

A TANÍTÓKÉPZÉS MÚLTJA, JELENE V. – A TANÁRKÉPZÉS MÚLTJA, JELENE II.



Szombathely
2020

Szerkesztette:
Kovácsné Tóth Tímea

A tanulmányokat lektorálta:
dr. Antal Sándor adjunktus
dr. Bakó Balázs intézményegység-vezető
dr. Gáspár Mihály professor emeritus
Kispálné dr. Horváth Mária főigazgató
Pergelné dr. Remete Eszter adjunktus

A kiadást gondozta:
ELTE PPK PPI-Szombathely



elte | ppk

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Pedagógiai és Pszichológiai Intézet –
Szombathely

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

ISBN: 978-615-5753-35-0

Kiadja:



TARTALOMJEGYZÉK

Molnár Béla:	6.
A szombathelyi tanítóképzés 60 éve	
Rajnai Judit	19.
A bencés rendi tanárképzés kezdetei a XIX. század első felében – A Bakonybéli Tanárképző története (1819-1848)	
Ozsváth Judit:	30.
Erdélyi magyar tanárjelöltek a románná lett kolozsvári egyetemen 1919 után	
Almási Brigitta:	39.
Adalékok a szolnoki kereskedelmi társulat felső kereskedelmi iskola és a női kereskedelmi szaktanfolyam működéséről az iskolai értesítők nyomán	
Kisváriné Kelemen Ágnes:	49.
A gyógypedagógus-képzés átalakulásának folyamata, történeti háttér, képzési struktúrák	
Patyi Gábor:	58.
Szakmai vita az óvó- és tanítóképzés akadémiai szintű egyesítéséről a pedagógiai sajtóban 1957-ben	
Kóger Yvetta:	67.
Mérőföldkövek a kisdudóvó szakma „professzionizálódásának” történetéből	
Patyi Gábor:	80.
60 évvel ezelőtt indult a felsőfokú óvónőképzés Sopronban	
Karácsony Ilona – Kiss Hajnalka:	89.
A kisgyermeknevelők és a szülők szerepe a kulturhigiénés szokások kialakulásának időbeni megjelenésében	
Pachner Orsolya – Dancs Mária – Csapóné Vörös Zsuzsanna – Gombkötő Veronika – Végh Adrienn:	98.
Nyugat-dunántúli kisgyermeknevelők felmérése	
Molnár Béla:	105.
A tanítóképzés szombathelyi modellje	
Hérány Ferenc	110.
A scholé mint elmélet és gyakorlat	
Langerné Buchwald Judit	118.
Kísérlet a képességfejlesztő tanítóképzés megvalósítására	
Némethné Tóth Orsolya – H. Ekler Judit – Koltai Miklós:	126.
A testnevelés tantárgypedagógia a tanítóképzésben – helyzetelemzés	
Nemes József:	131.
Technikai nevelés a tanítóképzés keretében	
Kovács Kata:	144.
A zalaegerszegi katolikus tanítónőképző intézet története	
Koós Ildikó:	153.
A nyelvtudomány és az anyanyelvi nevelés ajánlásai 9-12 éves gyermekek tízujjas gépirást oktató programjai számára - különös tekintettel a szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 4-5. évfolyamán bevezetett gépirás oktatására	
Furcsa Laura – Sebestyén Kereszthidi Ágnes:	161.
Változások az idegen nyelvet tanítók képzésében	
Simon Katalin:	170.
Tantárgyakhoz köthető iskolai siker- és kudarcélmények	

Vincze Beatrix:	189.
Az élménypedagógia jelentősége és szerepe – különös tekintettel a reformpedagógiai elődökre	
Velics Gabriella	199.
21 lépés a 21. század oktatási reformjához	
Kraiciné Szokoly Mária:	210.
Közművelődési szakemberképzés a Budai Tanítóképzőben – A népművelés szakkollégiumtól a művelődésszervező szakon át a jogutód andragógia szakig	
Vincze Szilvia	216.
Didaktika – értékelés Az oktatási folyamat szabályozási rendszerének modellje a felsőoktatásban avagy adalékok a felsőoktatási didaktika: az oktatási folyamat mérése és értékelése fejezetéhez	
Halvax Julianna	224.
Recenzió Simon Katalin – Koós Ildikó - Molnár Béla Tedd meg, amit megtehetsz! című módszertani kiadványához	

A SZOMBATHELYI TANÍTÓKÉPZÉS 60 ÉVE

1959 szeptemberében, hatvan évvel ezelőtt indult el a felsőfokú tanítóképzés Szombathelyen. A kutatás módszere a dokumentumelemzés volt, amely révén a témában már megjelent szekunder irodalmak ismertetése mellett irattári források feltárásával mutatja be a szombathelyi tanítóképzés 60 éves múltját. A tanulmányban először a szombathelyi tanítóképzés jogelőd intézményének a bemutatására kerül sor. Témánk gerincét a szombathelyi felsőfokú tanítóképzés megszervezése adja. A Minisztertanács határozata, az 1958. évi 26. sz. tvr. és végrehajtási utasítása kodifikálta a felsőfokú tanítóképzést. 1958-ban az Elnöki Tanács elrendelte a három évre kiterjedő felsőfokú tanítóképzést. Az 1959-1960. tanévben a tervezett 8 tanítóképző intézet helyett 11 tanítóképző intézményben – köztük SZOMBATHELYEN – indult meg az érettségire épülő felsőfokú tanítóképzés.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, felsőfokú tanítóképzés, Szombathely

A Szombathelyi Felsőfokú Tanítóképző Intézet 1959-ben a kőszegi tanítóképző utódaként kezdte meg működését egy pedagógusképzési, tanítóképzési és felsőoktatási előzmények nélküli városban. „Szombathely egyik legnagyobb művelődési intézményének homlokzatára új felirat kerül: Felsőfokú Tanítóképző.” (Kedden, 1959, 1) Így üdvözölte 1959 szeptemberében a Vas Népe az új felsőfokú tanítóképző intézetet, a város, a megye első felsőoktatási intézményét, az országos felsőoktatási hálózat legújabb tagját, a Nyugat-Dunántúl legújabb regionális kulturális központját.

A jogelőd tanítóképző intézetek

A kőszegi tanítónőképző megnyitása érdekében 1873. október 7-én nyújtotta be folyamodványát a domonkos rendi perjelnök a szombathelyi püspökhöz, Szabó Imréhez, amelyben a tanítónőképző megnyitását Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi minisztertől kérte, arra hivatkozva, hogy főleg saját növendékeik (újoncaik) szempontjából lenne fontos, hogy tanulmányaikat iskolaváltoztatás nélkül tudják folytatni. (Németh, 1924, 28) A kérvényt egy évig tartó ügyintézés, időnként különböző félreértések követték, míg végül a miniszter 1874. szeptember 28-án kelt leiratával engedélyezte a megnyitást. A kőszegi Szent Domonkos Rendi Nővérek Római Katolikus Tanítóképzője 1948-ig az ország egyik eredményesen működő tanítónőképző intézete volt. A képzőt 1948-ban államosították. 1958-ig Kőszegen működött, ekkor Szombathelyre költöztették, az utolsó két évfolyam már a megyeszékhelyen fejezte be középiskolai tanulmányait, tett érettségit, képesítőzött.

A pápai tanítóképző intézetek ugyan nem jogelődjei a szombathelyi tanítóképzésnek, de fontos említést tenni erről is, mivel Pápáról több szakember is Szombathelyen folytatta nevelőképző munkáját. Pápán a 19. század utolsó éveiben, a múlt század elején, szinte egyidőben három tanítóképző kezdte meg nevelő-oktató munkáját, s lett a város a „tanítóképzők városa”. Az állami tanítóképző 1896-tól, a református és a katolikus 1902-től várta a tanítójelölteket. A felsőfokú tanítóképzésre történő áttérés következtében előbb a két tanítónőképző sorvadt el fokozatosan, majd az egykori állami tanítóképző is megszűnt. Pápán nem indítottak felsőfokú tanítóképzést, az utolsó osztály a jogutód győri tanítóképzőben érettségizett, tett képesítő vizsgát. A szombathelyi tanítóképzés történetében azért van helye a pápai előzményekre való hivatkozásnak, mert Hollósy Tibort a pápai képző igazgatóhelyettesét bízták meg az új szombathelyi felsőfokú tanítóképző iskolateremtő-szervező munkálataival, őt nevezték ki igazgatóhelyettesé. Pápáról két tanárt és két gyakorló iskolai tanítót osztottak be a Szombathelyi Felsőfokú Tanítóképző Intézetbe. (Lux, 2001)

A Kőszegi Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézetet 1926-ban alapították. „*A vallás- és közoktatásiügyi minisztérium, Kőszeg szab. kir. város polgármesterének felterjesztésére, 1926. augusztus 2-án kelt 5638/1926. VI. ii. o. sz. leiratával Kőszeg városban egy tanítóképző intézet felállításához hozzájárult, s egyben intézkedett aziránt, hogy az I. évfolyamhoz szükséges tanerők alkalmaztassanak.*” (Zoltán, 1928, 6) A középfokú kőszegi tanítóképzőnek a tárgyi feltételek hiányosságainak ellenére jól felkészült, tettekre kész tanárai voltak, akik felvállalták korukban a korszerű tantervi és pedagógiai programokat. (Sulyok, 1996, 283-284) Véltetően politikai megfontolásból – kiköltöztették az intézményt a határsávból – 1953-ban az intézményt Sárvára költöztették. Két év múlva az utolsó két kifutó osztályt Sárvarról visszahelyezték Kőszegre, ahová már újabb fiúosztályokat nem iskoláztak be, az iskola megszűnt. A kőszegi középfokú fiútanítóképző intézet 1926 és 1955 között 31 év alatt legtöbbször elhelyezési problémákkal küzdött, szinte reménytelenül kellett nekiindulni egy-egy tanévnek, minimális tárgyi feltételek birtokában. Ám a testület, a ragaszkodó fiatalság mindent megtett a zökkenőmentes munkavégzés érdekében, a megsemmisülés ellen, az eredményesebb pedagógiai munkavégzés érdekében. (Regős, 1994, 77)

Álmok, tervek a szombathelyi tanítóképzésről, felsőoktatásról

A 1870-es évek végétől kezdve gyakorta felmerült az a kívánság, hogy Szombathelyen szervezzenek tanítóképzőt. *Móricz István* 1880-ban a Vas megyei Lapokban a következőkkel indokolta a felállítandó képző létjogosultságát: „*a győri tanítóképző messze van a megye határától... a soproni képezdék pedig inkább németek, mint magyarok. Német szót tanulni megy oda a tanítójelölt.*” (Regős, 1966, 103)

1911-ben a közoktatási kormányzat kifogásolta a Csurgói Tanítóképző működési körülményeit, s akkor vetődött fel az intézmény Nagykanizsára való telepítésének gondolata. A Vasvármegye cikkírója (1911/83. sz.) felhívja a figyelmet a szándéokra, és felteszi a kérdést, hogy miért ne kerülhetne a Csurgói Tanítóképző Szombathelyre? 1911-ben a kőszegi Szent Domonkos Rendi Apácázárda, amely egyéb oktatási formák mellett a középfokú szintű tanítóképzőt is működtette, kinyilvánította az intézmény Szombathelyre költöztetésének szándékát. 1921-ben – a trianoni események után – az elcsatolt Pozsonyból az Erzsébet királynőről elnevezett egyetemet Szombathelyre szerették volna telepíteni, de a város vezetői nem vállalták az egyetem befogadását, mely így Pécsen lett otthonra. 1928-ban a Hír című újság (aug. 4.) közli, hogy Körmenten tanítóképzőt létesítenek, mivel Szombathely városatyái félnek a kiadásoktól, és nem vállalják egy új intézmény fenntartásának költségeit.

Tanítóképzés Szombathelyen

Az Oktatási Minisztérium 1956-ban készítette el az érettségire épülő óvó- és tanítóképzésre vonatkozó javaslatát, amit az MDP KV Tudományos és Kulturális Osztálya jelentéktelen módosításokkal küldött tovább a Politikai Bizottságnak. A bizottság 1956 júliusában tárgyalta meg a tanító- és óvóképzés reformját, s ezzel kapcsolatosan három határozatot hozott:

1. érettségire épülő két évfolyamú akadémiai képzést hoznak létre,
2. az új képzési formára 1959 szeptemberben kell áttérni,
3. a képviselőknek bejelentik a reformot. (Tájékoztató, NL MOL XIX-I-4-eee 2. d. 1958. febr. 24.)

1957. március 13-án a minisztériumban Kollégiumi értekezleten foglalkoztak a reformmal, a létesítendő akadémiaakra vonatkozó elveket állapították meg, melyek a következők voltak:

1. gimnáziumi képzésen alapuljon és ne pedagógiai szakközépiskolán,
2. akadémián történjen a képzés, s ne főiskolán,
3. 8 akadémiát hoznak létre, összeállították az akadémiaák helyszínének kiválasztási szempontjait:

- a) „Pedagógiai meggondolások a tömeges képzést nem teszik lehetővé.
- b) Az ország tanító- és óvónő igényeinek megfelelően évente 650 tanítót kell az I. évfolyamba felvenni.
- c) Az akadémiákat az ország területén arányosan kell elosztani.
- d) A ma is tanító- és óvóképzés célját szolgáló épületek kismérvű átalakításával, helyi iskolacserékkel legyenek az intézetek megszervezhetőek.
- e) A székhely rendelkezze megfelelő kultúrával, s legyenek hagyományai a tanító- és óvóképzés terén.”

A megyei tanácsokkal megbeszéléseket folytatott, egyeztetett Bizó Gyula. Az igények és lehetőségek áttekintése után a 8 akadémiát a következő városokban kívánták felállítani: Budapest, Miskolc, Debrecen, Szeged, Kecskemét, Pápa, Zalaegerszeg, Pécs. Határozott igénnyel lépett fel Nyíregyháza, Nagykovács, Kaposvár, Sopron, Győr, Baja, Tatabánya és Eger. Ennek megfelelően a következő alternatív megoldásokat is megvalósíthatónak tartották: Debrecen-Nyíregyháza, Pécs-Kaposvár, Pápa-Sopron-Győr, Kecskemét-Baja. Ekkor még Szombathely nem található a városok sorában.

4. 1957-58. tanévben a középfokú képzésbe nem vesznek fel I. osztályosokat. (A tanító- és óvóképzés NL MOL XIX-I-4-fff 1957. márc. 13.)

A tanító- és óvóképző akadémiák reformtervezetét az országgyűlés Kulturális Bizottsága megtárgyalta, a reformot elfogadta. Az akadémiai jellegű képzés tervét a Köznevelés c. folyóirat hasábjain a szakmai közvélemény elé tárták, melynek nyomán széles körű vita bontakozott ki a pedagógiai sajtóban (*Patyi*, 2010). 1958. március 3-án a Művelődésügyi Minisztériumban a Miniszterhelyettesi értekezleten tárgyaltak a tanítóképzés átszervezéséről, elfogadták többek között a négy félévre kidolgozott óratervet is. (Tájékoztató, NL MOL XIX-I-4-eee 2. d. 1958. febr. 24.) A Politikai Bizottság 1958. június 10-én váratlanul 3 éves képzési idejű tanító- és 2 éves óvóképzést hagyott jóvá. A nem várt fejlemények miatt a közös alapozású tanító és óvóképzést szétválasztották, elkészítették a tanítóképzés 6 féléves óratervét. (Miniszterhelyettesi, NL MOL XIX-I-4-eee 2. d. 1958. jún. 30.) A Minisztertanács határozata, az 1958. évi 26. sz. tvr. és végrehajtási utasítása kodifikálta a felsőfokú tanítóképzést. 1958-ban az Elnöki Tanács elrendelte a három évre kiterjedő felsőfokú tanítóképzést. Az 1959-1960. tanévben a tervezett 8 tanítóképző intézet helyett 11 tanítóképző intézményben – köztük SZOMBATHELYEN – indult meg a hosszú évtizedek óta óhajtott érettségire épülő felsőfokú tanítóképzés.

