 1892 6: 116)

A lap megszűnése

A váltakozó sikerrel szerkesztett lap a IX. évfolyamtól kezdődően komoly válságba jutott. A személyeskedésig fajuló problémák és egyéb okok következtében az előfizetők száma egyre fogyott. Nem sokat lendített az ügyön, hogy a szemle értékes mellékleteket adott olvasóinak, csak a kiadások költségeit növelték vele a szerkesztők. A mellékletek, a nagy pedagógus elődök bemutatása – melyek a tanítóképzést megfelelően segítették – némelyek szerint nem a tanítóság, hanem a képző céljait szolgálták elsősorban. Az Iskolai Szemle bár hivatalosan sohasem volt a tanári testület orgánuma, de mivel programját az első évfolyamtói az utolsóig a tanártestület tagjai állították össze – mivel ők voltak az irányítói és a leghűbb szellemi támogatói, a legtöbb cikk írói – ha jogilag nem is, gyakorlatban az övék, a testületé volt a lap. Hogy kié volt a lap, ezt felesleges kutatni, inkább azt, hogy mit szolgált és hogyan. A képző tanárainak az a felismerése, hogy az intézmény falain kívül, az egyleti munkában, a sajtó hasábjain vezető egyéniségeknek kell lenniük, nemes törekvés, mellyel jól szolgálták az eötvösi törvényeket.

A baj akkor vált aggasztóvá, mikor Adorján Miklós szerkesztő 1893-ban a kiadás jogát átruházta Vágó Gyula csurgói könyvnyomdászra, és a közlöny díjhátralékban lévő előfizetőit bíróság elé állította. A két elhibázott lépés kiheverhetetlen csapást mért a csurgói intézet kiadványára, amely 1896-ban kénytelen volt működését befejezni. (Koltai 1939:54)

A befejező számban így írt a szerkesztő a szemle pályafutásának végéről: „Már a múlt évfolyam utolsó számában kijelentettem, hogy a lapot csakis a milleniumi évre való tekintetből tartom fenn. Azt óhajtottam, azt akartam, hogy a nevezetes évben a dunántúli vidék e tanügyi orgánuma ne hajtsa fejét nyugalomra, hanem kivegye a maga részét a nemzet örömében is, bánatában is." (Iskolai 1896 20: 1)

Összefoglalás

A múlt századi nevelésügyi folyóiratok feldolgozása fehér folt a szakirodalom térképén. Némelyikük csak pár hónapot élt meg, de léteztek azonban olyanok is, melyek hosszabb

időszakon keresztül meghatározó szerepet játszottak régiójuk pedagógiai életében. Ezek közül is kiemelkedik a csurgói Népiskolai Szemle, amely több mint másfél évtizeden keresztül, 1881 és 1896 között irányt adott Somogy megye tanügyének. A lap alapvetően az eötvösi eszmét közvetítette, és segítette a tanítóságot felemelni a rábízott feladatok szintjére, felemelte szavát a népoktatási törvény megvalósítását korlátozó erőkkel szemben, de nem csak kritizált, hanem helyet adott a lapot bíráló nézeteknek is. A népnevelési egyletben a társadalmi összefogás lehetőségét látta. Nagyra kell értékelnünk azt a nemes szándékot, amellyel a vállalkozás megindult, és amely azt, ha anyagi áldozatok árán is, de hosszabb ideig fenn tudta tartani. Csak elismerés illeti a testületet, hogy épületi, felszerelési, nevelési és egyéb gondjai mellett megyéje tanítóságának segítségére sietett, hogy Somogy megye tanügyi állását lelkiismereti kérdéssé tette. A szemle fennállása alatt igaz minden célkitűzését nem érte el, de a megvalósítottakat azonban meg kell becsülnünk. A pedagógusok szakmai és általános ismereteinek bővítése terén a lap számos sikert könyvelhetett el. Tájékoztatta a tanítókat, tanárokat a megye és az ország nevelésügyi eseményeiről. A szemle követte az Eötvös által megkezdett utat a nép műveltségének emelése érdekében, hangsúlyozta az oktatott (elméleti) anyag és a gyakorlat egységét, a gyermek életkorának és egyéniségének figyelembevételét. A lap nemcsak Somogyban, hanem országos viszonylatban is figyelemre méltó volt, kisugárzó hatása még Erdélyben is érződött. Széles körű elterjedtségére enged következtetni a Szerkesztői üzenetek rovat, melyben szerepeltek többek közt a lap üzenetei levelező partnereinek, a cikkeket író vagy híreket közlő tanítóknak is. (Kelemen 1985: 133, Kelemen 2007: 29)

Irodalom

Adorján Miklós (1881): Olvasóinkhoz! *Népiskolai Szemle*, 1: 1.

Adorján Miklós (1881b): Alaptalan vád. *Népiskolai Szemle*, 7: 1.

Bárány Gyula (1883): A túlterheltetés kérdéséhez. *Népiskolai Szemle*, 4: 2-3.

Bárány Gyula (1884): Mire szoktassuk gyermekeinket? *Népiskolai Szemle*, 1: 5.

Baranyai Mária-Keleti Adolf (1987): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1841-1958*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

Csatáry Károly (1882): Pestalozzi és a modern pedagógia ellene szórt vádai. *Népiskolai Szemle.* 1: 4.

Dráviczki Sándor (2002): *A pedagógus*. Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza

Felkai Ferenc (1937, szerk.): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája*. Fővárosi Pedagógiai Könyvtár, Budapest

Fülöp Antal (1881): A "Somogymegyei Tanító Egylet" július 20-21-én tartott közgyűlése. *Népiskolai Szemle*, 4: 6.

Gombos Norbert (2011): *A közép- és felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében*. Szent István Egyetem Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet Kiadványai, Gödöllő

Horváth József (1895): A somogymegyei tanítóegylet huszonöt évi élete. *Iskolai Szemle,* 14: 6-8.

Kálmán András (1984a): *Bárány Ignác. Pedagógus Arcképcsarnok Somogyban 1*. SMPI. Kaposvár

Kálmán András (1984b): Bárány Gyula pedagógiai munkássága. *Iskolai Szemle*, 4: 58.

Kaposy István (1882): A szemléltető oktatás fontossága. *Népiskolai Szemle*, 2: 4.

Kelemen Elemér (1985): *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában 1868-1918*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra, Pécs

Koltai István (1939): *A csurgói magyar királyi állami tanítóképző-intézet története*. Szeged

Kovátsné Németh Mária (2008): *Győri tanítóképzés 1778-2008*. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar

Mátrai Gyula (1881): Miképpen hathatunk nevelőleg a számtan tanítása által? *Népiskolai Szemle,* 5: 2-4.

Mikonya György (2014): *Eötvös József és kora.* (könyvészeti adatok nélkül, megjelenés alatt).

Nagy József (1881): *Pestalozzi evangéliuma. Népiskolai Szemle*, 2: 2.

Szinnyei József (1905): *Magyar írók élete és munkái 1*. Budapest

Szalóky Dániel (1881): A zsinati emlékirat érdekében. *Népiskolai Szemle*, 2: 6. p.

Molnár Béla

Confessions about Teacher Training, about Starting a Career, about a Primary School Teacher's Profession[32]

The pensioned-off teachers of primary school – age group of 70 or 80 year-old persons – made up their mind in the period of one and a half decades after the world war to go on for higher education at a training college of primary school teachers. Interviewing a diminishing number of eye-witnesses about the process of their becoming a primary school teacher is a pressing task of our current research into educational history which is not to be delayed.

The choice of the topic was motivated by the fact that I got my degree as a primary school teacher at the Teacher Training College of Zsámbék in 1988. Since 1997 I have been teaching at University of Western Hungary - Campus Savaria in Szombathely, I also participate in training teachers of primary schools. Among my colleagues, acquaintances, former educators and teachers there are persons who studied, taught at a training institute of primary school teachers at a secondary level. Their rememberances encouraged me to get to know more about the way of their becoming a teacher.

The objectives of the research can be given as follows:

By means of interviewing: the verification of the fact that the students of the institute received a suitable preparation during the 4 years of the training for primary school teachers.

Basing on the national specialized literature in educational history, the hypotheses of the current research were as follows:

1. Professional values kept on functioning guaranteeing the successfulness of training.
2. The content and amount of the subjects in the training at secondary level made it possible to acquire the basic knowledge, expertise and skills, which ensured the successfulness of the effective work for primary school teachers.

From among the basic kinds of interview we applied a structural interview in order to explore the motives of the choice of profession, the attitude towards the training institute of primary school teachers, the opinions about the training. The sample comprised 178 persons. The sample offers a good representation about those graduated at a training institue of primary school

[32] A tanulmány a Memories of Retired Primary School Teachers about their Studies. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Questions and Perspectives in Education IRI Educational Conference. Komárno: International Research Institute, 267-274. kiegészített változata.

teachers at a secondary level on the grounds of their social background and their going on for higher education. The questions of the interview were open questions in order that those interviewed could formulate their own opinion. Among the open questions there are items requiring both short and long explanation.

The History of Training Primary School Teachers at Secondary Level from 1945 until Its Becoming of High Level

„History is a science about people moving in time that is why periodization is important in history. Creating periods is a substantial question when investigating the history of training primary school teachers as well. The most important periods of training teachers of primary schools are as follows:

1. Performing a practice of primary school teachers with general training without being trained as a primary school teacher (from the 11th century till 1775)
2. Training primary school teachers at norm schools regulated by royal decrees (1775-1819)
3. Period of training primary school teachers at secondary level in seconday schools based on general studies at basic level (1819-1959)
4. Formation and development of independent training institutes of primary school teachers (1819-1868)
5. Organization and development of training primary school teachers at secondary level regulated by laws (1868-1958)
6. Training primary school teachers in three years (1868-1881)
7. Training primary school teachers in four years (1881-1923)
8. Dual training primary school teachers in five years (1938-1948)
9. Training primary school teaachers at teacher training college, pause in training primary school teachers at secondary level (1947-1949; 1948-1949)
10. Pedagogical secondary grammar school (1949-1950)
11. Training primary school teachers at institutes of four years (1950-1959)
12. Training primary school teachers at high level (1959-till our days)
13. Training primary school teachers at specialized schools of high level (1959-1974)
14. Training primary school teachers at teacher training college (1974-till our days)" (Molnár 2012: 173-174)

In 1944/45, the work of the Ministry of Public Education guiding education, the functioning of regional superintendence of schools, existence of denominational schools in the Hungarian

school system all meant continuity. There was a continuity, too, in the training of teachers of primary schools. The dual structure of five years created in 1941 survived, in this system the students of the third year of a lycée could go on for higher education at the 4th then the 5th year of a training institute of primary school teachers. In November 1947, two pedagogical colleges began to function in Budapest and Szeged where class teachers were trained for primary schools and so were trained specialized teachers for teaching certain groups of subjects at the senior section of primary school. Training time comprised 6 semesters at the college. In 1948 ecclesiastical schools were nationalized then the Minister stopped the training of primary school teachers at secondary level. Pedagogical colleges functioned on the grounds of their original objectives until 1949 then the training of priimary school teachers was made a task of colleges.

A comprehensive form of secondary schools took place in Hungary in 1949. It settled the situation of educational institutes of secondary schools in the system of education as well as the relation between the aims of professional training and general education. A system of general and specialized secondary grammar schools was built up. Pedagogical secondary grammar school became a formation that lasted four years adapting itself to the system of secondary schools. In 1950 a decree with legal force created institutes of training primary school teachers. It was the task of the institutes training primary school teachers to offer theoretical and practical formation for educators who are suitably qualified for the junior section (1st to 4th classes) of primary school and who are generally educated capable of going on for higher studies. After attending the institutes of training primary school teachers, students sat for a final exam. After the final exam they were employed in schools as paid practising primary school teachers for a year. At the end oif the probationary year training was accomplished by sitting for a successful qualifying exam for primary school teachers.

Interpretation of the results of interviews

On the grounds of the interviews, the attitudes and experiences of those having a degree of teachers' training secondary school will be rather shown by means of a qualitative approach. The eyewitnesses interviewed who remembered their secondary school years evoked the weekdays spent at the teachers' training school by putting the topic in a micro-historical framework. (Seidman 2002)

The qualification of those involved in the conversations points to the fact that every fourth person having the degree of teachers' training secondary school went on for higher education. 19,1 % of them obtained a degree at a college, and 3,5 % of them got a university degree. Those

having college or university degrees primarily obtained qualifications for primary or secondary schools or even a special qualification for educating children with handicap.
Going on for higher education and obtaining further degrees in teacher training are characteristics for both the sample and the population alike.

Those interviewed come from working class, employee or peasant families. One in five interviewees has intellectual background.

Choice of profession

To investigate the motives of the choice of profession, we established a system of categories whose frequency order is as follows:

1. I like children. I would like to deal with small children.
2. Her/His teacher's positive impact, encouragement.
3. She/He had a sense of vocation (She/He could not imagine her/his life in another way. She/He has always wanted to be a teacher.)
4. Because of family traditions, example of teaching parents, relatives.
5. She/He helps others.
6. It is good, nice to teach.

There were few interviewees who indicated the motive of their choice of profession in the fact that

- they wanted to have early, safe self-supporting salary,
- they expected teaching career to be a safe future providing advance,
- they were the ones who could accomplish their parents' wishes
- teachers' training schools offered qualification, secondary grammar schools only offered a certificate of final examinations,
- they liked learning, reading,
- they did it because of going on for higher education.

The choice of career happened out of necessity in few cases; there was one person who indicated the motive that it was not him who had chosen but the County School Committee head directed him to the teachers' training school. There were some practical reasons as well: the school was nearby, it was an ideal profession for girls.

Among the motives of choosing teaching career as a profession, there are humanistic reasons (love of children, helping others) in the first place. The whole-hearted affection towards children creates the basis of loving one's profession forming gradually then that of sense of vacation becoming consolidated later on (Hegedűs 1997: 240).

The choice of profession of those interviewed was determined, influenced by the surroundings of the interviewees' primary schools and their family traditions. In the 1950s, students were accepted at the teachers' training school by having chosen teaching career as their mission in life. The love of children the love for profession and highly responsible pedagogical work are all worded in most answers, their summary is shown in the following passage: "The thing I answer to it at once is that I very much like children, it is a pleasure for me to experience the children's affection and love. There is no better feeling when I can see that I am important for my students and they like me. It is not a simple profession but a vocation which offers me much pleasure. The second thing I usually answer to this question: it is a very interesting profession, a great challenge. It is a very variegated activity seeing that every child is somehow different. The third thing I can answer: my teachers made a positive impact on me, many of them were worth an example. It is a kind of work full of responsibility. I like being with other people, I have always liked community."

Experiencing the teacher's role from one's childhood also appeared in the conversations, the example of parents and relatives working as teachers was also a determining factor. "I used to lead a day-care centre every summer. I taught reading in the junior class of my mother several times thus I could make myself acquainted with the tricks of teaching pretty soon." There was also another conversation touching on the inclining effects of family traditions: "My father is a teacher, my grandfather is a teacher, and my father's brothers were also teachers. Well, I was born to do this."

The few persons, who chose teachers' training college out of necessity, all stated that they had taken a liking to their school and later to their profession.

Aptitude Test

The aptitude test embraced several areas between 1945 and 1959. In the 1940s, the entrance examination was more complex: "As for outward appearance, they examined whether I was healthy. We did some simple gymnastic exercises then we were led to a large room where there were a lot of children playing. On the edge of the room, nuns were watching how well we succeeded in establishing contact with the children. In a short time, I began to play with them. In the end, we were informed about who had sense for dealing with children, whom they suggested to take up or abandon this career."

For a short period of time, no aptitude tests were carried out thus the ill-suited were directed to other schools in the first class. From 1952, the applicants' musical capacities were gauged at the chief town of the districts.

In the 1950s, it was not only musical aptitude which was considered as decisive factor at entrance examinations – good primary school achievement became more and more important. In the case of the last classes receiving secondary education, candidates already experienced a wide-ranging assessment: "The entrance examination of the four-year training school was pretty hard as they only accepted as few as one class. Everybody started by taking an entrance examination in music and it was crucial as the ones who were not up to the scratch, were warned off. Afterwards, there were written examinations in mathematics and Hungarian. Finally, we took an exam in Hungarian."

Studies at Secondary School

Those interviewed did not worded their ideas or expectations concerning their training because of their adolescent choice of career.

The order of the preferred subjects was as follows: Hungarian, Music, Mathematics, History, Pedagogy, Geography, Psychology, Physical Education, Biology, Arts, Methodology, Chemistry, Practice Teaching, Logic, Physics, Russian, Manual Training. The subjects of general education were the most popular ones. Among professional subjects, Pedagogy got the fifth place. Psychology was considered to be harder than Pedagogy. It is surprising that Teaching Practice fell into the background. The least preferred professional subject was Logic. Physics, Chemistry and Russian can be named as disliked subjects.

As far as teachers working at teachers' training colleges are concerned, those remembering emphasized personal exemplification, professional expertise. Teachers were described with the following characteristics: "They were outstandingly prepared. There were many of them who mainly tried to hand down civil values to students. They were authorities on their special subjects, their personal example meant a lot for us. Morally, they set us irreproachable examples. Professionally, they were self-confident and of great knowledge."

Each interviewee stated that theory and practice were built one upon the other in secondary education.

The question concerning the level of general knowledge offered by the training school divided the interviewees into several groups which are as follows:

1. „Secondary grammar school provided knowledge of higher level." "The curriculum of training school only deferred from that of secondary grammar schools in view of pedagogical subjects. The subjects providing general training thoroughly established the basis of general knowledge seeing that teachers strictly demanded learning."

2. „Those studying at teacher training schools were at a higher level." "Their knowledge was wide-ranging; it can also be seen on the grounds of the high number of subjects."
3. „They got knowledge at intermediate level. By and large, they were at the same level as students of secondary grammar schools." "Those studying at teachers' training schools were rather at the level of secondary schools with a specialization in the sciences."
4. „Considering the epoch, they (those studying at teachers' training schools) were thought to be qualified experts with general knowledge." "We got general knowledge at basic level and it was enough to develop it." "Secondary grammar schools focussed on education and concentrated on theory. Teachers' training school prepared for practical and independent public life." "In comparison with secondary grammar schools, it was less but it was pretty suitable for the profession."

Those remembering considered all the forms of practical training as very important. In the course of practical teaching, teachers of demonstration schools and the teachers of Pedagogy judged the teaching of the trainees in a helpful way. Trainee teachers had 12-20 lessons at demonstration schools.

Probationary Year

„From 1950 onwards, the training was qualified as lasting for five years according to the official documents seeing that a probationary year was inserted in the period after the final exams.
The document entitled 'Regulation of Teacher Trainees' Probationary Year' was published in 1951. It contained rules concerning the teacher trainees' work and it also appointed those responsible for organising and checking the practice. (Tanítójelöltek, 1951)

· Organising the practice:

Assigning teacher trainees in terms of counties was carried out by the primary school department of the Ministry. Within the counties, it was the educational department of the county council which elaborated the detailed scheme.

· The teacher trainees' work:

In the first term, trainees either had to study or do classroom observation while in the second term everybody had to teach. In the majority of cases, those 'practising' were to teach throughout the academic year.

· Directing and checking the practice:

The trainees' work was checked and evaluated by the following persons: director of studies (deputy headmaster). Headmaster of the primary school, superintendent of studies, leader of the county, municipal, resp. district educational department, director of the teachers' training college.

· Financial provision of the practising teacher trainees

Those carrying out teaching as teacher trainees were entitled to have some fee in addition to other bonuses (e.g. a bounty of 50% in case of schools for children living on detached farms).

· The qualifying exam:

The qualifying exam was to be taken after the end of the probationary year. The parts of the qualifying exams were as follows:

1./ written part (pedagogy, teaching practice)

2./ oral part (teaching, methodology, theory of school organisation)

3./ practical exam (teaching practice, teaching for 20 or 40 minutes)' (Molnár 2014: 101-102)

The aim and task of the probationary year was defined by Komlósi Sándor as follows: 'The probationary year had a dual aim that was also defined by law. On the one hand, it was to deepen the career-starter educators' knowledge and skills acquired at teachers' training colleges or university colleges in relationship with teaching at primary schools and participating in real teaching- On the other hand, however, it was also meant as a kind of preparation for the exam, the accomplishment of their studies. All primary school headmasters, educators, all the employees of the educational administration had to consider them as educators who were not yet fully prepared. They were to be helped to develop their theoretical knowledge to conscious and right practice in education and teaching, prepare for their state exam well, and finally the sense of vocation that was still awakening in many young people should become stronger.' (Komlósi, 1954, 3)

Those interviewed spent the probationary year at their dwelling place (7%), near their place of residence (64%), in remote settlements (26%) and in Budapest (1%). Trainees were generally assigned to villages, farming centres and farmsteads lying far away from their dwelling places thus they lived in lodgings.

Trainee teachers generally taught in classes drawn together. Contrary to rules, they also got assignments to teach subjects in the senior section of primary school. They had several out-of-school activities, they caries out agit-prop work and activities in connection with the movement:

- organisation of the cultural life in the village (leading the library, dance groups, stage-plays, sewing and other courses),
- arrangement of community celebrations,
- teaching in evening schools and illiterate courses,
- assistance in organising co-operative farms, population census, stock-taking of animals, harvest, produce collection,

- subscription to Peace Loans, supervision in cultural centres while watching the television collectively.

Professional assistance was, in many cases, only a nominal matter. The main protector of the trainee teacher was the older teacher. The interviewees also indicated the headmaster as a helper. 17% of those interviewed remained without help during their probationary year, only 8%of them were satisfied with the help provided by the mentor, leading teacher. 45% of the trainee teachers had no contact with the mother school, they were left alone. It mainly occurred in the cases of those whose training school had been winded up. 16% of the interviewees reported good contact, in case of a problem they went to the training school or sent a letter, every quarter of a year they appeared in the training schools to have a consultation.

Let a quotation stand here about an exemplary probationary year: "As a trainee teacher in the probationary year, I was assisted by a teacher who constantly participated in my lessons, reviewed my lesson plans, as a matter of course, he also took part in the lessons, and we always talked over what I had done right and wrong, what I should have been done in another way. Of course, I had also prepared for these lessons by using every kind of resources, reference books and the like. Every quarter of a year we went to Esztergom to participate in consultations. We spent there three days, during this period all the notes were inspected that had been given to us by the instructor who had taken part in our lessons… In the course of the qualifying examination, we had to present all the things that we had practically done in the given year."

The practice was controlled by the headmaster, the deputy headmaster, the school inspector of the primary school. The headmasters, educational leaders, subject teachers of the teachers' training schools could rarely go to carry out inspections.

Judging the Level of Training

The merits, strengths of the training can be summarised in the categories to be mentioned here:

- Pedagogically speaking, it gave a good preparation. "It preparaed me pedagogically well."
- Those studying at the teachers' training school received an outstanding practical training. "There was much practice."
- There was much emphasis on methodological training. "They gave us a lot of practical, methodological techniques; they prepared us how to teach children."

„They received famous preparation. It was poor in knowledge but demanding in methodological aspect."

- This type of school had a wide range of activity offer. "Education was varied and colourful."

- The education of the age group 14-18 years became evident. "It trained students for becoming nice people, doing hones work, having sense of duty and being reliable."
- „Human behaviour was strongly influenced, shaped. They gave personal care to every student."

Those being satisfied with the training could not name any deficiencies. Graduates all spoke about being satisfied.

Judging the Career

Each of the interviewed thought the choice of career proper, nobody was sorry for having taken teaching career. The majority of the interviewees would decide in the same way, or rather they would only decide like this in case the form of living and existence could come back because they would not make the same decision under present-day conditions. They recommended the teaching career to their children, grandchildren; there are some who follow the example. Because of the changes if time, the minority formulated here as well that they would not recommend the teaching career to their acquaintances.

Summary

On the grounds of the interviews we present the attitudes and experiences of those graduating at an institute training primary school teachers in a rather qualitative approach. During the analysis of the interviews the hypothesis was confirmed that one-time students already chose a profession with sense of vocation at the time of their choosing a career. They told about their teachers that they had taught and educated with committed professional expertise. The professional work of the institutes training primary school teachers was considered to be successful by every interviewed person without exception. The strengh of the one-time school type was thought to be the unity of theory and practice, the successfulness of practical training and the stressed methodical training. In the rememberance of all those interviewed there was a positive picture about the institutes training primary school teachers.

The content and the amount of the subjects of the training at secondary level made it possible to acquire general education and craftsmanship.

The traditions of training primary school teachers at secondary level were working between 1945 and 1959. Among them we can find the practical acquisition of pedagogical techniques, the formation and the development of the sense of vocation of the would-be primary school teachers.

References

Hegedűs T. A. (1997): *Pszichológia. Fejlődés, nevelés, szocializáció, pedagógusok*. Aula Kiadó, Budapest

Komlósi, Sándor (1954): Neveljünk jó pedagógusokat a gyakorlóévesekből. Nevelők Lapja, 10. 16. sz. 3.

Molnár, Béla (2012): The History of Hunagrian Training Primary School Teachers at Secondary Level from 1945 till the end of the 1950s. In: Molnár Béla (2012, Ed.): A tanítóképzés múltja, jelene I-II. Tanulmánykötet. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Szombathely, 171-180.

Molnár Béla (2013): Memories of Retired Primary School Teachers about their Studies. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Questions and Perspectives in Education IRI Educational Conference. Komárno: International Research Institute, 267-274.

Seidman, I. (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Tanítójelöltek gyakorlóévének szabályzata. (1951) (Regulation of Teacher Trainees' Probationary Year) Tankönyvkiadó, Bp.

Nagy Adrienn

Kereskedelmi szaktanárképzés egyetemi rangra emelése az 1920-as években

A tanulmány célja, hogy bemutassa a neveléstörténet kutatói által kevéssé vizsgált kereskedelmi szaktanárképzés sorsának alakulását az első világháborút követő évtizedekben. A kutatás arra kereste a választ, hogy a kapuit 1898-ban megnyitó szaktanárképző intézet létrehozása, majd annak 1920-ban Közgazdaságtudományi Karba való beillesztése mennyiben jelentett megoldást – a középfokú iskolai piacon a korszakban egyre jelentősebb szerepet betöltő – a felső kereskedelmi iskolákat a korszakban leginkább sújtó szaktanárhiányra.

Középfokú kereskedelmi iskolák a XIX. században

Az első középfokú kereskedelemi iskola a Pesti Kereskedelmi Akadémia 1857-ben nyitotta meg kapuit, de a középfokú kereskedelmi iskolahálózat kiépülése csak az 1868-as kiegyezést követően vett nagyobb lendületet hazánkban. Az 1880-as évek közepétől egyre több közép kereskedelmi iskola nyitotta meg kapuit (pl. Budapesten négy, Brassóban, Debrecenben, Temesváron, Székesfehérváron, Pécsen, Kolozsváron, Fiumében, Sopronban, Pozsonyban, Szegeden, Zalaegerszegen, Miskolcon) (Schack – Vincze 1930: 259). Ellentétben a reáliskolával, a kereskedelmi iskolában a tanulók egy évvel korábban fejezhették be tanulmányaikat, ráadásul az egy éves önkéntességi jog – azaz az úriemberré válás egyik alapvető kritériuma – így is biztosítva volt. A közép kereskedelmi iskolák az 1890-es évektől váltak igazán népszerűvé a diákok körében, ezt jelzi az iskolák és a tanulók számának növekedése is. A 1890-es évek közepén már összesen 37 kereskedelmi iskola működött (hat a fővárosban, 31 vidéken) 5810 tanulóval (Schack 1896: 51).

Az 1895-ös esztendő jelentős változást hozott a kereskedelmi iskolák életében, ugyanis ekkor lépett életbe a Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter által kibocsátott 44.001. számú rendelet, amelynek értelmében az addig használt elnevezéseket, mint közép kereskedelmi, kereskedelemi akadémia, felsőbb kereskedelmi iskola megszűntették és egységesen a felső kereskedelmi elnevezést vezették be. Az 1895-ben elfogadott rendelet előírásának megfelelően a diákok tanulmányaik végén tett záróvizsgáját hivatalosan is érettséginek nevezték. A felső kereskedelmi iskolában érettségizett tanulók száma évről évre folyamatosan emelkedett, 1884-ben 236, 1890-ben 586, 1895-ben 1023, míg 1901-ben már 1414 tanuló tett sikeres érettségi vizsgát, amely az összes érettségiző (198 gimnáziumban és reáliskolában 3290 fő érettségizett) 42%-a volt

(Schack 1903: 79). A felső kereskedelemi iskolatípus a századfordulón már igen nagy népszerűségnek örvendett, így számuk országszerte gyorsan növekedett, mindez azonban szinte megoldhatatlan helyzet elé állította a szaktanárképzést. A XIX. század végén az iskolatípus legnagyobb hiányossága – a korabeli tanfelügyelői jelentések alapján – a gyakorlati képzést elősegítő felszerelésen kívül, a kellően képzett szaktanár.

Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet létrehozása

A középfokú iskolákban tanítandó kereskedelmi szakok tanárjelöltjeinek képzéséről először Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter által 1872-ben kiadott a kereskedelmi iskolák első országos szervezete rendelkezett.[33] Az ebben megfogalmazottak szerint a közép kereskedelmi iskolákban a magyar, a német nyelv és irodalom, a mennyiségtan és mértan, a világtörténelem és Magyarország története, a természetrajz és természettan és a vegytan olyan tanárok által tanítható, akik főreáliskola és gimnázium számára előírt − az adott tantárgyra vonatkozó − tanári képesítéssel rendelkeznek. A kereskedelmi és váltójog, valamint a nemzetgazdaságtan, a kereskedelmi számtan, a könyvvitel, a kereskedelmi ismeret, a kereskedelmi levelezés, a kereskedelmi földrajz és történelem, valamint az áruismeret tantárgy oktatóinak képesítése az ideiglenesen a József Műegyetemen működő reáltanodai tanítók képesítését vizsgáló bizottság feladata lett (Vincze 1935: 209). Az 1895-ös szervezet mélyítette és egyben kiterjesztette a kereskedelmi iskolai képesítést azzal, hogy a kereskedelmi tárgyak esetében is egyetemi tanulmányokat kívánt meg (Schack – Vincze 1930). Habár a VKM a kereskedelmi iskolák mindhárom (1872, 1885, 1895) szervezetében szabályozta a szaktanárképzést, ám a gyakorlatban kevés eredményt sikerült elérni, ugyanis vizsgára jelentkező tanárjelöltek alig akadtak. A Kereskedelmi Szakiskolai Tanárjelöltek Egyetemi Körének és a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének 1894-ben tartott második kongresszusán a tanárképzésről a következőképpen vélekedtek: *„Mindamaz ismeretek, amelyek a tanári vizsga tárgyát alkotják s amelyeket később a gyakorlatban érvényesítenünk kell, nem adják elő sem a m. kir. tudomány-, sem a kir. József-műegyetemen, így tehát mi egyedül önképzésre vagyunk utalva”* (Dengl 1925: 19). Az 1897. június 6-7-én tartott Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének közgyűlésén többen úgy vélték, hogy a szaktanárképzést a párizsi École Normale Supérieure mintájára kereskedelmi főiskolák keretein belül lehetne megoldani. Véleményük szerint az egyetem – amely maga is azt hirdette, hogy tanárképesítést és nem tanárképzést nyújt – túlságosan „tudományos” képzést ad, és sem előadásainak megállapításában, sem a kollokviumok sorrendjének meghatározásban nincs

[33] A kereskedelemi iskolai tanárokban megkívántató tulajdonságok és a tanárok képesítése módja. A kereskedelmi iskolák szervezet. Magyar Kir. Egyetemi Nyomda, Buda, 1872.

tekintettel a tanárjelöltek szükségleteire. Sőt a belépő hallgatók még útmutatást sem kaptak arra nézve, hogy mit és milyen sorrendben hallgassanak. *„E rendszer mellett aztán a tanárjelölt nem ritkán olyan collokviumokhoz jut tanulmánya kezdetén, melyet csak tanpálya végén kellene hallgatnia, tárgyának egy részét előadva soha nem hallja, mert az egyetemi tanár előadásaink megválogatásánál nem arra törekszik, hogy a tudomány egészéről áttekintést adjon, hanem inkább az ő rengeteg tudásának akarja kathedráján bizonyítékát adni egyes részletek aprólékos feldolgozásával, mely specializálás egyetemeinket és tudományos irodalmunkban már valóságos beteggé vált"* (Kiss 1896: 377-378). Önálló kereskedelmi főiskola felállítását javasolták, melynek a legfőbb feladata a szaktanárképzés lett volna. Wlassics Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter 1898. szeptember 7-én kelt 56.900. sz. VKM rendelettel útjára indította az immáron önálló Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézetet. A tanárképző intézet hallgatói azok a kereskedelmi iskolai tanári pályára készülő, egyszersmind a pesti tudományegyetem és a műegyetem rendes vagy rendkívüli hallgatói lehettek, akik a tanárképző igazgatóságánál félévről félévre beiratkoztak. Jelentős változást hozott a tanárképző intézet életében, hogy a VKM 1903. május 19-én kiadott 24.788. számú rendelete, – arra hivatkozva, hogy a kereskedelmi iskolai tanári pályára készülők és a már eddig is képesítettek nagy száma nincs természetes arányban a tényleges szükséglettel – a felvehető hallgatók számát 10 főben korlátozták (1899/1900-ban 60, 1900/01-ben 62, 1901/02-ben 70 főt vettek fel) (Értesítő 1903: 7). A hallgatók létszámát az 1910. évi 12.929. számú VKM rendelet 15, míg az 1913. évi 32.362. sz. 25 főben maximálta, végül az 1914. évi 52.217. számú rendelet – az újfent jelentkező tanárhiány miatt – az előbbi korlátozásokat hatályon kívül helyezte.

Az 1908. január 21-én kelt 3512. számú VKM rendelettel a tanári képesítő bizonyítvány helyébe felső kereskedelmi iskolai tanári oklevél lépett. A fent említett rendelettel egyúttal a felső kereskedelmi iskolai tanárságnak azon hőn óhajtott vágya is teljesült, hogy formailag is jogos alapot nyert a középiskolai tanársággal való egyenlő bánásmód elvét hangoztató régi követelése. Ugyanis az 1895-ös szabályzat a vizsgálatok anyagát úgy alapította meg, hogy a felső kereskedelmi iskolai tanárok képesítése megfeleljen a magyar középfokú iskolában működő tanárral szemben támasztott összes követelménynek, ám oklevelet nem, csak képesítő bizonyítványt adott. Megkövetelte, hogy a tanár tökéletesen *„bírja nemzetének nyelvét és ismerje irodalmát, jó tanító és nevelő legyen"*, megfelelő elméleti és gyakorlati szaktudással és legalább *„egy modern nyelvben szaktanulmányai, de általános műveltség nézőpontjából is szükséges jártassággal rendelkezzen"* (Dengl 1925: 5). Tehát a követelmény az állam részéről a középiskolai és a felső kereskedelmi iskolai tanárral szemben is ugyanaz volt, ám a végzettség megszerzése után az „elbánás" és a megélhetés már közel sem. A középiskolai tanárjelöltet az oklevelének megszerzését követően általában helyettes tanárnak 1600 koronáért alkalmazták, majd rövid idő után rendes tanárrá nevezték ki 2400 korona fizetéssel

(Turczer, 1902: 204). Ezzel szemben egy felső kereskedelmi iskolai tanárjelölt, ha megszerezte a képesítését jobb esetben megbízott tanári státuszt nyerhetett (a megbízás egy tanévre szólt, tehát június végén megszűnt) 1200 koronáért, de utazási és egyéb támogatásokban nem részesülhetett, ha szerencséje volt, bekerülhetett valamely polgári vagy felső kereskedelmi iskolába rendes tanítónak, ami közel sem volt egyenlő a rendes tanári állással. Habár tanár nem, csak tanító lett, amivel egyúttal az óraszáma 22-re emelkedett (megbízott tanárként 13-20 heti óra). Ezt követően minimálisan három évet kellett várnai arra, hogy rendes tanári kinevezést nyerjen. A felső kereskedelmi iskolai szervezet 1. § szerint az igazgató álláson kívül még négy rendes tanári állás volt betölthető, ám még 1902-ben is 10 iskolában 18 ilyen állás várt betöltésre. A tanári állásokat az 1896. évi 15640. sz. miniszteri rendelet alapján hivatalosan pályázat útján lehetett betölteni, azonban 1899-1902 között egyetlen állás sem került kiírása a 19 állami iskolában, miközben nehezen képzelhető el, hogy folyamatosan tanárhiánnyal küzdő iskolák egyikében sem üresedett meg rendes tanári állás (Turczer 1902). Mindennek hátterében az a bevett gyakorlat állt, hogy az állásokat pályázat nélkül töltötték be. Az 1898-1908 között a kereskedelmi tanárképző intézetbe beiratkozott 472 hallgató közül 204 fő fejezete be négyéves képzést (24.50% csak egy, 15.20% kettő, 8.91% három, 9.13% négy, 7.24% öt féléven át folytatta tanulmányait), akik közül 84 fő tett végül szaktanári vizsgát, tehát a nyolc félévet sikeresen befejező hallgatóknak is csak kevesebb, mint a fele (41.17%) jutott el a képesítésig. A beiratkozottaknak mindössze a 17.8%-a kapott képesítést (Értesítő, 1908). A szakképesítést szerzett 84 főből 71 fő nyert alkalmazást az országban ekkor működő 41 felsőkereskedelmi iskolák közül a 31 valamelyikében.

Kereskedelmi tanárképzés egyetemi rangra emelése

Az első világháború után 1919-ben a Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet a Budapesti Kereskedelmi Akadémia, a Keleti Kereskedelmi Akadémia, a Világkereskedelmi Főiskolai Tanfolyammal együtt Közgazdasági Főiskolaként egyesült.[34] Ám amilyen gyorsan létrejött olyan gyorsan meg is szűnt ez a főiskola, feladatát az 1919. évi 160.869. sz. kormányrendelet létrehozott Kereskedelmi Főiskola vette volna át, azonban ennek már megnyitásra sem került sor, hanem helyébe a Magyar Királyi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kara lépett (Berki 1995: 107). Az 1920. január 13-án megjelent 272. sz. M. E. kormányrendelettel, illetve az október 5-én életbe lépő a nemzetgyűlés által elfogadott 1920. évi XXXI. tc. amelynek értelmében a Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet és a kereskedelmi akadémiák főiskolai tagozatai beolvadtak a Közgazdaságtudományi Karba a kereskedelmi képzés egyetemi rangra emelkedett. A

[34] Világkereskedelmi Főiskola tanfolyamának a Budapesti Kereskedelmi Akadémiával való egyesítése tárgyában. MOL VKM K 503. 1920. – 53. cs. – 18. t. – 125.349. a. – 126.781. ikt.

Közgazdaságtudományi Kar a budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem teljesen önálló és autonóm intézményeként alakult meg (Mihalik 1995:75). A négy éves közgazdasági képzés a törvény szerint a következő szakcsoportokra tagolódott: egyetemes közgazdasági és közigazgatási, mezőgazdasági, kereskedelmi és kereskedelmi iskolai tanárképző, illetve külképviseleti és konzuli szakra. A kereskedelmi tanárjelöltek egyrészt hallgatták a Közgazdaságtudományi Kar Kereskedelmi Szakosztályának előadásit, a tanárképző intézet illetve a tudomány- és műegyetem kurzusait (Berki 1995: 108). A tanárképző hallgatói – a kar tanulmányi szabályai szerint - félévente az előadásokból kollokváltak, majd a negyedik és hatodik félév után két alapvizsgát, a 8. félév után, pedig szakvizsgát tettek. Képzésük a már 1908-tól kötelező egy éves tanítási gyakorlat után pedagógiai vizsgával zárult. De a hallgatóknak lehetőségük nyílott arra is, hogy közgazdasági államvizsgát vagy akár doktorátust szereznek.

A tanárképzőnek a közgazdaságtudományi karba való bekapcsolásával együtt járó kezdeti nehézségeket az 1920-ban kiadott átmeneti szabályzattal kívánták megoldani. A felvétel feltételeit tekintve a közgazdaságtudományi kar szabályai voltak irányadóak (kivéve a női hallgatókra), amellyel egyúttal a felső kereskedelmi iskolai tanárságnak korábbi években oly sokat hangoztatott azon kérése is teljesült, hogy a felső kereskedelmi iskolai érettségi bizonyítvánnyal rendelkező tanulói is rendes egyetemi hallgatók lehessenek. A Közgazdaságtudomány Kar Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet 1920. évi 72.000. sz. rendelet tanításterve szerint a tantárgyakat három szakcsoportba osztották: A) könyvvitel, kereskedelmi ismeretek és levelezés; B) kereskedelemi és politikai számtan; C) gazdasági földrajz, vegytan és áruismeret. A szakcsoportok tárgyai a gazdasági földrajz kivételével nem változtak az 1898-as korábbi szervezethez képest. Ezzel szemben a tanári képesítő vizsga megszerezésének előírásai módosultak. A rendes felső kereskedelmi alap- és szakvizsgálatot kellett tenni a következő tantárgyakból: könyvvitel, kereskedelmi levelezés és a kereskedelem ismertetése, jogi ismeretek, közgazdasági ismeretek, mennyiségtan és politikai számtan, kereskedelmi számtan, általános és gazdasági földrajz, vegytan- és áruismeret. Ezen kívül középiskolai vagy felső kereskedelmi iskolai kiegészítő képesítést kellett szerezni idegen (angol, francia, német, vagy olasz) nyelv és kereskedelmi levelezés valamint gazdaságtörténelemből. A képzést a pedagógiai vizsga zárta, amely a középiskolai pedagógiai vizsgálattól csak annyiban tért el, hogy kiterjedt a kereskedelmi iskolai oktatásügy fejlődésére, a hazai felső kereskedelmi iskolák rendtartására és a felső kereskedelmi iskolai tárgyak módszertanára (Dengl 1925: 9). Azonban a középiskolai és a tanítóképzői intézeti okleveles tanároknak nem kellett a korábbiakkal ellentétben felső kereskedelmi iskolai kiegészítő szakvizsgát tenni. Magyar fogalmazás és irodalom kivételével – amelyet csak középiskolai tanári végzettséggel taníthattak – minden tárgyat felső kereskedelmi iskolai képesítéssel lehetett tanítani.

Az idegen nyelvi levelezés a nyelvi középiskolai tanári képesítéssel rendelkező tanári képesítéshez kötötték, ezért az idegen nyelvi kereskedelmi ismeretekből és levelezésből kiegészítő vizsgát kellett tenni. Az új szabályzat értelmében a szakvizsgálatra való jelentkezés feltétele lett, hogy a tanárjelöltek gyorsírói, illetve gépírói vagy szépírói tanítói oklevelet mutassanak fel. Ezen szakírásokra való képesítés megszerzése az 1920. évi 59.757. sz. VKM rendelet előírása szerint külön vizsgabizottság előtt zajlott (Vincze 1935: 221). Az új rendelkezés egyúttal lehetővé tette, hogy a tanárképző hallgatói közgazdaságtudományi államvizsgát és doktori szigorlatot tegyenek, így megnyitva előttük a tudományos pályára lépés lehetőségét.

Mindezek alapján jól látható, hogy bár az 1920. évi törvény azáltal, hogy a tanárképzést bekapcsolta a közgazdaságtudományi karba egyszersmind egyetemi rangra emelte, azonban az átmeneti szabályzat nem változtatta meg lényegében a korábbi követelményeket és a képzés struktúráját.

Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatási miniszter a közép és a felsőfokú szakoktatást szabályzó rendeletei közül egyértelműen ez az 1924-es (VKM 1924. évi 13.573. IV. sz.) volt a legjelentősebb. Klebelsberg a szakoktatásügy aktuális kérdései közül a szaktanárképzés ügyének rendezését tekintette a legfontosabb feladatnak. Az új rendelet értelmében tanárvizsgálat továbbra is három fokból állt: egy alapvizsgálatból (szóbeli és írásbeli zárthelyi vizsga, amely kiterjedt a magyar nyelvtanra, a fogalmazásra, az irodalomtörténetre, a lélektanra, a logikára, az etikára, filozófiára, a nevelés és oktatástanra, a jelölt német, francia, angol vagy olasz nyelv ismeretére), egy szakvizsgálatból és egy pedagógia vizsgálatból (filozófia és pedagógiai kollokviumok hallgatásának és a próbatanítás igazolását követően egy szóbeli és írásbeli zárthelyi vizsgával zárult a képzés).[35] Habár a szakma képviselői részéről számos alkalommal megfogalmazódott, hogy szükség lenne egy pedagógiailag és didaktikailag jól felkészült gyakorló iskolai tanári testületre, ám tanárképző önálló gyakorló iskolájának megszervezése még váratott magára. A hallgatók a budapesti felső kereskedelmi iskolák valamelyikébe nyertek beosztást.

A Közgazdaságtudományi Kar 1925. évi átszervezését követően a szaktanárképzés feladatát az egyetemi Közgazdaságtudomány Kar Felső Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézete látta el (Berki 1995: 112). A Budapesti Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság elnöksége és a felső kereskedelmi iskolák királyi főigazgatósága 1927. szeptember 23-án a VKM-hez intézett levelében a felső kereskedelmi iskolai tanárvizsgálatokkal szembeni méltánytalan szigorúságra hívta fel a figyelmet. A szigorúság, pontosabban a szaktanári jelöltek megkülönbözetése abban nyilvánult meg, hogy a felső kereskedelemi iskolai tanárvizsgálati szabályzat a VKM 23.573/1924. IV. számú

[35] Szabályzat a felső kereskedelmi iskolai tanárok képesítéséről. VKM 1924. évi 23.573. IV. sz. rendelete. MOL VKM K 503. 1927. - 108. cs. – 3. t. – 28.383 a. – 3496 ikt.

rendelete értelmében nem igazodott a középiskolai tanárvizsgáló szabályzathoz. Ugyanis amíg a középiskolai szabályzat értelmében a nem magyar szakos hallgatók alapvizsga követelményei között a magyar nyelvtan nem szerepelt, addig a tanárképző hallgatóitól az 1924-es szabályzat 11. §-a értelmében az alapvizsgára jelentkezéskor a magyar nyelvtan hallgatásának igazolását, illetve a 21. §. szerint pedig az alapvizsga részeként magyar nyelvtan és irodalom vizsgát írt elő.[36] Tehát az amúgy sem könnyű és részben emiatt nem is túl népszerű szaktanári vizsga részeként megszerzendő alapvizsga nehezebb volt, mint a középiskolai tanároké. A felső kereskedelmi királyi főigazgató 1928. június 14. a VKM felé benyújtott javaslatában a tanári alapvizsgában szereplő magyar, német nyelv és irodalom helyett, valamely gazdasági szaktárgy bevezetését kérelmezte, amit a VKM ugyan elutasított, de ígéretet tett a középiskolai szabályzattal való összehangolásra.[37] Az 1930-as évek elején a szaktanárok egyesülete újfent a képzés tartalmát bírálta, úgy vélték, hogy az „A" szakcsoport tárgyai között nincs kellő összefüggés. *„Az érdekelt jelölteknek ugyanis a magyar és német nyelvből, tehát modern filológiából középiskolai tanári alapvizsgálatot, azután könyvviteltanból, a kereskedelemi ismeretekből és kereskedelmi levelezésből, tehát magángazdaságtanból tanári szakvizsgát kellett tenniök. Íme a homlokegyenest ellenkező eszmekörben mozgó alapvizsgálat és szakvizsgálat! Az indító okot erre a kényszerházasságra a német kereskedelmi levelezés tanításának kérdése adta. Minthogy az alapszervezet szerint a német kereskedelmi nyelvet középiskolákra képesített tanárok tanították, akik a kereskedelmi levelezéshez nem értettek, a német kereskedelmi levelezés tanítását a magyar kereskedelmi levelezés tanárára kellett bízni. Hogy pedig ennek a német nyelvből bizonyos filológiai képzettsége legyen németnyelvi középiskolai tanári alapvizsgálatot sóztak rá, nem törődve azzal, hogy esetleg kereskedelmi iskolából jött a tanárképzőbe és így nem is rendelkezett a germán filológia megértéséhez szükséges latin- és görög nyelvi ismeretekkel. Nem csoda aztán, hogy ezek a hallgatók a vizsgálati követelményeknek nem tudtak kellőképpen megfelelni, lettek légyen egyébként bármilyen szorgalmas, jóravaló és tehetséges egyének. (Dengl 1932: 251)"*

Az 1928. június 30-án 48.818. szám alatt kelt VKM rendelettel lépett életbe a felső kereskedelmi iskolai tanárjelöltek gyakorlati képzéséről szóló szabályzat, amellyel egyúttal kijelölték az oly régóta sürgetett gyakorlóiskolát is.[38] A gyakorlóiskola 1898-1913 között a Budapesti Kereskedelmi Akadémia felső kereskedelmi iskolája volt, majd később a tanárjelöltek a főváros különböző kereskedelmi iskolájába elszórtan lettek gyakorlati képzésre beosztva. Az 1920-as évek közepén, amikor újból felmerült, hogy szükség lenne egy kimondottan a gyakorlati

[36] Budapesti Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság kérelme a VKM felé 1927. szeptember 23. MOL VKM K 503. – 1928. - 115. cs. – 3. t. – 27.696. a. – 279. ikt.

[37] Felső Kereskedelmi Iskolák Királyi Főigazgatójának javaslata a kereskedelmi szaktanári alapvizsga tárgyában 1928. június 14. MOL VKM K 503. – 1928. - 115. cs. – 3. t. – 27.696. a. – 282. ikt.

[38] Szabályzat a felső kereskedelmi iskolai tanárjelöltek gyakorlati képzéséről. MOL VKM K 503. - 1928. - 118. cs. – 3. t. – 48.818. a. – 22.357. ikt.

képzésre kijelölt gyakorlóiskolára, akkor elindultak a tárgyalások a Budapesti Kereskedelmi Akadémia vezetésével is. Az akadémia vezetése végül azt az álláspontot képviselte, hogy egy gyakorlóiskola működtetése és fenntartása állami feladat, így ezt egy állami iskolának kell ellátnia, ahogy ez a közép- és polgári iskolák esetében is történt.[39] Habár a Közgazdaságtudományi Kar a Vas utcában lévő iskolát javasolta, azonban a fővárosi tanáccsal folytatott tárgyalások során nem sikerült közös megállapodásra jutniuk.[40] Végül a főváros VII. kerületi iskoláját jelölték a kereskedelmi szaktanárjelöltek gyakorló iskolájának, melynek új neve Felső Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Felső Kereskedelmi Iskolája lett. Az iskola tanárait – akiknek kötelező óraszáma heti 12 órát nem haladhatta meg – a tanárképző intézeti tanács és a Közgazdaságtudományi Kar javaslatára a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezte ki. A rendes vezető tanárok kinevezéséig ideiglenesen kijelölték a gyakorlatot felügyelő szaktanárokat.[41]

Mindezen pozitív lépések ellenére továbbra is komoly bírálattal illeték a szaktanárok a gyakorlati képzést, mondván, hogy a gyakorlati iskolai képzés sokkal inkább volt szakképzés, mint pedagógiai gyakorlat, miközben a felső kereskedelmi iskolában tanító tanároknak a középiskolai tanárnál is nagyobb pedagógiai felkészültséggel kellene rendelkeznie ahhoz, hogy a gimnáziumi tanulóknál sokkal kevésbé szorgalmas és jó képességű tanulókat nevelni és oktatni tudjnak.

Szaktanárhiány kérdése a felső kereskedelmi iskolákban

A felső kereskedelmi iskolai tanárhiány és a nem megfelelő szakképzettséggel tanítók aránya tíz esztendővel a tanárképző intézet egyetemi keretekbe való beillesztése után sem oldódott meg. Különösen a nem állami felső kereskedelmi iskolákban volt nagyon magas a szakképesítéssel nem rendelkező tanárok száma. A VKM 1920 őszén abból a célból, hogy felmérje a nem állami felső kereskedelmi iskolák szaktanárokkal való ellátottságát, felmérést készítetett a felső kereskedelmi iskolák főigazgatóságával. A felmérésből kiderült, hogy a nem állami felső kereskedelmi iskolákban az átlagnál is magasabb azon tanárok aránya, akik olyan tárgyat tanítottak, amelyre képesítésük nem volt. A statisztikai felmérés szerint 1920. szeptember 15-ig a 39 nem állami felső kereskedelmi iskolában 27 végleges, 10 ideiglenes és 6 beosztott igazgató mellett, 252 rendes tanár – tehát összesen 279 véglegesen alkalmazott tanerő – továbbá 146 teljes óraszámú ideiglenesen beosztott (polgári iskolai rendes, helyettes, óradíjas) és 128 nem teljes óraszámú ideiglenes óraadó

[39] Budapesti Kereskedelmi Akadémia kérelmei ügyében megtartott bizalmas értekezlet jegyzőkönyve 1927. március 18. MOL VKM K 503. 1927. - 108. cs. – 3. t. – 25.277. a. – 77.857. ikt.

[40] Budapest Királyi Magyar Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar dékáni javaslata a gyakorlóiskola kijelölésére 1928. március 23. MOL VKM K 503. 1928. - 115. cs. – 3. t – 22.367. a. – 56.450. ikt.

[41] Királyi Magyar Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar dékáni hivatala által a VKM 1928. évi 48.418. IV. sz. alatt jóváhagyott rendelet szerint a pedagógiai gyakorlatokat felügyelő ideiglenes tanárok kinevezése 1928. szeptember 25. MOL VKM K 503. - 1928. - 119. cs. – 3. t. –74.217. a. – 2761. ikt.

tanár működött.[42] A tanárok több mint fele ideiglenesen beosztott és sok esetben nem megfelelően képesített volt. A helyzet azért volt súlyosnak tekinthető, mert ekkor az állami iskolák száma – amelyek esetében az aránya lényegesen jobb volt – mindössze 10 (8 Budapesten, 2 vidéken) volt. Ha megvizsgáljuk a tanárok felekezeti összetételét jól érzékelhető 1920-as évek elején újfent kiéleződő antiszemitizmus, azaz a zsidósággal szemben a keresztény középosztály támogatása. Ugyanis a végleges rendes tanerők 67% keresztény és már csak 33% volt az izraelita hitfelekezet tagja. Ez az arány a budapesti községi iskoláknál 59-41%, az állami iskoláknál 83-17%, az ideiglenesen alkalmazott fővárosi, község iskolák tanárai esetében 78-22%. Schack Béla királyi főigazgató a következőképpen értékelte mindezen változásokat: *"ez a megoszlás arra enged következtetni, hogy a legközelebbi elsősorban fővárosi tanárválasztások után a végleges tanerők arányszáma a budapesti községi iskolák esetében is valószínűleg jelentősen módosulni fog."*[43] Tehát a szaktanárhiány kérdésnek megoldása mellett fontos cél volt – ha burkoltan is – a zsidó tanárok számának csökkentése. Mindez nem feltétlenül nyílt elbocsátást jelentett, ám mivel rendes tanári állás elnyerésére ekkor szinte esélyük sem volt, olyan nehéz helyzetbe hozták őket, hogy sokan elhagyták a pályát.

A társulati, magán és felekezeti felső kereskedelmi iskolák tanárainak helyzetét tovább nehezített, hogy az 1924. július 30. elfogadott 73016. VI. sz. rendelet értelmében megvonták tőlük az 50%-os fizetést kiegészítő államsegélyt július 1-től visszamenően.[44] Az iskolák (debreceni, nagykanizsai, pécsi) által megfogalmazott kérelmeket többek között azzal utasította el a VKM, hogy az intézmények nagyon gyakran nem tartják be a rendeleteket, a fenntartók rendszeresen beleszólnak a pedagógiai ügyekbe és a fizetések túlságosan is eltérőek.

Nem csökkent a szaktanárhiány a 1920-as évek közepére sem, hiszen például az 1926/27-es tanévben 49 felső kereskedelmi iskolában 920 tanerőből csak 370 volt rendes tanár, a többi 550 közül 55 tornatanár, írásszaktanító és polgári iskolai tanár, 70 teljes óraszámmal ellátott ideiglenes alkalmazott tanerő, 207 óraadó és 218 hitoktató volt.[45] A 702 (hitoktatók nélkül) tanerőből 332 fő más képesítésű, vagy képesítés nélküli megbízott óraadó tanár volt. Ha a törvényben foglaltakat betartották volna, azaz szaktanárokat alkalmaznak 18 heti óraszámmal, akkor 370 helyett 528

[42] A felső kereskedelmi iskolák 1920. szeptember 15. állapotára vonatkozó statisztikai jelentése megküldése a 72.000/1920. VI. B. sz. rendelet 4. pontja szerint a VKM felé 1921. április 19. MOL VKM K 503. 1921. – 70. cs. – 18. t. – 88.389. a. - 2022. ikt.

[43] U.o.

[44] Debreceni Kereskedő Társaság kérelme a tanárok fizetés kiegészítő államsegélye kapcsán. MOL VKM K503. 1925. – 98. cs. – 9. t. – 19864. a. – 80. ikt.

[45] A 702 tanár közül igazgató vagy megbízott igazgató 49 (2 nő) fő, rendes tanár 321 (64 nő), beosztott közép- vagy polgári iskolai rendes tanár 24 (9 nő), rendes testnevelő tanár 7 (4 nő), rendes írástanító 24 (22 nő), megbízott, helyettes ideiglenes (teljes óraszámmal) 70 (17 nő), óraadó 207 (55 nő) ebből vidéken dolgozott 165 (39 nő). Strobel 1928: 105.; illetve Jelentés a felső kereskedelmi iskolák látogatása alkalmából szerzett tapasztalatokról. Királyi főigazgató jelentése a VKM felé 1928. február 4. MOL VKM K 503. 1928. 113. cs. – 3. t – 9271. a. – 81.176. ikt.

szakképzett tanárra lett volna szükség.[46] A legtöbb nem szakképzett tanár polgári, felső népiskolai tanítói végzettséggel rendelkezett, vagy egyetemet látogatott, de nem képesített tanerő volt, illetve akadt olyan is, aki sem tanári, sem tanítói képesítéssel nem rendelkezett, azaz pedagógiai tudás nélküli egyén volt. Számos vidéki iskolának az iskola igazgatóján kívül egyetlen rendes tanára sem volt. A női felső kereskedelmi iskolákra különösen jellemző volt még az 1920-as évek végén is, hogy többségük nem rendelkezett kellő képesítéssel. A felső kereskedelmi iskolák főigazgatója 1928. évi jelentése alapján a női tanároknak több mint az 50%-a polgári iskolai tanári végzettséggel rendelkezett.[47]

Az 1929/30-as tanévben a statisztikák szerint a felső kereskedelmi iskolákban dolgozó tanerők száma a hitoktatókkal nélkül 772 fő (hitoktatókkal együtt 1010 fő), közülük 51 fő igazgató (3 nő), 366 fő rendes tanár (83 nő), 30 fő (11 nő) beosztott közép- vagy polgári iskolai rendes tanár, 14 (7 nő) fő testnevelő tanár, 31 fő rendes írástanító, 47 (15 nő) fő megbízott, helyettes, ideiglenes tanár, 194 (160 fő vidéki, 36 nő) fő óraadó és 36 fő iskolaorvos egészségtani előadó (Schack-Vincze 1930: 322). Az 1929/30-ban a 31 fiú felső kereskedelmi iskolában a 31 igazgató mellett 254 felső kereskedelmi iskolai rendes tanár, 9 rendes és 6 ideiglenes testnevelő tanár, 12 rendes és 6 helyettes írástanító, 15 óradíjas helyettes tanár, 8 beosztott idegen státusbeli tanár, 6 önálló hitoktató, 118 óraadó tanár, 150 óraadó hitoktató, 10 ideiglenes helyettesítő tanár, 17 egyéb tiszti munkaerő dolgozott (összesen 679 fő). A 19 női iskolában a 19 igazgató mellett 117 rendes tanár, 5 rendes és 1 helyettes testnevelő tanár, 13 rendes és 1 helyettes írástanító, 23 megbízott helyettes tanár, 2 óradíjas helyettes, 13 beosztott idegen státusbeli tanár, 2 önálló hitoktató, 62 óraadó tanár, 80 óraadó hitoktató, 7 ideiglenesen helyettesítő tanár és hitoktató 10 egyéb tiszti munkaerő együttesen 355 személy dolgozott (Legányi 1931: 336). A tanárok képesítését illetően 40 iskola esetében (24 fiú és 16 női) van pontos adatunk, a 24 fiúiskolában 533 személy közül 82 okleveles felső kereskedelmi iskolai tanár, 36 felső kereskedelmi és okleveles középiskolai tanár, 164 okleveles középiskolai tanár, 22 okleveles testnevelési tanár, 14 okleveles írástanító, 2 okleveles nyelvmester, 5 tanítóképző-intézeti tanár, 7 okl. polgári iskolai tanár, 7 elemi iskolai tanító, 1 külföldi tanár, 72 tanári oklevél nélkül (19 orvos, 21 jogász, 2 banktisztviselő, 1 gépírónő, 6 irodai segéderő, 2 iskolanővér, 10 tanárjelölt, 2 mérnök, 1 lelkész, 1 közgazdász, 3 könyvtáros, 1 tisztviselő, 2 zenész, 1 vívómester) és 121 hitoktató volt. A 16 női iskolában 312 személy közül 35

[46] Jelentés a felső kereskedelmi iskolák látogatása alkalmából szerzett tapasztalatokról. Királyi főigazgató jelentése a VKM felé 1928. február 4. MOL VKM K 503. 1928. 113. cs. – 3. t – 9271. a. – 81.176. ikt.

[47] A felső kereskedelmi iskolai királyi főigazgató jelentése a női felső kereskedelmi iskolák óraadó tanárairól és azok óradíjairól. MOL VKM K503. 1928. – 112. cs. – 3. t. – 3672. a. – 295. ikt; Kerecsényi Gizella kérelme a felső kereskedelmi iskolai státuszba való átvételre a polgári iskolai képesítésű tanárnői státuszból. MOL VKM K503. 1928. – 112. cs. – 3. t. – 3797.a. – 4. ikt; Vajszada Judit Pécs város női felső kereskedelmi iskola rendes tanárrá való átminősítését kéri. MOL VKM K503. 1928. – 112. cs. – 3. t. – 4596. a. – 71275. ikt.

okl. felső kereskedelmi tanár, 27 középiskolai és felső kereskedelmi iskolai tanár, 95 okl. középiskolai tanár, 10 okl. testnevelő tanár, 14. okl. írástanító, 1 nyelvmester, 6 tanítóképző-intézeti tanár, 13 okl. polgári iskolai tanár, 5 elemi iskolai tanító, 37 tanári oklevél nélkül működött (12 orvos, 11 jogász, 1 banktisztviselő, 4 irodai segéderő, 3 iskolanővére, 1 mérnök, 2 nyelvtanító, 3 zenész) és 69 hitoktató volt. Azaz a 40 felső kereskedelmi iskolában összesen 845 személy dolgozott, akik közül felső kereskedelmi tanári képesítése csak 180 főnek volt (ezek közül 63-nak középiskolai tanári képesítése is volt egyszersmind), középiskolai tanári képesítése volt a már említett 63 személyen kívül 259 főnek. A 190 hitoktató mellett tanítói és tanítói oklevele volt 546 főnek, míg 109 oktató nem volt sem tanító, sem tanári végzettsége. A 948 egyén közül doktorátusa 263 személynek volt (27.7%) (Legányi 1931: 337-338).

A felső kereskedelmi iskolák működésére a két világháború között is rányomta bélyegét, hogy nem sikerült változtatni az iskolatípusra kezdetektől jellemző „bejáró tanári intézményen", azaz a tanárok többsége nem nyert rendes tanári állást és sok esetben egyfajta átmenti időszaknak, ugródeszkának tekintette az iskolatípusban való oktatást. Mindez maga után vonta, hogy nehezen alakult ki egy összeszokott, az adott iskola jó színvonalú működése érdekében áldozatos munkát folytató tantestület, ami egyszersmind az iskolatípus érdekeinek magasabb fórumokon való képviseletét sem könnyítette meg.

Irodalom

Berki Éva (1995): A Kereskedelmi Tanárképző Intézet. In: Szögi László – Zsidi Vilmos (szerk.): *Tanulmányok a magyarországi közgazdasági felsőoktatás történetéből.* Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 99-116.

Dengl János (1925): *A hazai felső kereskedelmi iskolai tanárok képzésnek és képesítésének multja és jelen állapota*. Franklin, Budapest

Dengl János (1932): A felső kereskedelmi iskolai tanárképzés újjászervezésének alapjai. *Kereskedelmi Szakoktatás* 9-10: 247-260.

Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet ötödik értesítője 1902-1903-ról. Márkus Samu Könyvnyomda, Budapest, 1903.

Kiss Sándor (1896): A kereskedelmi szakiskolai tanárképzés. *Kereskedelmi Szakoktatás* 9-10: 369-393.

Legányi Dezső (1931): Szakoktatásunk a számok tükrében. *Kereskedelmi Szakoktatás* 8-9: 333-338.

Mihalik István (1995): Küzdelem az önálló egyetemi szintű közgazdasági képzésért. In: Szögi László – Zsidi Vilmos (szerk.): *Tanulmányok a magyarországi közgazdasági felsőoktatás történetéből.* Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest, 48-82.

Schack Béla (1896): *Kereskedelmi iskoláink és a tanáraink a millennium esztendejében*. Lampel Róbert, Budapest

Schack Béla (1903): *Kereskedelmi iskoláink múltja és jelene.* Lampel Róbert Könyvkereskedése, Budapest

Schack Béla – Vincze Frigyes (1930): *Kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon.* Franklin-Társulat, Budapest

Strobel Ernő (1928): Közép- és alsófokú kereskedelmi szakoktatás statisztikája. *Kereskedelmi Szakoktatás* 3-4: 103-110.

Turczer János (1902): Min kellene változtatni. *Kereskedelmi Szakoktatás* 6: 203-207.

Vincze Frigyes (1935): A hazai felső kereskedelmi iskolai tanárok képzésének és képesítésének multja és jelen állapota. *Kereskedelmi Szakoktatás* 8-9: 207-240.

Németh Andrásné Farkas Gabriella

Az intézmény hagyományai mint az iskolai légkör fontos minőségmutatói[48]

Bevezetés

Az iskolák pedagógiai programjukban megfogalmazzák sajátos arculatukat. Az iskola mint szervezet szereplői aktívan alakítják az iskola belső világát, a működést meghatározó lényeges elemeket, köztük az iskolai hagyományokat is.

A valahova tartozás tudatát, a közösségi eszmék és értékek megbecsülését a hagyományok közvetítik. A hagyomány közösségteremtő és megőrző erő, amely bizonyos állandóságot és folytonosságot teremt az iskola mindennapi életében.

Mindezen általánosan elmondható jellemzők mellett érdemes feltárnunk azt, hogy a hagyományok szerepe konkrétan hol van hatással az iskola működésére. Arra keressük a választ, hogy a hagyományok vizsgálata által juthatunk-e olyan intézményi mutatókhoz, amelyek az iskolában folyó munkának fontos minőségi jellemzőit hordozzák.

Ezért tanulmányunkban először kísérletet teszünk arra, hogy meghatározzuk, mit értünk iskolai hagyományokon, összegyűjtjük milyen megjelenési formát ölthetnek a hagyományok. Végignézzük, hogy ezek a hagyományok milyen eszközök segítségével kerülnek dokumentálására.

Az iskolai hagyományok összetett és sokszor nagyon árnyalt, egymással szorosan összefüggő rendszere az intézmények életének, belső világának fontos része. A második részben azt nézzük át, hogy hol és milyen módon ragadható meg ez a hatás, ennek milyen kapcsolatai vannak a szakirodalomban szereplő, az iskola belső világát jellemző, meghatározó fogalmakkal, mint például az iskolai légkörrel, az iskola ethoszával, az iskolai identitással, az iskolai kötődéssel. További fontos vizsgálati megközelítés az iskolai szervezetkutatás, az oktatásmenedzsment, az oktatási PR milyen módon segít meghatározni az iskolai hagyományok szerepét, hatását az iskola életére, az iskolai munka hatékonyságára.

Az intézmény hagyományainak kialakítása, vizsgálata, ápolása közös munkát igényel az intézmény pedagógusaitól és diákjaitól. Ezért végezetül pedig megnézzük, milyen módszertani lehetőségeink vannak a diákság bevonására, megfogalmazva, milyen eszközökkel lehetnek részesei a hagyományápolásnak, hagyományteremtésnek iskolájukban.

[48] A tanulmány korábban megjelent a következő könyvben: Németh Andrásné Farkas Gabriella (2013. szerk.): A pedagógus sokszínű egyénisége az iskola értékteremtő ereje. Nevelés- és művelődéstörténeti írások. Veszprém Megyei Neveléstörténeti Társaság, Veszprém.

Hagyományok az iskolákban

A hagyomány fogalma

Az iskolai hagyományok vizsgálatához elengedhetetlen foglalkoznunk a hagyomány szó eredetével, jelentésével, a hagyomány fogalom definiálásaival.

A magyar hagyomány szó alapszavának, a *hagy* szónak Nyíri szerint az eredeti jelentése az *elhagy*, majd ebből fejlődött ki a *hátrahagy*, *örökül hagy* jelentések. A teljes szóalak a XV. század írásemlékeiben megtalálható *elhagyás, örökség, rendelkezés* jelentésekben. A nyelvújítás származékszavai a *hagyományos* és *hagyományoz* szavaink. (Nyíri, 1994)

A szó jelentéséhez a Magyar Nyelv Értelmező Szótárát fellapozva két meghatározást találunk. Egyrészt a hagyomány „régebbi korokból, néha írott feljegyzésekben fennmaradt v. íratlanul, többnyire nemzedékről nemzedékre szálló és vmely közösségben továbbra is érvényesülő szokás, erkölcs, ízlés, felfogás", másrészt „Olyan szellemi alkotások összessége, amelyeket vmely közösség a maga termékeiként ismer, őriz és ad tovább későbbi nemzedékeknek". (Bárczi és Országh, 1960) A Magyar Értelmező Kéziszótár szócikke rövidebben fogalmazva, azt írja, hogy a hagyomány „közösségben tovább élő (, tudatosan ápolt) szokás, ízlés, felfogás, ill. szellemi örökség."(Juhász és tsai, 1975)

A hagyomány szó mellett az ünnep, ünnepély fogalmak ismertetése is közelebb visz az iskolák hagyományrendszerének megismeréséhez, értelmezéséhez. Az ünnep olyan kitüntetett térben és időben zajló eseménysor, melyen a közösség önmaga megmaradását, erősödését, törekvéseinek érvényesítését szolgáló történésekről, alkalmakról, személyekről emlékezik meg. „Az ünnepély, ünnepség (festivus) közvetett módon (spontán) hat az emberi természetre és életmódra, melyet pozitív módon befolyásol, közvetlen módon pedig a társadalomban élő személyek együvétartozás-érzésének, identitásának megerősítésére hat. A tudatosan szervezett, hagyományokra épülő, el- és megismert (történelmi, vallási, művészeti) múltra visszatekintő ünnepek, ünnepségek azt az érzést és gondolkodást erősítik, amelyek létrehozóik voltak az ünnepeknek, s egyben az újabb generációk számára megtanulhatóvá és egyben kulturális feladattá teszik az ünnepekről való gondoskodást." (Utry, 2012: 84)

Iskolai hagyományok megjelenési formái

Az iskolai hagyományok feltérképezése nem könnyű feladat. Az iskola belső világának tanulmányozása sokféle tudományos megközelítést tesz lehetővé. Ha úgy tekintjük az iskola hagyományait, mint az iskolai (szervezeti) kultúra megjelenési formáit, akkor azon jellegzetesen szerveződő, rendszeresen ismétlődő, állandóan jelen lévő elemek felsorolása szükséges, amelyek

az iskolához való tartozást erősítik. Ezek között kiemelkedő szerepe van az iskola arculatát meghatározó szimbólumoknak, illetve az iskola hétköznapjait át- és átszövő eseményeknek, rendezvényeknek. Ezeket részletesen ismertetjük, de megemlítjük a látható, megfigyelhető jelenségek mellett az iskolai kultúra felszín alatti, láthatatlan jeleit, amelyek a hagyományok kapcsán is jelen vannak az intézmény életében. Ezek a feltevések, hitek, hiedelmek, érzések és attitűdök tetten érhetők a személyek közötti érzelmi viszonyban, a felnőtt és gyerek közösségek normáiban. Megmutatkozik a rendezvények, a közös ünneplés hangulatán, vagy akár az ünnepi ruhához, az iskola jelképeinek használatához való viszonyban. Mindezen a láthatatlan elemek jelen vannak az iskola belső világában, formálják arculatát, közösségkovácsoló erőként működnek és a szakirodalomban összefoglaló néven az iskola szellemének, ethoszának neveznek.

Szimbólumok

Az iskolára jellemző jelenségek rendszerén belül vannak, melyek közvetlenül érzékelhetőek, vizuális, materiális formában léteznek. Ilyen maga az iskola épülete, a folyosók, az udvar. Jelen megközelítésünkben nem azt vizsgáljuk, hogy milyen egy motiváló, jól felszerelt iskolai létesítmény, hanem azokat a részleteket kell megragadnunk, melyek „összeforrtak" az intézménnyel. Ezekhez történetek, legendák, esetleg még rítusok is kapcsolódhatnak, illetve ezek megjelennek az intézmény jelképein, az intézményt bemutató kiadványokban, virtuális bemutatkozó felületeken. Ilyen lehet akár a teljes épület képe, az iskola bejárata, a folyosók, aulák, közösségi terek meghatározó részei, de az iskola területén megtalálható szobrok, emlékművek is.

A másik forma a fogalmi, verbális megjelenés, melyek közül az iskola neve az egyik legfontosabb szimbóluma lehet az intézménynek. A köznevelési intézmények névhasználatáról a törvényi szabályozásban a következőket olvashatjuk: „A köznevelési intézmény hivatalos neve az az egyedi, megkülönböztetésre alkalmas és az ellátott feladatokat tükröző, jogszabály szerinti megnevezésekből álló elnevezés, amely kifejezi azt a tevékenységet, amelyre az adott köznevelési intézményt létrehozták."[49] A név kiválasztásának lehetőségeit is szabályozza a rendelet: „Egyedi elnevezésként a) kiemelkedő tevékenysége alapján ismert személy neve, b) tárgynév, c) földrajzi név, d) feladatellátási hely szerinti település neve, e) közterület neve, f) fenntartó neve, g) mese-, mitológiai szereplő, irodalmi alak neve, h) kifejezés, jel, jelölés vagy mozaikszó adható."50 Jelen szabályozás előtt az iskolák névadását befolyásolták, csorbították az utóbbi évek intézmény-összevonásai. Sorra születtek a „kétnevű" iskolák (Fekete-Vörösmarty, Bem-Széchenyi stb.). A kistelepülések közös fenntartású vagy közös igazgatású intézményeinél több helyen el is tűnt a

[49] 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 123.§ (3)
[50] 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 125.§ (2)

névadó, és helyébe hosszú intézmény „meghatározások" kerültek (Halimba, Nyirád, Szőc Intézményfenntartó Társulás Általános Iskolája és Óvodája – az „Erzsébet királyné" Általános Iskola helyett). Gondoljunk bele, hogy a diákok iskolához való kötődését, az azzal való azonosulását mennyire segítik az ilyen megnevezés sorozatok! (Németh, 2011) A névadó személye, élet és példája beépül az iskola hagyományrendszerébe is, a névadó alakja jelképpé válik. Az iskola neve mellett több intézménynek van olyan egyedi mottója, amely szintén egybeforrt az intézménnyel.

Ezen szimbólumok az iskola arculattervezésének építőelemei lesznek, megjelennek az intézmény címerében, logóján, zászlaján. Ezek a jelképek pedig ott vannak az iskolaépület dekorációin, az iskolai levelek fejlécében, a kiadványok címlapjain, az iskola honlapján, az iskolai ünneplőruha nyakkendőjén.

Események, ünnepélyek, rendezvények

Ha az *iskola hagyományai* szókapcsolatot halljuk, elsőként talán az iskolai ünnepélyek, rendezvények jutnak eszünkbe. Minden iskola életéhez szervesen kapcsolódnak az egységesen kialakult sok évtizedes vagy régebbi hagyományok, mint a ballagás, az iskolanapok, vagy a sportrendezvények. Ezek az események segítik az iskolai közösségek kialakítását, az iskolához fűződő kapcsolatok elmélyítését, az iskolai élet színesítését, ünnepélyessé téve a kisiskolás kortól a felnőtté válás különböző lépcsőfokait. Ezek az események a közösséggé kovácsolódás érzésén túl a külvilág felé bemutatkozási, kapcsolatépítési lehetőségekkel is bírnak az iskola számára.

Szabó Ildikó szerint „az ünneplés révén a gyerekek az együvé tartozó (fizikailag vagy szimbolikusan jelen lévő) ünneplő közönség részévé válhatnak. Egyfajta beavatási szertartások ezek, a közösségbe való bevonódás alkalmai, amelyek sikerében vagy sikertelenségében a dramaturgiának, a verbális és vizuális üzeneteknek, a részvételnek, az esztétikai élménynek és nem utolsó sorban az ünneplő közönségnek szánt, alá- vagy mellérendelő szerepnek egyaránt jelentőségük van." (Szabó, 2006: 96) Ahhoz, hogy a megünneplés ünneppé váljon szükséges, hogy érvényesüljön szocializációs funkciója, valamint egyértelmű legyen az ünnep tartalma és az ünneplés társadalmi háttere. (Szabó, 2006)

Az iskolai ünnepségek külsőségeiben is hagyományokkal rendelkeznek. A diákok ünnepi egyenruhája, az iskola jelképeinek megjelenése a rendezvények dekorációjában, az ünnep helyszínének kiválasztása fontos építőkövei az ünnep megszületésének. *Gönczöl Enikő* további fontos részletekre világít rá tanulmányában. Egyrészt lényegesnek tartja, hogy minden ünneplő – lelki alkatának megfelelő- személyre szabott szerepet kapjon az előkészítésben, megvalósításban, elkerülve, hogy bárki is kívül maradjon az ünnepen. Másrészt lényeges, hogy az iskolai ünnep valódi közösségi esemény legyen, abban egymást segítik pedagógusok és diákok. Ha esetleg a

hagyományos hierarchiában betöltött szerepüktől eltérően a pedagógusok a gyerekek oldalán vesznek részt az ünneplésben, felelős helyzetbe hozzák ezzel a tanulókat. (Gönczöl, 2011)

Az iskolai ünnepélyek mellett nagyon sokféle rendezvénnyel találkozunk az intézmény hagyományai között: verseny, vetélkedő, túra, akadályjáték, kiállítás, játszóház, sportprogramok, kirándulások stb. Ha ezeket nem formailag, hanem tematikusan szeretnénk csoportosítani, akkor megkülönböztethetjük a következőket:

- *Névadóhoz kapcsolódó rendezvények.* Az iskolai rendezvények, hagyományok jelentős része az iskola névadójához köthetők. Ekkor az egész iskolában közös programok zajlanak, amelyeknek egy része ünnepélyes keretek között zajlik, míg másik része szabadidős program. Lehet ez egy megemlékezés a névadóról, a hozzá kapcsolódó helyszínen, szobornál, emléktáblánál. Lehet egész hetet felölelő rendezvénysorozat tanulmányi, művészeti és sport versenyekkel, melyet más iskolák diákjainak körében is meghirdetnek.

- *Az új tanulók fogadásához és a végzősökhöz kapcsolódó események.* Az általános iskolák esetében legtöbbször az ünnepélyes tanévkezdéshez kapcsolódik az iskola legfiatalabb diákjainak megünneplése, „befogadó szertartása". Ekkor megkaphatják az iskola jelképeit (jelvény, nyakkendő stb.), emléklapot és egyéb kisebb jelképes ajándékot (ceruza és füzet stb.). A középiskolákba újonnan érkezőknek még a tanévkezdés előtt gólyatáborokat szerveznek, melyek inkább játékos, vidám formája a közösségbe való befogadásnak. A tanulmányok végeztével talán a legtradicionálisabb iskolai ünnep zajlik, a ballagás. A ballag szavunknak iskolával kapcsolatos jelentése az 1800-as évek végén alakult ki: végzős diák ünnepélyesen búcsúzik iskolájától. A ballagás főnév pedig maga az ünnepélyes búcsú.

  A selmecbányai akadémiáról ered a diákélettől való búcsúzkodás szokása, amely a hazai oktatási intézményekben általánosan elterjedt. (Bartha, 2003) A sok közös motívum mellett iskolánként változik a helyi ballagási ünnep lebonyolításának részletei. Ez a hagyomány nagy változáson ment át az évtizedek során, ma sokan úgy gondolják, hogy más ünnepi alkalmakhoz hasonlóan ez az ünnep is megkopott értékeiben, viszont egyre fényesebb lett külsőségeiben.

- *A tanév ünnepélyes megkezdése és lezárása.* A tanévnyitó és tanévzáró ünnepségek minden iskolában megrendezésre kerülnek tartalmukban nagyon hasonló módon (igazgatói beszéd, verses műsor, tanévzárón jutalmak, díjak átadása stb.) Minden iskola igyekszik, hogy egyéni elemekkel gazdagítva mégis egyedi, az intézményre jellemző hagyománnyá változtassa ezeket a tradicionális eseményeket.

- *A nemzeti ünnepek*. Szabó Ildikó szerint a nemzeti ünnepek iskolai megünneplése „a történelemoktatással együtt a történelmi emlékezet forrásai. Önazonosságunkban az emlékezet különböző formái (az önéletrajzi, a történelmi és a kollektív emlékezet) meghatározó szerepet játszanak. A nemzeti ünnepek megünneplését a történelemhez vezető egyik útnak, a történelmi azonosságtudat egyik tényezőjének tekinthetjük. Az ünnepek az eredeti események megidézésével és a jelenhez való kapcsolásával közreműködnek a gyerekek történelmi tudatának építésében. Mivel az ünneplés egyúttal történelmi emlékezés is, rajta keresztül magához az eseményhez is kiépítjük személyes viszonyunkat." (Szabó, 2006: 96) Az iskolák számára rendeleti szinten előírt „nemzetünk szabadságtörekvéseit tükröző, továbbá nemzeti múltunk mártírjainak emlékét, példáját őrző" ünnepek a következők: az aradi vértanúk (október 6.), a kommunista és egyéb diktatúrák áldozatai (február 25.), a holokauszt áldozatai (április 16.), a Nemzeti Összetartozás Napja (június 4.), a március 15-ei és az október 23-ai nemzeti ünnepek.[51]

- *Az iskola pedagógiai programjához kapcsolódó speciális rendezvények*. Ide tartoznak a különféle magyar és nemzetközi emléknapokhoz kapcsolódó rendezvények, mint a Föld napja, Anyák napja, Madarak Fák napja, Gyereknap vagy a Költészet napja. Az iskola tanítási profiljához kapcsolódó további események: pl. sportiskola, zeneiskola speciális rendezvényei, az ökoiskolák „zöldrendezvényei". Sok iskola szervez téli sítúrát, nyári tematikus táborozást is.

- *Néphagyományokhoz kapcsolódó rendezvények*. A néphagyomány a magyar köznevelésben a kezdetektől fogva helyet kapott. A tanítási órákon népmeséket, mondókákat olvasnak a gyerekek, az iskolákban szerveződik népdalkör, néptánc együttes, népi kézműves szakkör. A népi kultúra gazdag világa a legtöbb iskolában jelen van hagyományos rendezvényeikben is. A népszokások többsége a naptári évhez, a természet jelenségeihez, az évszakok változásaihoz, a munkához, az emberi élet fordulópontjaihoz, valamint egyházi ünnepekhez fűződik. A legtöbb iskolában rendeznek Mikulás délutánt, karácsonyváró gyertyagyújtást, karácsonyi ünnepséget, farsangi karnevált, de előfordul szüreti felvonulás, Szent Márton napi rendezvény, Pünkösdölés stb.

- *Az iskola pedagógusainak, szülői munkaközösségének, volt diákjainak rendezvényei.* Az eddigiekben felsorolt események az iskola diákjainak, diákjairól szól, melyben szervezőként, támogatóként, résztvevőként jelen vannak az iskola pedagógusai és az iskolát támogató felnőtt közösségek is. Ezek mellett több olyan hagyományos rendezvénye lehet egy iskolának, amely célcsoportja

[51] 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 3.§ (2) c) d)

nem a tanulók közössége. Ilyenek például az alapítványi vagy SZM bálok, a pedagógusok tantestületi kirándulásai, a volt diákok osztály-, érettségi találkozói. Az öregdiákok sok iskolában egyesületbe tömörülnek, és nagyon sokrétű munkát végeznek az intézmény hagyományápolásának területén: az iskola múltjához, névadójához kapcsolódó emléktáblák, emlékszobrok emelése, iskola-zászló adományozása, díjak alapítása a kiváló tanulmányi és sport eredményeket elérő diákok jutalmazására, rendezvények, hagyományőrző diákcsoportok támogatása.