1958 nyarán a minisztérium tervet dolgozott ki a működő középfokú tanítóképzők átszervezésére. Mivel Kőszeg nem kapott felsőfokú tanintézetet, onnét a két utolsó középiskolai osztályt Szombathelyre telepítették. Az átszervezési munkálatokban *dr. Palkó István* igazgató, *Sátori Pál* gazdasági igazgató, *Horváth Margit* megbízott igazgatóhelyettes tevékenykedett. Az áthelyezett középiskola székhelye az egykori Faludi Ferenc Gimnázium épülete lett. Az oktatási funkciójától megfosztott létesítményben az 1940-es években először magyar hadikórház, később német, majd szovjet katonai kórház működött. Az „új” iskolaépület Szombathely Karicsának nevezett városrészén állt, a szomszédságban apró földbe süllyedt házikókkal, elhanyagolt, gondozatlan környezetben. A szovjetektől 1958-ban visszakapott épület ablaküvegek nélkül, a folyosókon otthagyt katonai kellékek tömegével várta a diákokat. A legszükségesebb javításokat követően szeptemberben indult tanítást már október végén, november elején néhány napos kényszerszünet miatt leállították, mert a hosszú évekig elhanyagolt épületben az elszaporodott rovarokat, poloskákat ciánozni kellett. Az átalakítással, felújítással – a megyei segítség ellenére is – több év alatt végeztek csak. Az emeleten alakították ki a kollégiumot, a helyiségek alig felét használták csupán, konyha ekkor még nem volt. A tornateremben a kőszegi bútorbolt raktára üzemelt 1959 májusáig. Az iskolai felszerelést, taneszközöket, könyveket Kőszegről hozták át 1958 nyarán, de a megszüntetett zalaegerszegi tanítónőképző tárgyait (összeválogatott kopott bútorokat, hangszereket) is a szombathelyi tanítóképző kapta meg. Az 1959-60 tanévben végző utolsó középiskolai tanítós osztályokat területileg átcsoportosították az éppen működésüket megkezdő felsőfokú intézményekbe. A Szombathelyi Felsőfokú Tanítóképzőbe helyezték át zalaegerszegi

diáklányokat és hat székesfehérvári tanítójelöltet. Az 57 középiskolás két osztályban tanult, közülük 42 kollégista volt.

„Az 1958. október 15-i jelentés alapján 22 alkalmazott dolgozott (8 férfi és 14 nő) az iskolában a gyakorlóiskola tanáraival együtt. Az intézmény igazgatója, dr. Palkó István magyar-latin szakos középiskolai tanár, a helyi irodalmi élet országosan is elismert alakja volt, aki a szombathelyi leánygimnázium éléről igazolt át a „Perintpartra”. Helyettesévé 1958. október 2-ától Hollósy Tibort nevezték ki, aki, addig a pápai állami tanítóképző tanára volt... A tantestület névsora: Czapári Endre fizika tanár, szakfelügyelő és osztályfőnök, Horváth Margit, a harmadikosok osztályfőnöke, Horváth János, Heppes Miklósné, Endrődy Alfréd, és Baracsi Tiborné kollégiumi nevelő. A technikai személyzet négy főből állt (gondnok, hivatalsegéd, fűtő és takarítónő). Ekkor indították alsós osztályokkal – 10 tanulócsoportban 259 gyerekkel – a gyakorlóiskolát is, az akkori Úttörő utcában...A gyakorlóiskola igazgatójává Turcsán Ottmárt nevezték ki, tanári kara 10 főből állt.” (Katona, 2000, 3)

Az indulásnál sokat segített, hogy a volt kőszegi középfokú intézet gyakorlóiskolájának négy gyakorlóiskolai tanítója egy évig Kőszegről bejárva az új gyakorlóiskolában tanított. (A szombathelyi, 1984, 178)

A Szombathelyi Felsőfokú Tanítóképző Intézet indításának körülményei

1959 szeptemberétől hároméves Felsőfokú Tanítóképző Intézet kezdte meg működését Szombathelyen a kőszegi középfokú tanítóképzők jogutódaként, valamint a pápai tanítóképzés hagyományainak folytatójaként, a szombathelyi tanítóképzés szellemisége e két intézmény értékes tradícióira épülhetett.

1959 tavaszán pályázatok útján összeállították a felsőfokú tanítóképző tanári karát. A nevelőtestület tagjait a megszűnt kőszegi (Horváth Margit) és pápai (Hollósy Tibor, Lux Ibolya) középfokú képzők hosszú tanítóképző intézeti gyakorlattal rendelkező nevelői, továbbá a helyi középiskolák alkalmas pedagógusai (dr. Palkó István, dr. Bariska Mihály) közül lehetett válogatni. A pályázati feltételek tíz éves tanítási vagy tanítóképzői gyakorlatot követeltek meg. A felsőfokú képzés beindításakor 17 tanár kezdte meg a munkáját: dr. Palkó István igazgató, Hollósy Tibor igazgatóhelyettes, Bozóki József, dr. Bariska Mihály, Petrován Oszkár, Nagy István, Poszler Györgyné, Endrődy Alfréd, Horváth János, Kőfalvi Istvánné, Pünköszt Csaba, Batki Jenő, Békefi Aladár, Horváth Margit, Lux Ibolya, Keresztury Kálmánné, Karácsony Imre. A tanítóképző intézetekben az azonos, vagy egymással összefüggő tárgyakat oktató intézeti tanárok szakcsoportot alkottak. A szakcsoport az intézetben folyó oktató-nevelőmunka alapvető szerveként működött. Feladata volt a képzés színvonalának emelése, egységes módszertani eljárások kialakítása és érvényesítése az adott tárgy területén folyó munkában. A szakcsoport élén a vezető-tanár állt, aki irányította és ellenőrizte a szakcsoport működését, felelősséget vállalt a szakcsoport minden irányú oktató-nevelő munkájáért és a tudományos kutatómunka fejlesztéséért. Az intézet 16 intézeti tanára 6 szakcsoportban működött, ezek a következők: marxizmus-leninizmus, pedagógia, magyar- és idegen nyelvek, természettudomány, ének-zene, rajz-kézimunka.

1962-ben a tanítóképzés mellett megindult a népművelő-könyvtár szakos képzés is. E képzések hatására felpetzdült a kulturális élet, a tanító szakosok művelődési lehetőségeit is gazdagították. A népművelő és könyvtáros szak teljes kiépülése, a tanítóképzős évfolyamok benépesítése után bővült a szakcsoportok száma, nőtt az intézeti tanárok száma. Az 1960-as évek közepén 8 szakcsoportban végeztek munkájukat a nevelők. A Marxizmus-leninizmus szakcsoportba Bozóki József (szakcsoportvezető), Balogh Emma, dr. Konkoli Alajosné, Kiss Alajos intézeti tanárok tartoztak. A Pedagógiai szakcsoporthoz dr. Regős János (szakcsoportvezető, a tanító szak igazgatóhelyettese), Hollósy Tibor, Karácsony Imre, Lux Ibolya (vezetőmetodikus), Németh István, Petrován Oszkár intézeti tanárok tartoztak. Dr. Bariska Mihály (szakcsoportvezető) Barna István, Kocsis Gyula, Nagy István, dr. Palkó István intézeti tanár kollégáival alkották a Nyelvi szakcsoportot. Takáts Béla szakcsoportvezető irányításával állt fel a Természettudományi szakcsoport Jakab Tiborné,

Keresztury Kálmánné és Püünkösty Csaba intézeti tanárok közreműködésével. A Rajzi szakcsoportot Kőfalvi Istvánné vezette, mellette Horváth János, Majthényi Károly intézeti tanárok tevékenykedtek. Békefi Antal, Endrődy Alfréd, Egerné Kokas Klára, Horváth Rezső tanárok az Ének-zenei szakcsoportban dolgoztak együtt, vezetőjük Békefi Gábor volt. A Népművelő szakcsoportba Szalay László (szakcsoportvezető, igazgató), Horváth Margit (igazgatóhelyettes), Baumann Ferenc, Benke Éva, Kálmán József, Király Zoltán, Nagy Árpádné, Orbán László intézeti tanárok oktattak. A Könyvtáros Szakcsoport szakcsoportvezetője dr. Kiss Gyula volt, de ebbe a szakcsoportba tartozott sok külső munkaező mellett Gróf Ervin, és Káldi János. (A Szombathelyi Tanítóképző, 1965, 9-16)

Az első tanító szakos hallgatók

„Az első felvételiztetést különös izgalom előzte meg. Sokan féltek attól, hogy nem lesz elég alkalmas érettségizett jelölt, vagy a megyei keretszámok nem telnek ki, esetleg a politikai elvárásokat nem sikerül teljesíteni... A beiskolázási terület Vas, Zala és Veszprém megye volt, ezért a máshonnan érdeklődőket... az illetékes területi képzőbe irányították (Győr és Budapest). Már januárban közzétették a követelményeket. A felvételi két fokozatban történt, az elsőben a Megyei Tanács Művelődési Osztályára kellett elküldeni a pályázatokat, ahol kiválogatták a jelöltek és csak a megfelelőket küldték az intézethez. Itt három területen tették próbára a jelentkezőket. Vizsgálták a pedagógiai rátermettséget, a nyelvi kultúrát és a zenei képességet. ... Zalából és Veszprémből 42-en, Vas megyéből 70-en jelentkeztek... A jelentkezők fele munkás és paraszt származású volt. A felvételi vizsgákat július 1 és 4 között tartották a gyakorlóiskolában, ahol 111-en jelentek meg, ebből 62 tanulót vettek fel. ... A fellebbezések után minden megyéből eggyel növelték a felvettek számát. A tanulók közül 52-en érettségiztek, 23 –an még korábbi esztendőben. A felvettek 72 %-a nő volt. ... Eredményes vizsgát tett, de létszám hiányában nem vehettek fel 38 jelentkezőt.” (Katona, 2000, 5)

1963-tól az intézet Vas és Zala megye (Veszprém megye kikerült a körből) számára képzett tanítókat, a hallgatók ebből a két régióból nyertek felvételt. A hallgatók száma a nappali tagozaton 60-70 fő között, levelező tagozaton 40-100 fő között alakult évfolyamonként.

A tanítójelölteket megismertették a hazai és a nemzetközi neveléstudomány jelentős törekvéseivel és eredményeivel, az intézet megtanította őket az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazására, megismertette a hallgatókat a korszerű általános iskola I-IV. osztályában tanított tárgyak módszertanával, és kifejlesztette mindazokat a készségeket, amelyek az eredményes nevelői munkához szükségesek. A tanulmányi idő három év volt. A hallgatók 5 féléven keresztül az intézetben részesültek rendszeres oktatásban, egy féléven át pedig gyakorlati munkát végeztek az intézet irányításával és ellenőrzésével a tanítóképzés céljaira kijelölt általános iskolákban. A Pedagógiai szakcsoport hatáskörébe tartozott a tanítóképzés gerincét jelentő elméleti-pedagógiai tárgyak előadása, a szemináriumi foglalkozások vezetése. A hallgatók tanítási gyakorlatain a csoportvezetői feladatokat pedagógia szakos tanár látta el. (A Szombathelyi Tanítóképző, 1965, 5., 9)

Országos, nemzetközileg is elismert tudományos kísérletek

Az intézeti tanárok egyre erőteljesebben vettek részt a tudományos tevékenységben. Az oktatók publikációi helyi és országos kiadványokban jelentek meg. Országos, nemzetközileg is elismert tudományos kísérletek kezdődtek az oktatástechnológia, a korszerű oktatási eszközök felhasználása a pedagógusképzésben területein.

A Magyar Köztársasági Érdemrend tisztikeresztjével kitüntetett Szalay László igazgató, főigazgató így foglalta össze a szombathelyi kísérletek tanulságait: „A szombathelyi főiskola valaha a legjobban felszerelt intézmény volt. Mikrobullámú tévélánc kötötte össze a főiskolát a távolabb fölépült új gyakorlóiskolával. ... Színes kameráink voltak, tévéstúdió, vágóasztal, keverőpult, központi fotólabor, volt saját közvetítő kocsi egy mikrobuszba szerelve, mely távoli sportpályákról falusi klubokból, művelődési házakból tudott felvételeket készíteni. A diavetítőkről, magnókról, lemezzátszókról, nyelvi laborról már nem is beszélek. ...

A képző ... nagy erőssége, a technika vívmányainak felhasználása a képzés segítése érdekében. Kézenfekvő volt például, hogy a gyakorló órákat úgy láthassák a hallgatók, hogy egyben ne zavarják magát a tanórát. A miénk lett az ország akkor legkorszerűbb gyakorló iskolája hiszen eleve a legújabb technikát építettük bele. Stúdiókkal, uszodával, víz alatti kamerákkal, melyek az úszástanítást voltak hivatva segíteni. Az A és a B épületet vascső kötötte össze, benne koax kábel, amely lehetővé tette, hogy a belső televíziókat ott is tudjuk közvetíteni. Mélyen hittem - és hiszem ma is -, hogy a tanítás módszertanában pótolhatatlan eszköz a gyakorló óra felvétele képmagnóra, hogy a növendék kívülről láthassa önmagát, s előadása, viselkedése utólag visszanezézhető és közösen elemezhető legyen. Így megtanulható minden, a helyes beszéd, az arányos órafelépítés, a tanár metakommunikatív mozgásának, viselkedésének tudatos kontrollja, a hibák, modorosságok kiküszöbölése. A meglévő kitűnő oktatógárda és újonnan érkezettek segítségével nemcsak a későbbi indulásból fakadó hátrányt sikerült behozunk, a 70-es évek végén már több területen előzni is tudtunk. ...A legkorszerűbb technikai eszközök alkalmazásával, iskolai stúdiótantermeikkel, a videotechnika alkalmazásával, az új gyakorlóiskola és a képző mikrohullámú összekötésével országosan vezető szerepet vívtunk ki, ami nagy előnyt jelentett a pedagógusképzésben. Nem mehetett ki úgy hallgató, hogy legalább három órát tévékamera előtt ne gyakoroljon, úgy, hogy aztán visszanezézhesse a saját óráját.mit írt Fényes Tamás A megismételt történet varázsa címmel az Ország Világ című lapban 1975. március 16-án. "Napfényben úszó tanterem. A falakon távirányítással működő tévékamerák kíváncsi objektívei merednek a padsorokban ülő apróságokra. A csillárként lógó mikrofonok a legkisebb zajt és zörejt is észlelik, minden hangot továbbítanak a tanteremből. A Szombathelyi Tanárképző Főiskola gyakorló általános iskolájának egyik osztályában vagyunk. A kamerákból, a mikrofonokból kábelkötegek viszik a képet és a hangot a stúdióba, ahol, ha kell, rögzítik is az éppen folyó énekórát, amelyet egy kis tévéadó segítségével a felvétel színhelyétől több mint egy kilométerre lévő főiskolai tantermek képernyőire varázsol egy időben a parabolatükrök. Száll a nóta, tapsolnak az apró tenyerek, pereg a kis dob a tanárnő kezében. „Hopp Ju-lis-ka, hopp Ma-ris-ka” éneklék vidáman a második osztályosok. Tudják, hogy a technika ereje veszi körül őket, látják az ide-oda pásztázó kamerákat, a több hangszórós magnetofonos tanári asztalt, azt is tudják, hogy a sima, az osztályból átláthatatlan üvegfal mögött tucatnyi hallgató látja az órát és százan is figyelhetik képernyőikön egy kilométer távolból a Hopp Juliskát. Mindez nem zavarja őket. Megszokták a technikát, mint ahogyan megszoktuk a villanyt, a rádiót, az űrhajózást, a technika csodavilágát. Egy valamit azonban nem lehet megszokni. Magát a megismétlődő látványt. Amikor Zsuzsa néni a második éves gyakorló hallgató és kisdiákjai, Karcsi, Bence, Ildikó és Gábor a képmagnó bekapcsolása után újból láthatják magukat, felhangzik az énekesz, beszél a tanító néni, sőt, uram bocsá' a szája szélét nyalogatja (erről bizony le kell szoknia, ha igazán tanár lesz), tágra nyitott szemmel, tátott szájjal figyelik az újratörténet tanár és tanítvány egyaránt. Az órák közvetítése és rögzítése új lehetőséget teremt a pedagógusok képzésében. Egy-egy óralevezetésének elemzése - mit csinált jól a tanárelőlt, mit nem, mire kell a jövőben figyelnie - valóban élővé válik: a legapróbb árnyalatok is előtérbe kerülnek. A tanárképzés új technikai módszerei így javíthatják az oktatás „ősi” módszereit.” (Szüle, é.n., 37., 38., 46)