Iskolai hagyományok dokumentálása

Az iskola történéseinek, eseményeinek (köztük az iskola hagyományainak) megörökítése egyrészt a jövőbeni neveléstörténeti kutatások forrásait jelentheti, másrészt fontos minőségfejlesztési szempontból is. Az iskolák honlapjainak neveléstörténeti tartalmait vizsgáló tanulmányunkban megfogalmaztuk, hogy ehhez elengedhetetlen a kötelező iratkezelésen és adminisztráción túl a sok szempontú, megfelelő módon történő archiválás. (Horváth-Németh, 2010) Ez részben technikai, de legfőbbképpen szemléleti kérdés. Továbbá „ha az intézmény fontosnak látja önmagát, a munkáját, akkor a mindennapi eseményeket is igyekszik számon tartani, rendszerezni és (a lényeges elemeket) megőrizni. Így válhat elemezhetővé, hogy az intézmény napi munkájában hogyan jelennek meg a saját értékei, s hogy teheti ezt mások számára is jól láthatóvá. A szervezet az önmaga tevékenységére történő figyeléssel, reflektálással nagyobb figyelmet fordít a »hogyan lehet jobban működni?« kérdésére is, amihez elengedhetetlen a saját tevékenység elemzése, lezajlott események, folyamatok újbóli analizálása." (Horváth és Németh, 2010: 16)

Veszprém megye iskolaigazgatóinak körében 2010-ben végzett kérdőíves felmérésünkben rákérdeztünk arra, hogy milyen módon történik az események, történések dokumentálása intézményükben. (Németh, 2011)

„Az iskolai élet dokumentálására sokféle lehetőséget, módszert alkalmaznak az iskolák. A legtöbb esetben (95,1%) digitális fényképeket készítenek és videofelvételt (81,7). A harmadik helyen is digitális lehetőség, az iskolai honlap szerepel (69,5%). Látszik, hogy az iskolákban természetessé vált az IKT eszközök használata." (Németh, 2011)

„A hagyományos dokumentumok kisebb arányban használatosak, pedig időtállóságuk jobb, és rendszerezésük, használatuk könnyebb, kézzel foghatóbb, mint a digitális emlékeké. Az iskolák közel fele (45,1%) papírfotókat is készít. A folyóiratokban való megjelenéssel az iskolák egy harmada él, cikkek szólnak az intézményről a helyi lapban (39,0%), az iskolaújságban (29,3%) és a megyei lapokban (35,4%). Az évkönyv készítése utolsó előtti a sorban (22,0%), pedig az egykor kötelezően és meghatározott tartalommal megjelentetett értesítők sok fontos információval

szolgálnak sok év elteltével is. Jó hír, hogy találunk még iskolát, ahol krónikát vezetnek (18,3%), mellyel egy nagyon hasznos és színes módját választják az iskolai élet megörökítésének."(Németh, 2011)

Hagyományok az iskola alapdokumentumaiban

Az intézmények hagyományai jogszabályban előírt módon bekerülnek az iskola alapdokumentumaiba. A nemzeti köznevelésről szóló törvény szerint a nevelési-oktatási intézmény vezetője felel „a nemzeti és iskolai ünnepek munkarendhez igazodó, méltó megszervezéséért".[52]

E törvény végrehajtási rendeletében került szabályozásra, hogy az intézmények szervezeti és működési szabályzatában meg kell határozni az „ünnepélyek, megemlékezések rendjét, a hagyományok ápolásával kapcsolatos feladatokat"[53], kollégiumok esetében a hagyományok leírása a pedagógiai programba kerül.[54]

Az iskolák ennek megfelelően meghatározzák az iskolai hagyományápolás tartalmi vonatkozásait, mely szerint az iskola hagyományainak ápolása, ezek fejlesztése és bővítése, valamint az iskola hírnevének megőrzése, öregbítése az iskolaközösség minden tagjának joga és kötelessége. Itt rögzítik azt, hogy a hagyományápolással kapcsolatos aktuális feladatokat, időpontokat, valamint a felelősöket mikor, hogyan és melyik dokumentumban határozzák meg. Ezután kerülnek részletezésre az intézmény hagyományos kulturális és ünnepi rendezvényei, iskolai szintű versenyek és szórakoztató rendezvények. Ezek közül az iskola sajátos hagyományai részletes bemutatása a jellemző. A hagyományápolás eszközei között kerülhet még felsorolásra a rendezvényeken túl az iskolaújság, az évkönyv, egyéb iskolai kiadványok megjelentetése. A hagyományok külső megjelenési formái is rögzítésre kerülnek: az intézmény jelképei (logó, címer, jelvény, zászló), az iskola tanulóinak kötelező ünnepi viselete, az intézmény belső dekorációja.

Az iskola éves munkatervében kell rögzíteni a nemzeti ünnepek és az iskola hagyományai ápolása érdekében meghonosított egyéb emléknapok, megemlékezések időpontját, illetve az iskolai élethez kapcsolódó ünnepek megünneplésének időpontját.[55] A munkatervbe az időponton túl a helyszín, a programért felelős pedagógus neve is bekerül.

[52] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 69§ (2) e)
[53] 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 4.§ (1) j)
[54] 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 10.§ i)
[55] 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 3.§ (2) c) d)

További dokumentálást jelent egy-egy esemény lebonyolításához összeállított forgatókönyv, melyet a felelős pedagógus készít elő, egyeztet a tantestülettel, engedélyeztet az intézményvezetővel. Nagyon jó, ha ezek iktatásra kerülnek az iskola irattárában is. A pedagógusok éves beszámolóira támaszkodó intézményvezetői „évértékelés" elengedhetetlen része a tanévben hagyományos rendezvények kapcsán szerzett benyomás, tapasztalat, a jövő felé tekintő javaslat.

Tárgyiasult dokumentumok

A „hivatalos" dokumentáláson túl az iskolák életének hagyományait tárgyiasult módon őrzik a különféle nyomtatott dokumentumok. Ezek közül az iskola évkönyvei, értesítői kiemelkedő jelentőségűek, hiszen azon túl, hogy dokumentálják a tanév történéseit, később forrásanyagként használhatók, helyismereti értékűek, segítik a hagyományok őrzését és az iskolához kötődést, a külső személyek, intézmények számára pedig tájékoztatóul szolgálnak.(Tölgyesi, 2007) Az évkönyvek, értesítők kiadásának tanügyi szabályozása a Racio educationis megjelenéséig nyúlik vissza. A 1868-től folyamatosan minisztériumi rendeletben szabályozták az iskolák értesítőinek megjelentetését. Tartalmukat is meghatározták, melyek között az iskola hagyományai is helyet kaptak. A tanév történetének legfontosabb eseményei a kezdetektől szerepeltek, majd későbbi rendeletek alapján bővült a tartalom a tanulmányi kirándulásokkal és az iskolai ünnepélyek leírásával.(Tölgyesi, 2007) Az iskolai értesítők kiadásának kötelezettsége az iskolák 1948-as államosítása után megszűnt. Egészen az 1989-es rendszerváltásig csak szórványosan, legtöbbször iskolai jubileumhoz kapcsolódó kiadványok voltak, szerkezetükben, tartalmukban eltértek a hagyományos iskolai értesítőktől.(Gráberné, 2007) Az elmúlt húsz évben hivatalos, egységes szabályozás és útmutatás nélkül jelentek meg ezek a kiadványok, köztük évkönyvek, jubileumi évkönyvek esetleg iskolatörténeti monográfiák is. Az iskolák törekedtek arra, hogy ezt a célszerű tradíciót a hagyománytiszteleten túl felhasználják iskolájuk menedzselésére, a kiadásokat szakmai és presztízsérdek, továbbá PR-szempontok is motiválják. (Tölgyesi, 2007)

Az évkönyvek mellett az iskolák szép számmal jelentetnek meg időszaki kiadványokat. Az iskolaújságok legtöbbször tanulók által szerkesztett munkák, melyek hasznos lenyomatai az iskolai élet eseményeinek, köztük az iskolai hagyományok megörökítésének. Ezeken túl találkozunk olyan iskolákkal, akik a tanév eseményeit, hagyományos rendezvényeit iskolakrónika formájában dokumentálják. Olyan kisebb kiadvánnyal is találkozhatunk, melyek az iskola rövid bemutatását tartalmazzák, céljuk az iskolaválasztás segítése. Több iskola nyomon követi és dokumentálja az iskola eseményeinek folyóiratokban (helyi, megyei, országos lapok) való megjelenését is.

Mindezen írott, nyomtatott dokumentumok sok képi anyagot tartalmaznak, melyek szintén szerepet kapnak az iskolai hagyományok ápolásában, ill. ápolásának dokumentálásában. A képek

rendszerezésén túl érdemes minden fontos adatot feljegyezni egy-egy képről, mert csak így válhat igazi forrásanyaggá. Tudnunk kell, mikor, hol milyen alkalomból készült, kik vannak a képen és ki készítette a fotót.

A nyomtatott dokumentumokon túl tárgyi emlékek is megörökítik, szemléltetik az iskolai hagyományokat: pl. az iskolai forma- vagy ünneplőruha jellegzetességei, a dicsőségtáblák, a trófeákkal megtelt vitrinek, a ballagási tablók, zászlók. Mindez az iskolák tradícióinak egy-egy mozaikját jelentik, s azokról az értékekről árulkodnak, amelyeket az iskola nagyra becsül. Felhasználható iskolatörténeti kiállítások, állandó dekorációk létrehozásához, segítve ezzel is az iskola hagyományápolását. (Beare, Caldwell és Millikan, 2009)

Virtuális dokumentálás

A kérdőíves felmerésünkből egyértelműen kitűnik, hogy az iskolák leggyakrabban digitális lehetőségeket használnak eseményeik, történéseik megörökítésére. Ezek a digitális fényképek, videofelvételek készítése és az interneten való megjelenítése. (Németh, 2011)

A digitális adathordozókon való archiválás mellett nagy szerepe van az iskolák Interneten való megjelenésének. Ezek közül az iskolai honlapok kaptak eddig nagyobb figyelmet a vizsgálatok során, az egyéb lehetőségek, például videomegosztók, közösségi oldalak ilyen szempontú részletes vizsgálata még várat magára.

Az iskolai honlapok tartalmi és formai kérdéseivel foglalkozó tanulmányokban több olyan elvárás is megfogalmazódott, amely kapcsolatban van az iskola hagyományaival. Fontos, hogy a honlap széles körben információkat közöljön az iskoláról, oly módon, hogy egyben vonzó képet mutasson a külvilág felé, és megjelenésében legyen esztétikus.(Mészáros és Szatmáry, 2006) A honlapok állandó elemei közé tartozik az iskola névadójának, múltjának és jelenének általános bemutatása. Ezen bejegyzésekben olvashatunk legtöbbször az iskola hagyományrendszeréről, az eseményekről, rendezvényekről, de a szimbólumokról, jelképekről is. Az iskola szimbólumai, vizuális jelképei (név, logó, címer, zászló) egyben a honlapok fontos design elemei is. Kérdőíves vizsgálatunkban azt tapasztaltuk, hogy bemutatkozáson túl minden esetben igyekeznek megörökíteni az iskolák az adott tanévben megvalósult ünnepségeket, rendezvényeket. Dokumentálják a kirándulásokat, sporteseményeket.(Németh, 2011) Több iskola digitalizált változatban honlapján jeleníti meg kiadványait is. Nagyon fontos kérdés a honlapon megjelenő tartalmak megfelelő archiválása, ha azok már nem „aktuálisak", akkor hová kerülnek.

Az iskolai honlap mellett vagy helyett az intézmények megjelentek közösségi oldalakon is (Facebook, Twitter stb.). Ezen megjelenési forma vizsgálata érdemes lenne az iskola hagyományai szempontjából is, hiszen a honlapoknál erőteljesebben itt az interaktív felületnek köszönhetően a

közösségi funkció érvényesül. Hiszen minden hagyományos rendezvényhez virtuális meghívókkal esemény hozható létre. A történésekhez, fotókhoz, fotóalbumokhoz hozzászólhatunk, megoszthatjuk másokkal. Így megvalósulhat az a cél melyet már *Mészáros és Szatmáry* tanulmányában felvázol, akkor az iskolai honlapokhoz kapcsolódóan: „Egyfajta közösségi térként működjön az iskola mindennapjaiban, minél több napi információval és kommunikációs csatornával, vagyis a célzott felhasználói kör ebben a törekvésben az iskola saját közössége: diákok, pedagógusok, esetleg a szülői közösség tagjai." (Mészáros és Szatmáry, 2006)

A videomegosztók lehetőségeit kihasználva az iskolai honlapokon és közösségi oldalakon sokszor találkozunk videofelvételekkel is, melyek az intézmény rendezvényein készültek.

Az iskolai hagyományok szerepe

Az iskolának mint intézménynek legfontosabb feladataként a szocializációt, a nevelés segítését, a kultúra újratermelését tekintjük. A tanulók nevelése, oktatása érdekében az iskolában összehangolt tevékenység zajlik. Az iskola működésére ható társadalmi, gazdasági, kulturális tényezők gyorsan változnak, az iskolákkal kapcsolatos társadalmi elvárások köre és jellege is módosul. Mindez nehezíti az iskolák belső világának leírását, melyben vannak nem látható, rejtett elemek is. (Golnhofer, 2006)

Az iskolai hagyományok összetett és sokszor nagyon árnyalt, egymással szorosan összefüggő rendszere az intézmények életének, az iskola belső világának fontos része. A szakirodalomban különféle megközelítésekkel találkozhatunk, melyek az iskola belső világának megértésére, feltárására törekszenek. Ezeket vesszük sorra annak érdekében, hogy az iskolai hagyományok helyét, szerepét, hatását megragadjuk.

Az iskolai szervezet légköre

Az iskola belső világát a régebbi megközelítésben gyakran azonosították az iskola légkörével, „az egyének által észlelt belső sajátosságokkal, a szervezettel kapcsolatos attitűdökkel, érzésekkel, elégedettségekkel, elégedetlenségekkel". (Golnhofer, 2006:6) A meteorológiából átvett, a szervezetre csak metaforaként értelmezhető klíma fogalom definiálására széles szakirodalmat találunk. *Halász és Kozma* szerint a szervezeti klíma egyéni arculatot ad a szervezetnek, az egyének érzékelik, és az indirekt módon hat a szervezeti tevékenységükre.(Halász és Kozma, 1993) Olyan környezeti tényező, amely hatást gyakorol a szervezetben élő szereplőkre, és fordítva, a szereplők is alakítják a klímát. (Bacskai, 2007) Mindezt az iskolára elsőként értelmezve Halpin és Croft szerint „a szervezeti klímát felfoghatjuk úgy, mint a szervezet személyiségét, vagyis a klíma

ugyanaz az iskolának, mint a személyiség az egyénnek." (idézi: Kozma, 1985: 86). A klímaértelmezések további bemutatását találjuk *Tímár* tanulmányában, melyből kiderül, hogy bármilyen kiindulási alapot választunk, nagyon összetett fogalmat kapunk. Ezen hatásegyüttes megragadásához, tudományos leírásához dimenziókat használhatunk. Ahány kutatást nézünk, annyiféle klímastruktúrát találunk, hiszen az elméleti kiindulópontból megalkotott klímadimenziókat átrendezheti, pontosítja az empirikus vizsgálatok eredményeként kialakuló klímastruktúra. (Tímár, 1994)

A *Tímár Éva* által kidolgozott tanítási klímavizsgálatok kérdőíveinek állításai között vizsgálódva elmondhatjuk, hogy közvetlen utalást nem találunk az intézmény hagyományaira.

A tanulók körében alkalmazható klímavizsgálat kérdései a faktoranalízissel nyert klímaösszetevők mentén kerülnek kiértékelésre: törődés, meghallgatás, beleszólás, pedagógusi rugalmasság, önállóság, tanulói rugalmasság, összetartozás, követelmények, szabályok. (Tímár, 1994)

Úgy gondoljuk, hogy az iskolai hagyományok hatása az iskolai légkörre a törődés és az összetartozás klímaösszetevőkbe szerepeltethetők lehetnének. Mindkét összetevő nagyon jól megragadható az iskola hagyományain keresztül.

A pedagógusok körében alkalmazható kérdőív koncepciója szerint a klímát befolyásoló tényezők közül az alábbi hat legfontosabb köré rendeződnek a kérdőív kérdései: arculat, beleszólás, kollégákhoz való viszony, kommunikáció, munkához való viszony, vezetői stílus. (Tímár, 1994)

Az iskola hagyományai leginkább az arculat klímaoldalhoz kapcsolhatók, bár a kérdések szövegében nem szerepelnek. Mégis elmondható, hogy ahol az arculathoz magas érték tartozik, ott határozottan kivehetők az intézményarculat domináns és egyben pozitív jegyei.

Bacskai Katinka iskolai légkörvizsgálatában a klímatesztek mellett interjú módszert is alkalmazott. A kérdések között szerepeltek olyanok, amelyek az iskola hagyományaira kérdeztek rá. Az interjúkból megtudta, hogy a diákok életét nagyon hasonló keretek határozzák meg. Kiderült, hogy az iskolákban a kollektív értékátadás szimbólumai, szimbolikus aktusai az iskolai rendezvények, az iskola jelképe, címere, a tanítás nélküli munkanapok és az egyenruha. (Bacskai, 2007) Azok az iskolák, ahol az interjúkban pontos leírást adtak az ünnepek lefolyásáról, ott olyan iskolai programokról van szó, melyek kerete évről-évre állandó, csak részleteikben változnak. Ezek az alkalmak már szertartásos jelleget öltenek, a megemlékezés, szórakozás mellett az iskolai identitást is szolgálják. (Bacskai, 2007) Ez is azt támasztja alá, hogy az iskola hagyományai jelentős szerepet játszanak az iskolai légkör megítélésében, a hagyományokhoz kapcsolódó mérések

alkalmasak arra, hogy olyan intézményi mutatókhoz jussunk, melyek az iskolában folyó munkának fontos minőségi jellemzőit hordozzák.

Az iskolaethosz, az iskola szelleme

Az iskolára jellemző egyéni arculat, az intézményi atmoszféra kifejezésére *Kozéki Béla* vezette be az iskolaethosz fogalmát. Az iskola szellemiségén egyrészt egy olyan erkölcsi felfogást, pontosabban bizonyos alapvető tulajdonságok csoportját érti, melyet az iskola annyira megszerettetett a gyermekekkel, hogy egy életre beléjük oltotta. Másrészt az életeszményt, amit a gyermek az iskolából magával vihet az életbe, s az el is fogja kísérni, mintegy etalonként él benne. Végül egy magatartást meghatározó érték- és normarendszert, vagy szokásrendszert, ami bizonyos viselkedéseket eleve vonzóvá vagy taszítóvá tesz számára, ami a döntésekben segíti, ami mindig iránymutató. (Kozéki, 1995)

Tehát az iskola ethosza szoros értelemben az iskola erkölcsi jellegű elvárásait, elveit, követelményeit, tágabb értelemben az iskola szellemiségét, arculatát, lelki jellegét jelenti. Ha az ember először belép egy iskolába, nyomban érezhető az iskola sajátos benyomást kiváltó jellege. „Ez az, ami a gyermeknél is úgy jelentkezik, mint az iskola észlelése, percepciója, az iskoláról kialakított képe. Kellemes vagy kellemetlen, hasznos vagy haszontalan itt lenni, milyen elvárásokra, követelményekre számíthat, mennyire várnak tőle s adnak neki bizalmat, megbecsülést, tiszteletet." (Kozéki, 1995: 128)

Hogyan tudjuk ehhez a fogalomhoz a hagyományokat kapcsolni?

Egyrészt az iskola jelképei, szimbólumai egyértelműen meghatározzák az iskolához kapcsolható képet. A jelképek az iskola épületének külső és belső dekorációjának állandó elemei.

Másrészt meghatározóak az iskolák hagyományos eseményei, az emlékezetes ünnepélyek, versenyek, kirándulásoknak.

Az iskola szellemiségét, ethoszát azért fontos figyelembe venni, mert olyasmit tud beleoltani tanítványaiba, „amire jó visszaemlékezni, amiből később is lehet hasznos tanácsot meríteni, ami - ha kell - még az embertelenségben is segít embernek maradni." (Kozéki, 1995: 128). Ezek nemcsak egy szép emlékként épülnek be a gyermekek életében, hanem formálják egész személyiségüket, kihatnak egész életükre.

Az iskolai identitás

Az iskola arculatának másik szakirodalmi megragadása az iskolai identitás fogalma. *Kopp Erika* tanulmányának első részében részletesen olvashatunk e fogalom értelmezésének lehetőségeiről.

Kopp az iskolai identitás komplex fogalmát fogadja el, melynek meghatározó dimenziói az iskola céljai, a nevelési és oktatási tevékenységei, valamint a külső környezetével kialakított kapcsolata. Ezen dimenziókhoz az iskola identitásának leírására kategóriákat rendel. (Kopp, 2005)

Jelen vizsgálódás szempontjából fontos, hogy a tevékenység dimenzió kategóriái között megtaláljuk az iskolai hagyományokat is. A szerző felmérésében egyértelműen az iskolai ünnepélyeket említik a tanárok, mint jellegzetes szervezeti elemeket. Továbbá ezen megközelítéssel választ kaphatunk olyan kérdésre, hogy egy iskola mennyire hagyománytisztelő, hagyománykövető a pedagógusok és diákok szerint.

Az iskolai kötődés

Az előző részekhez kapcsolódva, most a tanuló szempontjából vizsgálódva a szakirodalomban egy másik fogalmat találtunk, az iskolai kötődés fogalmát. Ez a fogalom sem egységes, a kutatók más-más tényezők hatását hangsúlyozzák. Egyik értelmezés szerint az iskolai kötődés a tanuló részéről megjelenő pozitív érzelmi kapcsolat, ami abban nyilvánul meg, hogy mennyire szereti az iskolát, és talál-e érdeklődésének megfelelő tevékenységet az iskola keretein belül. A kötődés külön választható két faktorra, az egyik az iskolához, a másik a személyekhez való kötödést jelenti. (Szabó és Virányi, 2011) Az iskola hagyományai szempontjából fontos jellemzők, úgy gondoljuk, inkább az első faktorban vannak, mint az intézménnyel kapcsolatok érzések, például odatartozás, büszkeség, biztonság, kényelem érzése. Ezeket a jellemzőket érdemes lenne mérni a hagyományrendszerről alkotott véleményeken keresztül is.

Az iskolai kötődés méréséhez három területet érintő kérdéssort használnak. Az első kérdéscsoport arra vonatkozik, hogy a gyerekek mennyire éreznek közel magukhoz iskolai személyeket, a második, hogy mennyire boldogok az iskolában, a harmadik rész arra, mennyire érzik azt, hogy ők az iskola részét képezik. (Szabó és Virányi, 2011)

Az idézett tanulmány szerzői saját vizsgálatukhoz kidolgozott iskolai kötődést mérő kérdőív állításai között az iskola hagyományrendszeréhez kapcsolódóan, csak az iskolai környezet, az osztálytermek, az udvar, a folyosók dekorációja jelenik meg, az iskola hagyományos rendezvényei nem. Mivel azok a gyerekek, akik erősen kötődnek iskolájukhoz magasabb szintű iskolai énképpel rendelkeznek és diákok alacsonyabb szintű tanulói stresszt élnek át (Szabó és Virányi, 2011) nagyon fontos minőségi mutatót nyerünk a kötődés vizsgálatával.

Ezért figyelnünk kell erre az iskolai munkára is kiható mutatóra, elérni azt, hogy az iskola hagyományrendszerén keresztül is hatással legyen a diákok iskolához való kötődésére.

Az iskolák szervezeti kultúrája

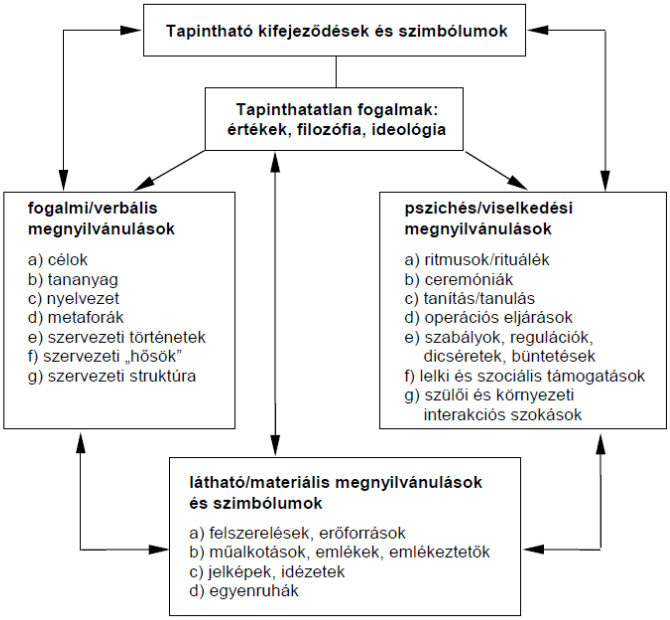
Az iskola belső világa az előzőekben taglalt egy-egy fogalmon túl, azokat felhasználva, összességében döntően az iskolák szervezeti kultúrájához kapcsolódóan jelenik meg az elméleti munkákban, az iskolák megismerésében és alakításában, fejlesztésében.

„Az iskola szervezeti kultúrája megnevezés segíthet nekünk, hogy figyelmünket az iskola szimbólumain, viselkedési szabályain, ceremóniáin, szokásain és gyakran a sokszor elmesélt, közismert házi történetein, kedvelt személyeinek tulajdonságain keresztül és között, vagy a résztvevők kommunikációját figyelve olyan rejtőző, mélyen fekvő tartalmakhoz, hitekhez jussunk el, amelyeket a szervezet tagjai egyformán ismernek, elfogadnak és követnek." (Csapó és Csécsei, é.n.:23)

A szervezeteket alkotó emberek élővé teszik a szervezetet, így az iskolák is különböznek egymástól és egyéb szervezetektől. Mindez megragadható egy iskola életében a hagyományrendszerén keresztül is, hiszen a hagyományok megjelenési formái között szerepelnek az intézmény szimbólumai, ceremóniái és legendái.

Természetesen vannak azonos jegyek, amelyeket minden szervezet visel, ezek felismerése a szervezeti kultúra elmélete igyekszik feltárni.

A különféle szervezeti kultúra modellek közül az iskolai hagyományok szempontjából a hagyma-modell megismerése érdekes. E megközelítés szerint a kultúrának vannak kívülről látható és tapintható elemei, ezek mellett azonban, hasonlóan a hagyma egymásra rétegződő héjaihoz, a kultúra rendelkezik olyan elemekkel is, amelyek kívülről nem láthatók: a mítoszok, hősök, szimbólumok, az értékek, az eleve elfogadott feltételezések. (Csapó és Csécsei, é.n.) A rituálék az iskola szokásai, mintái. Ide értendők az intézmény eseményei, ünneplési szokásai. A belső héjakon találhatók a szimbólumok, a mítoszok, a szervezeti hősök, ezek mutatnak a szervezeten belüli alapvető és rejtett értékekre. A szimbólumok, a szavak, a különböző szlogenek azok, amelyeket a szervezet tagjai azért használnak, hogy céljaikat tisztázzák, illetve hogy a célokat árnyalt és tiszta formában megjelenítsék. Ilyenek szinte minden esetben a iskola jelképei, az emberek által használt nyelvezet, öltözködési stílusuk, a szervezet által használt épületek, épületben elhelyezett dekorációk, képek is. E modell alapján kialakított, az iskolai kultúráját mutatja be a *2.ábra*, amely *Csapó és Csécsei* írásában is megtalálható.



1.ábra: Az iskola szervezet kultúrájának vázlata a hagyma modell alapján (Csapó-Csécsei, é.n.:38)

Jelen vizsgálódásunk szempontjából ez a megközelítés ad lehetőséget az iskola hagyományrendszerének legrészletesebb megragadásához, az iskola életében betöltött szerepének feltárásához.

Összegezve a tanulmányban is olvasható, hogy az iskolák értékközvetítő és értékmegőrző feladatához az alábbi tényezők hatásait figyelembe kell venni:

- „az etnikai keveredést, minden egyes személy potenciális energiáit, értékeit, képességeit, tapasztalatait
- az iskola környezetébe való beilleszkedést mind földrajzi, mind szociális értelemben
- a hagyományokat, az egyedi történeteket, az iskolai „regéket"
- az iskola speciális ünnepeit, ceremóniákat, amelyek az operatív működésben öltenek testet." (CSAPÓ-CSÉCSEI, é.n.:39)

Az iskola szervezeti kultúrájának részletes leírása egy adott intézmény esetében megtalálható az Intézményi Minőségirányítási Programjában. Itt egyrészt egy helyzetelemzés készül, majd az intézményi szervezeti kultúra fejlesztésére egy terv. A fentiek szerint ezen minőségre ható jellemzők között néven nevezve szerepet kapnak az iskola hagyományrendszerének elemei.

Oktatási public relations

Az iskola hagyományainak vizsgálata kapcsán még egy fogalomról kell szólnunk, mely az oktatásmenedzsment részeként jut szerephez az iskolákban.

„Az intézményről szóló információknak a környezetet alkotó célcsoportokhoz (pedagógusok, szülők, gyerekek, fenntartó stb.) történő tudatos eljuttatása a kommunikáció sajátos szakterületének, a public relations tevékenységnek a feladata. Az információs fejlődés következtében a szervezeteknek, így az iskoláknak is meg kell küzdeniük az információs konkurenciával is. Ezért nagyon fontossá vált az oktatási intézmények számára is a szervezet, a tevékenység, az intézményt vezető személyek jó hírneve, amit tudatosan menedzselni kell."- foglalja össze *Felényiné.* (Felényiné, 2005)

A PR erről a hírnévről szól, melyet az intézmény tervszerű és hosszantartó erőfeszítés árán épít ki és tart fenn az iskola és környezete között. Ennek a kétoldalú, átfogó kommunikációs folyamatnak a célja, hogy a szervezet szerepének, céljainak, tulajdonságainak és szükségleteinek a jobb megértésére sarkalljon. „A PR a szervezeti filozófia alárendeltje, így képes betölteni az imageformálás funkcióját." (Felényiné, 2005)

Az intézmény hagyományos rendezvényeinek fényképei, rövid összefoglalói ugyanolyan fontos témái lehetnek a környezet felé küldött információknak, mint a diákok eredményei, a tornaterem felújítása, vagy éppen az informatikai eszközök fejlesztése az intézményben. Sőt elmondható, hogy az egyes eseményeken való részvétel, szereplés sokkal személyesebbé, érdekesebbé és értékesebbé teszi a hírt egy-egy család számára. Tehát az imageformáláshoz az iskola tevékenységei között szereplő hagyományok is hozzájárulnak, elősegíthetik, vagy rombolhatják az iskola jó hírét.

Oktatásmenedzsment, minőségfejlesztés

„Újabban egyre erőteljesebben érvényesül az oktatás minőségének növelésével s ehhez kötötten az oktatásmenedzsment fejlődésével kapcsolatban az a felfogás, hogy az iskolák belső világát alapvetően az iskolák hatékonyságához, eredményességéhez kötötten értelmezzék, vizsgálják. Ezekben a megközelítésekben az iskola alapvetően nyitott szervezetként jelenik meg, amelyben fontos szerepet kap az iskolával kapcsolatos külső elvárásoknak a bemutatása és hatásainak elemzése is." (Golnhofer, 2006)

Az iskolai minőséghez kapcsolódó szakirodalom az elmúlt években nagyon felduzzadt, hiszen az iskolák törvényben előírt kötelező feladatai közé bekerült az Intézményi Minőségirányítási

Program (IMIP) elkészítése, minőségirányítási rendszer kidolgozása és működtetése.[56] Az iskolák eleget téve a törvényi előírásoknak kialakították saját rendszerüket, melyhez vagy kész programokat adaptáltak, vagy az iskola tantestülete állította össze azt. Ezen feladat kötelező volta az új köznevelésről szóló törvény hatályba lépésétől megszűnt. Ennek várható következménye, hogy a 2012-2013. tanévben nagy valószínűséggel több iskola úgy dönt, nem végzi el az iskola minőségéhez kapcsolódó éves méréseket, elemzéseket stb.

Pedig ezek a programok sok olyan elemet tartalmaznak, melyek a jelen dolgozat vizsgálódásához is kapcsolható. *Vass Vilmos* tanulmányában olvashatunk a minőségfejlesztési rendszerek alapköveiről, melyek összessége, a minőségfejlesztési háló garantálja az iskolai minőség teljes lefedettségét. Ezek között bizonyítottan az oktatás minőségének és hatékonyságának egyik legmeghatározottabb kulcsdimenziója az iskolai légkör. (részleteket lásd Vass, 2009) Ezért az iskolai minőségirányítási programokban gyakran találunk klímateszteket, igény- és elégedettség vizsgálatokat. További elemként szerepel, ahogy az előzőekben írtuk, az IMIP-ekben a szervezeti kultúra feltárása, fejlesztése is. Ezért érdemes végiggondolni felelős vezetőként az iskola igazgatójának, hogy teljesen megszűnjék-e az iskola minőségfejlesztésének ezen módja, minden „kidobásra" kerüljön, vagy egy bevált, már működő program „önként vállalva" tovább folytatódjék az iskolákban.

Az iskola hagyományainak alakítása

Mivel láttuk, hogy az iskolai hagyományoknak milyen sokrétű szerepe van az iskola belső világának alakításában, megítélésében, működésében, fontos, hogy az iskola vezetése időt és energiát fordítson a hagyományrendszer vizsgálatára, értékelésére, fejlesztésére is. Ennek megvalósítása, végigtekintve az előző fejezet megközelítési módozatain, többféleképpen is megragadható. Ez együttes munkát igényel az egész tantestület, nem pedagógus dolgozók, diákok és az iskola külső partnereinek bevonásával. Most csak arra adunk lehetséges módszereket, hogy ebbe a munkába hogyan tudjuk bevonni a diákságot, milyen eszközökkel lehetnek részesei a hagyományápolásnak, hagyományteremtésnek iskolájukban:

- *Tanórai tevékenység.* Az egyes tantárgyak alkalmasak arra, hogy egy-egy kapcsolódási pontot találjunk a tananyag és az iskola hagyományrendszerének megismertetése között. Az iskola új diákjainak szervezzünk olyan foglalkozást, ahol megismerhetik az iskola épületét, jelképét, névadóját, az iskola múltját. Iskolánk híres diákjai, tanárai az adott szaktantárgyhoz kapcsolódó tevékenységük felidézése szintén ad lehetőséget a hagyományápolásra.

[56] 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 40.§

- *Szakköri tevékenység.* Indulhat hagyományőrző szakkör kifejezetten erre a célra, de a honlap és az iskolaújság szerkesztésére is találunk érdeklődő gyerekeket, akik az iskolakrónikát vezethetik, sajtófigyelést végezhetnek.

- *Rendezvények.* Az iskola hagyományos ünnepeinek, rendezvényeinek megszervezése pontos, részletes előkészítést kíván, melybe bevonhatók a diákok is. Ezzel még inkább magukénak érzik az ünnepet, a felelősségteljes munka büszkeséggel töltheti el őket. Az előkészítés mellett a lebonyolításba is aktívan közreműködhetnek, így részeseivé válnak és nemcsak szemlélői lesznek az eseményeknek.

- *Pályázatok.* A kialakult hagyományok mellé vagy helyett kérhetünk javaslatokat a diákságtól. Ugyanígy megkérdezhetjük őket az iskola jelképeiről, az iskola arculatának (ki)alakításáról. A pályázati forma előnye abban van, hogy nagy eséllyel egy jól átgondolt, kidolgozott ötletet és annak megvalósítási javaslatát kapjuk. Ezek a pályázatok lehetnek egyéni produktumok, vagy tanuló közösségek együttmunkálkodásának eredményei. A hagyományteremtés mellett nagyon sokat tudnak a diákok segíteni a meglévő hagyományok történetének feltárásában, az iskola múltjához kapcsolódó mikrokutatások meghirdetése a diákok körében olyan részleteket is napvilágra hozhatnak, melyek addig rejtve voltak. A pályamunkák közzétehetők nyomtatásban vagy az iskolai honlapon, illetve kiállítás anyagát képezhetik. Így akár komoly iskolatörténeti gyűjtemény is létrehozható.

- *Öregdiákok-mai diákok.* Azok az iskolák, ahol az öregdiákok egyesületbe tömörülve segítik a hagyományápolást, szervezhetnek közös programokat az intézmény mai tanulóinak, tanulóival. Ezek az alkalmak tovább erősítik a diákokban az iskolához való tartozás érzését is.

Összegzés

Az iskolai hagyományok feltérképezése, folyamatos felülvizsgálata, alakítása minden intézményvezető feladata. Ehhez segítséget nyújthat a dolgozat első részében felvázolt megjelenési formák számbavétele az adott intézmény esetében.

A hagyományok dokumentálásának évszázadok óta használt eszközei a digitális világban csak másodlagos szerepet játszanak, a virtuális dokumentálás szerepe megnőtt. Ezek új lehetőségeket is hoztak a hagyományok megismertetésében, megélésében, alakításában, de körültekintő munka, pontos archiválás szükséges az eredményességhez.

Az iskolai hagyományok hatását vizsgálva arra a következtetésre jutottunk, hogy minden, az iskola belső világát alakító fogalomban megragadható a hagyományok szerepe. Ezen

megközelítések közül az iskolai szervezet kultúrája adott a legrészletesebb elemzést a hagyományoknak iskola életében betöltött szerepének feltárásához. Összegezve elmondható hogy az iskolák értékközvetítő és értékmegőrző feladatához figyelembe kell venni a hagyományokat, az iskola speciális ünnepeit, ceremóniáit, amelyek az operatív működésben öltenek testet. Ezért a klímavizsgálatok szerves részét kell, hogy képezze az iskola hagyományaihoz, rendezvényeihez, jelképeihez való viszonyulás mérése.

A törvényi szabályozás megváltozása ellenére az iskolák minőségirányítási programjának fontos szerepe kell, hogy legyen az iskola életében. Hiszen nagyon hasznos eszköze lehet az iskolai hagyományok alakításán keresztül az iskola egyedi arculatának és a hatékony iskolai légkör kialakításának. Ebbe a munkába érdemes az iskola diákjait is bevonni, melyhez széles módszertani lehetőségei vannak az intézmény vezetésének.

Ezen elméleti keretek és gyakorlati megoldások megismerését továbbgondolva érdemes lenne empirikus kutatást végezni az iskolai hagyományok kapcsán, melyek további összefüggéseket és eredményeket hozhatnak, esetleg egy olyan eszközt teremtve, amely kvantitatív módon méri az iskolai hagyományokat mint fontos minőségmutatókat.

Irodalom

Bacskai Katinka (2007): Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. *Educatio*, 2007. 2. sz. 323-330.p.

Bárczi Géza – Országh László (1960): *A Magyar Nyelv Értelmező Szótára I–VII.* Budapest, 1960.

Bartha Dénes (2003): A valétálás gyökerei. *Vivat Academia*, 2003. I/2. sz. 14–15.p.

Beare, Headley – Caldwell, Brian J. – MILLIKAN, Ross M. (2009): *Az iskolai kultúra fejlesztése.* Ford. Teski Tibor. http://www.ofi.hu/tudastar/oktatasmenedzsment/iskolai-kultura (Utolsó hozzáférés: 2013.április 10.)

Csapó Judit – Csécsei Béla (é.n.): *Az iskola szervezeti kultúrája.* http://www.kovi-vezetokepzes.hu/jegyzetek/asz/csjcsb_iskola_szer_kulturaja.pdf (Utolsó hozzáférés: 2013. április 5.)

Felényiné Tamás Angéla (2005): *Public relations –A piacképes általános iskola.* In: Médiaismeretek és felnőttoktatás. Szerk. Kiss Judit. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 2005. http://www.ofi.hu/tudastar/mediaismeretek/iv-public-relations (Utolsó hozzáférés: 2013.április 10.)

Golnhofer Erzsébet (szerk. 2006): *Az iskolák belső világa.* Budapest, Bölcsész Konzorcium, 2006. 115.p. http://mek.oszk.hu/05400/05468 (Utolsó hozzáférés: 2013. április 10.)

Gönczöl Enikő (2011): *„…meglep-e, ha átnyújtom neked az ünnep perceit?" – Nemzeti ünnepek az iskolában.* http://www.tte.hu/media/pdf/34-gonczol-meglep.pdf (Utolsó hozzáférés: 2013. április 10.)

Gráberné Bősze Klára (2007): A magyarországi iskolai értesítők/évkönyvek évszázadai, és bibliográfiai feltárásuk. *Könyv és nevelés,* 2007. 1. szám. 77-85.p

Halász Gábor – Kozma Tamás (1993): *Az iskolai szervezet légköre.* In: Társadalom és nevelés: Szöveggyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához. Szerk. Kozma Tamás, Orbán Éva. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 230-237.p.

Horváth H. Attila – Németh Andrásné Farkas Gabriella (2010): Intézménytörténetek vizsgálata Veszprém megye alapfokú és középfokú iskoláinak honlapjain. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010. 8-9. sz. 11-24.p.

Juhász József és tsai (szerk. 1975): *Magyar Értelmező Kéziszótár.* Akadémia Kiadó, Budapest,1975.

Kopp Erika (2005): A református középiskolák identitása. *Educatio*, 2005. 3.sz. 554-572.p.

Kozéki Béla (1995): *Az iskola szelleme, mellyel a gyermek azonosulhat*. In: Értékátadási folyamatok és konfliktusok a Pedagógiában. Szerk. Vastagh Zoltán. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. 1995.

Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár?: Az iskola mint társadalmi szervezet.* Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1985. 262.p.

Mészáros János – Szatmáry Nóra (2006): Az iskolai honlapokról az elvárások és lehetőségek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 6-7. 146-162. p.

Németh Andrásné Farkas Gabriella (2011): *Az intézménytörténet kutatása, a jelen eseményeinek dokumentálása Veszprém megye alapfokú és középfokú iskoláiban, ennek módszertani lehetőségei a tanulók bevonásával.* In: Lehetőségek és alternatívák a kárpát-medencében: módszertani tanulmányok. Szerk. Bencéné Fekete Andrea. Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, 2011. 373-380.p.

Nyíri Kristóf (1994): A hagyomány filozófiája. T-Twins Kiadó, Budapest, 1994. 172.p.

Szabó Éva –Virányi Barbara (2011): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 2011. 2.sz. 111-125.p.

Szabó Ildikó (2006): Nemzeti ünnepek az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 7-8.sz. 96-115.p.

Tímár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar pedagógia*, 1994. 3–4. sz. 253–274.p.

Tölgyesi József (2007): *Az iskolai évkönyvek klasszikus történeti és újmodern reputációja.* In: Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. Szerk. Kiss Éva. Pápa-Pécs, Pécsi Tudományegyetem FEEK - Pannon Egyetem BTK ÉKP Központ, 2007. 324-333.p.

Utry Attila (2012): Szín szókincstár – Ünnep, ünnepély, fesztivál, karnevál, sokadalom. *Szín*, 2012. 2.sz. 84-85.p.

Neszt Judit

A törvényi szabályozás betartásának nehézségei az egyházi és állami képzőkben

A kiegyezés vallás- és közoktatásügyi minisztere báró Eötvös József lett, aki nekilát a közoktatás, különösen, a népoktatás megújításához, melyre már égető szükség volt. A népoktatás új rendszerében, a tanítóképzésnek kiemelt szerep jutott. Egységesíteni kellett az országban található képezdék rendszerét, melyek közül az egyik típus a Ratiók alapján az elemi iskolákkal kapcsolatos, másik típusa a protestánsoknál jellemzően a gimnáziumokkal kapcsolatos, valamit harmadik típusa a Pyrker János László által alapított egri képző mintájára állított, a középiskolákkal többé-kevésbé kapcsolatos önálló középfokú képezdék voltak. Eötvösre hárult a feladat, hogy az új rendszerben megtalálja a tanítóképzésnek leginkább megfelelő szervezeti formát. A törvény a hitfelekezetek számára megengedte a tanítóképző intézetek állítását és fenntartását, de a felekezeti képzőkre is vonatkozott az állami képzőkkel szemben támasztott összes tárgyi követelmény. A felekezeti képzőkre a törvényben felsorolt oktatási tartalmak kötelezőek voltak. A törvény alapján minden hitfelekezeti népoktatási intézet az állam főfelügyelete alatt állt.

Az állam számára sem volt könnyű az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk által előírt feltételeket megteremteni. Azonban az állam helyzetét nagyban megkönnyítette, hogy a városok egymást túllicitálva tettek felajánlásokat annak érdekében, hogy egy állami képző állításának jogát elnyerjék. A döntés egyik szempontja volt ugyanis, hogy a települések milyen anyagi áldozatot vállaltak ennek érdekében. A VKM valóságos versenytárgyalásokat szervez a települések között, fontos volt tehát, hogy rendelkezett-e a település iskola céljaira alkalmas épülettel, melyet felajánlott az állami képző céljaira, vagy ha ideiglenes épületet tudott csak biztosítani, akkor milyen mértékben volt hajlandó a végleges iskolaépület állításhoz hozzájárulni (telek, tégla, munka).

A felekezeti tanítóképző intézetek ilyen segítségre nem számíthattak, már meglevő intézeteiket is tovább kellett fejleszteniük a törvény értelmében, miközben egyre több új iskola vált szükségessé. Az egyházi fenntartók a törvénycikket követő tíz év időszakában nehézségekkel küszködtek mind iskoláik felszereltségében, mind épületek dolgában. Képzőiket többnyire három évfolyamossá szervezték, a gyakorlóiskolák felállításával késlekedtek. Mivel az állam elismerte az egyházak közoktatásért tett érdemeit, nem kényszeríttette őket a törvény azonnali végrehajtására. Ezekben az években egyetlen egyházi képzőt sem zártak be csak azért, mert nem volt gyakorlóiskolája, vagy késlekedett az internátus felállításával.

A három évfolyam felállításnak nehézségei

1872-ben nem volt 3. évfolyam a következő felekezeti tanítóképzőkben (VKM 1872:48-49) :

Település	Fenntartó	Jelleg	Alapítás éve
Arad	görög keleti	férfi	1812
Balázsfalva	görög katolikus	férfi	1856
Besztercebánya	római katolikus	férfi	1856
Csíksomlyó	római katolikus	férfi	1859
Esztergom	római katolikus	férfi	1842
Nagyenyed	református	férfi	1853
Nagyszeben	görög keleti	férfi	1870
Nagyszeben	evangélikus	férfi	1847
Nagyvárad	római katolikus	férfi	1856
Pécs	római katolikus	férfi	1831
Pest	római katolikus	férfi	1840
Pest	római katolikus	női	1855
Szamosújvár	görög katolikus	férfi	1869
Szatmár	római katolikus	női	1857
Szatmárnémeti	római katolikus	férfi	1847

1. táblázat: Két évfolyamos képzők 1872-ben

Látható, hogy ezek a képzők mind az 1868. évi törvény előtt születtek, így a harmadik évfolyam felállítására lett volna lehetőségük 1872-ig. Ezeknek a képzőknek alacsony a népessége, a harmadik évfolyam bevezetésével pedig nem lett volna elég jelentkező. Ekkor a tanítói pályát elsősorban szegény családok gyermekei választják, akik segélyezés híján nem képesek tanulmányaik folytatására. A képzési idő megnövekedése nagy terhet rótt a családokra, így a kisebb képzők, amíg tudták, odázták a törvényi előírás életbe léptetését.

Az 1879-es tanévben a 24 állami képzőnek 2027, a 45 felekezetinek 2306 növendéke volt (VKM 1879: 249). Ebből látható, hogy az állami képezdék népessége jóval nagyobb, átlagosan 84,4 fő az egyházi képzők 31,2 főjével szemben. A népesség különbségének oka a képzők szervezetében is kereshető. Több felekezeti képző megmaradt a középiskolákkal kapcsolatos tanfolyamnak. Több képző növendékek, vagy hely hiányában váltakozó tanfolyamokkal működött. Az 1873/74. tanévben a besztercei református férfiképző növendék hiányában nem működött (VKM 1875: 243).

Az evangélikusoknál ez a gyakorlat nem volt ritka: a besztercei, brassói, eperjesi, medgyesi, nagyszebeni, segesvári férfiképzőjük nem önálló képzőként működött, hanem más iskolához kapcsoltan úgynevezett „Theologiai paedagogiai" szemináriumként. A selmecbányai református férfiképző 1881-1911-ig.

Selmecbányai ágostai hitvallású evangélikus líceumi főgimnáziummal kapcsolatos, a szarvasi alapítását követően a gimnázium része és csak 1907-től válik önállóvá.

Az erdélyi evangélikus egyház végül megszüntette a „paedagogisch – theologische seminar"-okat helyettük Nagyszebenben az 1868. évi törvény előírásának megfelelő önálló képző felállítását határozta el. Az 1892/93. tanévben megszüntette a segesvári tanítóképzőt (VKM 1894: 149.), majd a rákövetkező két évben a besztercei, brassói és medgyesi intézeteket.

A református férfiképzés Nagykőrösön 1870-ig a főgimnáziumon belül működött preparandiaként. A debreceni, kolozsvári, pápai és sárospataki valamely akadémia vagy főiskola részeként működött.

A négy évfolyam felállításának nehézségei

1881-ben négy évesre emelik a tanítóképzés időtartamát, ami további terheket ró a tanítóképzőkre. Az állami képzők gyorsan bevezetik a négyéves képzést, de a felekezeti képzők közül 16 késlekedik a törvény végrehajtásával, és 1897-ben is három évfolyamúak (VKM 1879: 260-264).

Település	Fenntartó	Jelleg	Alapítás éve
Csíksomlyó	római katolikus	férfi	1859
Esztergom	római katolikus	férfi	1842
Nagyvárad	római katolikus	férfi	1856
Sopron	római katolikus	férfi	1865
Balázsfalva	görög katolikus	férfi	1865
Szamosújvár	görög katolikus	férfi	1869
Ungvár	görög katolikus	férfi	1831
Arad	görögkeleti	férfi	1812
Karánsebes	görögkeleti	férfi	1876
Nagyszeben	görögkeleti	férfi	1870
Beszterce	evangélikus	férfi	1847
Brassó	evangélikus	férfi	1847
Eperjes	evangélikus	férfi	1873
Medgyes	evangélikus	férfi	1856
Nagyvárad	római katolikus	női	1859
Szatmárnémeti	római katolikus	női	1857

2. táblázat: Három évfolyamú képzők 1897-ben

Tovább árnyalja a helyzetet, hogy több felekezeti képző, bár szervezete négy évfolyamos, nem tudja az összes évfolyamot indítani, így biennális rendszerben kénytelenek megoldani a képzést. Hat képzőben pedig csak egyetlen évfolyam van (VKM 1897:251):

Település	Fenntartó	Jelleg	Évfolyamok száma	Meglévő évfolyamok
Budapest	római katolikus	férfi	3	csak a 3.

Csíksomlyó	római katolikus	férfi	3	csak a 3.
Esztergom	római katolikus	férfi	3	1. és 2.
Nagyszombat	római katolikus	férfi	3	csak a 3.
Szepesváralja	római katolikus	férfi	4	1. és 3.
Eger	római katolikus	női	4	csak az 1.
Kassa	római katolikus	női	4	2. és 4.
Kőszeg	római katolikus	női	4	2. és 4.
Nagyszombat	római katolikus	női	4	1. és 2.
Nagyvárad	római katolikus	női	3	csak az 1.
Pozsony	római katolikus	női	4	1.;2. és 3.
Veszprém	római katolikus	női	4	csak a 2.
Nagyvárad	görög katolikus	férfi	4	2. és 4.
Zombor	görögkeleti	férfi	4	1.;2. és 3.
Szarvas	evangélikus	férfi	4	1.;2. és 4.

3. táblázat: A négy évfolyamot felállítani nem tudó képzők 1897-ben

A négyéves képzés megnövekedett költséget jelent a gyermekeiket taníttatni kívánó családoknak. A képzőintézetek növendékeinek nagy száma hagyta el az intézeteket tanulmányainak befejezése előtt.

Az 1883. évi jelentés részletesen foglalkozott a tanulólétszám apadásának kérdésével. Minden fenntartóra nézve, évfolyamonként és nemenként összesíti az iskolából évközben kilépők számát. A kimutatás alapján megállapítja, hogy a létszám elsősorban az első két évfolyamon apad nagymértékben, melynek okát abban látja, hogy a képzés vagy anyagilag, vagy intellektuálisan meghaladja a kilépők lehetőségeit. A görög katolikus, a görög keleti és az evangélikus egyház képzőiben azonban a harmadik évfolyamon a legmagasabb a kilépők száma, melynek oka lehet, hogy a kilépők gyakorló tanítói pályára lépnek (VKM 1882/2-1883/4: 84-85.) .

A jelentésekből az is megállapítható, hogy nem csak számban, hanem százalékos arányban is a férfi növendékek hagyják el tanulmányik befejezése előtt nagyobb számban az intézetet, mint a nőnövendékek. A férfi növendékek 8%-a a nő növendékek 5,2%-a morzsolódott le évközben az 1883/84. tanévben (VKM 1883/84:118).

Az állami képzők gondjai

A legsürgetőbb reformok egyike a századforduló környékén az állami képzők kiegészítése és tovább fejlesztése volt. Az állami képzők több helyen erre a célra alkalmatlan bérházakban vannak, például a székelykeresztúri, kolozsvári, zilahi, máramarosszigeti képzők. Kiskunfélegyházán és Déván az épületek szűkek, célszerűtlenek.

A székelykeresztúri állami tanítóképzőt 1870-ben nyitották meg. Az első két évben nem volt bennlakás. Az intézetet bérelt helyiségekben, a piacon levő Pap-féle házban, Báró Gamerra Gusztáv házában, és az unitárius gimnáziumban helyezték el. Már 1874-ben újabb házat voltak kénytelenek bérelni a piac terén, ezt követően 1875-ben Keddi Lajos házának kibérlése következett.

1876-ban béreltek először házat internátus céljaira, melyet a VKM 1878-ban megvásárolt a képző számára. Ekkor a bennlakók a Thuriné-féle házba költöztek, s ott volt az együttlakás egészen 1884-ig. Ezt követően a Macskássy házat bérelték ki együttlakásra 1887-ig, majd Kozma Ferenc házát 1911-ig. 1911-ben végül véget ért az állandó költözködés, az intézet saját, új épületében kezdhette meg munkáját az internátussal és a gyakorlóiskolával együtt (Értesítő 1943: 3).

A kolozsvári állami tanítóképzőt 1871-ben alapították, és ideiglenesen a gróf Lázár László-féle telken álló földszintes házban helyezték el, mely nem felelt meg iskolaépületnek. A gyakorlóiskolát 1873-ban egy másik épületbe kellett költöztetni helyszűke miatt. Bennlakás és bennétkezés nem volt, a növendékek a városban laktak szállásadóknál. 1879-ben az épületet kibővítették. 1900-ban, négy utcában és 10 épületben lakott a képző, nem volt tornaterme, zeneterme, rajzterme, fizikai előadóterme és fürdője. Az 1903/04. évi értesítőben már bennlakásról számolt be az igazgatóság, a Magyar utca 17. sz. alatt lévő bérházban.

Az iskola új épületének építkezési munkálatai 1912. május 15-én kezdődtek el és 1913. szeptember elsején értek véget, ekkor a képezde az új, saját céljaira épült épületbe költözött (Értesítő 1913: 3-5).

A zilahi állami tanítóképző 1870. július 27-én létesült. Gyakorlóiskolával rendelkezett.
A képezde számára bérelt helyiségek nem voltak megfelelőek egészségi és közbiztonsági szempontból, más alkalmas bérhelyiség a városban nem volt. A város által felajánlott 2 hold telek kicsi volt egy képezdei épület számára, ráadásul a város kikötötte, hogy az adományozott telken az állam még községi polgári iskolát is építsen, melyhez csupán kevés mennyiségű követ és téglát ajánlott fel. Az utolsó 10 évben gyér volt a látogatottsága, a képző népessége 60 fő alatt maradt. A

képesített növendékeknek csak kis része kapott állást a megyében. A képezdét ezért 1892-ben VKM rendlettel bezárták, és Temesvárra költöztették (Értesítő 1914:1-2).

A máramarosi állami tanítóképző 1870 októberében nyílt meg. Az intézet három egymást követő éven át részben a román preparandia épületében, részben egy Balázs utcai házban volt elhelyezve. Végül 1873-ban egy közös épületbe költözhettek, egy egyemeletes bérházba, mely az Erdélyi úton állt.

Az 1873/74. tanévben a képezde régi épületébe költöztették a gyakorlóiskolát. Azonban a helyszűke miatt a felvett hatvan gyermekből 20-at el kellett bocsátaniuk.

Az 1881/82. tanévben a képző új bérházba költözött, fennállása óta először, minden egysége egy épületben volt a Kossuth Lajos utcai házban. Igaz a gyakorlóiskolát a kocsiszín és a lóistálló helyiségeiben helyezték el, kellő átalakítás után, de megszűnt a képző egységei közötti járkálás (Értesítő 1880: 1-13).

1876. június 29-én a VKM áthelyezte a csongrádi állami tanítóképző-intézetet Kiskunfélegyházára, mely ideiglenesen a városi algimnázium első emeletén rendezkedett be. A képző 1876. október 8-án nyitotta meg kapuit.

Az intézet épületében a képezdén kívül volt három elemi osztály, négy gimnáziumi osztály, és a gyakorlóiskola. A termek kicsik voltak, a tornaterem nem volt alkalmas a testnevelés oktatására, az udvar szűk.

Internátus és köztartás nem volt, a növendékek a városban polgári családoknál laktak. A köztartás hiányában a legtöbben kénytelenek voltak magánórákat adni, ami elvonta idejüket saját tanulmányaiktól (Értesítő 1882: 5-16).

Volt néhány intézet, amely megfelelő épülettel rendelkezett, pl. a bajai, iglói, aradi, de ezeknek meg internátusa nem volt.

A következő beszámoló 1903-ban született (MTK 1903: 246) :

„A znióváraljai állami tanítóképző intézet egy 300 éves épületben van elhelyezve, amely valaha jezsuita kolostor volt. A növendékek létszámának felszaporodása miatt tarthatatlan állapotok vannak az internátusban. A szobák aprók, alacsonyak, sötétek, a lépcsők szűkek, a folyosók nedvesek, keskenyek. Vízvezeték nincs, a fürdőhelyiségek hiányzanak és a faluban sincs fürdő. A fürdés hiánya miatt sok borzasztó bőrbetegség fordul elő. A szűk helyiségben nincs elég hely a szekrényeknek és így legalább két tanulónak vannak az összes felső- és alsóruházata, könyvei, cipői, szennyese egy szekrénybe bezsúfolva. Egyetlen betegszoba van, a ragályos betegek elkülönítésére lehetőség nincsen. Tornateremmé a pincét alakították át, de olyan dohos volt, hogy hatóságilag be

kellett zárni. A tantermek szűkek, alacsonyak, a padokban olyan zsúfoltan ülnek a növendékek, hogy zavarják egymást a munkában. Külön kísérletező, rajz- és zenetermek nincsenek. A dolgozószobákban nincs elég hely, van aki a párkányon ír, van aki guggolva dolgozik."

Az épület nem megfelelő méretei és körülményei miatt többször kérelmezték a képző áthelyezését Znióról, először 1873-ban, amikor az internátus szűke miatt nem tartották az ifjak erkölcsi nevelését még a legszigorúbb felügyelet mellett sem lehetségesnek. Ekkor a minisztérium 26 ezer forintot biztosított az internátus kibővítéséhez. Másodszor 1894-ben, amikor a kérvény pedagógiai és hazafias nevelési indokokat említ. Ennek a kérvénynek semmilyen eredménye sem lett. A képezde végül 1911-ben Stubnyafürdőre költözött.

Ennek a képzőnek a helyzete volt a legaggasztóbb, de a többi vidéki állami képző berendezése, felszerelése is sok kívánnivalót hagyott maga után. A könyvtárak éves gyarapodása csekély, mert a költségvetésben előirányzott évi 80 Ft a könyvtárra és a szaklapokra közösen szól, így a kötelező szaklapok előfizetése után évente maximum 8-10 új kötetre telik. Ezen nagymértékben segített a könyvtárak számára történő adakozás.