A szombathelyi tanárképzés és tanítóképzés

1971-ben a Pécsi Tanárképző Főiskola szombathelyi kihelyezett tagozatán matematika–testnevelés, matematika–ének-zene, matematika–orosz főiskolai tanári szakokon indult el a képzés. A kihelyezett tagozat létrehozásával újabb lendületet kapott az intézmény fejlesztése, megerősödtek a tanítóképző intézeti szakcsoportokból kialakult szaktanszékek. 1972-től további szakokkal – rajz, magyar, történelem – bővült a képzési kínálat, valamint lehetőség nyílt a népművelés és a könyvtár szak tanári szakokkal való párosítására.

1974-től önállóvá vált az intézmény, és évekig Szombathelyi Tanárképző Főiskola néven működött, ugyanekkor avatták fel új helyén a Bolyai János Gyakorló Általános Iskolát is. 1984-ben az intézmény felvette a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola nevet. Ekkor indult meg az új oktatási épületben a természettudományi szakos általános iskolai tanárképzés az addigi humán szakok mellett.

Az időközben főiskolai szintre emelt tanítóképzés betagozódott az önálló összetett funkciójú tanárképző főiskola szervezetébe. A tanárképző főiskola biztosította a tanítóképzés létét, viszonylagos önállóságát, ezért hozták létre a tanítói tanszéket, majd a tanítóképző intézetet.

A hetvenes években alapított és működtetett Tanítói Tanszék tanszékvezető főiskolai docense *Németh István*, a tanszék adjunktusa *Illés Károly* volt.

A Tanítói Tanszék újjászervezve, kibővített létszámmal, önálló szervezeti egységként az 1984/85-ös tanév kezdetétől tevékenykedett. A speciális szombathelyi szervezettségből következően a Neveléstudományi Tanszékből vált önállóvá, önállósulását képzési és nevelési tényezők indokolták. A Tanító Tanszék vezetésére *Sulyok László* főiskolai docens kapott megbízást. A tanszéket alapító oktatóként dolgoztak *dr. Gáspár Mihály*, *Horváth Rezsőné* adjunktusok, akiket a Neveléstudományi Tanszékről helyeztek át. Az 1985/86-os tanévben csatlakozott az oktatói gárdához *Németh Istvánné (Rakos Katalin)*. A Tanszék 1988 elején állást hirdetett meg az anyanyelv tantárgypedagógia oktatására, a főiskola tanácsának határozata szerint az álláshelyre *Dary Ildikót* vették fel, aki azonban kérte szerződése felbontását. Az újra megüresedő állásra *dr. Király Istvánnét*, az 1972 óta a gyakorló iskolában alsó tagozatos tanítói, majd magyar szakos szakvezetőként tevékenykedő kolléganőt kérték fel.

A Tanítói Tanszék alapvető feladatait az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- A főiskolán folyó tanítóképzés összefogása, a nevelő-oktató és tudományos tevékenység szervezése, koordinálása.
- Hivatását értő, szerető és vállaló tanítók képzése és nevelése.
- A pedagógiai és a lélektani stúdiumok önálló felvállalása az adekvát korosztály specifikumainak széleskörű érvényesítésével. A természetismeret és a környezetismeret, anyanyelvi tantárgypedagógia komplex rendszerekben való oktatása. Az iskolai gyakorlatok hatékonyságának növelése, elsősorban a tanszék valamennyi oktatójának rendszeres jelenléte és a szakvezetőkkel való együttműködés révén.
- A tanítóképzésben közreműködő főiskolai szervezeti egységekkel eleven munkakapcsolat kialakítása, a képző-nevelő feladatok koordinálása céljából.
- Az oktatáspolitikai törekvéseknek, a társadalom valós igényeinek megfelelő tanítóképzés kísérleteinek vállalása, képzési struktúrájának, valamint tartalmi követelményeinek kimunkálása.

A tanszék munkatársai a pedagógiai, pszichológiai, természetismereti, anyanyelvi stúdiumokat oktatták – a logika, a neveléstörténet, a korrekciós nevelés, a napközi otthoni nevelés kivételével – azokat zömmel nyugdíjas óraadó kollégák vezették: *Hollósy Tibor* ny. főiskolai tanár *Lux Ibohya* ny. főiskolai docens és *Németh István* ny. főiskolai docens.

1988-ban kialakult a Tanítói Tanszéken egy stabil oktatói mag, amely 1995-ig maradt együtt.

Az integrált pedagógusképzés Szombathelyen – az elsők között a magyar felsőoktatásban – lehetővé tette az 1990/91. tanévben a hagyományos 3 éves tanítóképzés mellett az új 4 éves oktatási forma, az idegennyelv-oktató tanítóképzés elindítását. Az 1990-91-es tanévben, illetve az azt megelőző időszakban a tanító szakos hallgatók szakkollégiumi képzésben vehettek részt, melynek irányítását az akkori Orosz Nyelv- és Irodalom Tanszék vállalta magára, és végezte a tanszék két idegennyelv-szakos (orosz-német, orosz-angol) oktatóinak segítségével. A szakkollégiumi képzés – utolsó évfolyam 1991/92 – és 1990. szeptember 1-jétől az idegennyelv-oktató tanító szakos képzés elindítása az Idegen Nyelvi Lektorátusra hárult. Az idegennyelv-oktató tanító szakos képzés céljaként olyan tanítók képzését jelölte meg a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, akik az alapfokú oktatás kezdő szakaszában az idegen nyelv oktatására is képesítettek, kitekintéssel rendelkeznek az óvodáskorú gyermekek idegen nyelvi felkészítésére és feladatot vállalhatnak az alapfokú oktatás második szakaszának kezdő évfolyamain is (5-12 év). A célok figyelembevételével, a szaktanszékekkel folytatott konzultációk révén alakították ki az angol, a német és az olasz nyelvoktató tanító szak óra- és vizsgatervét.

A Tanítói Tanszéket 1992 szeptemberétől szervezetileg átalakították, Tanítóképző Intézetté fejlesztették, létrehozták az intézeti tanácsot, intézetigazgatói megbízást kapott egy évre – amit a

későbbiekben meghosszabbítottak – *Sulyok László*. Az intézeti tanács 4 fő állandó oktatóból, 4 fő a szaktanszékekről, akik egyben egy tantárgyi szakmai csoport felelősei, az adott képzési terület koordinátorai (gyakorlati képzés, idegen nyelvek, más tudományos tárgyak, művészeti tárgyak), illetve 4 hallgató, évfolyamonként 1-1 főből állt.

Hazánkban 1995-ban indították el a felsőoktatási intézmények akkreditációját. A Tanítóképző Intézet 1996-ban értékelte az oktató-nevelő munkát, a tartalmi, szervezeti, működési adottságait, feltételeit. Az Intézet írásos dokumentációját, önértékelési jelentését, adatszolgáltatását júniusban elkészítette. A tanító szakot, a szakirányú továbbképzési tanító szakot (4 féléves levelező) és az idegennyelv-oktató tanító szakos képzést kiválóan minősítették az akkreditációs értékelés során, a MAB Plénuma javasolta a „Tanító” oklevelek, a „Tanító – idegen nyelv (angol, német, olasz) oktatására képesített tanító” oklevelek folyamatos kiadását.

A kilencvenes évek elején, Magyarországon a tanítóképzésben készült el először a képesítési követelményrendszer. Az Országos Tantervfejlesztő Bizottság a követelményeknek megfelelő képzési programot készített el. Ezek alapján az 1995/96-os tanévben a tanító szakon új tantervet vezettek be intézetünkben, amelynek értelmében a képzés 4 évéssé vált, a tanítójelöltet a 6-12 éves korosztály nevelési-oktatási feladatainak ellátására készítik fel, 10 választható műveltségterület közül kell a hallgatónak egyet választania.

1996-ban a Tanítóképző Intézet intézetigazgatói megbízását *dr. Rakos Katalin* docens nyerte el. A Tanítóképző Intézet kötelékébe tartozott *dr. Gáspár Mihály* főigazgató-helyettes, főiskolai docens, *Molnár Eszter* adjunktus, 1997-től *Kátainé Koós Ildikó* és *Molnár Béla* tanársegédek, 1998-tól *Holecz Anita* intézeti munkatárs, tanársegéd, majd néhány év múlva *Gadányiné Illés Mária*, *Varga Virág* tanársegédek. A kilencvenes évek végére az oktatói gárda stabilizálódott. A tanítóképzésben kiemelt szereppel bíró tantárgyak (idegen nyelvek, gyakorlati képzés, pedagógia, pszichológia, anyanyelv, matematika, környezetismeret és ez utóbbiak tantárgy-pedagógiái) oktatását egy-egy részterület összefogását (tárgyfelelősségét), a tanítói tanszék, az intézet főállású, állandó oktatói látták el, látják el ma is. A tanító szak képzési struktúrája a főiskola egészére hatással volt, mivel a tanító szakosok képzésében szinte minden szaktanszék közreműködött. Azzal együtt, hogy más-más tanszék oktatói, mindenki a saját tanszékének szokását, tudományos kulturális területeit is megjelenítette a képzésben. Így a hallgatók különböző tanszékek gondozásában készítettek TDK dolgozatokat országosan kiemelkedő eredménnyel. A főiskola szaktanszékeinek felelősei egyben a tanítóképzés azon szakterületének is felelősei voltak, amely a tanszékéhez tartozott. Így az oktatók szakmai hovatartozása kettősséget mutatott. Egyrészt a Tanítóképző Intézet igazgatója, másrészt a saját tanszékvezetője felügyelte, segítette munkáját. Az intézet 8 oktatója közül 1 fő Ph.D. fokozattal, 1 fő dr. univ fokozattal rendelkezett, 3 fő Ph.D. abszolutóriumot szerzett, 2 fő folytatott PhD tanulmányokat.

Az oktatók kutatómunkáját a képzést segítő, az alkalmazott tudományok területéből választott témák jellemezték, a Ph.D. dolgozatok témái mélyen kapcsolódtak a tanítósághoz. A közbülső akkreditációs eljárás során a tanító szakot kiválóan minősítették, a MAB a tanító szak feltétel nélküli akkreditálására tett javaslatot a 2000/2001-es tanévben. A képzés tartalmára vonatkozóan a MAB a következő értékelést fogalmazta meg: „*A tanítói szak értékes hagyományokkal rendelkező képzés az intézményben, különösen figyelemre méltó és példaértékű a pedagógusképzésben, országosan is a tanító és tanárképzés tartalmi és infrastrukturális kapcsolatainak tudatos és színvonalas megvalósítása. A korábbi 3 éves képzést az akkreditáció kiválóra minősítette. Az alapképzés és a kötelezően választható műveltségi területek tartalmukban és szervezésben megfelelnek a szak képesítési követelményeinek... A minősítették várható magas aránya igen kedvezően hat a képzés minőségére. Figyelemre méltó az oktatók publikációs tevékenysége és a regionális továbbképzésben való részvétele... A szigorlatok átlaga jó eredményt mutat. A tanszék (intézet) és a hallgatók kapcsolata folyamatos és jó. A hallgatók elismerően nyilatkoztak a szak általános működéséről és értékeiről. Figyelemre méltó a szak tudományos diákköri teljesítménye. A korábbi eredményeket, hagyományokat megtartva és erősítve a tevékenység szakmailag igényes és színvonalas*”. (Irattár, MAB látogatás jegyzőkönyve, 2001.)

Dr. Rakos Katalin – Arany Katedra díjas – főiskolai docens, intézetigazgató elsősorban tantárgy-pedagógiai kutatásokat végzett, tantervfejlesztéssel, tananyag-kidolgozással, foglalkozott, taneszközöket tervezett, tankönyveket írt. 1992-ben „Az én matematikám” tankönyvcsaládot (az ált. isk. 1-4 osztályának), 1995-től pedig a „Mi matekunk” (1-8 osztályos) tankönyvcsaládot írta meg. Könyveiből évente sok-sok tízezer gyermek tanult. Számos pályázatban vett részt, elsősorban Uniós pályázatokban. 2005-től vezette „A pedagógusképzés tartalmi és szerkezeti fejlesztése” című, HEFOP 3.3.1.-P-2004-09-0150/1.0 azonosító számú projektet.

A Tanítóképző Intézet docense, *dr. Gáspár Mihály* főigazgató-helyettes alapítója, segítője volt a Zrínyi Ilona Általános Iskolában több mint egy évtizede bevezetett Rogers személyközpontú alternatív programnak. Kiemelkedő a TDK műhelyünk pszichológiából, amit 1989-től *dr. Gáspár Mihály* vezet, 1998-tól *Holecz Anita* csatlakozott a csoporthoz. A Pszichológia TDK 1989 óta minden OTDK-ra több dolgozatot nevezett, mindig sikeresen szerepeltek a diákkörösök, helyezést minden alkalommal legalább 1-2 fő elért. *Dr. Gáspár Mihály* a tudományos diákköri mozgalomban helyi szinten és országos kiterjedtségben végzett folyamatos munkájának elismeréseként Mestertanár kitüntetést kapott.

1997-től a gyakorlati képzés szervezője, a levelező tagozat képzési felelőseként *Molnár Béla* tevékenykedett. 1997-2002 között a Tanítóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma által működtetett Országos Tantervfejlesztő Bizottságban az intézmény képviselőjét látta el, 2002-ben elkészítette a tanító szak intézményi kreditalapú óra- és vizsgatervét.

A tanító-egy szakos tanárok képzése: a szombathelyi modell a 90-es évek végétől némileg átalakult, a tanító-magyar szakos tanári képzés pozitív tapasztalatai, a műveltségi terület anomáliái alapján 1997-től, *dr. Rakos Katalin* tervei és irányításával a főiskola indított tanító-egy szakos általános iskolai tanári képzést. A négyéves tanítóképzés bevezetésével szinte kézenfekvő volt ez a próbálkozás – szintén elsőként az országban – hogy egyes műveltségi területek követelményeit tanár szakkal párosítva teljesítsük. A képzés kiemelkedően népszerű lett magyar, német, angol, informatika szakon, az egész országból érkeztek hallgatók. Ezeken a szakokon végzett tanítós hallgatók rendkívül jó eséllyel indultak a munkaerőpiacon. A műveltségi területek tantervi követelményeit, tantárgyi struktúráját és tananyagát áttanulmányozva lehetségesnek tűnt az alábbi tanár szakokkal a tanító szak párosítása: magyar nyelv- és irodalom, matematika, ének-zene, vizuális nevelés, technika, testnevelés, idegen nyelvek (angol, német). Egyes műveltségi területekkel csak részben vagy nem lefedhető szakpárok is meghirdetésre kerültek: művelődésszervező, kommunikáció, történelem, számítástechnika, háztartástan-tanár, egészségtan-tanár.

Hazánkban 2004 nyarán a kormány megjelentette a „többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről” szóló 252/2004 (VIII. 30.) rendeletet, amelyben egy új, lineáris, többlépcsős szerkezet bevezetéséről született politikai döntés. A 2006-2007-es tanévtől megindult a képzés a többciklusú, lineáris képzési rendszer első ciklusában, az alapképzési szakaszban. A kormányrendelet következménye, hogy a tanító-egyéb szakos képzés eltűnt felsőoktatási intézményünk képzési kínálatából.

A Bologna folyamat nagy változást hozott az egész felsőoktatásban. A tanítóképzés stabilitását biztosítottuk a tanító szak 2005-ben akkreditált tantervében és a tantárgyi programjában. A tradíciók megtartása mellett a kisiskoláskor jellemzői, a szerteágazó tudományterületek szükségessé tették a képzés további tartalmi megújítását. A kötelező ismeretkörök mellett olyan speciális ismeretek (diszlexia, diszgráfia, konfliktuskezelés, tanulásmódszertan, romológia) megszerzésére is lehetőséget teremtettünk a hallgatóknak, amelyekkel nem csak az átlagos, hanem a kiemelkedően jó, illetve a hátrányos helyzetű lemaradó tanulókat is képesek fejleszteni. A műveltségterületek közül azokat részesítettük előnybe, amelyeknek magas az óraszámja az általános iskolában, illetve jól kamatoztatható a tudás szélesebb skálán, így hallgatóink az angol, a német, az informatika, a magyar, a testnevelés műveltségi területek közül választhatnak.

A hallgatók nagy része Vas, Zala, Somogy, Veszprém megyéből érkeztek. Jó kapcsolatot alakítottunk ki eddig is a megyék általános iskoláinak nagy részével. A hallgatók a 8 hetes szakmai

gyakorlatokat ezekben a megyékben végezték, jó részük a gyakorlat alatt talált munkát. A kiemelkedően jó képességű tehetséges hallgatóknak lehetősége nyílt belső felvételre, más szakok elvégzésére is. Mások a TDK eredményeik alapján egyetemi tanulmányokat folytattak.

A „szombathelyi modell”

1984-ben vette kezdetét *Sulyok László* főiskolai docens, a Tanítói Tanszék tanszékvezetőjének irányításával a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán a nappali tagozatos négyéves tanító-magyar szakos (általános iskolai) tanárképzés. Ez lett a „szombathelyi modell”. A kísérletben közreműködtek a Tanítói Tanszék oktatói: *dr. Gáspár Mibály, Horváth Rezsőné, Németh Istvánné (Rakos Katalin)* főiskolai adjunktusok, s a főiskola más tanszékeinek munkatársai: *Kovács Lajos* (a kísérlet másik helyi témavezetője), *Bicskei Ferencné, Iker János, Láng Gusztáv, Szabó Géza*.

A szombathelyi modellkísérletben a tanító- és tanárképzésnek, ennek a két szakági képzésnek az integrációját valósították meg. A kísérlet célja *„a közoktatás változó pedagógus szükségletéhez való rugalmas alkalmazkodás, valamint a tanító-tanárképzés kapcsolódási lehetőségeinek, a két képzési terület egymáshoz való közelítésének kipróbálása, illetve a megoldás gyakorlati igazolása volt.”* (Kelemen, 2007, 48)

A tanító-egyszakos (magyar) szakon a hallgatók a felvételi eljárás során viszonylag magas pontszámokat értek el, a képzés során tanulmányi átlageredményeik kiemelkedők voltak, a 4 éves, meghosszabbított időkeretben a tantervi követelmények egyenletes terheléssel célszerűbben teljesíthetővé váltak, az új típusú képzési feladatok maradéktalanul megvalósultak, a lényegesen meghosszabbodott gyakorlati képzési időkeretben a szakpár hallgatói megnyugtató jártasságot szereztek a nevelő-oktató munkában. A gyakorlóhelyek szakvezető tanítói, tanárai szerint kellő biztonsággal tanítottak az általános iskola mindkét tagozatában. A végzett tanító-magyar szakos tanárok az általános iskolákban az anyanyelvi nevelést folyamatában, a kezdetektől a képzési ciklus végéig végezni tudó szakemberek. A szakpár beindítása óta 1997-ig majdnem száz hallgató (97 fő) szerzett Szombathelyen tanító–magyar szakos tanári oklevelet.

A szakpáron folyó tanítóképzés

A tanító-egyszakos tanárok képzése: a szombathelyi modell a 90-es évek végétől némileg átalakult, a tanító-magyar szakos tanári képzés pozitív tapasztalatai, a műveltségi terület anomáliái alapján 1997-től, Rakos Katalin tervei és irányításával a főiskola indított tanító-egyszakos általános iskolai tanári képzést. Ezek a szakpárok is népszerűek voltak, az egész országból érkeztek hallgatók. A műveltségi területek tantervi követelményeit, tantárgyi struktúráját és tananyagát áttanulmányozva lehetségesnek tűnt az alábbi tanár szakokkal a tanító szak párosítása: magyar nyelv- és irodalom, matematika, ének-zene, rajz, technika, testnevelés, idegen nyelvek (angol, német), számítástechnika. Egyes műveltségi területekkel csak részben vagy nem lefedhető szakpárok is meghirdetésre kerültek: művelődésszervező, kommunikáció, történelem, egészségstan-tanár, háztartástan-tanár. A felvétel szakpárra jelentkezéssel történt, a jelentkezőknek mind a két szakon el kellett érni a felvételi ponthatárt. A tanító szakon a szakpáros jelentkezők rendre több ponttal jutottak be a főiskolára, mint az egyszakos tanítók.

A szakpáron zajló tanítóképzés óra- és vizsgaterve a tanító szak és a második szak kombinációja volt, amiben:

A pedagógiát és a pszichológiát a tanító szakon tanulták,

A gyakorlati képzés a két szak tanterve szerint folyt,

A társadalomtudományi, általános értelmiségképző tárgyakat a tanító szakon oktatták,

Szakosított testnevelésre nem jártak ezek a hallgatók,

A szakos tárgyakat nem kellett a tanító szakon újra felvenni: pl. a történelem szakos nem tanulta a tanítós „Magyarország története I-II” tárgyakat, az ének-zene szakosok nem vették fel a tanító szakon az „Ének-zene” elméleti tárgyakat.

A két tanterv harmonizációja ellenére nagy volt a hallgatók heti óraszám, sok volt a félévi vizsga is, de az egyes szaktárgyak túlzó követelményei még tovább fokozták az óra- és vizsgaszámban ki nem mutatható terhelést. A szakpáron folyó tanítóképzést a túlterhelés miatt a hallgatók 10-20 %-a nem tudta befejezni, akik ezután tanulmányaikat egyszakos tanítóként folytathatták tovább. A tanító-bármely szakon végzett hallgatók keresettekké váltak a környék iskolaigazgatói körében, mert olyan pedagógusokat akartak a nevelőtestületeikbe, akik képesek és tudnak mind az alsó, mind a felső tagozatban tanítani, gyermekközpontú nevelőtevékenységet folytatni.

1984-2009 között Szombathelyen a Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskolán, valamint a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központban a szakpáron folyó tanítóképzés eredményesen működött, a „szombathelyi modell” az integrált pedagógusképzés egyik kiváló modellje volt. A főiskola, egyetemi központ biztosítani tudta a képzés objektív, személyi, szellemi hátterét. A többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetése megszüntette ennek a negyedszázados múltra visszatekintő integrált pedagógusképzési szisztémának a további működtetését. 2009 júniusában végeztek az utolsó szakpáron tanuló tanítójelöltek.

A tanító-magyar szakon 1997-ig 98 fő szerzett diplomát, 2001-2006 között 56 fő nyert tanító-egyéb szakos képesítésű oklevelet.

Az intézményi átszervezések

1990-ben megkapta az intézmény a volt megyei és városi pártbizottság épületét, s a filológiai tanszékek köre bővült az angol, a francia, a német, az olasz nyelviekkel s az uralisztikaival. 1998-ban az intézmény két egyetemi szakkal bővült, az általános és alkalmazott, illetve a finnugor nyelvészettel. 1999-ben engedélyt kapott az intézmény a nemzetközi tanulmányok egyetemi szak s a kommunikáció főiskolai szak indítására, és megalapították a Gazdálkodási és Műszaki Intézetet. 2000. január 1-jétől az Országgyűlés döntése alapján az intézmény regionális szerepű főiskolai centrummá vált, s neve Berzsényi Dániel Főiskola lett. Az elnevezés megváltoztatása a főiskola arculatváltozását is jelzi, hiszen a felvehető szakok köre nem-tanári szakokkal bővült, így közgazdasági szakkal is. 2002. január 1-jétől kormányrendelet alapján megalakult a Bölcsészettudományi, a Természettudományi, valamint a Testnevelési és Művészeti Főiskolai Kar. 2008. január 1-től az Országgyűlés döntése szerint a Berzsényi Dániel Főiskola és a Nyugat-magyarországi Egyetem egyesülésével egy új, tíz karú egyetem jött létre, amelyben a három szombathelyi kar a Savaria Egyetemi Központ (SEK) szervezeti keretei között működött. Szombathelyen a Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Kar (MNSK) egyik intézete a Tanítóképző Intézet volt.

A szak akkreditációs eredményei

Hazánkban 1995-ban indították el a felsőoktatási intézmények akkreditációját. A Tanítóképző Intézet 1996-ban értékelte az oktató-nevelő munkát, a tartalmi, szervezeti, működési adottságait, feltételeit. Az Intézet írásos dokumentációját, önértékelési jelentését, adatszolgáltatását júniusban elkészítette. A tanító szakot, a szakirányú továbbképzési tanító szakot (4 féléves levelező) és az idegennyelv-oktató tanító szakos képzést kiválóan minősítették az akkreditációs értékelés során, a MAB Plénuma javasolta a „Tanító” oklevelek, a „Tanító – idegen nyelv (angol, német, olasz) oktatására képesített tanító” oklevelek folyamatos kiadását.

A közbülső akkreditációs eljárás során a tanító szakot kiválóan minősítették, a MAB a tanító szak feltétel nélküli akkreditálására tett javaslatot a 2000/2001-es tanévben. A képzés tartalmára vonatkozóan a MAB a következő értékelést fogalmazta meg: „*A tanítói szak értékes hagyományokkal rendelkező képzés az intézményben, különösen figyelemre méltó és példaértékű a pedagógusképzésben, országosan is a tanító és tanárképzés tartalmi és infrastrukturális kapcsolatainak tudatos és*

színvonalas megvalósítása. A korábbi 3 éves képzést az akkreditáció kiválóra minősítette. Az alapképzés és a kötelezően választható műveltségi területek tartalmukban és szervezésben megfelelnek a szak képesítési követelményeinek... A minősítettek várható magas aránya igen kedvezően hat a képzés minőségére. Figyelemre méltó az oktatók publikációs tevékenysége és a regionális továbbképzésben való részvétele... A szigorlatok átlaga jó eredményt mutat. A tanszéke (intézet) és a hallgatók kapcsolata folyamatos és jó. A hallgatók elismerően nyilatkoztak a szak általános működéséről és értékeiről. Figyelemre méltó a szak tudományos diákköri teljesítménye. A korábbi eredményeket, hagyományokat megtartva és erősítve a tevékenység szakmailag igényes és színvonalas”. (Intézeti Irattár, MAB látogatás jegyzőkönyve, 2001.)

Az új típusú képzés bevezetését 2006-ban a következő határozatok tették lehetővé: a Szenátusi határozatszám: 79/3.c/2005.(III.21.), a MAB kiváló minősítéssel a következő határozatszámmal: 2005/6/X/2/10., Nyilvántartási száma: OH-FRKP/62-2/2006, Szakfelelős neve: Dr. Gáspár Mihály. 2008-ban az NyME-vel történt egyesülés után a győri és a szombathelyi tanító szaknak a képzési felelőse Dr. Cseh Sándor lett.

A Tanítóképző Intézet története 2006 után

2006-tól az intézet *dr. Gáspár Mihály* dékáni felügyelete mellett működött. 2009-ben a SEK elnökhelyettese intézeti koordinátori megbízást adott *dr. Molnár Béla* főiskolai docensnek. *Dr. Koós Ildikó* főiskolai docens és *Holecz Anita* főiskolai adjunktus, *Gadányiné Illés Mária* mestertanár alkotják a Tanítóképző Intézet oktatói karát. Az Intézet három főállású oktatója Ph.D. doktori fokozattal rendelkezett, egy fő abszolutórium megszerzése előtt állt. *Holecz Anita* a tudományos diákköri mozgalomban kari, egyetemi szinten és országos kiterjedtségben elvégzett folyamatos tevékenységének elismeréseként 2009-ben Mestertanár kitüntetést kapott.

Az utolsó 15 év a szombathelyi tanítóképzés történetében nagyon sok változást hozott, többek között a Művészeti, Nevelés- és Sporttudományi Kart a Bölcsészettudományi Karral egyesítve teremtték meg a Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kart (BDPK), aminek keretében egy rövid ideig működhetett még az önálló Tanítóképző Intézet. 2014-ben szüntették meg az intézetnek az önállóságát, mivel a Pedagógiai és Pszichológiai Intézet Tanítóképző Intézeti Tanszéke lett.

2017-ben az tanítóképzés az ELTE intézményrendszerében kezdett működni. Az ELTE szervezetébe tanszékek nélkül, így a Tanítóképző Intézeti Tanszéke nélkül csatlakozott a Pedagógiai és Pszichológiai Intézet az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karához.

2018 nyarán a tanító szakot a Szenátus döntése alapján az ekkor létesített Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Központhoz rendelték. 2019 második félévétől a tanító szak szervezését ez a központ látja el az ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai Intézetének bevonása nélkül és az ott dolgozó több évtizedes tanítóképzési tapasztalattal rendelkező szakemberek munkájának mellőzésével.