A természetrajzi fölszerelés sok helyen kezdetleges, a zene és rajz oktatásához szükséges eszközök sem minden helyen vannak meg. A szemléltetési eszközök, pl. térképek, táblázatok majdnem minden képzőnél hiányosak (MTK:1893: 16-36).

A megoldást a kevesebb, de jobban felszerelt, nagyobb létszámú képző jelenthette volna.

A tanítási nyelv

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában az 58. § -ban kimondja, hogy minden növendéknek joga van az anyanyelvén tanulni. Ez az intézkedés a nemzetiségi tanítóképzés szükségességét is felveti, megalapozza a nem magyar tannyelvű tanítóképzés elterjedését. A törvény 88.§ f-h, valamint a 111.§ c-e pontjaiban a tanító(nő)képzők tantárgyainak felsorolása közt megjelenik az anyanyelv, a magyar nyelv és a német nyelv. Az 1868. évi. XLIV. törvénycikk. A nemzetiségi egyenjogúság tárgyában továbbá így rendelkezik: „17. § …a hon bármely nemzetiségű, nagyobb tömegekben együtt élő polgárai az általok lakott vidékek közelében anyanyelvökön képezhessék magukat egészen addig, hol a magasabb akadémiai képzés kezdődik."

Ugyanakkor látnunk kell a liberális báró Eötvös József burkolt magyarosító politikáját is, hisz az általa felállított állami férfi tanítóképzők közül hatot olyan településre helyez, ahol a magyarság aránya nem éri el az 50%-ot. Nem titkolt célja a koncepciónak, hogy a nemzetiségi ifjak a magyar

tannyelvű állami képzőkben elsajátítsák a magyar nyelvet, megismerjék a magyar kultúrát, s azt a későbbiekben tanítóként, a nemzetiségek lakta területeken továbbadják.

A képzők másik feladata az adott településen élő nemzetiségiek megismertetése a magyar kultúrával, a magyar nyelvvel. Ám a képzők ezeknek a feladataiknak nem voltak képesek eleget tenni. Egyrészt a beiratkozott növendékek nagy része az ország különböző pontjairól összeverődött magyar anyanyelvű ifjakból állt, másrészt a helyi lakosság nem viseltetett jóindulattal a képezdék és a diákság iránt, így nem jött létre kapcsolat közöttük. Ebben a légkörben az állami képzők nem teljesíthették kultúrmisszióiukat.

Az 1879. évi XVIII. törvénycikk a magyar nyelv a nem magyar tannyelvű intézetekben is olyan óraszámban kell tanítani a magyar nyelvet, hogy a jelölt az olvasás - írás képességén túl tanítani is képes legyen. A törvény előírja továbbá, hogy 1882 júniusát követően nem kaphat oklevelet egyetlen növendék sem, amennyiben nem bírja olyan szinten a magyar nyelvet, hogy azt tanítani is képes legyen. A már hivatalban levő tanítók pedig a törvény hatályba lépésétől számított 4 éven belül póttanfolyamot voltak kötelesek végezni, hogy állásukat megtarthassák. A 4. alapján a magyar nyelvet minden nyilvános népiskolában kötelező tárgyként bevezették, ezentúl kötelező volt magyar nyelven és magyar nyelvet tanítani tudó tanítót is alkalmazni.

Az első miniszteri jelentés, mely foglalkozik a tanítási nyelvvel az 1878/9 -1879/80. évi. A jelentés beszámol arról, hogy miután a parlament elfogadta a törvényt, mely szerint a magyar nyelv tanítása minden iskolában kötelezővé vált, a minisztérium intézkedéseket tett, hogy a magyarul még nem beszélő, vagy nem megfelelő szinten tudó tanítók a nyelvet elsajátíthassák. Ennek érdekében a nyári szünidőben anyanyelvi póttanfolyamokat szerveztek. Tantervet készítettek a magyarul nem tudó iskolás gyermekek sikeres magyar nyelvi oktatásához. A tanterv mellé vezérkönyvet is készítettek, amely több nyelven (szlovák, román, szerb, vend és rutén) jelent meg. A tanterv meghatározta, hogy a népiskola első osztályától hatodik osztályig milyen módszerekkel oktassák a magyar nyelvre a gyermekeket, melyekhez olvasókönyveket is készítettek (VKM 1880: 203).

A magyar nyelvi póttanfolyamokat első ízben Losoncon az állami, a kolozsvári állami, a székelykeresztúri állami valamint az aradi képzőben tartották, melyekre összesen 937 már működő tanító jelentkezett. A hivatalban lévő tanítók nyelv tudásával kapcsolatban statisztikai adatgyűjtést végeztek, melynek eredménye, hogy a vizsgált 21 115 tamító közül magyarul jól beszél 15 626, valmennyire beszéli a nyelvet 2 873, egyáltalán nem beszéli a nyelvet 2 316. Ez utóbbi két csoport az összes 26%-át jelenti (VKM:1880: 202).

1880/1-1881/2 évi tizenegyedik jelentés szerint magyar tanítási nyelvű volt 55 képző. Német tannyelvű volt a kilenc evangélikus képző közül öt, melyek mind Erdélyben helyezkedtek el.

Román tannyelvű volt három képző, kettő görög katolikus, és egy görög keleti. Szerb tannyelvű volt 2 görög keleti képző. Két tannyelvű volt hét képző, három római katolikus, három görög katolikus, és egy evangélikus. Így a jelentés megemlíti, hogy az 1879. évi XVIII.t.cz. követelményeinek megfelel az országban 62 képző, míg a maradék tízben a magyar nyelvet, mint kötelező tárgyat oktatják ugyan, de ez az eljárás nem felel meg a törvény előírásának (VKM 1882: 118-119).

Adataink alapján az összes görögkeleti és görög katolikus képző, illetve a nyolc evangélikus képzőből öt nemzetiségi tannyelvű. A görögkeleti képzőkben 1879-ben 159 fő, a görög katolikus képzőkben 224 fő, az evangélikus képzőkben pedig 181 fő tanult, ez mindösszesen 572 fő (VKM 1879/80-1880/81:426-430). Az összes magyarországi férfi tanítóképzők népessége ebben az évben 3060 fő, tehát 18,69% a nem magyar tanítási nyelvű képzőkben tanulók aránya.

1880-ban az evangélikus egyház tagjainak 35,01%-a német anyanyelvű, és elsősorban az erdélyi szászságot képviseli, a görögkeleti egyház tagjainak 77,75%-a, a görög katolikus egyház tagjainak pedig 58,89%-a román anyanyelvű (MSK 1909: 132-133). Ezeknek az adatoknak a tükrében a nemzetiségi tanítóképzés nem tűnik indokolatlanul nagynak.

A tizenkettedik miniszteri jelentés 6.b pontja „A tanítók képesítéséről az 1879. évi XVIII. törvényczikk szempontjából" (VKM 1883: 62-63). A jelentés szerint magyar tannyelvű volt 54 iskola, magyarral vegyes tannyelvű 3, nem magyar tannyelvű 13 (VKM 1883: 62) . Az állami képzők közül mindegyik magyar tanítási nyelvű volt. A kassai és soproni római katolikus női és a felsőlövői evangélikus férfi képzők a német mellett a magyar nyelvet párhuzamosan alkalmazták tanítási nyelvül. Tizenhárom képző nem magyar tannyelvű. A görög katolikus képzők közül a balázsfalvi, nagyváradi, szamosújvári, és ungvári, a görög keleti aradi, nagyszebeni és két ungvári képző, valamint az evangélikusok által fenntartott beszterczei, brassói, medgyesi, nagyszebeni, és segesvári képzők. A törvényi előírásoknak megfelelően ezekben a képzőkben is lehetett képesítést, és magyar tannyelvi oklevelet szerezni. A görög katolikus képzők közül a balázsfalvi román tannyelvű képzőben harmincötöt, a nagyváradiban négyet, az ungvári rutén tanítási nyelvű képzőben harmincegyet, a görög keleti képzők közül az aradi román tannyelvűben huszonnégyet, a nagyszebeniben tizenhetet, és a zombori szerb tannyelvű képzőben száztizenegyet, az evangélikusok pedig a brassói német tannyelvű képzőjükben egyet, a medgyesiben ötöt, a nagyszebeniben négyet, a segesváriban tizenhatot adtak ki. Tehát mindösszesen 248 oklevelet adtak ki a nem magyar tanítási nyelvű képzők 1882-ben (VKM 1883: 63).

Az 1884/85. tanévben lejárt a türelmi időszak. Ettől az évtől kezdve egyetlen magyarul nem tudó jelölt sem tehetett képesítő vizsgát (VKM 1886: 89).

Az anyanyelvi póttanfolyamok megszűnése két okra vezethető vissza: egyik oldalon az állam nem tudta tovább finanszírozni a póttanfolyamok költségeit, melyek látogatottsága folyamatosan csökkent, másfelől a türelmi idő lejártával a tanítójelöltek igyekeztek a magyar nyelvet az iskolában olyan mértékben elsajátítani, hogy sikeres képesítővizsgát tehessenek. 1889-ben már csak 13 tényleges szolgálatban álló tanító jelentkezett anyanyelvi képesítő vizsgálatra, míg a nem magyar tanítási nyelvű képzők növendékei közül 168 negyedik évfolyamot bevégzett tanuló. Annak ellenére, hogy 1879 és 1889 között 3129 magyar nyelvre képesítő oklevelet adtak ki, az országban 1268 magyarul alig tudó és 728 magyarul egyáltalán nem tudó tanító működött (VKM 1890: 92).

Az 1904/5. tanévben a 72.001/905.sz. körrendelet a magyar nyelv tanításáról rendelkezett a nem magyar nyelvű tanítóképző intézetekben. Az 1897. évi XVIII.t.c. és a 17.284/1879 Utasítás végrehajtása igen változatos képet mutatott. A törvény és az utasítás rugalmas értelmezéséből fakadóan nem valósult meg egységes megoldás. A miniszteri jelentések legkiemelkedőbb problémaként említik, hogy az ezekben a képzőkben végzett, tanítóképesítő vizsgálatokon megjelenő fiatalok közül többen bírják a magyar nyelvet olyan szinten, hogy alkalmasak lennének magyar nyelven oktatni, így megbuknak. Azok pedig, akiket elégséges osztályzattal végül oklevelet szereznek, kétséges, milyen színvonalon lesznek alkalmasak a magyar nyelv oktatására. Ezért a miniszter elrendeli, hogy az 1876.XXVIII. tc. 5.§ 3a pontjában számukra biztosított jogoknál fogva a királyi tanfelügyelők kérjék be minden iskolai év elején a tankerületükben lévő nem magyar nyelvű tanítóképző intézetek tanmenetét, órarendjét és a használatos tankönyvek egy-egy példányát. Elrendeli továbbá, hogy a felvételi vizsga útján felvett növendékek esetében minden esetben ellenőrizni kell, hogy megfelelően beszélik-e a magyar nyelvet, és a törvény által előírt tudással rendelkeznek-e a számtan, földrajz és történelem tantárgyakban.

A tanfelügyelőknek arra is figyelniük kellett, hogy a jelöltek ne csak a magyar nyelv a nem magyar tannyelvű népiskolákban való tanításának elméletét, hanem gyakorlatát is megfelelően ismerjék. Ezért minden nem magyar nyelvű képző mellett törvényes gyakorlóiskola felállítását kellett szorgalmazniuk.

A tárgyalt képzők egy része még ekkor sem rendelkezett tanképesítő vizsgálati szabályzattal, több iskola szabályzata pedig nem állt összhangban törvényi előírásokkal. Ezért a tanfelügyelőknek fokozottan ellenőrizniük kellett, hogy a tanképesítőre bocsátott növendékek magyar nyelvi felkészültsége megfelelő-e. ebből a célból meg kellett vizsgálniuk az összes magyar nyelvi írásbeli dolgozatot mind tartalom és fogalmazás, mind nyelvhelyesség szempontjából a vizsga előtt legaljább két nappal. A szóbeli felkészültségek az anyanyelvi és történelem tantárgyakból tett feleleteken lehetett lemérni, de más tantárgyakból is kérhettek magyar nyelvi

feleletet a tanfelügyelők a jelölttől. Mivel az 1879. évi törvény 2§-a megköveteli, hogy a jelölt képes legyen magyar nyelven tanítani, ezért minden jelölt köteles volt magyar nyelvből, egy, a tanfelügyelő által megadott magyar nyelvi tételből a képesítő bizottság előtt gyakorlati tanítást tartani (MK 1905: 29).

település	fenntartó	jelleg	tannyelv
Arad	görögkeleti	férfi	román
Balázsfalva	görög katolikus	férfi	román
Felsőlövő	evangélikus	férfi	német
Karánsebes	görögkeleti	férfi	román
Nagyszeben	evangélikus	férfi	német
Nagyszeben	görögkeleti	férfi	román
Nagyvárad	görög katolikus	férfi	román
Segesvár	evangélikus	női	német
Szamosújvár	görög katolikus	férfi	román
Szepesváralja	római katolikus	férfi	szlovák
Zombor	görögkeleti	koedukációs	szerb

4. táblázat: Nem magyar tanítási nyelvű, vagy részben nem magyar tanítási nyelvű felekezeti képzők Magyarországon 1905-ben

A hiányosságokat látva a VKM 72.001/905. sz. körrendelete elrendelte a nem magyar tannyelvű képzőintézetekben a magyar nyelv kötelező tanítását. A tanfelügyelőket megerősíti az 1876. XXVIII. tc. által biztosított jogaikban, továbbá elrendeli, hogy a nem magyar nyelvű tanítóképzők tanmenetét, órarendjét, a használatos tankönyvek egy-egy példányát az intézetek kötelesek a tanfelügyelőknek beterjeszteni minden iskolai év elején.

A VKM tisztában volt azzal a ténnyel is, hogy több képzőintézetben pénz hiányában nem alkalmaznak a magyar nyelv oktatására megfelelő képesítéssel bíró tanárt és gyakorló iskolai oktatót, ezért a körrendelet ígéretet tett arra, hogy ideiglenesen az állam költségén alkalmazzák a megfelelő tanerőket.

1907. évi XXVII. törvénycikk *A nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól* nem közvetlen hat a magyar tanítóképzésre.

A törvény alapján tehát magyarul jól beszélő, az államnyelven tanítani tudó, magyar érzésű tanítókra volt szükség ahhoz, hogy egy-egy település, vagy felekezet az elemi népiskolát megtarthassa. Közvetve ez irányt mutat a nemzetiségi felekezeti képzőknek, akik addig nemzetiségi tanító utánpótlásról gondoskodtak, de az állam nyelvének oktatását hanyagolták, annak megfelelő ismeretét nem követelték meg.

Összegzés

Látható, hogy az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk betartása nem csak a felekezeti, hanem az állami képzőknek sem volt egyszerű feladat. Bár a miniszteri jelentések az állami képzők hiányosságairól szemérmesen hallgatnak, annál gyakrabban olvasható a felekezeti képzőkről elmarasztaló kritika. Azonban a Magyar Tanítóképző hasábjain és gyakran az iskolák értesítőiben (ha évtizedekkel később is, de) olvashatunk az állami tanítóképzők gondjairól, hiányosságairól is. Mind a felekezetek, mind az állam igyekeztek a gondokat orvosolni, melynek eredményeképpen egy-egy iskola bezárására is sor került, melyről közvetlenül nem miniszter rendelkezett, ám igyekezett olyan nyomás alatt tartani az iskolát és a fenntartót, hogy vagy változtasson a törvényt sértő magatartásán, vagy zárja be az iskolát. Ennek köszönhető, hogy az evangélikusok végül bezárják a preparandiákat, s egyetlen független képzőt állítanak helyette.

A tanítási nyelv ügyében nem volt ennyire egyszerű a helyzet. Az 1868. évi törvények liberálisak voltak a nyelvhasználattal kapcsolatosan, nemzetiségi tanítóképzésre pedig szükség volt. A tanítási nyelv függött attól, hogy mely országrészben volt a képző, ki volt a fenntartója, és milyen nemzetiségek laktak az adott területen. Az erdélyi evangélikus képzők így aztán német, szintén az erdélyi görögkeleti és görög katolikus képzők román nyelven oktattak.

Több rendelettel próbálták a magyar nyelv tanítását kötelezővé tenni, több-kevesebb sikerrel. Azonban a magyar nyelv tanításával kapcsolatos törekvések egyértelműen jelezték az állam nemzetiségekhez való viszonyának változását.

Irodalom:

Tűrhetetlen állapotok a znióváraljai képzőben. *Magyar Tanítóképző* 1903. 246.

Szuppán Vilmos: Az állami tanító- és tanítónőképző intézetek. *Magyar Tanítóképző* 1893. 16-36.

Értesítők:

A székelykeresztúri m. kir. állami líceum és tanítóképző- intézet évkönyve az 1942-43. tanévről. Székelykeresztúr, 1943.

A kolozsvári m. kir. állami tanítóképző- intézet 1912-13. évi értesítője. Kolozsvár, 1913.

A zilahi m. kir. állami elemi népiskolai tanítóképző-intézet I. értesítője. Az 1913-14. iskolai év. Zilah, 1914.

A máramarosszigeti állami tanítóképezde értesítője az 1876-77, 1877-78, 1878-79, 1879-80 tanévekről. M. Sziget, 1880.

A kun-félegyházi m. kir. állami tanítóképezde értesítője az 1881-82. tanévről. Kiskunfélegyháza, 1882.

Jelentések, közlemények:

Magyarország népiskolái 1869-ben a vallás és közoktatásügyi magyar királyi minister által rendelkezésre bocsátott hivatalos adatok alapján szerkesztve.

A vallás és közoktatásügyi m. kir..ministernek az országgyülés elé terjesztett jelentése a népiskolai közoktatás állapotáról 1870.

A Vallás és közoktatásügyi m. kir. Ministernek a közoktatás 1873. évi állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett jelentése. 1875.

A vallás és közoktatásügyi m. kir.ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyülés elé terjesztett ötödik jelentése. Budapest, 1876.

A vallás és közoktatásügyi m. kir.ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyülés elé terjesztett hetedik jelentése ($187^{6}/_{7}$-$187^{7}/_{8}$) Budapest.1879.

A vallás és közoktatásügyi m. kir.ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyülés elé terjesztett kilenczedik jelentése (1878/9-1879/80) Budapest,1880.

A vallás és közoktatásügyi m. kir.ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyülés elé terjesztett tizenegyedik jelentése (1880/1-1881/2) Budapest,1882.

A vallás és közoktatásügyi m. kir.ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyülés elé terjesztett tizenkettedik jelentése (1881/2-1882/3) Budapest,1883.

A vallás és közoktatásügyi m. kir.ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyülés elé terjesztett tizenharmadik jelentése (1882/3-1883/4) Budapest,1884.

A vallás és közoktatásügyi m. kir.ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyülés elé terjesztett tizennegyedik jelentése 1883/84 Budapest. 1885.

A vallás és közoktatásügyi m. kir.ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyülés elé terjesztett tizenötödik jelentése 1885/6 Budapest. 1886.

A vallás és közoktatásügyi m. kir.ministernek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyülés elé terjesztett tizenkilencedik jelentése. I.füzet. A népoktatási rész 1888/9-ről. Budapest. 1890.

Magyarország közoktatásügye az 1905. évben. Budapest,1906.

Magyar Statisztikai Közlemények 27. kötet. Budapest, 1909.

Takács Zsuzsanna Mária:

A Notre Dame kapujában. A tanítónővé válás első lépcsőfoka

„Nemini nocere, prodesse omnibus/ Senkinek sem ártani, mindenkinek használni”[57]

Pécsen a tanítónőképzés az 1851-ben, Scitovszky János püspök, a későbbi esztergomi érsek kezdeményezésére létrejött Notre Dame, vagyis az Miasszonyunk Női Kanonokrend iskolakomplexumának keretein belül alakult ki, akik 19. század második felében a város egyik legjelentősebb oktatási intézményrendszerét hozták létre, amelyben a mai napig Pécs életében meghatározó jelentőséggel bíró iskolák működnek. A tanulmány a leánynevelés úttörőinek számító Notre Dame Női Kanonokrend magyarországi megjelenését, azon belül is a Pécs városában létrehozott iskola létrejöttét és az ott kialakuló tanítónőképző intézetben folyó oktató-nevelő munkát, valamint az ott tanuló növendékek hétköznapjait mutatja be.

A magyar tanít(nő)képzés a 19. század végén

A magyar tanító(nő)képzés formája, mely a második világháborúig meghatározza a képzés jellegét, vagyis hogy középfokú képesítést nyújtó intézményekről beszélünk és a törvényi átalakítások következtében fejlődik öt éves képzéssé és tartalmaz egyre nagyobb terjedelmű ismeretanyagot, a 19. század második felében, a kiegyezés után kezd kialakulni. Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai oktatásról hozott először nagyobb léptékű változást a tanítóképzés terén. A törvény VII. fejezete, a 81-115. §-ig terjedő rész vonatkozik a tanító(nő)képezdékre. A képzési időt kettőről három évre emelték fel és az ország területén előírták húsz állami tanítóképző intézet létesítését, valamint az intézmények felvételi feltételeit is. A 86. §-ban olvashatunk a felvétel kritériumairól: *„A tanitóképezdébe olyan ép testü növendékek vétetnek fel, kik a 15-ik évet már meghaladták, s az anyanyelv, számvetés és földrajz ismeretében s a történelemben legalább annyi jártassággal birnak, a mennyit a gymnasium, reál-, vagy polgári iskola 4 első osztályában a tanitanak. A belépni kivánó növendék erről vagy nyilvános iskolai (bélyegmentes) bizonyitványát köteles*

[57] A rend jelmondata.

előmutatni, vagy felvételi vizsgának kell magát alávetnie."[58] A törvény előírásai szerint tanító csak az lehetett, aki oklevéllel rendelkezett képesítéséről, valamint a 41. § megszabadította őket az addig rájuk nehezedő, de a tanítói hivatással össze nem egyeztethető hivatalok viselésétől. A tanítók és az általuk tanított diákok létszáma az 1868 és 1919 között hatalmas mértékben megnövekedett.

Az 1880-as évektől egyre növekvő óraszámot találunk a már úgyis általánosan túlterhelt tanítóképzésben, hiszen a leendő tanítóra is egyre nagyobb elvárás nehezedett az állam részéről. Ha ezt a felsorolást végignézzük, a tanítóktól, tanítónőktől az állam elvárta, hogy koruk polihisztoraiként álljanak egy közösség szolgálatára és formálják azt arra a képre, melyet az állam célul kijelöl számukra. Ahhoz viszont, hogy az ehhez szükséges tudást megszerezzék, elkerülhetetlen volt a tanítóképzők óraszámainak egyre nagyobb arányú emelése, mely azonban a pedagógiai tárgyaknak nem vált oly mértékben javára, mint amennyire az elvárható lett volna. Az 1881. évi 655. és 15.369. számú miniszteri rendelet a három éves képzést négy évfolyamúra emelte és ez a heti óraszámok növekedését is magával hozta, de eltérő módon a férfi és a női képzők között, mert míg a tanítóképzőkben heti 107, addig a tanítónőképzőkben heti 110 órával találkozhatunk, melyekhez még különféle tanfolyamok csatlakoztak, mint például a fentebb említett méhészeti, selyemhernyó-tenyésztési, kántori, tűzoltási tanfolyamok. (Szakál 1934; Németh 2012). Az eltérést a későbbiek során is megfigyelhetjük a férfi és női képzők óraszámában, azonban a századfordulón készült új tanterv (1903) már próbált megoldást találni arra a helyzetre, hogy a sokféle tanfolyam mellett újból nagyobb hangsúly helyeződjön a képző eredeti céljaira, tehát a pedagógiai tárgyak oktatására.

A tanító(nő)képzés változásait, jelen esetben pedig egy tanítónőképző intézet fejlődését állítja a tanulmány középpontjába és azt a folyamatot, hogy egy fiatal lány a képzőbe kerülve milyen elvárásoknak kellett megfeleljen és ott a mindennapjai hogyan teltek addig, míg képesítését megszerezte. A képzőbe való felvételi és az évekig tartó tanulmányok a tanítónővé válásnak az első lépcsőfokát jelentették, hiszen nem mindenki lépett a tanítói pályára, és akik ezt a hivatást választották, első iskolájukba kerülve váltak igazán tanítónővé. A tanulmány ezért nyújt betekintést a képzés folyamatába és nem csak az intézetbe való bekerülésre koncentrál.

[58] 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5360 [2012. 07. 28.]

A Miasszonyunk Női Kanonokrend létrejötte

A Notre Dame, vagyis a Miasszonyunk Női Kanonokrendet, melyet az Ágostonos Kanonisszák rendjének is neveznek, latinul a Congregatio a Domina Nostra Canonissarum Regularium Ordinis Sancti Augustinit 1597-ben hozta létre Fourier Szent Péter[59] a franciaországi Mattaincourt-ban Boldog Alice Le Clerc[60] segítségével, aki a rend első főnöknője lett (Szentkirályi 1908). Az ő tevékenysége révén alakult ki a rend tagjainak életvitele, mivel tanulmányozta a párizsi orsolyita[61] rendházat, hogyan egyeztethető össze a szerzetesnők szigorú, önmegtartóztató élete és a tanítónői feladatok. Az 1598-ban kiadott ideiglenes szabályzatban olvashatjuk, hogy első és legfontosabb feladatuknak tekintik iskoláik megnyitását minden tanulni vágyó leány előtt, a rászorulókat pedig ingyen tanítják írni és olvasni (Réglement 1589). A rend végső, V. Pál pápa[62] által elfogadott 1617-es alapszabályzatának első része teljes egészében az ifjúság, azon belül is a leánynevelés kérdésével foglalkozik és kiterjed az oktatás elveire, módjára, helyszínére is (Constitutions 1617).

A rend magyarországi megjelenése és a pécsi rendház alapítása

A Miasszonyunk Női Kanonokrend nagyon gyorsan terjeszkedett Európában, az 1732-ben Regensburgban alapított zárda volt a nyolcvanadik intézetük, mely az első magyarországi rendház anyaháza is lett (Szentkirályi 1908: 11.) Pécsen 1851-ben, Scitovszky János[63] püspök, a későbbi esztergomi érsek hívására telepedtek meg és alapítottak a zárda mellett leányiskolát az Ágostonos

[59] Fourier Szent Péter (1565, Mirecourt – 1640, Gray) Lotaringiában született, tanulmányait pedig Pont-á-Moussonban végezte, majd húszévesen belépett az ágostonos kanonokok közé Chaumoussey-ben.1589-ben szentelték pappá és került Mattaincourt településre. Az ágostonos kanonokok rendjében reformokat vezetett be és létrehozta a rend női ágát. Élete végén szembekerült Richelieu bíborossal, ezért haláláig zárdalelkészként szolgált. 1897-ben avatták szentté. (Diós 2009)

[60] Boldog Le Clerc Alexia/ Alice Le Clerc (1576, Remiremont - 1622, Nancy) gazdag családból származott és szerette az életet, de egy betegségből felépülve találkozott Fourier Szent Pérrel, aki lelki vezetője lett. Alice egy Mária-jelenés után értette meg, hogy életét a fiatal lányok nevelésének, oktatásának kell szentelnie és 1598-ban alapították meg első iskolájukat. 1947 májusában avatta boldoggá XII. Piusz pápa. http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=166:alix-le-clerc-la-bienheureuse&catid=53:alix-le-clerc&Itemid=79 [2011.03.31.]

[61] Az orsolyiták rendjét, vagyis a Szent Orsolya Társaságot Merici Szent Angéla (1474-1540) alapította 1535-ben az itáliai Brescia városában. Rendjét a IV. században vértanúhalált halt ír királylányról Szent Orsolyáról nevezte el. Célja azt volt, hogy a fiatal lányokat Isten szolgálatára segítse a fogadalmak elkötelezettsége nélkül, Istennek szentelt élettel kora elpogányosodott világában. A bresciai püspök 1536-ban jóváhagyta az első szabályokat. Angéla 1540-ben hunyt el; életpéldája mellett szabályokat, intelmeket és végrendeletet hagyott a közösségre. Magyarországon Szelepcsényi György prímás hívására Pozsonyban nyitották meg első iskolájukat 1676-ban, melyet hamarosan több is követett. A győri orsolyita iskolában 1726-tól az 1948-as államosításig tanítottak. http://www.orsolyita.hu/almenu1/index.html [2011.03.28.]

[62] V. Pál pápa (1552, Róma-1621, Róma) Camillo Borghese néven született és 1605-ben választották a katolikus egyház 232. egyházfőjévé.

[63] Scitovszky János (Kassabéla, 1785 - Esztergom, 1866) bíboros, hercegprímás, esztergomi érsek. Az elemi iskolát Jolsván, a gimnáziumot Rozsnyón végezte. 1804-ben kápán lett. 1808-ban a művészetekből és bölcsészetből, 1813-ban pedig teológiából szerzett doktori minősítést. 1809. november 5-én szentelték pappá. A rozsnyói kanonok és papnevelő intézet igazgatója, de emellett tanári minősítését továbbra is megtartotta. 1827. augusztus 17-én rozsnyói, 1838. november 19-én pécsi püspökké nevezték ki. 1849. július 21-étől hercegprímás és esztergomi érsek, 1853. március 7-étől bíboros. http://hu.wikipedia.org/wiki/Scitovszky_J%C3%A1nos [2010.11.28.]