Irodalom

- A szombathelyi felsőfokú tanítóképzés 25 éve. (1984), In: Szekerczés Pál (szerk.) *Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei*, különkiadás, Debrecen, 177-182
- A szombathelyi Tanítóképző Intézet Évkönyve* 1964/65. tanév. (1965) Szerkesztette: az Intézeti Tanács által kijelölt szerkesztő bizottság, Szombathelyi Tanítóképző Intézet, Szombathely
- A tanító- és óvóképzés reformjának problémái. MOL XIX-I-4-fff 1.doboz, MM Kollégiumi értekezlet, 1957. márc. 13. (nem szerepelt a napirenden, de anyag volt)
- Intézeti irattár, MAB látogatás jegyzőkönyve, 2001.
- Katona Attila (2000): *Lapok az intézmény történetéből I.* (Emlékek és dokumentumok a korról) Kilátó 2000. március, 3-11

- Kedden nyílt meg Szombathelyen a Felsőfokú Tanítóképző. *Vas Népe*, szept. 12. 1.
- Kelemen Elemér (2007): A tanító a történelem sodrában. Iskolakultúra-könyvek 32. *Iskolakultúra*, Pécs
- Lux Ibolya (2001): *Építsünk: malmokat... és – iskolát!* Pápai diákok 8. Jókai Mór Városi Könyvtár, Pápa.
- Miniszterhelyettesi értekezlet jegyzőkönyve, MOL XIX-I-4-eee 2. d. 1958. jún. 30.
- Németh Imre (1924): *A Szent Domonkosrendű apácák vezetése alatt álló 50 éves Kőszegi Róm. Kath. Elemi Iskolai Tanítónőképző története 1874-1924*. Rónai Frigyes Könyvnyomdája, Kőszeg.
- Patyi Gábor (2010): A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8. 1. sz. 99-105.
- Sulyok László (1989): Szombathelyi modell. In.: Fábíán Zoltán (szerk.): *Új modellek a pedagógusképzésben. A pedagógia időszériú kérdései*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Sulyok László (1996): A szombathelyi tanítóképzés a múlt, a jelen és a jövő tükrében. In: Cseh Sándor (szerk.): *Tanító- és óvóképző főiskolák az új ezredév küszöbén*. Óvó és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei XXVII., Debrecen, 283-291.
- Szále László (é.n.): *Iskola a láthatáron. A Szombathelyi Felsőfokú Tanítóképzőtől a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskoláig*. Dr. Kiss Gyula Kulturális Egyesület, Szombathely
- Tájékoztató előterjesztés a tanító, óvóképzés reformjáról. MOL XIX-I-4-eee 2. doboz. Miniszterhelyettesi értekezlet, 1958. febr. 24. (levették a napirendről, március 3-án tűzték napirendre)
- Regős János (1966): *Az elemi népoktatásügy Vas megyében (1867-1890)*. Vas Megye Tanácsa V. B. Művelődési Osztálya, Szombathely
- Regős János (1994): *A kőszegi tanítóképző intézettől a Szombathelyi Tanárképző Főiskoláig (1926-1991)*. Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Győr.
- Zoltán Géza (1928, szerk.): *A Kőszegi. kir. Állami Tanítóképző Intézet értesítője az 1926-27.-1927-1928. isk. évről*. Kőszeg

Dr. Molnár Béla
molnar.bela@ppk.elte.hu
ELTE PPK PPI Szombathely

RAJNAI JUDIT

A BENCÉS RENDI TANÁRKÉPZÉS KEZDETEI A XIX. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN – A BAKONYBÉLI TANÁRKÉPZŐ TÖRTÉNETE (1819-1848)

Tanulmányomban a bencés rendi tanárképzés kezdeti időszakát tekintem át, vizsgálom a hazai gimnáziumi pedagógusképzésben betöltött helyét, középpontba helyezve a Bakonybéli Rendi Tanárképzőben folyt pedagógiai munka hiteles bemutatását. Kutatómunkám során a rendelkezésemre álló gazdag levéltári anyagok feldolgozásával igyekszem reális képet adni a növendékek és a tanárok mindennapjairól, a nevelő-, oktató munka tartalmi- és szervezeti vonatkozásairól. A Bakonybélben működött bencés rendi középiskolai tanárképzés sajátos színfoltot képviselt a magyar neveléstörténetben. Ugyan nem volt egyetemi szintű, mégis hazánkban az elsők között biztosította a növendékek korszerű pedagógiai, módszertani képzését, ezért tarthatjuk modellértékűnek a kezdeményezést.

Kulcsszavak: bencés; tanárképzés; Bakonybél; módszertan; pedagógia

Bevezetés

Kutatásom célja a bencés rendi tanárképzés kezdeti időszakának áttekintése, a hazai gimnáziumi pedagógusképzés rendszerében betöltött helyének vizsgálata, középpontba helyezve a Bakonybéli Rendi Tanárképzőben folyt nevelő-, oktató munka tartalmi, szervezeti vonatkozásait.

Kutatásom deduktív (analitikus) jellegű. Ennek megfelelően munkám során a történeti forráselemzés módszerének alkalmazásával igyekeztem a fennmaradt feljegyzéseket, dokumentumokat, vizsgalapokat stb. feltárni, feldolgozni, s próbáltam ezekből a tanárképzésre vonatkozó következtetéseket levonni.

Kutatásaimat Pannonhalmi Főapátság Levéltárában és Főkönyvtárában, valamint a Bakonybéli Apátságban végeztem. Sok helyütt hivatkozom – a levéltári anyagok mellett – "Sörös Pongrácz: A Bakonybéli Apátság Története II." c. könyvére is. Ennek oka, hogy Sörös könyve megírásakor (1903) a Tanárképző 3 exnövendéke (*Vincze Paulin, Sebők Árkád és Novák Ede*) még élt. S tőlük első kézből jutott lényeges információkhoz, amelyeket egyébként nem jegyeztek le, vagy ezek a feljegyzések elvesztek.

A bencés rend szerepe a magyar oktatásügy alakulásában (X-XIX. sz.)

A tanítás sohasem volt idegen a bencés élettől. A Regula is foglalkozik a kolostorba kerülő fiatalok nevelésével, a középkor folyamán pedig hosszú ideig szinte kizárólag a monostorokban folyt az oktatás. Az első konkrét adat 1010 körülről származik. Mór pécsi püspök jegyezte fel *Zoerádról* és *Benedekről* szóló legendájának előszavában: "puer scholasticus", azaz iskolás gyermek volt a Szent Márton-hegyi kolostorban. Ez bizonyítja, hogy Pannonhalmán ezidőtájt már működött iskola. De a kisebb monostorokban Pécsváradon, Zalaváron, Bakonybélben, Zoborban is folyt valószínűsíthetően oktatás. (*Mészáros*, 1981)

A XII-XIII. századi hanyatlással és a kolduló rendi stúdiumok terjedésével párhuzamosan a bencések oktatói tevékenysége is háttérbe szorult, ill. a török időkben meg is szűnt az iskola. (*Mészáros*, 1990)

1674-től 1786-ig a felvidéki Modoron algimnáziumot tartottak fenn a bencések. A jezsuita rend 1773-as feloszlata után 1776-ban viszont csak a komáromi gimnáziumot vették át, mivel még nem érezték magukat elég erősnek, hogy oktatással megnövekedő terheket (anyagi, személyi)

viseljék. (Török, Legeza és Szacsnyay, 1996) A török kiűzése után az 1690-es években megkezdődött Pannonhalmán a bölcseleti képzés, majd 1758-ban Bakonybélbe helyezték át. 1760-64 között Tihanyban működött a fakultás, majd újra visszaköltözött Bakonybélbe, 1776-ban pedig Pannonhalmára. A tanítás részleteit nem ismerjük. A feljegyzésekből az azonban kiderül, hogy gyakran tartottak ünnepélyes keretek között vitatkozásokat (disputákat), amelyekre idegeneket is meghívtak. (Sörös, 1903) 1782-ben II. József azonban megtiltotta az új rendtagok felvételét, így már nem volt szükség a bölcselet-tagozatra. 1786-ban pedig feloszlatta a rendet. Ekkor mindenfajta bencés iskola megszűnt hazánkban. I. Ferenc 1802. április 25-én azzal az indokkal állította vissza a bencés rendet, más szerzetesrendekkel egyetemben, hogy mozdítsák elő az ifjúság helyes oktatását és nevelését. Az 1802-es királyi rendelkezés értelmében a szerzetesrendek maguk tartják fenn iskoláikat, ők látják el tanárokkal is, az oktatásban pedig az állami tantervet követik. (Mészáros, 1990) Az újjászervezett kongregációnak új feladatköre: a fiatalság nevelése, a gimnáziumi oktatás lett. Ezzel a Szent Benedek-rend tanítórenddé lépett elő. (Gecse, 1995)

A bencések iskolahálózata csak fokozatosan épült ki. Győrött, Sopronban már 1802-ben megkezdtek a tanítást. A pápai al gimnáziumban 1806-ban, Nagyszombaton 1807-ben, Esztergomban 1808-ban, Komáromban és Pozsonyban 1812-ben, Kőszegen 1815-ben indult meg a bencés oktatás. Összesen 7 fő és 1 al gimnáziumban és 2 akadémiában láttak el tanítási feladatokat. (Győrben 1802-50-ig, Pozsonyban 1812-50 között működött akadémia.) Az egyes gimnáziumok szinte teljesen önállóak voltak. Az állam nem, csak Pannonhalmán gyakorolt rájuk enyhe befolyást.

1849 őszén jelent meg hazánkban az osztrák középiskolai reformrendelet az "Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich". Ennek következtében a 6 osztályos gimnáziumból és a 2 évfolyamos bölcselettagozatból létre kellett hozni a 8 osztályos gimnáziumot. A bencés iskolák közül ekkor csak a győri, a soproni és az esztergomi lett fő gimnázium, a kőszegit, a komáromit és a pápait al gimnáziummá minősítették. A pozsonyi és a nagyszombati középiskolát pedig az 1850-es évek elején fel kellett adniuk. Az 1852-53-i tanévtől működött Pannonhalmán a 7-8. osztályból álló gimnáziumi tagozat (Mészáros, 1990)

A fentiekből is kitűnik, hogy a bencés gimnázium-szervezés első időszaka gyors és eredményes volt, majd a század közepén kisebb megtorpanás következett be.

A középiskolai tanárképzés helyzete Magyarországon (XVII- XIX. század közepéig)

A tanárképzés megszervezésére irányuló törekvések hazánkban (1599-1849)

A 17. század előtt sem az egyház, sem az állam nem tartotta szükségesnek a középiskolai tanárképzést. Általánosan elfogadott volt az a nézet, hogy aki alaposan elsajátította a gimnázium tananyagát, az tanítani is tudja, tehát alkalmas a tanári pályára. (Mészáros, 1990)

Először a jezsuiták ismerték fel a pedagógusképzés szükségességét. Már az 1599-es Ratio Studiorum előírta, hogy minden rendtartományban szervezzék meg az ún. "Collegium repetentiumot", ahol a fiatal rendtagok átismételték a gimnázium anyagát, (latin, görög nyelvet, irodalmat) megtárgyalták e tananyag oktatásának módszereit, (próbaórákat tartottak, órát látogattak), s csak ennek végeztével osztották be őket a gimnázium tanári munkájára. (1701-ben Trencsénben, Szakolcán, 1742-ben Győrben indult meg a képzés) (Mészáros, 1981)

Az 1777-ben kiadott Ratio Educationis már intézményszerűen gondoskodott a világi tanárképzésről is. A tanárjelöltek képzése a " Collegium repetentium"-ban folyt, ahova a fiatalokat a felvételi vizsgát követően ösztöndíjjal vették fel. Ilyen Collegium repetentium egyébként a pesti egyetem valamennyi karán működött, hogy biztosítsa az egyes tudománykörök tanári utánpótlását. A képzési idő 2 év volt, mialatt ismételték gimnáziumi tanulmányaikat. A végzett tanárok királyi gimnáziumokban helyezkedhettek el. 1802-től azonban valamennyi királyi gimnáziumot a szerzetesrendek tartották fenn, így nem volt szükség a világi tanárok képzésére. (Mészáros, 1990)

Az egyetemi szintű középiskolai tanárképzést azonban még a XIX. sz. elején sem szervezték meg hazánkban, viszont a tanári pályára készülők a pesti egyetemen szabadon választható

pedagógiai és módszertani tárgyú előadások hallgatásával szerezték meg szakmai elméleti ismereteiket. (Pukánszky-Németh, 1995)

Az Entwurf (1849) határpont volt a középiskolai tanárképzésben is. Ekkor tértek rá a szaktanári rendszerre. Tehát a nyilvános gimnáziumokban csak az taníthatott, aki egyrészt felsőfokú akadémiai, vagy egyetemi végzettséggel rendelkezett, másrészt az állami tanárvizsgáló bizottság előtt idegen nyelven sikeres vizsgát tett. Kezdetben csak Bécsben, Prágában, Innsbruckban stb. működött ilyen bizottság. Pesten csak 1862-ben alakult meg az első magyar tanárvizsgáló bizottság. Az igazán szervezett állami, középiskolai tanárképzés azonban csak a kiegyezés után indult meg Eötvös József kezdeményezésére, a pesti egyetemen. (Takács, 1996, Patyi, 2015a; Patyi, 2015b)

A bencés tanárképzés kezdeteinek (1776-1848) rövid áttekintése

1775-ben már kormánykörökben is általánossá vált az a törekvés, miszerint a volt jezsuita gimnáziumokat a többi szerzetes rendre kell bízni. Ezért kívánta Mária Terézia, hogy a pálosok 4, a bencések, premontreiek, ciszterciek és a ferencesek 2-2 növendéket küldjenek a nagyszombati egyetem mellett működő egyéves tanárképzőbe a "Repetio humaniorum"-ba. A főapát, *Somogyi Dániel* azonban jobbnak látta, ha saját tanárképzőt szervez. Ezért 1776. januárban *Kirina Ferenc* exjezsuita vezetésével 4 bencés növendéket küldött Bakonybélbe. Ennek a kezdeményezésnek azonban nem lett folytatása, mivel a főapát 1777-ben a Budára helyezett egyetem tanárképzőjébe küldte 2-2 növendékét. Tehát a XVIII. században a bencések még nem tudták megvalósítani saját kereteik között a szerzetestanárok képzését. (Csóka, 1971)

1802 után, a jelentős számú gimnázium átvételével az oktatási feladatok ellátásához szükség volt megfelelő számú fiatal és jól képzett szerzetestanárra, ami eleinte nagy nehézséget okozott a rendnek. Kezdetben a növendékek a novíciátus¹ után a filozófiai és teológiai tanulmányok megkezdése előtt végezték el az 1 éves pedagógiai kurzust, majd később a 2 éves filozófiai oktatáshoz csatolták az 1 esztendeig tartó pedagógiai stúdiumot. (Gecse, 1995) Eleinte Győr, a mai Pannonhalma adott otthont a tanári pályára készülő növendékeknek, majd 1819-től 1849-ig a bakonybéli apátságban működött a rendi tanárképző. (Török, Legeza és Szacsnavay 1996)

A Bakonybéli Rendi Tanárképző története (1819-1848)

A gimnáziumi tanárképzés kezdeti szakasza Bakonybélben (1819-1827)

A középszintű gimnáziumi tanárképzést hazánkban a bencések vezették be a 3 évfolyamos bölcsélet tagozatukon. 1802 után a bencés rend újjászerveződését követően a növendékek a novíciátus után, a 2 éves filozófiai tanulmányaik előtt végezték el az 1 esztendő pedagógiai tanfolyamot. A bölcsélet-tagozat először Győrben, majd 1810-től Pannonhalmán működött. (Mészáros, 1990) Az 1811. évi főigazgatói jelentés szerint az oktatás célja az volt, hogy a növendékekből "talpraesett tanárok" váljanak. (Sörös, 1903) A rend előjárói azonban lassanként rájöttek, hogy több eredményt lehet elérni, ha a jelöltek előbb elvégzik a 2 éves bölcséleti stúdiumot, s csak ezt követően készülnek a tanári pályára. Ez volt az oka annak, hogy 1819-ben *Horváth Pál* tihanyi apát kezdeményezésére tanárképzővé minősítették a 3. évi bölcséleti tanfolyamot. (Zoltvány, 1911) A bölcsélet-tagozat és a teológiai fakultás továbbra is Pannonhalmán működött, a tanárképző pedig 1819-ben Bakonybélbe került át. Ekkor indult meg a "bakonybéli collégium"-nak nevezett új intézmény élete. (Sörös, 1903) A tagozat vezetője *Gátser Leó* volt, akit *Novák* főapát "a humaniaórák² ismételőinek, egyben a paedagógia, methodika, didaktika, aesthetika professorának" nevezett ki. (Sörös, 1903) *Gátser* egyrészt átisméltette a növendékekkel a gimnáziumi retorikai-poétikai

¹ Újoncév, amely a szerzetesi ruha felöltésével (beöltözés) veszi kezdetét, 1 év múlva az egyszerű fogadalommal ér véget.

² Az idegen nyelveknek és kultúráknak elsősorban a klasszikus ókori műveltségnek (a görög és latin nyelveknek és irodalomnak) a tanulmányozása.

tananyagot, a klasszikus szerzők műveinek elemzését, prózai és költői művek irodalomelméletét, másrészt megismertette tanítványait a nevelés- és oktatástan anyagával, az egyes tantárgyak tanításának módszertanával, valamint esztétikával. (Mészáros, 1990)

1822-ben *Barbay Kolumbán*t, pannonhalmi könyvtárost helyezték *Gátser* mellé. Azonban ő csak 2 esztendeig töltötte be a tanári állást. 1824-ben már az aszófői plébániáról idekerült *Peczman Jeromos* oktatott a bakonybéli collegiumban. A növendékek száma nem volt túl magas: 4-10 között mozgott. Az oktatás részleteire vonatkozólag *Beély Fidél* életrajzában találhatunk néhány utalást: (*Beély* 1822-ben került diákként Bakonybélbe.) Csak november elején kezdtek el a tanítást. Így a "tanulmányokat um. pedagógiát, aesthetikát, didacticát, methodicat, philológiát, eloquentia sactát stb. alig tudtuk elvégezni" - írja *Beély* "*Barbay* tartotta a retoricat, poetikai gyakorlatokat", ő elég szigorú tanár volt. Egyéb források (néhány vizsgalap kivételével) sajnos nem állnak rendelkezésünkre, hogy alaposabban elemezhetnénk az itt folyt nevelő-oktató munkát. A tanárképző azonban 1827-ben visszakerült Pannonhalmára, hogy egységes irányítás a teológiai, és a pedagógiai képzés. (Sörös, 1903)

A Tanárképző 2. korszakának (1832-48) történeti áttekintése

1832-ben *Guzmics Izidor*³ a frissen kinevezett bakonybéli apát szorgalmazására került ismét Bakonybélbe a tanárképző. A novíciátus és a Győrben végzett akadémia 7-8. osztálya után következett az ún. 3. bölcséleti (pedagógiai) tanfolyam. (Sörös, 1903)

A múlt tapasztalatai is amellet szoltak, hogy a bakonybéli kolostor alkalmas hely az elvonult tanulásra, valamint az új apát személye is garanciát jelentett. *Guzmics* igyekezett beváltani a hozzá fűzött reményeket, s mindent megtett növendékei erkölcsi és tudományos fejlődésének előmozdításáért. Az eddigi egy helyett két tanár tanított. (*Zoltány*, 1911) A tanárok megválasztásánál nemcsak az eddigi eredményeket vette figyelembe, hanem a személyes jó kapcsolatra is tekintettel volt, hogy jó együttműködés, összhang alakuljon ki köztük.

1832-től *Briedl (Beély) Fidél* és *Kovács Villebald* tanították a növendékeket. A fiatal *Beély* (25 éves volt ekkor) volt a pedagógia, esztétika és a diplomatika tanára. *Kovács Villebald* pedig a humaniorákat tartotta (ez a retorikát-poétikát jelentette) és a classica philológiát (klasszikus szerzők műveinek elemzését) ismételtette. Egyik tanítványa így emlékezett pedagógia tanárára: "*Briedl* az idegen neve ellenére is lelkes hazafi, komoly, de rokonszenves egyéniség, ki előadásait szép latinsággal, szabatosan, nagy tárgyilagossággal adja elő." *Kovács*ról ezt írták növendékei: "*Kovács* a lelkes professzor, ki buzdító szavaival nem késik soha, ha ösztökélésre van szükség, de a dicséretben sem fukarkodik, s mint a ház elüljárója, buzgón gondoskodik növendékei egyéb szükségleteiről is." (Sörös, 1903) *Kovács* 1837-ig töltötte be tanári állását, majd helyére *Székalka Kandid* került. "*Székalka* növendékeivel nagyon bizalmaskodó természetű volt" - így emlékezik rá *Beély*. Gyakran kérdezősködött diákjaitól tanártársai szokásairól. (BK 218/I) A tanári karnak nem hivatalos tagja volt *Guzmics*, aki a görög nyelvet oktatta. *Guzmics* nem csupán tanítója, hanem egyszersmind nevelője is volt hallgatóinak. "A vallásosság érzelmeit is igyekezett belecsepegtetni szívökbe, s a honszeretet lángjait növelni keblükben." (*Zoltány*, 1911)

Az 1832-39-ig tartó időszakot, amely *Guzmics* apátsága idejére esik, a tanárképző virágkorának szokás nevezni. Ez az elnevezés arra utal, hogy ekkor épült ki az intézmény egész rendszere, az oktatás szervezettebbé vált, számos korszerűsítő változtatásra került sor (pl. a tanárok esetében, tananyagot követelményeket tekintve is), amelyek megalapozták az iskola további működését és eleget tettek a kor kívánalmainak. Ebben az időben valósággal szellemi központtá

³ Guzmics Izidor (1786-1839) a reformkori művelődéstörténet egyik jeles alakja, a dogmatika nagy művelője, egyházirodelmi működésén kívül még szépirodalmi műveiről (drámáiról), philológiai és főként hellén tudományairól volt nevezetes. Írói munkásságát fiatalon kezdte (24-25 éves korában). Már az első években számos nyelvészeti és egyéb értekezése jelent meg folyóiratokban. Ezen kívül drámákat, műfordításokat, bírálatokat is írt. (Zoltány, 1911)

lépett elő Bakonybél, s a tanárképzés szempontjából is egyedülálló helynek számított. A reformkor jeles alakjai, költők, írók, mint pl. *Kazinczy, Toldy, Kisfaludy, Vörösmarty* mind megfordultak itt. Ebből az időszakból már rengeteg dokumentum maradt ránk, amely lehetővé teszi számunkra az iskola egész szervezetének, működésének, az oktatás tartalmi vonatkozásainak részletes tárgyalását, elemzését.

Guzmics apát halála után (1839) a tanítás és a nevelés továbbra is a régi úton haladt tovább. *Beély Fidél*t bízták meg a növendékek fegyelmi gondozásával. Ekkor adtak ki egy újabb, eddigieknél bővebb házrendet. 1840-re a főapát *Beélyt* prefektusnak nevezte ki. A tanárok egyelőre a régiiek voltak. (BK 218/I) 1843-ban *Székalka* helyett *Brecska Aurél* vette át a "humaniaórák és a philológia" oktatását, azonban 1845 szeptemberében a soproni gimnáziumba helyezték át. Helyét *Filperger Róbert* foglalta el, aki már 1843-tól Bakonybélben tartózkodott. (Bakonybéli apátsági napló) 6 éven keresztül (1839-45-ig) a bakonybéli konvent (Pannonhalma közreműködésével) irányította az intézmény és az apátság életét. Az új apát *Sárkány Miklós* 1845. szeptember 23-án érkezett meg. Nagy műveltségű ember volt, évtizedekkel korábban ő is Bakonybélben tanult. *Guzmics* által megkezdett úton haladt tovább, folytatva elődje elveit, módszereit. A 40-es években egyes rendtagokban már felvetődött, hogy az egységes rendi nevelés megvalósításához kívánatos lenne a 3. bölcséleti tagozatot is a főmonostorba helyezni. Az 1842-ben készült tervezet szerint a tanárképzést érettebb korra, a teológia elvégzése utánra kell hagyni. (*Zoltvány*, 1911) A helytartótanács 1843. január 10-én kelt átirata felszólította ugyan a főapátot, hogy szüntesse meg a bakonybéli tanárképzőt, illetve helyezze át Pannonhalmára, s állítson fel mellé egy tanítóképzőt. *Rimely Mihály* főapát válaszában (március 10-én) visszautasította e terv megvalósítását. A tanárképző áthelyezése ekkor lekerült a napirendről és továbbra is Bakonybélben működött tovább.

Azonban a XIX. sz. közepén a megváltozott gazdasági, társadalmi, politikai viszonyok egyrészt anyagi megszorításokra kényszerítették a rendet, másrészt a felvetődő reformeszmék is egyre inkább valószínűsítették, hogy a tanárképzés eddigi rendjében változás fog bekövetkezni. Mindezek az események arra bírták rá a bencéseket, hogy a Bakonybéli Tanárképzőt megszüntessék, s a pedagógusképzést a teológia elvégzése utánra tegyék. Így a növendékek érettebben, nagyobb alapossággal készülhetnek fel jövődő hivatásukra. (*Sörös*, 1903) Az intézmény megszüntetését az 1848. májusában tartott rendi káptalan határozata mondta ki. Az utolsó vizsgára 1848. július 4-én került sor. (Bakonybéli apátsági napló)

Az oktatás tartalmi vonatkozásai (1832-48)

Tantárgyak és tantárgyi tartalmak

A tanárok a legújabbnak számító módszerek felhasználásával próbálták eredményesebbé tenni munkájukat. Így az induktív és szemléltető oktatás hatékony eljárásait is alkalmazva tanították növendékeiket. (*Zoltvány*, 1911) A fő tárgyakat *Beély* tartotta:

Esztétika: oktatásához jegyzeteket használt, a forrásokat ő maga nem említi. Azonban az előadásokhoz összeállított tételei, jegyzetei fennmaradtak, amelyekből tudhatjuk, hogy a fő forrása *Krug Vilmos* esztétikája volt, valamint *Fischer Ferenc* és *Weber* műveit is felhasználta tézisei megírásához. *Beély* azonban nem követte mereven *Krug* tanait. Míg *Krug* a lélektanra épülő esztétika művelője volt, addig *Beély* inkább objektív alapra támaszkodott. (*Sörös*, 1903)

Pedagógia, metodika: *Beély* kedvelt tárgyai voltak. *Guzmics* ösztönzésére már 1836-ban írt az Egyházi Tárban. "Néhány szó a vallási és erkölcsi nevelésről" címmel. (*Sörös*, 1903) Majd 1842-re készült el neveléstanával, amely csak 1848-ban jelent meg. "Alapnézetek a nevelés és leendő nevelő s tanítóról, különös tekintettel a tan történeti viszonyaira, literatúrájára." (*Beély*, 1848) Előadásaihoz *Szilas János* neveléstana alapján készített jegyzeteket. (81) Ismerjük előadásainak tematikáját, tézis-sorát, amihez *Szilas* mellett *Milde V. Edvard*, *Niemayer H. Ágost* műveit használta fel, emellett figyelembe vette a Ratio Educationis szabályait, s az időközben megjelent tanügyi rendeleteket. (*Sörös*, 1903)

Diplomatika (rendkívüli tárgy volt): anyagának összeállítása még nehezebb feladat volt az ifjú tanár számára. "A diplomatikára, írja *Beély*, melynek eddig csak notióját⁴ tudtam, de soha belőle egy betűt sem hallottam, sem nem olvastam, jeles diplomatikusunk, *Horváth István* diplomatikáját, valék iskolára elvándor, de azt sehol föl nem hajszozhattam. Így *Schwartner Márton* diplomatika lett iskolakönyvem" /címe *Introductio in rem diplomaticam aevi intermedii, praecipue Hungaricam*/. Ezenkívül *Perger Illés* *Schwartner* munkájából készített átdolgozott fordítását is felhasználta (címe: *Bé vezetés a diplomatikába vagyis az oklevél esméret tudományába, 1821-ben jelent meg*). Az ismeretek gyakorlati alkalmazását a tanszékhez tartozó 12, többnyire ciszterci apátságokra vonatkozó oklevél segítette, amelyeket *Beély* Tudománytár 1843-44. évfolyamaiban jegyzetekkel kísérve közzé is tett. (*Sörös*, 1903) Bevezetésül 5 falitábla szolgált (*Beély* állította össze), amelyeken rajta voltak mind azok a betűformák, amelyek úgy a latin, mint a magyar oklevelekben előfordulhattak.

Főként a fent említett tantárgyak számítottak újnak a növendékek számára, mivel a többi tárgy tulajdonképpen csak ismételése volt a gimnáziumban tanultaknak. (*Sörös*, 1903) A humaniorák, s a "classica philológia" a retorikában és poesisben szükséges gimnáziumi tárgyak körét ölelték fel. Itt nem annyira az új ismeretszerzés volt a cél, mint inkább egy bizonyos gyakorlati készség elsajátítása. A növendékek tanultak görög régiségtant, latin prózát, főleg szónoki műveket, nyelvészetet, irodalmat, latin régiségtant, latin prózát, latin költői műveket, s ehhez kapcsolódóan fordításokat is végeztek, gyakorolták a versszavalást. A hangsúlyt a házi dolgozatokra (occupatiokra) helyezték. Próza és versírásban is szereztek gyakorlatot. Pl. a növendékek írtak epigrammát, eclógát, elégiát magyar, illetve latin nyelven. *Cicero* beszédeit fordították, egyéb verseket (pl. köszöntő vagy sírverseket) szereztek. Görög, latin vagy német nyelvű műveket kellett kivonatolniuk, prédikációkat kellett írniuk. Mindig a tanár szabta meg, hogy ezen alkotások milyen nyelven, milyen műfajban íródjanak. *Kovács* a nyilvánosság előtt is felolvasta és megdicsérte a jól sikerült műveket. (*Zoltvány*, 1911)

1838. szeptember 25-én *Guzmics* egy újítást vezetett be: elrendelte, hogy a növendékek a nyilvánosság előtt prédikálnak, ezzel is gyakorolják a szónoklást. Sárkány apátsága idején ezek a beszédek még rendszerezesebbé váltak. (*Sörös*, 1903) *Görög nyelvet* magánszorgalomból tanultak. Már a gimnáziumban, Győrött is tanulgatták a növendékek a nyelvet, mivel tudták, hogy Bakonybélben szükség lesz rá. A görög nyelvet *Guzmics* honosította meg, aki kitűnő ismerője és művelője volt egyben. Rendes tankönyvük nem volt, hallomás útján és jegyzeteikből szereztek meg a növendékek ismereteiket. Tanítása *Guzmics* halála (1839) után megszűnt. (*Sörös*, 1903)