Kanonisszák, akik az elkövetkező évtizedekben Pécs egyik legjelentősebb oktatási intézményrendszerét hozták létre. Ebben az időben nem volt a megyében megfelelő leánynevelő intézet és Scitovszky sokáig tanulmányozta az alapítást megelőzően a rend pozsonyi szervezetét és intézményeit, melynek következtében, hosszas tárgyalásokat követően az ottani zárda tíz apáca, két világi nővér mellett két újoncot és két jelöltet küldött Pécsre a zárda megalapítására (Szentkirályi 1908). A zárda és az iskola alapítólevelében így vall erről a püspök: *„Jelen sorainkkal emlékezetül adjuk mindazoknak, a kiket illet, hogy midőn püspöki hivatalunknál fogva – melyet nem a saját érdemeink, hanem Isten különös kegyelméből viselünk, – szakadatlanul arra törekedtünk,hogy az isteni kegyelemnek növelésére minél alkalmasabb eszközökről gondoskodjunk, és egyben buzgólkodjunk, hogy a mi főpásztori gondjainkra bizott hívők kor- és nemkülönbség nélkül megismerjék az Atyát és a kit küldött Jézus Krisztust (…) de főkép, hogy a gyenge ifjúság, mint az Úr nyájának legártatlanabb része, az Isten félelmében idejekorán oktattassék, s így korban és bölcsességben növekedjék Isten és ember előtt egyaránt, ezen főpásztori törekvéseinkben megerősített minket azon benső meggyőződés, hogy a jövő nemzedék egyedül és legföképen az ifjúság, még pedig a leányifjúság vallásos és katholikus irányú nevelésétől függ éppúgy, mint a jó termés az elvetett magtól: ezért (…) szükségesnek találtuk, hogy a pécsi egyházmegyében leánynevelő intézet állíttassék, melyben a közönséges iskolai oktatáson kívül főleg az előkelőbb családok leányai vallásos irányú kiképeztetést, jó erkölcsi nevelést és szélesebb körű oktatást nyerjenek. Ezen tervünkhöz annyival is inkább ragaszkodtunk, mert sajnosan azt tapasztaltuk, hogy nemcsak a nagykiterjedésű pécsi egyházmegyében, hanem több megyére kiterjedő messze környéken sincs egyetlen olyan intézet, mely ezen szent cél szolgálatában állana…”* (Szentkirályi 1908: 214-215.)

Az ezt követő fél évszázadban a rend pécsi zárdája és annak iskolái folyamatosan fejlődtek és alakult ki a századfordulóra az intézet, melyben később a görcsönyi tanítónő, Koós Olga tanulmányait folytatta, és amelyet Rajczi Péter találóan nevezett egy valóságos „iskolakombinátnak” (Rajczi 1989). A rend iskoláinak létrejötte, az intézményrendszer végleges, az államosítás előtti formájának kialakulása a 20. század első évtizedeiben nyerte el végleges formáját. A zárda alapításával egy időben kezdte meg működését a külső és a belső elemi iskola, majd 1890-től működött a polgári leányiskola, 1895-től a tanítónőképző intézet. A felsőbb leányiskolát 1907-ben alapították és az 1916-1917-es tanévben kezdődött meg ennek leánygimnáziummá való alakítása, mely az 1919-1920-as tanévre vált nyolc osztályossá. Ezeken a tanintézeteken kívül pedig megtalálhattuk még az épületkomplexum falai között 1859-1886 között a varrótanfolyamot, valamint a századfordulót követően a gyakorló gazdasági ismétlő leányiskolát (Szentkirályi 1908).

A tanítónőképző intézet létrehozásának gondolata 1895-ben merült fel, mivel *„szakképzett, vizsgázott tanerőkkel a zárda gazdagon el van látva, kik a magyar nyelvet írásban és szóban teljesen bírják, hogy*

a tanítóképző-intézethez szükséges gyakorló-iskola a négy osztályú külső- és a hat osztályú belső iskolában rendelkezésre áll, valamint iskolai és szakkönyvtár szintén készen van". (Szentkirályi 1908) A tanítónőképző tervezete az egyházmegyei tanfelügyelőhöz, Hanny Gábor kanonokhoz került, aki összehasonlítási alapnak a kalocsai rendház tanítónőképző-intézetének terveit vette és mindent alaposan megvizsgálva arra az eredményre jutott, hogy az intézet alkalmas már az 1895-1896-os tanévben a tanítónőképző megnyitására, így ez év szeptemberében 24 rendes és 5 magántanulóval megindult a képzés (Szentkirályi 1908: 139., 141.). Dulánszky Nándor[64], majd Hetyey Sámuel[65] pécsi püspökök is nagy gondot fordítottak az iskola és a tanítónőképző működésére. A leendő tanítónők az akkori kornak megfelelően a polgári iskola négy osztályának, vagy a felső népiskola két osztályának sikeres elvégzése után jelentkezhettek a képzőbe, valamint 14 és 18 éves kor közöttieknek kellett lenniük (Rajczi 1989: 441).

Élet a tanítónőképzőben

A századfordulón a képzőbe érkezők nagy része az internátusban töltötte azt a négy évet, mely során tanítónői képesítésüket megszerezték. Sokuk már korábban is ebben a hatalmas intézményben végezte tanulmányait, így nem jelentett számukra nagy változást, hogy az intézet egyik épületéből a másikba költözzenek. A mai diákok számára minden bizonnyal az iskola mindennapi élete nagyon szigorú előírások alapján zajlott, de a korszak és az iskolák jellege folytán diákjainak teljesen természetes volt. *„… megkívántuk* – olvashatjuk az intézet 1907-1908-as értesítőjében –, *hogy szeptember elejétől novemberig, május 1-től az iskolaév végéig naponta, a téli hónapokban vasár- és ünnepnapokon megjelenjenek a szentmisén".* (Értesítő ND 1908: 14) Az iskolakomplexumnak két internátusa volt, a kisebbik internátusban éltek az elemi, a polgári és a felsőbb leányiskola tanulói, a tanítónőképzőnek viszont külön internátust állítottak fel, amelynek házirendje ugyanolyan, ha nem nagyobb szigorral alakította ki az ott élők mindennapjait.

A századfordulóról fennmaradt házirendekből és az intézet arra vonatkozó előírásaiból, hogy milyen tárgyakkal, ruhadarabokkal kellett rendelkezniük a bentlakóknak, valamint az a tény, hogy a minden területre kiterjedő plusz költségek mellett a képző internátusában nem voltak

[64] Dulánszky Nándor (1829, Esztergom-1896, Pécs) Az esztergomi papnöveldében tanult teológiát, utána Pozsonyban és Nagyszombatban hallgatott bölcsészetet. Hittudományi tanulmányait Bécsben a Pazmanaeumban fejezte be. 1855-ben szentelték pappá. 1856-ban a bécsi egyetemen teológiai doktorrá avatták. Hazatérve előbb az esztergomi papnevelőben volt tanulmányi felügyelő, majd a pesti szemináriumban töltötte be ugyanazt az állást. 1862-ben a pesti egy. tanára, majd a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban a katolikus ügyek előadója lett. 1873-ban esztergomi kanonokká, 1877-ben pécsi püspökké nevezték ki. Ő restaurálttatta a pécsi székesegyházat. Írt egy latin nyelvű dogmatikát. (MÉL) http://mek.niif.hu/00300/00355/html/ABC03014/03579.html [2011.04.13.]

[65] Hetyey Sámuel (1845, Egyházasharaszti-1903, Karlsbad/Karlovy Vary) Esztergomban végezte a teológiát. 1870-ben szentelték pappá. A nagyszombati gimnáziumban, majd az esztergomi érseki líceumban tanított. Rövid ideig a bécsi Pazmanaeum igazgatójaja volt. 1894-ben esztergomi kanonok, 1897-ben pécsi püspök lett. Nagy összegű (100 000 forint) alapítványt tett Pécsett felállítandó kat. egyetem céljaira. (MÉL) http://mek.niif.hu/00300/00355/html/index.html [2011.04.13.]

alapítványi helyek – pl. nem létezett ingyenes vagy engedményes bentlakás – így láthatjuk, hogy az itt tanulók a társadalomnak nem a legszegényebb rétegéből származtak, hiszen nagyon magas költségeket jelentett egy család számára leánygyermekük taníttatása, ha a pécsi – azonban itt akármelyik az ország területén található képzőintézetet említhetném – választotta. Álljon itt felsorolás szintjén, milyen költségeket vont maga után, ha egy ifjú hölgy a 20. század legeléjén a tanítónői pályára adta a fejét és az internátus lakója lett. 500 korona volt az éves díj, melyet negyedévente, részletekben lehetett befizetni. Ehhez jöttek még további költségekként a beiratkozási díj 11 korona, a könyvtárhasználatért (az intézet minden iskolatípusának külön könyvtára volt) 3 koronát kellett fizetni, az orvos tiszteletdíja 5 korona volt, a torna 2, majd később 3 koronába került, de a tornaruha és a cipő ezen felül még 18 korona volt. A táncórák 20-30 koronát jelentettek, zongoraórát évi 100 koronáért lehetett venni heti két órában, a heti 3 óra viszont már 140 korona volt éves szinten. A könyvek, tan-, rajz- és írószerek, a kézimunkához szükséges eszközök, kották és „toilette" szükségletek 150 korona befizetését követelték, valamint ezen kívül szükség volt megfelelő nyári és téli kalapokra. A szülők havi 1-2 korona zsebpénzt adhattak a növendékeknek (Értesítő ND 1908: 113). Ha azzal számolunk, hogy a leendő tanítónő szülei 30 koronát szántak táncoktatásra és a heti három óra zongoraoktatást választották, valamint havi 2 koronát adtak kilenc hónapon keresztül, szeptembertől májusig, az összesen 876 koronát jelentett, amihez még nem számoltuk hozzá a kalapok árát és azt az előírt ruha és ágynemű szükségletet, mely szintén az előírások között szerepelt és amelynek összegét szintén a családfőnek kellett előteremtenie, hisz ezek nélkül nem iratkozhatott be senki az intézetbe. Ebből adódóan a képzőbe készülő lányok családjának az akkori gazdasági körülmények között nagy anyagi megterhelést jelentett gyermekeik ezen intézetekben való taníttatása. Az őszi beiratkozáskor mindenkinek rendelkeznie kellett a következő ruhaneműkkel és tárgyakkal: 1 darab 175x90cm-es matrac, 2 vánkos 4 fehér huzattal, 1 levarrott takaró, szőr- vagy pamuttakaró, 1 felső párna 2 fehér huzattal, 3 lepedő, 3 paplan huzat, 6 nappali ing, 3 hálókabát, 3 nyári és 3 fehér téli nadrág, 8 pár fekete harisnya, 2 fehér és 2 tarka nyári, valamint 3 tarka szövet alsószoknya, 18 zsebkendő, 4 asztalkendő, 1 darab 3x1méteres asztalterítő, 4 törölköző, 3 mosdótál-törlő, felsőruhából 1 öltözet ünnepi sötétkék, fekete és fehér ruha saját szövetből díszítve, valamint 2 fehér mosó ingblúz. Iskolai használatra kértek télen 2 egyszerű fekete öltözetet ingblúzzal hátrakapcsoló nyakkal, 1 pár ujjvédőt fekete szövetből, nyárra pedig 2 öltözet mosó pepita ruhát ingblúzzal, amihez ugyanilyen anyagból készült 1 pár ujjvédő illet. Ehhez tartozott még 2-3 színes mosókötény és 2 fehér díszkötény. Ezeken felül még 1 fürdőruha, fésűk, kefék, szappantartó, 2 pohár, mosdótál, 3 pár cipő, papucs, sárcipő, evőeszközök, csésze hozzá tartozó aljjal, varróeszközök dobozban, 1 pár fehér kesztyű, 1 pár fekete bőrkesztyű, 1 téli, 1

tavaszi fekete vagy sötétkék kabát. Tilos volt az ékszerek és a selyem, plüss és bársony ruhák viselete. (Értesítő ND, 1908: 115)

A képző internátusának napirendje is nagyon szigorú előírásrendszert követett hasonlóan az intézet többi iskolatípusához tartozó internátushoz, de ha lehet mondani, akkor a leendő tanítónőkre még fokozottabban vonatkoztak az előírások. Napirendjük a következők szerint alakult tanév közben: hétköznaponként reggel 5 órakor felkelés, 5:30-kor reggeli ima és tanulás 6:30-ig. 6:30-kor szentmise, utána reggeli és a hálószoba rendbetétele következett, majd 8:00 és 13:00 óra között előadások, 13:00-kor ebéd és „üdülés".14:15-kor tanulás, 14:45-kor uzsonna, 15:00-17:00 óra között előadások, ezután fél óra tanulás következett és vacsora. Az esti időszakban 18:45-től egy óra tanulás, 19:45-kor esti ima és este 20 órakor lefekvés (Értesítő ND 1915: 71-72).

A tanítónőjelöltek órarendje és tantárgyai is változtak az évek alatt. A pedagógiai tárgyak aránya növekedett a kezdetihez képest. A századfordulón, az 1901-1902-es tanévben még csak 110 növendéke volt a tanítónőképzőnek és a gyakorlati képzésnek is más rendszere volt. Kezdetben a harmadéves növendékek heti három órát hospitáltak az intézet gyakorló iskolájában, majd végzősként előre elkészített írásbeli tanítási gyakorlatukat, melyet első körben maguk a tanítónőjelöltek bíráltak és ezután került a szaktanár elé, megállapított sorrendben végezték, majd ezután is közös bírálaton vettek részt (Értesítő ND 1902: 31). Az 1907-1908-as tanév során az első évfolyamon heti két óra test- és egészségtant tanultak, második évben már heti három óra lélektan és módszertan, valamint két óra erkölcstan, harmadik osztályban heti három nevelés- és tanítástan, a végzősök órarendjében pedig heti három neveléstörténet és szervezettan, szerepelt a gyakorlati órák mellett (Értesítő ND 1908: 41-55). Az 1910-1911-es tanévben találkozunk először az egészségtan órával. Ha megnézzük a nagyjából tíz évvel későbbi órarendet, akkor már a tantárgyak között találjuk a testi élet ismertetése című órát az első tanévben heti két órában, a lelki élet ismertetésére vonatkozó órákat a második évben heti három órában. Nagyobb arányban szintén csak az utolsó két évfolyamon találunk pedagógiai órákat, melynek ekkor még nem teszi ki nagyobb részét a gyakorlati képzés.

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat
8:00-9:00	magyar nyelv	**tanítási gyakorlat**	történelem	földrajz	**tanítási gyakorlat**	mennyiségtan
9:00-10:00	földrajz	mennyiségtan	német nyelv	természetrajz és kémia	fizika	**neveléstan**

10:00-11:00	természetrajz és kémia	hit-és erkölcstan	magyar nyelv	**neveléstan**	hit-és erkölcstan	természetrajz és kémia
11:00-12:00	rajz	fizika	**neveléstan**	gazdaságtan	német nyelv	magyar nyelv
12:00-1:00	rajz	ének és zene	szlöjd	gazdaságtan	történelem	ének és zene
3:00-4:00	ének és zene	*kántori teendők*	természetrajz és kémia	női kézimunka		
4:00-5:00	testgyakorlás		testgyakorlás	női kézimunka		

1. táblázat: Az 1916-1917-es tanév harmadik évfolyamának órarendje[66]

Az 1. táblázatban található órák közül három elméleti tárgyú neveléstan, és két tanítási gyakorlat, vagyis hospitálás szerepel, ami az órák 13,5%-át teszi ki, viszont az utolsó tanévben ez az arány 21,6%-ra nő, mivel a két neveléstörténet mellé belép a hat gyakorlati kiképzés, melyből kettő a tényleges tanítási gyakorlat, a két előkészítő és a két bírálati óra mellett.

	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek	Szombat
8:00-9:00	magyar nyelv	**tanítási gyakorlat**	történelem	földrajz	**tanítási gyakorlat**	mennyiségtan
9:00-10:00	földrajz	mennyiségtan	német nyelv	természetrajz és kémia	fizika	**neveléstan**
10:00-11:00	természetrajz és kémia	hit-és erkölcstan	magyar nyelv	**neveléstan**	hit-és erkölcstan	természetrajz és kémia
11:00-12:00	rajz	fizika	**neveléstan**	gazdaságtan	német nyelv	magyar nyelv
12:00-1:00	rajz	ének és zene	szlöjd	gazdaságtan	történelem	ének és zene
3:00-4:00	ének és zene	*kántori teendők*	természetrajz és kémia	női kézimunka		
4:00-5:00	testgyakorlás		testgyakorlás	női kézimunka		

2. táblázat Az 1916-1917-es tanév negyedik évfolyamának órarendje[67]

A gyakorlati képzés menete ekkor már kialakult és megfelelt az 1911. é. 78.000.sz. v. k. miniszteri rendeletnek és az 1914. é. 31.152. sz. v. k. miniszteri rendelettel kiadott szabályzatoknak. Mindegyik osztály tanulói meghatározott rendben hospitáltak és vezettek erről naplót, a gyakorlati, módszertani magyarázatok pedig a szaktanárok és a gyakorló iskolai tanítónő mintatanításaihoz fűződtek. A harmadik évfolyamon azonban már januártól kezdve részt vettek a tanítónőjelöltek egy-egy félórában tényleges gyakorlati tanításon, melyhez szorosan hozzátartozott az előkészítés és a bírálat, amiken jelen volt a gyakorló iskola tanítónőjén és a pedagógia tanárán kívül az egész osztály is. A végzős növendékek tanítási rendje szinte megegyezett az előző tanévvel, azonban a nagyobb óraszám révén a népiskola összes

[66] A táblázatot szerkesztette a tanulmány szerzője. Az órarendekben szereplő időpontok az eredeti forrásnak megfelelően szerepelnek, így nem 13:00, 15:00, 16:00 és 17:00 van feltüntetve. Forrás: Értesítő ND 1917: 46-47.
[67] A táblázatot szerkesztette a tanulmány szerzője. Forrás: Értesítő ND 1917: 46-47.

tantárgyának gyakorlati oktatására sor került, mivel az első félévben még csak félórás tanítások voltak, azonban a második félévben már egész napos tanítási gyakorlatok folytak, amit a legjobbak esetében folytatólagos tanítás követett. Ezen kívül minden jelölt megtanulta az elemi iskolákhoz kötődő adminisztratív feladatokat is (Értesítő ND 1915: 45-46). Azt, hogy pontosan hány órát tartottak a harmad- és negyedéves növendékek szintén megismerhetjük az értesítők lapjairól. Az 1917-1918-as tanév során összesen 41 órát tartottak a harmadévesek és 141 tanítási gyakorlatot végeztek képesítő vizsgájuk előtt a tanítónőjelöltek. A tanítási gyakorlatok pontos száma az 1917-1918-as tanévben a következőképpen alakultak a tanítónőjelöltek számára: harmadévesek esetében beszéd- és értelemgyakorlatot 7-7 órában tartottak az elemi iskola első és második osztályában, betűismertetés az első osztályban 9 órán keresztül, olvasmánytárgyalás másodikban 8 óra, számtan pedig 5-5 alkalommal mindkét osztályban.[68]

Összegzés

A megvizsgált források alapján egyértelműen megállapíthatjuk, hogy a kanonokrendnek elévülhetetlen érdemei voltak a magyar középfokú intézményes nőnevelés kibontakozásában és ezen belül is a dél-magyarországi leányoktatásra gyakorolt hatásuk Pécs városából kiindulva központi jelentőséggel bír. A tanulmány azt a folyamatot kívánta bemutatni, mely során egy fiatal lány elindulhat a tanítónővé válás útján, melyet a délnyugati országrészt tekintve a pécsi Notre Dame iskolakomplexumán belül tudott megvalósítani, így ezen oktatási intézmény létrejötte is első lépcsőfokává vált az országrész nőnevelésének.

Irodalom

A „Miasszonyunk”-ról nevezett rend püspöki tanítónőképző-intézetének értesítője az 1901-1902-iki tanévről. Közli: Döbrőssy Alajos pécsi székesegyházi t. kanonok, ideigl. egyházmegyei tanfelügyelő, s igazgató. Pécsett, Püspöki Lyc. Könyvnyomda (Madarász B.) 1902. (Értesítő ND, 1902)

A Miasszonyunkról nevezett pécsi nőzárda nevelő- és tanintézetének értesítője az 1907-1908. iskolai évről. Közli: az igazgatóság. Nyomatott Taizs József Könyvnyomdájában. Pécs, 1908. (Értesítő ND, 1908)

[68] A végzős, negyedéves növendékek tanítási gyakorlatai minden órára kiterjedtek, így jött össze a magas óraszám: hittan I-II., valamint III-VI. osztályban 5-5 óra; beszéd- és értelemgyakorlat az I. és a II. osztályban is 2 óra; betűismertetés I. o. 4 óra; olvasmánytárgyalás II. o. 3, III. és IV., valamint V-VI. o. 4-4, gazdasági ismétlőiskolában (GII) 8 óra; nyelvtan, fogalmazás III. o. 3, IV. o. 4, V-VI. o. 6, GII 4 óra; számtan, mértan I. o. 4, II. o. 4, III. o. 3, IV. o. 3, V-VI. o. 4, GII 4 óra; földrajz III. o. 3, IV. o. 3, V-VI. o. 3, GII 4 óra; történelem V-VI. o. 3, GII 4 óra; alkotmánytan V-VI. o. 3 óra; természetrajz és vegytan V-VI. o. 5, GII 3 óra; természettan V-VI. o. 4 óra; gazdaságtan V-VI. o. 3, GII 4 óra; ének és rajz tárgyakból I-III. o. 2, IV-VI. o. 2 óra; női kézimunka II. o. 2, IV. o. 2, V-VI. o. 1 óra; szlöjd I-II. o. 1, III-VI. o. 1 óra; testgyakorlás és játék I-II. o. 2, III-VI. o. 2 óra. Összesen 141 tanítási gyakorlat. (Értesítő ND, 1918: 34)

A Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi nevelő- és tanítóintézeteinek értesítője az 1914-1915. iskolai évről. Közli: az igazgatóság. Dunántúl Nyomda-Részvénytársaság, Pécs, 1915. (Értesítő ND, 1915)

A Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi nevelő- és tanítóintézeteinek értesítője az 1916-1917. iskolai évről. Közli: az igazgatóság. Wessely és Horváth könyvnyomdájában. Pécs, 1917. (Értesítő ND, 1917)

A Miasszonyunkról nevezett női rend pécsi nevelő- és tanítóintézeteinek értesítője az 1917-1918. iskolai évről. Közli: az igazgatóság. Dunántúl (Wessely és Horváth) R. T. Pécs, 1918. (Értesítő ND, 1918)

Constitutions (1617): Estat, Règlement et Statut des Religieuses et autres Filles de la Congrégation de la Bienheureuse Vierge Marie. http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=196:constitutions-1617&catid=46:chronologie&Itemid56 [Letöltés ideje: 2011.03.31.]

Diós István (2009): *A szentek élete.* I-II. kötet. Szent István Társulat, Budapest http://www.katolikus.hu/szentek/index.html [Letöltés ideje: 2011.04.16.]

Kenyeres Ágnes (szerk): *Magyar Életrajzi Lexikon. 1000-1990.* szerk. Javított, átdolgozott kiadás. http://mek.niif.hu/00300/00355/html/index.html [Letöltés ideje: 2011.04.13.] (rövidítés: MÉL)

Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945.* ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest

Rajczi Péter (1989): A Miasszonyunkról nevezett női kanonokrend pécsi róm. kat. tanítóképző intézetének története. 1895-1948. In: Szita László (szerk.): *Baranyai Helytörténetírás.* A Baranya Megyei Levéltár Évkönyve 1989. Pécs, 439-473.

Réglement provisionnel. 1598.

http://congregationnotredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=195:qreglement-provisionnelq-1598&catid=46:chronologie&Itemid=56 [Letöltés ideje: 2011.03.31.]

Szakál János (1934): *A magyar tanítóképzés története.* Hollóssy János Könyvnyomtató, Budapest

Szentkirályi István (1908): *A pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái. Történeti és Leíró ismertetés.* Alapításának hatvanadik évfordulója alkalmából közzéteszi a pécsi Notre-Dame Nőzárda. Taizs József Könyvnyomdája, Pécs

Vismeg István

A testnevelés oktatás múltja és jelene Sárospatakon

Talán nem túlzás azt állítani, hogy a legnagyobb hagyománnyal rendelkező tanítóképző főiskola a sárospataki. Bár a teljesen deklaráltan tanítóképzővé válás csak az 1857-es évtől számítható és ekkor az Egerben zajló hasonló képzés már hivatalosan a 29. évét tapossa, azért van némi alapja annak a sokakat büszkeséggel eltöltő vélekedésnek, hogy azért mégiscsak már 1531-től létezik az iskolánk szellemi örökségét adó „pataki schola". Némi igazolást adhat ehhez a vélekedéshez az a tény, mely egy sárospataki iskolai szubszkribációs könyvből származik. Ebből kitűnik, hogy 1615 és 1671 között 1531 teologia-filozófia szakos diák tanult a scholában. Az ezek szerint már akkor is létező pályakövetési rendszer szerint a végzett diákokból több mint 85,75% iskolarektor lett, vagyis tanító, még akkor is, ha abban az időben sokan a papi hivatás felé vezető úton csak ugródeszkának választották, azért vélhetőleg sokan megmaradtak jól fizető állásukban.

A diákok sorsa	Iskolarektor lett	Rögtön pap lett	Külföldi akadémiára ment	Tanulmányi idő alatt meghalt	Jegyző,orvos, joggyakornok polgár lett	Nincs feljegyzés	1615-71 között 1531 diák
Száma	855	75	46	112	21	422	1531-534=997
Százalékban	55,47	4,86	2,98	7,26	1,75	27,56	85,75

1. táblázat Végzett diákok további pályfutása (Bodosi 2003)

Jelen írás azonban csak azokat az emlékeket szeretné felhozni a múltból, melyek a testnevelés oktatása szempontjából ide kívánkoznak. Annál is inkább, mert nézetem szerint a régi korok szellemisége annyira tetten érhető ma is a tanítóképzésben a testnevelés oktatásában, hogy a nagy elődök említése során előbukkanó módszerek, elképzelések ismertetése majdhogy nem teljesen a mai kor hitvallása is. Iskolánk történetének részletes ismertetését már több tíz könyv és tanulmány megtette, de néhány neves személy megemlítése a testnevelés oktatásának szempontjából tekintve is elkerülhetetlen. Így Kisvárdai János kívánkozik előre, aki az antik kulturális hagyományok – benne az olimpiák – nagy tisztelőjeként a Patak városi-plébániai iskola rektoraként az országban elsők között hirdette felfogását a pataki diákság körében a XV. század végén (Csajka 2002: 7-8). Szikszai Fabricius Balázs pataki tanárként 1590-ben leteszi a sportnyelv szókincsének alapjait latin-magyar szótárában (uo.).

Comenius 1650–1654 közötti sárospataki tartózkodásának gondolatai fémjelzik az egész XVII. századi hazai és ma már látható módon egész Európát befolyásoló oktatási-nevelési folyamatokat átható egész embert nevelni kívánó szellemiséget. Nála említődik fel először az iskolai testmozgás szükségessége, a tanulást elősegítő jótékony hatására való tekintettel: „Ha az emberi test sárkunyhója, melyben égi vendég lakik, egynémely részében megroggyan…mi mást tehet a vendég, mint hogy megundorodva tőle ő maga is megbetegedik és akadályozva lesz tevékenységében"(Comenius1656: 44). Ennek a későbbiekben szükséges kifejtése miatt álljon itt most csak néhány nagyszerű kollégája, tanítványa, akik munkáját Patakon segítették: Rozgonyi és Némethi kollaborátorok, Veresegyházi Szentyei János, Szántai Mihály, Medgyesi Pál, Tolnai Dali János, Geleji Katona István, Ecsedi János, Kapossi Pál, Tolnai István… (Csajka2002: 7-8) Az 1790-es években Tóth Pápai Mihály magyarul oktatja Patakon az egészségtant, a testi nevelés szerves részét. Az 1800-as évek elején már szervezett úszásoktatás folyt a Bodrog folyóban és Váradi Szabó János pataki diák – aki Pestalozzi tanítvány volt – hatására az iskola főgondnoka Vay Miklós már azon fáradozik, hogy a testnevelés ügye Patakon tornát tanító szakember kezei közé kerülhessen (uo.). Ez 1857-ben következik be először Halmi Károly személyében, majd Katinszky Lajos, Katona Dénes, Billich Sándor és Proksch Szeverin vezényletével zajlottak a rendszeres testgyakorlatok. 1853-tól kötelező a tornaoktatás, amelyhez 1860-ban már a nyári mellett fedett téli testgyakorda is rendelkezésre áll. 1863 már egy saját uszodát is hozott Antalfi János áldozatos munkájának köszönhetően és ennek hatására az úszás bekerül a vizsgarendbe. Lehoczky Ignác képzett tornatanító 1870-ben, a már három éve kész tornatérben oktathat és még pályafutása alatt 1878-ban elkészül a tornacsarnok, amely ma az ország talán legrégebbi még működő tornaterme. Kiss Elek tanársága idején a rendszeres tornavizsgák és bemutatók mellett már a tervezetírás és a próbatanítás is megjelenik. A testnevelés és a testkultúra elsajátításának érdekében a diákság tenisz és tekepályát is használhat.