Az előadások, módszerek

Az előadások hétfőn, szerdán, pénteken, szombaton egész nap, kedden csak délelőtt folytak. Délelőtt és délután is 2-2 óra volt (8-10 és 2-4 között), amelyek közül a délelőtti első, illetve a délutáni 2. órákat mindig *Beély* tartotta. Első változtatása az volt, hogy a tananyagot nem darabolta fel szemeszterek szerint. Az első félévben elvégezték a növendékek a pedagógiai stúdiumot (a metodikával, didaktikával együtt) a 2. félévben pedig esztétikával, diplomatikával foglalkoztak. (BK 218/I.) Kérdezni hétfőn, szerdán és pénteken reggel szokott, ebből következik, hogy délután ő magyarázott. Később ő is észrevette, hogy ez nem a legjobb beosztás, s panaszkodott is miatta. 1842-ben arról írt, hogy egészségének romlása miatt a délutáni magyarázat nagy terhére van. (BK 218/I.) Előadásait az alaposság, a szabatosság, tárgyilagosság, könnyedséggel párosuló eleveenség jellemezte. Lelkiismeretességét bizonyítja *Beély* saját feljegyzése: "Professzorságom melyet 25 éves koromban kezdtem (1832/33) első 2 éve annyira elfoglalt az egyedüli stúdiumok által ti. ezeknek kidolgozása, összeszerkesztése, leírása által, hogy alig valék képes sokszor összehalmozott újságok és járó folyóiratokon kívül valamit olvasni..." Kezdetben 3-4 órát is kellett naponta készülnie a másnapi előadásaira. (BK 218/I.) Főként esztétikai előadásait dicsérték tanítványai, amelyben a

⁴ fogalma volt, hallott róla

"széptani irodalom" előző művelőivel is foglalkozott, meghatározásaikat bírálat tárgyává tette. A diplomatikát is nagy buzgósággal adta elő, hogy tanítványaiban azonban azt a hatást keltette, mintha "született oklevélbúvár" lett volna. Tanítványai séta közben a porban, a földön is gyakorolták az oklevelekben előforduló betűk írását, mivel a vizsgákra kiválasztott okleveleket előzetes tanulmányozásra nem kapták kézhez. A tanulás eredményéről *Beély* pontos jegyzéket vezetett, 3 jegyet szokott adni: α -t a legjobb, β -t a közepeszerű, γ -t a nem kielégítő feltételekre. (Sörös, 1903)

Kovács Villebald idején a *retorika és a poetika* oktatása úgy történt, hogy egyik diákjával felolvastatta a könyvet, s ahol szükségesnek tartotta, magyarázatot fűzött hozzá. A fő hangsúly nem a felelésen, hanem az otthoni gyakorlatokon (occupatiokon) volt. A könyveikből hiányzó ismereteket a növendékeknek külön füzetbe kellett jegyezniük. Az előadások nyelve latin volt, amelyet gyakran fűszereztek magyar nyelvű magyarázatokkal. (Sörös, 1903)

Guzmics szombaton délutánonként 2 órán keresztül saját lakásán oktatta növendégeit. Az ifjak gyorsan tanulták a hellén nyelvet. Ebben nagy szerepe volt az órán kívüli gyakorlásnak, amelyen az apát kedvében akartak járni. *Guzmics* főleg *Homérosz* alapján vezette be diákjait a görög nyelv rejtelmeibe. (Zoltvány, 1911)

Vizsgálatok

A képzési idő 1 éve alatt a növendékeknek 3 vizsgálaton kellett megfelelniük: Kettőn: (az elsőn és az utolsón) a Rend kérte számon az ifjak tudását, 2. vizsgán a tanári állás betöltéséhez szükséges képesítést szerezték meg. (Sörös, 1903)

Az 1. vizsgálat idejét január 20-a táján tűzték ki. Mindig február 12-e utáni napra esett, de februárban mindenképpen befejezték a számonkérést. A növendékek 5-5 nap felkészülési időt kaptak mindegyik tanártól. (Bakonybéli apátsági napló.) A vizsga retorikát, archeológiát (görög és római régiségtant), klasszikus szerzők műveinek elemzését foglalta magába. Hasonló módon vizsgáztak pedagógiából és módszertanból is. A vizsgák után a tanárok az érdemjegyeket 3 példányban írták le, amelyek közül kettőt Pannonhalmára, egyet pedig az apátsági levéltárba tettek. Ugyanakkor a főapát számára mellékeltek a növendékek szorgalmi gyakorlatait, fordításait is. (Bakonybéli apátsági napló II.) Az első vizsgák után 4 hónap alatt kellett végezniük a hátralévő anyaggal.

A 2. vizsga anyaga: a humaniorákból, archeológiából, pedagógiából, didaktikából, esztétikából, néha diplomatikából (ez rendkívüli tárgy volt) állott. E képesítő vizsgálat elvégzése a grammatika és a retorika tanítására jogosított. (BK 218/I.) A főigazgató rendszerint június 2. felében – a vizsgákat megelőző napon – jött Bakonybélbe, átnézte a retorikai és poétikai gyakorlatokat, s csak azokat bocsátotta vizsgálatra, akiknek dolgozatait megfelelőnek találta. Majd a tanárokkal értekezletet tartott, melyen úgy a magaviselet, mint a tanítóképesség szempontjából valamennyi növendék szóba került. (Zoltvány, 1911)

1831-től meg vannak az "Exercitationes clericorum O.S.B. in Bakonybél" (a klerikusok gyakorlatai), valamint a "Studia scholastica manuscripta" (írott iskolai feladatok), amely dolgozatokat 7 cím alatt tartalmazza. A legtöbb latin nyelvű, de találunk köztük magyar, német nyelvűt is.

1. Exercitia Latina et Germanica (latin és német gyakorlatok)
2. Introductio in geometriam (bevezetés a geometriába)
3. Architektúra et Hydrotechnika (felépítés és víztechnika)
4. Psychologia empirica (alkalmazott pszichológia)
5. Methodológia (módszertan)
6. Physika (fizika)
7. Historia Naturalis (egyetemes történelem) (A bencés kéziratár kolligátumai)

A vizsgálat poézissel kezdődött, majd a retorika, régiségtan, klasszikusok, pedagógia, esztétika és diplomatika (rendkívüli tárgy volt) következett. A főigazgató a tételek alapján latinul tette fel a kérdéseket, amelyre adott válasz is latin nyelven hangzott el. Egy-egy tárgyra közel egy

óra jutott. Így 8-10 növendék esetén a vizsga reggeltől estig is eltartott. A képesítő bizonyítványt a növendékek nem kapták meg, sőt még jegyeiket sem olvasták fel nekik. Az eredményekről a 30-as években latin nyelven, majd a magyar nyelv törvénybe iktatása után (1844) magyarul állították ki az okleveleket. A Rend túlságosan nagy jelentőséget nem tulajdonított ennek az ún. "examen approbatorium"-nak - írja *Beély*. Az is előfordult, hogy dicséretes tanárvizsga után "a tanulásban való gyöngesége miatt" elbocsátották a növendékeket.

A 3. vizsgára a képesítő vizsgálat után kb. 1 hónappal került sor, amelyet a főapát vagy a pannonhalmi perjel elnöklete alatt tartottak. Itt tették igazán próbára a jelöltek tudását. Targyát a diplomatika, görög-latin remekírók tették ki.

Végül az összes vizsgálatok eredményéről összefoglaló bizonyítványt állítottak ki minden egyes növendék számára. Ebben azonban már nem jelezték hányadik eminens volt az illető, hanem egyszerűen csak eminens jegyet kapott. A bizonyítványt latin nyelven állították ki. Azonban ezt csak akkor kaphatták meg az ifjú tanárok, ha a rendből távoztak, vagy ha elbocsátották őket. (*Sörös*, 1903)

Szervezeti keretek

A tanév menete, szünetek

A tanév a "Veni Sancte"-val, a Szentlélek segítségül hívásával kezdődött november elején. 1833-ban bevezették az október eleji tanévkezdést. A vizsgákra februárban, május végén és júniusban került sor. Az előadásokat a tanárok mindig megtartották. A kedd délután és a csütörtök egész nap azonban mindig szabad volt. A szokásos ünnepi szüneteken kívül voltak még rendes szabadnapok is: pl. farsang utolsó napjai, a keresztfő napok, halottak napja, Ádám, Éva napja, az év utolsó napja stb. A tanítás augusztus végén (1833-tól július végén) a Te Deummal fejeződött be. Ezután a növendékek búcsúlátogatást tettek a tanároknál, másnap este testületileg búcsúztak el, s harmadnap indultak vissza Pannonhalmára. A nyári vakáció augusztusban és szeptemberben volt. (Bakonybéli apátsági napló II.)

Házirend, fegyelmi szabályok

A növendékek számára is készült napirend, amely pontos idő- és munkabeosztást tartalmazott. Arról, hogy 1832 előtt hogyan szabályozták az ifjak életét, milyen volt a napirendjük, nincs adatunk. Azonban ismerjük *Guzmics* apátsága idején érvényben lévő fegyelmi szabályokat. Az új növendékeknek *Guzmics* mindössze 4-5 pontba foglalt szabályzatot olvasott fel. Hitt abban, hogy kevésbé szigorú neveléssel, nagyobb szabadság, önállóság megadásával is el lehet érni a jellemfejlődést. Rögzítette az ébresztő (6 óra), a templomi szertartások (6.30), szentírás olvasások (11.45 és 7.45), séták rendjét, idejét (2 órás) a viselkedés néhány szabályát (pl. tartsák meg a házban a hallgatagságot). Később *Guzmics* a visszaélések miatt megszigorította a fegyelmi szabályokat. Év vége közeledett - írja 1839-ben *Kruesz Križosztón* - mikor megjelent a "Deus ex machina" címmel, *Guzmics* a növendékek szabadságát korlátozó rendelete, amely elégedetlenséget váltott ki az ifjakban. (Ez a rendelet valószínűleg csak szóbeli volt, mert sehol nincs írásban nyoma.) A diákok viselkedéséről és tanulmányi előmeneteléről a tanárok kötelesek voltak írásban beszámolni. 3 jelentés készült az erkölcsi viseletről (egyet az apát, egyet a perjel, egyet pedig a tanárok írtak), s a pannonhalmi perjelhez küldték. (Bakonybéli apátsági napló)

1839-ben újabb, az eddigieknél bővebb házirendet (fegyelmi szabályokat) adtak ugyan ki, de inkább bővebb kifejtése, mint változtatása a korábbi elveknek. (12 pontban foglalták össze) Ezek a szabályok is *Guzmics* szellemiségének követését mutatják, mivel az előjárókat, mint vezetőket állították a növendékek mellé, hogy tanácsaikkal segítsék elő az ifjak önnevelését. (*Sörös*, 1903)

Tanításon kívüli tevékenységek

Vallásos foglalkozás napi háromszor volt kötelező jelleggel: reggeli elmélkedés, mise, meditáció, déli szentírásolvasás, esti könyörgés. Vasárnap és egyéb ünnepnapokon segédkeztek a szertartások elvégzésében, jelen voltak a (kóruson ülve) a nagymisén, végighallgatták a prédikációt, délután pedig megjelentek a litánián⁵ és a tanításon (katekézisen). Nagy ünnepeken az énekes vesperások⁶ alkalmával ők énekelték a zsoltárokat, illetve a nagyhéten (húsvét előtt) a siralmakat (lamentatioakat) is. (Bakonybéli anapló) Lelkigyakorlatot kétszer tartottak a növendékek, az iskolaév elején és húsvétkor, amely 3-3 napig tartott. 1838-ban *Guzmics* vezette be a növendékek körében a nyilvános prédikálást. *Sárkány* maga is híres és tehetséges szónok hírében állt, buzdította növendékeit. (Sörös, 1903)

A művelődés fő színtere a könyvtár volt. A könyvtár állománya fokozatosan bővült. A legjelentősebb gyarapodásra *Guzmics* apátsága idején került sor. 1835-ben *Beély Fidél*t bízta meg a könyvtárgondnoki teendővel. (BK 218/I.)

Beély ezt írja 1835 októberben kelt jelentésében: *"Vagyon az apátságnak egy kisded könyvtára, mely mintegy 1120 munkát bír, ám a magyar literatúra újabb jeles termékeit föllelheted benne néhány régi nyomtatott, magyar imádságos könyvekkel a XVI. századból. Most vagyon benne kis pénz- és könyvjútemény, melyek szaporítására gond fordítatik."* (BK 218/I.) 1848-ra ez a szám 5 ezerre nőtt. Megtalálhatók voltak itt tudományos és szépirodalmi művek: *Balassa, Berzsenyi, Czuczor, Dajka, Desseffy, Fáy, Fényes, Kazinczy, Jósika, Kisfaludy Sándor, Kölcsey, Széchenyi, Versey* stb. és egyéb jeles írók alkotásai, emellett német, olasz, francia könyvekben, angol és latin fordításokban sem volt hiány. 1780 körül már jártak az apátságba a bécsi latin és német újságok, amelyekhez *Guzmics* idejéből tudományos, szépirodalmi és napilapok egész sora csatlakozott. Pl. "Rajzolatok", "Regélő", "Társalkodó", "Világ", "Vasárnapi Újság", "Religio", "Felső-Magyarországi Minerva", "Tudománytár", "Tudományos Gyűjtemény", "Erdélyi Múzeum" c. folyóiratok mind helyet kaptak a könyvtárban.

Nemcsak a tanárok, hanem a növendékek is használhatták e meglehetősen gazdag könyvtárat, valamint *Guzmics* saját könyveit is rendelkezésükre bocsátotta. Olvashatták a folyóiratokat, a szaklapokat. Egyes utalások szerint még a pesti egyetem professzorai sem olvashattak annyi szaklapot, mint a béli tanárok és növendékek. (Sörös, 1903)

A szabad- és ünnepnapokon nem volt tanítás, ezért a növendékeknek ekkor csak később kellett felkelniük. Ha az időjárás engedte, reggel is és délután is sétálni mentek. Azonban ha rossz idő volt, akkor otthon maradtak, biliárdoztak vagy olvasgattak. (Bakonybéli apátsági napló) A jobb magaviseletű, szorgalmasabb növendékeknek engedélyezték, hogy kocsin, vagy télen szánon nagyobb kirándulásokat tegyenek. Kezdetben a távolabbi helyekre is gyalog mentek. (Pl. a somhegyi üveghutához) A házi szórakozások is azt mutatják, hogy nem volt egyhangú a növendékek élete. Valószínű, hogy *Sárkány* idején szokásban lévő farsangi, karácsonyi mulatságot, jórészt *Guzmics* alatt is megvoltak. Névnep vagy valamely ünnepélyes alkalmakkor ők sem maradtak ki az ünneplők sorából: köszöntőverset írtak. Színjátékokat, pásztorjátékokat is előadtak, amelyeket ők maguk írtak ld. pásztorjáték *Guzmics* újítása volt az is, hogy "a lakás melletti udvar egy részét csinos léczkorláttal bekerítettven kertet alakított és pedig úgy, hogy abban neki és a kispapok mindegyikének legyen egy kis darabja, melyt ki-ki maga alakít kertté. A kertecskének közepe az apátnak volt szánva. Kinek-kinek magának kellett a kertet darabkáját fölászni, virágmagokkal elültetni, öntözni." (Sörös, 1903)

A tanárképző 3 évtizedének összefoglalása, értékelése

Az oktatás tartalmi vonatkozásait tekintve elsősorban a klasszikus, humán műveltség megalapozására fektettek kellő hangsúlyt, de emellett jártasságot szerezhettek a növendékek a

⁵ felsorolásokból álló párbeszédes formájú, hosszú könyörgő ima, nagy ünnepeken vagy bűnbánati napokon mondják el

⁶ a papi zsoltosma esti része

pedagógia és a metodika terén is. Fontosnak tartották, hogy a leendő tanárok korszerű ismereteket tanuljanak, tájékozottak legyenek a külföldi és a magyar szakirodalomban, folyóiratokban egyaránt.