Az országos hírű testnevelési szakember és botanikus szintén egyetérthetett a test és lélek együttes harmóniáját hirdető kalokagathia eszméjével, hiszen az ő nevéhez fűződik az egyik legszebb zempléni őskőkori lelet megtalálása, melyre a hallgatókkal tett rendszeres kirándulásainak egyikén Herczegkút határában a Pogánykúttól nyugatra, a komlóskai gyalogút mellett levő vízmosás baloldalán egy őskori tüzelőhelynél akadtak rá, melyből 23 darab őskori eszközt gyűjtöttek össze (Reiszig1905). Kiváló kollégái voltak még: Ecsedy Lajos és Marcelly Kornél (Csajka2002: 7-8). 1930-as években Szabó József és Benedek László, valamint Csuka Andor vezetése mellett már tömegesen sportoltak a diákok és Szarka Béla a minőségi versenysportot is megismertette velük.

A testnevelés értékét olyan tanárok emelték magasba a múlt században, mint Irsa Tibor, Szabó Károly, Ablonczy Bertalan és id. Sipos György valamint Képes Géza, Egey Antal, Lázár Károly, Dr. Újszászi Kálmán vagy Ködöböcz József (uo.). Közülük is kiemelkedik id. Sipos György, akit egy olyan generáció tagjai tanítottak, akiknek szinte létrejöttét köszönheti a hazai testnevelés tanítás. Tanárai voltak Kerezsi Endre, Bácsalmási Péter, Koltai Jenő vagy Hepp Ferenc és Mező Ferenc. Többekkel közülük baráti kapcsolatot ápolt, sűrűn megfordultak Patakon. Élete volt a tanítás, több könyvet, jegyzetet, tanmenetkötetet írt, melyek közül kiemelkedik a társszerzőként és szerkesztőként jegyzett „A testnevelés tanítása" című tanítóképzők számára készült főiskolai tankönyv és „Testnevelés" című főiskolai jegyzete. Ezen nagy tanáregyéniségek mindegyike egyértelműen hű követője volt a comeniusi eszméknek, beleépítve azokat a kor követelményei közé és megtámogatva a saját kútfőből és tehetségből származó újító gondolatok sokaságával.

Szükséges végre megemlíteni azokat a testneveléssel, testkultúrával összefüggő máig ható gondolatokat és módszereket, melyeket Comenius élete folyamán tapasztalataiból és elképzeléseiből összegezve elénk tárt nem halványuló fényű főbb műveiben. Pampaedia című munkájában a pánszófikus nézetek végső megvalósulásának céljaként nem kisebb célt tűz ki maga és minden leendő tanító elé, mint: minden embert – minden tekintetben – egészen kiművelni. Hisz abban, hogy minden embert, sőt ennek következményeként az államot a lehető legtökéletesebbre kell és lehet fejleszteni tanítás-tanulás útján. Ehhez alkotta meg Magyarországon azt a mintaiskolát Patakon, melyben hite szerint az általa integrált összes tudás segítségével az ehhez szükséges feltételekkel kialakítható lenne. Tananyagbeosztása fontossági sorrendbe szedi az elsajátítandó ismereteket. Első helyen kezeli a nyelvi, bölcseleti, teológiai tanulmányokat. Másodikon az elsőrendűeket segítő ismereteket (pl. történelem). Ezekhez nem tartoznak, de elengedhetetlenek az életerő, elmeélénkítés szempontjából: játékok, sporttevékenységek, színjátszás, társas kirándulások. Tehát „minden tekintetben" egyértelműen jelzi a testi nevelés, a testnevelés fontosságát, a testi-lelki egyensúly hiányából fakadó anomáliák emberi szervezetre és pszichére gyakorolt negatív hatásának kiküszöbölésére tett erőfeszítések szükségességét. Mert erőfeszítésre van szükség ma ugyanúgy, mint annak idején: „a meggyökeresedett tunyaságra és nemtörődömségre, amely nem figyel az iskolai élet céljaira… ha esetleg meglátja is a célt, nem tűri, hogy aluszékony restségének legyőzésére serkentsék" (Comenius 1652).

Az általa akkor létrehozott újszerű tanítási folyamat során alkalmazott irányelveket már régóta a testnevelés oktatásában is irányadónak tekintjük: egyszerűen és nem bonyolultan tanítani, mindent bemutatva, általános előzze meg a részleteket, egyszerre csak egyet tanítsunk, a tantárgyak rendje és összekapcsolása ne legyen véletlen műve. Az ismeretszerzésben a

fokozatosság és szemléletesség javaslata szerint ugyanúgy vezérelv, mint a ma használatos didaktikai tankönyvekben. A kitűzött cél elérése érdekében elengedhetetlennek tartja az egész tanítás-tanulási folyamatot átható gyakori ellenőrzést. És mindenekfelett a játékosság, átvitt és gyakorlati értelemben is. A játékos keretek közé szorított nehéz feladatok, könnyebben, sőt örömmel végezhetőek, ezért lelkes híve a színi előadások létrehozásának. A fizikálisan megnyilvánuló, testnevelési játékok közül legjobban ajánlott mozgások voltak a karika, golyók, tekejáték valamint a labda, a futás és az ugrás.

Az oktatás minden területén, így a testnevelés oktatása során is, a mozgásanyag elsajátítása érdekében kiemelt szerep jut a gyakorlásnak. Comenius (1653) ezt gyakorlati módszernek nevezi: „amely mindent saját szemlélet, tanulás és cselekvés (autopszia, autolexia, autopraxia) útján tanít, mindenben meg kell tartani". Az általa bevezetett módszerek és elvek mentén oktatott és oktat ma is minden testnevelési szakember legjobb tudása szerint a képző falai között, azonban az eltelt több száz év sem hozta meg azokat a változásokat, melyeket Comenius szeretett volna.

A testnevelés oktatásának napjainkban legalább annyira szüksége van az átalakulásra, mint Comenius korában volt. Az elmúlt évtizedekben a tanulók motorikus képességei (Laki 2001**)** folyamatosan romlanak és a magatartásbeli gondok is nyilvánvalóan jelen vannak a mai iskolák testnevelésóráin. Pedig nincs új a nap alatt, hiszen Comenius (1632) is már egy régi cseh közmondást idéz: az iskola fegyelem nélkül olyan, mint a malom víz nélkül. Vagyis a malom is megáll, ha elvezeted vízét, miként az iskolában is minden meglazul fegyelem nélkül. A korunk számára is megszívlelendő tanács pedig a fegyelmezés okát illetően érdekes: A szigorúbb fegyelmet pedig nem a tanulás, hanem erkölcsi hibák miatt kell alkalmazni, mégpedig úgy, hogy a fegyelmezés alatt álló is észrevegye, hogy a fegyelem az ő javát célozza, s följebbvalójainak iránta való atyai jóindulatából ered. Nem egyszerű feladat, ráadásul a megváltozott gyerekekre reagáló tanulási folyamatszervezésnek a többi órán alternatívát kínáló lehetősége, a tornateremben használhatatlan, amely által keltett kognitív disszonancia tovább nehezíti a tárgyat tanító pedagógus dolgát.

Alsó tagozaton a testnevelési órák 10,8%-át testnevelő tanár, 9,6%-át szakkollégiumot végzett tanító, 80%-át alsó tagozatos tanító tartja és tény az is, hogy az óvodai mozgástanulás után, az iskolák alsó osztályaiban gyengül a testnevelés oktatás folyamatossága (Gergely, 2002). Pedig testnevelésnek lennie kell, hiszen a mozgásos aktivitás kedvező hatásai nyilvánvalóak mindenki számára, de elengedhetetlen a gyógypedagógiában, a tanulási nehézségekkel küzdő vagy akár az erősen deviáns viselkedésű gyerekek nevelésében is. Sajnos azonban a fizikai képességek fejlesztése szinte lehetetlen a mostani testnevelési órák keretében (Mészáros 1995). A jelenlegi

helyzetben a motorikus képességszintek nem teszik lehetővé a magasszintű munkavégzést az órákon eddig tradicionálisan alkalmazott sportágakban, melynek mozgáshiány és edzettlenség az oka elsősorban.

További okokként említeném az akarat hiányát, a legalábbis ilyen jellegű mozgások iránti teljes érdektelenséget, a kortárs csoportokon belül eluralkodó negatív magatartásmintákat, divatokat. Az egész társadalomban alulértékelt a mozgásos aktivitás szerepe, általános az értékvesztés az egyéni és közmorál tekintetében. Továbbá sajnos csak azok a gyermekek járnak mozgásos különfoglalkozásokra ill. vesznek részt tanórán kívüli foglalkozásokon, akik ügyesebbek vagy éppen motiváltabbak és legtöbbször tehetségesebbek társaiknál. Akik számára igazán fontos lenne, (túlsúly, gyengébb koordináció v. fizikum, problémás magatartás stb.) az a potenciális réteg, amelyik a legjobban érintett lehet a később jelentkező egészségügyi és mentális problémákra – főleg, hogyha genetikailag is a veszélyeztetettek közé tartoznak – nem vesz részt különórákon. Külön kell említeni az egyre szaporodó gyógytestnevelteket, itt azonban sokszor a túlterheltség miatt a minőségi munkavégzés lehetetlen, ha az akarat még meg is lenne. Éppen ezért korunk általános iskolai testnevelésének lélekre gyakorolt nevelő hatását fontosabbnak kell tartanom a testre gyakorolt hatásainál.

A higgadtság, önuralom, türelem, fegyelem, az ellenfél megbecsülése, együttműködés, lelkiismeretesség stb. csak néhány olyan tulajdonság, amely a sporttevékenységek által könnyen fejleszthetőek, melynek meglétében hiányt szenvednek gyermekeink. Átadni viszont csak azt lehet, azt érdemes, amit mi magunk már jól megtanultunk. Ha kihagyjuk a sportok fejlesztő lehetőségét, a hiteles átadás csorbát szenved. Sajnos nem csak a gyerekek, hanem leendő tanítóik, a hallgatók is mozgásszegény életmódot folytatnak csakúgy, mint a magyar felnőtt társadalom túlnyomó többsége. Nem mozognak rendszeresen, ebből kifolyólag az alsó tagozatos testnevelés tananyag bemutatása sokuk számára gondot okoz, vagy képtelenek rá s ez a kiindulási alap meghatározó a tárgyhoz való viszonyulás szempontjából.

Gyakorlati munkám során, jó néhányszor tapasztaltam a hallgatók tanítási gyakorlatai alkalmával jelentkező problémákat: nem szeretnek, esetenként tartanak a testnevelési órák levezetésétől, motorikus fejlettségük alacsony, sportági kultúrájuk fejletlen. Biztosan állítható, hogy mindenkinek érdeke óvnia saját egészségét, az egészség értékként való elfogadása általában jellemző. Ez azonban önmagában sajnos még nem jelent egészségtudatos magatartást, mozgásos aktivitással kísért életmódot. Ezen érték valódi megjelenítése az egyén életében attól függ, hogy az értékrendjében hol, mennyire dominánsan helyezkedik el, megvalósításához szükséges lépések mennyire váltak szokássá (Pál-Császár-Huszár-Bognár 2009).

Figyelemreméltó és egyben elszomorító, hogy a magyar fiatal felnőttek negyede nem szerette az iskolai testnevelésórát, kevesebb, mint fele vallotta úgy, hogy nagyon jó volt és szerette a testnevelést, ötödük szerint a testnevelés iránti attitűdje egyértelműen tanár- és tananyagfüggő volt, mely szerint tanára rossz volt, tanítási stílusa nem kedvezett neki, s ezért általa nem lett ösztönözve fizikai aktivitásra és a sportra (Huszár-Bognár 2006). Más kutatás megállapítja, hogy a tanítójelöltek közel 40%-a esetében a hat legkedvesebb szabadidő eltöltési mód között meg sem jelenik a sportolás és értékítéletük negatív a szabadidős sporttevékenységek iránt. A képzési idő alatt nem alakult ki számottevő különbség a végzős évfolyamoknál (Sebőkné 2003) Ehhez csatlakoztatható egy újabb vizsgálat megállapítása arról, hogy a végzős hallgatók nevelési stílusa mutatja a több, a nevelés szempontjából értéktelen, felszínes és szituációfüggő megoldást, szemben az elsősökével (Szatmári 2006). Megint mások hasonló eredményre jutottak (kissé rosszabbra), és rámutatnak egy másik problémára is, ami elgondolkodtató: ezt ráadásul így is tartották helyesnek (Pápai-S. Lóczi 2003). Rosenberg és Hovland (1960) definíciója szerint az attitűd részei: a kedvelés és nem kedvelés értékelő viszonyulásai, az attitűdtárgyra vonatkozó hiedelmek, vélemények, elképzelések és végül a viselkedési szándékok és cselekvésminták. Tehát a testnevelés tantárgyhoz való viszonyulás kialakítása, megváltoztatása, befolyásolása is ezek mentén lehetséges.

A hitelesség jelentősége a meggyőzés pszichológiájának egyik legfontosabb része. Mitől válik a pedagógus hitelessé, hogyan képes ezt a képet magáról kialakítani és fenntartani? A megbízható, kompetens információ prototípusa a „szakértő" és ez a testnevelést tanító pedagógus szempontjából értelmezve olyan személyt jelent, aki a fentebb vázolt megállapítások értelmében, optimális esetben: aktív mozgásos tevékenységet végző, sportos, mintaként állítható gyakorlati és elméleti szakember. Az infrastruktúra hiányosságainak megszüntetése napjainkban túl nagy feladatnak látszik. Ezért véleményem szerint, a probléma megváltoztatásához szükséges lépések tekintetében egy egyébként szintén nem egyszerű, de igazán költséghatékony nevelési próbálkozás segítség lehetne. A mozgásosan aktív, sportos életmód irányában történő személyi attitűdváltoztatás a leendő tanítók körében tűnik a leghamarabb elérhetőnek. Egy tanulmány kiderítette, hogy átlagosan 66 nap kell ahhoz, hogy gondolkodás nélkül a mindennapok természetes részévé váljon egy új tevékenység, azaz szokássá. Sajnos, nagy a szórás: 18-254 nap rendszeres gyakorlás elteltével válik automatikussá csak a működés. Az összetettebb új viselkedési formák kialakítása érthető módon több időt igényel a szokássá válásig. Valamilyen sporttevékenység rutinszerű végzéséhez átlagosan 1,5-szer annyi időre van szükség, mint pl. a naponta több víz ivására (Lally 2009). Ezért ameddig lehet a tanító- és óvodapedagógusképző valamint tanárképző intézményekben is, mindent meg kellene tenni, hogy a mozgás „napi

rutinná" váljon, hogy azután végigkísérje az egyén életét, lehetővé téve egy – szerintem – minőségileg magasabb szintű életet és indirekt módon a formális testnevelés oktatás javára is szolgálna.

A képző intézmények testnevelés tantárgyhoz való viszonyulása ezen eredmények alapján nyilvánvalóan változtatásra szorul – legalábbis nézőpontom szerint. – Comenius(1656:44) már leírta azt a máig is érvényes megállapítását, hogy „minden embert be kell vonni abba, amelybe bevonható, és amelybe akarják , hogy bevonják, feltéve, ha ismerik azt,… ha ismerik, akarni fogják és képesek lesznek rá". Saját tapasztalataim alapján a hallgatók szívesen fogadják az új mozgásformák, sportágak beemelését a tananyagba, a szervezett keretek közt végzett túrázások mozgásélményeit sem érzik nehéznek, hiszen az edzés nem teher, hanem kikapcsolódás, ha a hozzánk illő sportágat választjuk.

Megítélésem szerint a testmozgásokkal összefüggésben lévő kredittel rendelkező, de mégis enyhébb kötöttségekkel bíró tárgyak – mint egy utolsó esély – járulhatnának hozzá ahhoz, hogy a szokásrendszerükbe valahol még beilleszkedhessék a rendszeres mozgás. A terheléssel járó, de pozitív élményt, örömet szerző, egyénileg és csoportosan is végzett mozgásos tevékenységek megismerése és későbbi gyakorlása alternatívaként jelentkezhet további tanulmányi éveik alatt és a későbbi életükben egyaránt, ha szabadidő eltöltésről vagy akár egészségügyi problémák megoldásáról van szó. Szükséges lépésnek tartom továbbá a hallgatók ismeretanyagának oktatásában az egészség és a mozgásos életvitel együttjárását bizonyító erejű információik expanzióját. Ezáltal remélhetőleg egy egészségtudatosabb magatartással járó életvitel, a testneveléshez való erősebb kötődés lenne kialakíthatóbb.

A médiákban favorizált, az emberekben még most is erőteljesen élő téves nézetet az egészséges és edzésben lévő idealizált eszményképről végre felválthatnánk egy sokkal megfoghatóbb és elérhetőbb, mindenki számára követhető nézetre. A mindig tökéletesen kinéző és szálkásra kigyúrt alakú férfiak és nők képe mögött nem veszik észre az esetleg ehhez őket sok esetben hozzásegítő doppingszerek vagy photo shop használatát. Nem látják a későbbi veszélyeket, csak azt, amire hasonlítani szeretnének. Nem kerül hangsúlyozásra, alig köztudott az a tény, hogy a rendszeresen mozgó és ennek révén bizonyos fokú – akár magasabb szintű – edzettségi állapotot elérő, de plusz súllyal rendelkezők életminősége és várható élettartama kedvezőbb, mint a csupán fogyókúrázó, drasztikusan diétázó társaiké. (Martos Éva 2011) A média fentebb jelzett hatásával szemben, a sporttevékenység ráadásul emeli az önismeret és az önelfogadás szintjét, mivel azok alapját a mozgásos tapasztalatok képezik (Pápai-S. Lóczi 2003).

Egy tíz évet felölelő, az USA-ban elvégzett több mint 650 ezer résztvevő életmódját vizsgáló kutatás rávilágított, hogy a testtömegindextől függetlenül minél gyakrabban és intenzívebben mozog valaki, annál kisebb lesz a halálozás valószínűsége. Heti 75 perc, tehát naponta csak 10 percnyi tempós séta már 1,8 évvel növeli az élettartamot 40 év felett, míg heti 150 perc séta már 3,4 évvel, a fent említett heti 450 perc pedig már 4 és fél évvel hosszabb életet jelent. A mozgás élethosszabbító hatásait nemtől, testsúlytól és bőrszíntől függetlenül mindenkinél tapasztalták, leginkább mégis a normál testsúlyú, igen aktív életmódot élőknél jelentkezett a mozgás pozitív hatása: ők 7,2 évvel hosszabb életkorra számíthatnak, mint a mozgásszegény életmódot folytató, kórosan elhízott (35 feletti testtömeg-indexű) emberek (C.Moore 2012). Amennyiben ezek az információk és a hozzájuk kapcsolódó minimális edzéselméleti ismeretek ismertté válnak, a tornatermekben félszegen ténfergő hallgatóságot egy magabiztosan, céltudatosan önmagát egészségesre formálóra cserélhetjük. Azt már tényleg csak nagyon optimistán tételezném fel, hogy esetlegesen tapasztalható attitűd változás hatása az általuk felnevelt nemzedékekben, társadalmi léptékű változás kiindulópontja lehet. Ha hallgatóink közül csak néhányban sikerül változást elérnünk, már megérte és a befektetés csak néhány tantervbe szorított plusz kredit értékű kurzus, amelyről el kell hinnünk, hogy szükséges.

Tanulmányom végén, annak mintegy szellemi összefoglalójaként egy Comeniusszal mérhető, nagyformátumú kutatótól, Szent-Györgyi Alberttől, a testnevelés ügye mellett mindig kiállni kész Nobel-díjas tudósunktól származó konzekvencia fejezheti ki mondandóm lényegét a legrövidebben: „Az élettelen tárgyak sajátja, hogyha működtetik, állapota romlik, elpusztul. Az élő szervezet, ha nem foglalkoztatják, akkor pusztul el."

Irodalom

Bodosi Béla (2003): *Comenius és Apáczai*. In: Ködöböcz József (szerk): Comenius élő pedagógiai öröksége. Magyar Comenius Társaság. Sárospatak, 260.

Comenius (1632): Nagy Oktatástan. In: Ködöböcz József (2003, szerk): *Comenius élő pedagógiai öröksége*. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 169–170.

Comenius (1652): Új életre kelt Fortius. In: Kovács Endre (1970): *Comenius Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest, 256.

Comenius (1653): A jól rendezett iskola törvényei. In:. Kovács Endre (1970): *Comenius Magyarországon*. Tankönyvkiadó, Budapest, 328.

Comenius (1656): Pampaedia. In: Ködöböcz József (2003, szerk): *Comenius élő pedagógiai öröksége*. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 34–44.

C.Moore, Steven (2012): *Leisure Time Physical Activity of Moderate to Vigorous Intensity and Mortality: A Large Pooled Cohort Analysis*.Plos Medicine [online][2014.01.03]< URL:http://www.plosmedicine.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pmed.100135

Csajka Imre (2002): *Kis pataki sporttörténet*. Sárospataki Népfőiskolai Egyesület, Sárospatak, 7–8.

Huszár Anikó–Bognár József (2006): Fiatal felnőttek testkultúrája. *Új Pedagógiai Szemle*. 2006/6 107–114. [online][2014.01.03]<URL:http://www.ofi.hu/tudastar/huszar-aniko-bognar

Laki László (2001): Sportolási szokások az ezredfordulón a fiatalok körében. Kalokagathia. 2001/1-2: 8 [online][2014.01.03]<URL:

http://asp01.exlh.hu:8881/R/DQ3JSEIV3DT6EBM12SJMGLKC6NT27TEAEQYH78IX25QHFDE8MJ-05441?func=results-jump full&set_entry=000019&set_number=008201&base=GEN01

Lally, Phillippa-H. M. van Jaarsveld, Cornelia- W. W. Potts, Henry- Wardle,Jane (2009): *How long does it take to form a habit?* European Journal of Social Psychology [online][2014.01.03]<URL:http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.674/abstract;jsessionid=E3A744B7009B27864A8D5EBF35345721.d04t01

Martos Éva (2012): A fizikai aktivitás szerepe az elhízás megelőzésében gyermek- és felnőttkorban. In: Szőts Gábor (szerk.) *A fittség mértéke mint a megbetegedések rizikóját befolyásoló tényező*. 96–110. Akadémiai Kiadó, Budapest, 96–110.

Mészáros János (1995): Rendszeresen sportoló és nem sportoló fiatalok aerob teljesítménye. Adaptáció vagy szelekció? *Kalokagathia,* 1995/2: 46-54 [online][2014.01.03]<URL:http://asp01.exlh.hu:8881/R/DQ3JSEIV3DT6EBM12SJMGLKC6NT27TEAEQYH78IX25QHFDE8MJ00085?func=resultsjumpfull&set_entry=000006&set_number=008205&base=GEN01

Pápai Júlia–S. Lóczi Márta (2003): *Pedagógusjelöltek sporttal kapcsolatos attitűdjeinek és néhány pszichikus tulajdonságának vizsgálata* Szeged. [online][2014.01.03 <URL:http://miau.gau.hu/miau/60/fanclub/loczi2.doc

Pál Katalin–Császár Judit–Huszár Anikó–Bognár József (2005): A testnevelés szerepe az egészségtudatos magatartás kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle,* 2005/6. 25–32.

ifj. dr. Reiszig Ede (1905): *Zemplén Vármegye Története.* In: Borovszky Samu (szerk): Magyarország vármegyéi és városai. Arcanum Adatbázis Kft. 2004 [online][2014.01.03]<URL:http://mek.oszk.hu/09500/09536/html/0026/18l

Rosenberg, M. J.–Hovland, C. I. (1960): Cognitive affective and behavioral components of attitudes In: Rosenberg, M. J., és Hovland, C. I. (Eds) *Theories of Cognitive Consistency a*

sourcebook Chicago Rand McNelly 63-71 pp. Idézi: Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.,. P. és Stepenson, G. M.: *Szociálpszichológia*, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, (1995): 164.

[online][2014.01.03]<URL:http://femip.hu/c/document_library/get_file?uuid=2debacfd-a989-4ec1-bda6-d1339321457a&groupId=10136

Sebőkné Lóczi Márta (2003): *A testnevelés és sport műveltségi terület tanítási-tanulási folyamata a tanítóképzésben*. Semmelweis Egyetem Nevelés-és Sporttudományi Doktori Iskola Budapest [PhD értekezés]

[online][2014.01.03]<URL:http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/sebokneloczimarta-m.pdf

Szatmári Zoltán (2006): *Szegedi testnevelés szakos hallgatók probléma és konfliktuskezelése a nevelési stílusok tükrében.* Pannon Egyetem Interdiszciplináris bölcsészet- és társadalomtudományok Doktori Iskola Veszprém [PhD-értekezés][online] [2014.01.03]<URL:Szatmári:http://konyvtar.unipannon.hu/doktori/2006/Szatmari_Zoltan_dissertation.pdf

A tanulmányok szerzői

Fábiánné Andrónyi Katalin egyetemi tanársegéd, PPKE-BTK, Szociológia Intézet, Szociális Tanulmányok Tanszék, doktorandusz PTE-BTK, Oktatás és Társadalom Doktori Iskola, Nevelésszociológia program, f.andronyi.katalin@gmail.com

Dr. Farkas András Ph.D. egyetemi docens, Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ, Matematika, Fizika és Műszaki Intézet, f_andras@ttk.nyme.hu

Farkasné Gönczi Rita külső oktató, Phd hallgató, ELTE BGGYK, f.gonczi.rita@gmail.com

Fasching Zsuzsanna főiskolai adjunktus, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Művészeti Intézet, Zenei Intézeti Tanszék

Flamich Mária angoltanár, Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Diákotthona és Gyermekotthona, ELTE PPK. Neveléstudományi Doktori Iskola, Tanulás-Tanítás Program, Flamich.maria@gmail.com

Golyán Szilvia Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Kutatások Doktori Program, szilvia.golyan@gmail.com

Hoffmann Rita angoltanár, Hoffmann & Flamich Bt, ELTE PPK. Neveléstudományi Doktori Iskola, Tanulás-Tanítás Program, Hoffmann.mariarita@gmail.com

Holecz Anita főiskolai adjunktus Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet, Tanítóképző Intézeti Tanszék, hanita@mnsk.nyme.hu

Kispálné Horváth Mária Nyugat-magyarországi Egyetem, Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, mkispal@pszk.nyme.hu

Némethné dr. Tóth Orsolya Ph.D. főiskolai docens Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Sporttudományi Intézet, tothorsi@mnsk.nyme.hu

Gálosné Némedi Kinga tanító, pedagógiatanár, Bercsényi Miklós Általános Iskola, nemedi.kinga@gmail.com

Geröly Mária tanító, pedagógiatanár, Paragvári Utcai Általános Iskola, germariem@gmail.com

Dr. Gombos Norbert Ph.D. egyetemi docens, Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Gombos.Norbert@gtk.szie.hu

Hüber Gabriella Margit doktorandusz hallgató, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, huber.gabriella1986@gmail.com

Dr. Kovács Krisztina Ph.D. Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar Pedagógiai Intézet, kkriszagi@freemail.hu

Dr. Molnár Béla Ph.D. intézetigazgató, főiskolai docens, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központ, Pedagógiai Intézet, Tanítóképző Intézeti Tanszék, mbela@mnsk.nyme.hu

Molnár Szandra pedagógiatanár és andragógus tanár MA szakos II. évfolyamos hallgató Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, m.szandra0420@gmail.com

Nagy Adrienn egyetemi tanársegéd, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék, adrienn.n.z@gmail.com

Németh Andrásné Farkas Gabriella intézményegység-vezető Nyirádi Erzsébet Királyné Általános Iskola, PhD hallgató PTE Neveléstudományi Doktori Iskola, farkasgabriella21@gmail.com

Neszt Judit Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar, Alapismereti és Szakmódszertani Intézet, neszt.judit@tfk.kefo.hu

Takács Zsuzsanna Mária egyetemi tanársegéd, PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék, takacs.zsuzsanna@pte.hu

Vismeg István főiskolai tanársegéd, EKFCK Reáltanszék, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia program, vismegistvan@gmail.com

Zsilinszki Noémi IV. éves tanító szakos hallgató Nyugat-magyarországi Egyetem Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, zsilinszinoemi@gmail.com

A tanulmányok lektorai

Dr. Dráviczki Sándor Ph.D. főiskolai tanár, Nyíregyházi Főiskola, Tanítóképző Intézet

Dr. Gáspár Mihály Ph.D. ny. főiskolai tanár, professor emeritus, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet, Pszichológia Intézeti Tanszék

Dr. Koós Ildikó Ph.D. főiskolai docens, oktatási dékánhelyettes, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet, Tanítóképző Intézeti Tanszék

Dr. Patyi Gábor Ph.D. egyetemi docens, oktatási dékánhelyettes, Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar

Dr. Torgyik Judit Ph.D. főiskolai tanár, intézeti tanszékvezető, Kodolányi János Főiskola

Dr. Tölgyesi József ny. főiskolai docens, a Neveléstörténet főszerkesztője, Kodolányi János Főiskola