Ebben az intézményben már megjelentek a felsőfokú képzés jellegzetességei (pl. előadások, vizsgák), azonban a tananyagot, képzési időt vizsgálva még sem nevezhetjük főiskolának. Újdonságnak csak a pedagógia, a módszertan, a diplomatika és az esztétika számított, a többi tárgy (humaniaórák és a classica philológia) tulajdonképpen csak alapos ismételése volt a gimnáziumi tanyagnak. A vizsgálatokra az alapos felkészülés után, nagy külsőségek közepette került sor. A tanárok (legalább is *Beély*) az évközbeli feleleteket is értékelték, de ezeknek az osztályzatoknak nem volt különösebb jelentőségük, hiszen a vizsgák eredményeiről a tanárok jelentést küldtek Pannonhalmára. A házi dolgozatok nemcsak gyakorlási lehetőségül szolgáltak a növendékek számára, hanem beleszámítottak a vizsgák értékelésébe is. A tanítás mellett figyelmet fordítottak a növendékek nevelésére is. Nem annyira szigorú fegyelmi szabályozással, hanem inkább személyes példamutatással próbálták önnevelésre szoktatni az ifjakat. Természetesen az iskola jellegéből adódott (hiszen paptanárokat képeztek), hogy a vallási követelményeknek, mint pl. istentiszteleteken, lelkigyakorlatokon való részvétel, prédikáció stb. eleget kellett tenniük.

A növendékek mindent megkaptak a rendtől: lakást, ételmezt, ruhát, könyveket, még szolgáló is rendelkezésükre állt, sőt az esetleges javításokat is a rend (pl. talpaltatás) finanszírozta. Így minden feltétel (tárgyi, személyi) adott volt ahhoz, hogy eredményesen tanulhassanak. A tanulás és az elmélkedés mellett ügyeltek arra, hogy az ifjaknak legyen módjuk a kikapcsolódásra. Szünetekben nagyobb kirándulásokat tettek, vagy színdarabokat adtak elő, gyakran kártyáztak vagy biliárdoztak. Ugyanakkor igyekeztek szórakozással, sétával, olvasással változatosabbá tenni hétköznapijait. Rendelkezésükre állt a számos tudományos és szépirodalmi könyvet, folyóiratot felvonultató könyvtár is.

Kezdetben még nem volt megfelelő színvonalú a képzés, ami főként a rend ebbéli tapasztalatlanságának tudható be. 1832-től azonban már korszerűbb, minőségibb képzést biztosított, s megfelelt a reformkor elvárásainak is. Az intézmény jó hírét *Guzmics* apát alapozta meg azáltal, hogy alaposan felkészült, művelt, széles látókörű tanárokat vett maga mellé, akik (főként *Beély*) készek voltak kidolgozni egy korszerű, a képzési céloknak megfelelő tananyagstruktúrát, követelményrendszert stb. *Sárkány Miklós*nak csak előde nyomdokain kellett továbblépnie.

A Bakonybéli Tanárképző, s vele együtt e képzési forma megszüntetéséhez nagyban hozzájárultak a szabadságharc elvesztése, vele együtt az osztrák oktatási rendelkezések bevezetése is. Ugyanakkor az intézmény ilyen formában sokáig úgy sem működhetett volna, mivel széles körben vetődött fel a tanárképzés reformjának igénye. A Tanárképző ugyan csak 30 évig állt fenn Bakonybélben, de e rövid idő alatt is eredményes volt, számos tapasztalatot szolgáltatott a rendnek a jövőre vonatkozólag is. Egyes források szerint 3 évtized alatt 170 tanár került ki az iskola falai közül. Kutatások során azonban nekem csak 149 nevet sikerült összegyűjtenem. (Extractus Informationum) Jó néhány itt végzett ifjúból később híres ember, tudós lett. (Pl. *Rómer Flórius*ból régész, *Kruesz Krisztoft*ból pannonhalmi főapát, *Rónay Jácint*ből nyelvész, *Sárkány Miklós*ból bakonybéli apát, *Nyulassy Antal*ból költő stb.) Többen visszakerültek lelkésznek, perjelnek, alperjelnek a Bakonybéli Apátságba (pl. *Körmendi Placíd*, *Fojtényi Kászón*, *Sebők Árkád* stb.) míg mások a bencés gimnáziumokban, akadémiákon tanítottak. (*Sörös*, 1903)

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a Bakonybélben működött bencés rendi középszintű középiskolai tanárképzés sajátos színfoltot képviselt a magyar neveléstörténetben. Ugyan nem volt egyetemi szintű, mégis hazánkban az első között biztosította a növendékek korszerű pedagógiai, módszertani képzését, s ezért tarthatjuk modellértékűnek a kezdeményezést. Jelentősége még abban állott, hogy példájával erősítette hazánkban a tanárképzésre irányuló innovációs törekvéseket is.

Irodalom

1. A Pannonhalmi Főapátság Levéltárából
Extractus Informationum 1819 -1848 (III. évi bölcséleti tanfolyam jegyei külön jelzés nélkül)
2. A Pannonhalmi Főapátság Főkönyvtárából (Bencés kéziratárból)
 - a.) Guzmics hagyaték BK 127/V. doboz 4-26 Bakonybél leírása
 - b.) Beély hagyaték BK 218/I. doboz Életem rajza
 - c.) A bencés kéziratár kolligátumai
Exercitationes Oratoriae poeticae et Graecae 1839 Bakonybél
Exercitationes Clericorum OSB Bakonybeliensium Anno 1833
Exercitationes Oratoriae poeticae et Graecae Cursus 8 1840
Exercitationes Oratoriae poeticae et Graecae Cursus 10 1842
 - d.) Prothocollum Expeditorum 1842-től
3. Bakonybéli Apátság:
Bakonybéli apátsági napló II.
Beély Fidél (1848): *Alapnézetek a nevelés és leendő nevelő s tanítóról különös tekintettel a tan történeti viszonyaira és literatúrájára*. Pozsony
Csóka J. Lajos (1971): *Szent Benedek fiainak világtörténete különös tekintettel Magyarországra. I - II*. Ecclesia kiadó
Gecse Gusztáv (1995): *A szervezethezesség története*. Sence kiadó
Mészáros István (1981): *Az iskolaiügy története Magyarországon 996-1777 között*. Akadémiai kiadó, Budapest
Mészáros István (1990): *Iskola Szent Márton hegyén, A pannonhalmi Bencés Gimnázium története*. Pannonhalma
Patyi Gábor (2015a): Száz év a középiskolai tanárképzés, szakmai tanárképzés történetéből (1849-1948). In: Katona György (szerk.): *A szakmai tanárképzés múltja, jelene*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. 7-31.
Patyi Gábor (2015b): Gimnáziumi és reáltanodai tanárképezdék a dualista kor kezdetén. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben V*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 72-82.
Pukánszky Béla - Németh András (1995): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
Sörös Pongrácz (1903): *A Bakonybéli Apátság története II. A Pannonhalmától való függés kora 1548-tól napjainkig*. Szent István Társulat, Budapest
Takács Imre (1996. szerk.): *Mons Sacer 996 Pannonhalma 1000 éve II*. Pannonhalmi Bencés Apátság, Pannonhalma
Török József, Legeza László és Szacsavay Péter (1996): *Bencések*. Mikes kiadó Budapest
Zoltvány Irén (1911): *A Pannonhalmi Főapátság főiskolai évkönyve*. Pannonhalma

Dr. Rajnai Judit
rajnaijudit24@gmail.com
Klebersberg Központ Budapest

OZSVÁTH JUDIT

ERDÉLYI MAGYAR TANÁRJELÖLTEK A ROMÁNNÁ LETT KOLOZSVÁRI EGYETEMEN 1919 UTÁN

Az első világháború után a kolozsvári egyetem románná lett, ahol – az egyetlen magyar tanszéket kivéve – csak román nyelven lehetett továbbtanulni. Az általános és középiskolát magyar nyelven végző és a román nyelvet iskolában addig nem tanuló magyar fiatalok számára ez hatalmas kihívás volt. Azonban más lehetőségek nem maradt felsőfokú tanulmányok végzésére. Ilyen körülmények között valószínűtlennek látszott, hogy lépést tudnak tartani román társaikkal a tanulmányok terén és ha sikerül diplomát szerezniük, képesek lesznek átadni neveltjeiknek a magyar műveltséghez szükséges ismereteket. A súlyos helyzetet György Lajos mérte fel és az ő tervei alapján kezdte el működését két olyan intézmény is, amelyek főleg a kolozsvári egyetem magyar tanárjelöltjeinek tanulmányaikhoz és kiegészítő képzéséhez nyújtott segítséget. Tanulmányomban a György Lajos által igazgatott Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumát és a Lyceum könyvtárát mutatom be.

Kulcsszavak: egyetem, tanárjelöltek, magyar műveltség, szeminárium, könyvtár

A történelmi helyzet

Az 1918. december elsejei események után (december 24-én) a román csapatok megszállták Kolozsvárt, de a magyar egyetem tanárai egy ideig még helyükön maradtak és az 1918/19-es tanévben nagyjából zavartalanul megtarthaták óráikat. Az egyetem megnevezése rövid időre Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetemről Magyar Tudományegyetemre változott, s az átmeneti korszakban úgy nézett ki, hogy működhet is tovább. Közben a nagyszebeni székhelyű forradalmi Kormányzótanács elhatározta, hogy a magyar egyetemet román egyetemmé alakítja át, ezzel szinte lehetetlenné téve az erdélyi magyar fiatalok továbbtanulását. A román értelmiség körében is többen úgy gondolták, hogy – a gyulafehérvári határozatok szellemében⁷ – a másfélmillió erdélyi magyarságot illeti a magyar egyetem. Nicolae Iorga történetíró 1919 elején a Neamul Românesc című lapjában ezt írta: „A kolozsvári egyetemnek a magyarok birtokában kell maradnia. (...) Nem szabad durván megtagadnunk a többi nemzetektől nemzeti kultúrájuk biztosításának lehetőségét, éppen szülőhazájuk területén. Ezeknek a nemzeteknek élniük kell jogaikkal, ezeket nekünk nem szabad a holnapi Romániában megtámadnunk.” (Bíró 1997, 103.) Iorga mellett Valeriu Braniște, a Kormányzótanács közoktatási minisztere sem helyeselte a kolozsvári magyar egyetem azonnali elrománosítását, mert Iorgával és más neves román személyiségekkel együtt tudta, hogy milyen nehézségekbe ütközik egy színvonalas román egyetem megszervezése. A Kormányzótanács közoktatásügyi államtitkára (korábban az ortodox román egyházmegye iskolai tanfelügyelője), Onisifor Ghibu viszont a rögtöni elrománosítást szorgalmazta, és elveivel nagy hatást gyakorolt az irányadó román körökre, így 1919. május 12-én a kolozsvári egyetemet erőszakkal átvették a román állam számára, és a következő tanévtől hivatalosan román egyetemmé nyilvánították.⁸

⁷ „Minden népnek joga van a maga neveléséhez és kormányzásához saját anyanyelvén, saját közigazgatással, saját kebeléből választott egyének által.” – Gyulafehérvári Határozatok III/1. pont. (Nagy, 1944, 209.)

⁸ Ghibu a Kormányzótanács nevében május 9-én felszólította a kolozsvári prefektust, hogy Schneller István rektor és a tanári kar tegyen hűségesküt I. Ferdinánd román királynak és a Kormányzótanácsnak. A megjegyzésben az állt, hogy az eskü le nem tétele az állásról és minden korábbi jogról való lemondást vonja maga után, letétele esetén pedig mindenki két évet kap a román nyelv tökéletes elsajátítására. A tanárok a tisztázatlan politikai helyzetre, a nemzetközi jogi normákra, az egyetemi autonómiára és a magyar államnak tett korábbi esküre hivatkozva 1919. május 12-én

Ekkor a magyarságnak nem maradt más választása, minthogy a történelmi magyar egyházak segítségével felekezeti egyetemet szervezzék. Az új egyetem a kolozsvári egyetem megnyitásakor (1872-ben) bezárt egyházi főiskolák jogutódja kívánt lenni. E nagyszabású terv⁹ élénk vitát váltott ki a románság körében és a hatóságok semmiféle választ nem adtak a *Majláth Gusztáv Károly* katolikus, *Nagy Károly* református és *Ferencz József* unitárius püspökök beadványára, minek következtében az egyetem ügye kilátástalanná vált. Közben 1920. október 20-án mégis megindult Kolozsváron egy szerényebb magyar főiskola Református Tanárképző Intézet elnevezéssel, de 1921. október 1-jén a román hatóságok feloszlatták az intézetet és irattárát lefoglalták.

Ezek után a továbbtanulni vágyó erdélyi magyar diákok számára a magyarországi egyetemek, illetve a romániai magyar teológiai főiskolák vagy a román egyetemek maradtak. Református és unitárius teológiai főiskola Kolozsváron, római katolikus pedig Gyulafehérváron működött. Ezekbe az intézményekbe felvételi nélkül jelentkezhetek a hallgatók. A kolozsvári magyar egyetem tanáraival ellentétben az erdélyi magyar egyházfők letették a hűségesküt Románia királya előtt, így megkezdődhetett az ő állami segélyezésük. Ez a tanárok fizetését fedezte, az épületek karbantartása az egyházakat terhelte.

Mivel a magyarországi diplomák elfogadtatása ismét bonyolult procedúrát jelentett, sokan inkább felvállalták a román nyelven való tanulást, így lassan megjelennek a magyar diákok a kolozsvári egyetemen. Tényleg lassan beinduló folyamat volt ez, hiszen a határmódosulás idején az erdélyi magyar ifjúság nem vagy csak alig beszélt a román nyelvet, ráadásul a román egyetemre iratkozókat a románság görbe szemmel nézte, a magyar társadalom pedig – a hűségesküt letettekhez hasonlóan – gyanakvással fogadta. A kolozsvári tudományegyetemen csak egy magyar nyelv és irodalom tanszék engedélyezték. 1924-ben még csupán százötven volt a magyar egyetemi hallgatók száma, öt év múlva már ötszáz körüli, 1934-re ezeregyszázra nőtt, de a következő évben a rossz érettségi eredmények és a szigorított felvételi miatt már hatszázra csökkent (*Kacsó, 1937*). Az említettek miatt az erdélyi magyar értelmiségi utánpótlásban jókora űr támadt (*Mikó, 1941*).

Bár a magyar fiatalok bevállalták a román nyelven való tanulást, a nehéz jelen és a kilátástalan jövő miatt a bizonytalanság és a talajvesztettség érzése is tapasztalható volt körükben. Másik oldalról pedig az is kérdéses volt, hogy román nyelven tanulva mennyire sikerül elsajátítaniuk a magyar szaknyelvet, milyen lesz az új erdélyi magyar értelmiség magyar irodalmi és kulturális műveltsége, és mit tud tovább adni ebből az utána következő nemzedéknek. Komoly kérdések voltak ezek, amelyekre nehezen lehetett választ találni a múlt század húszas éveiben.

A tanárjelöltek helyzetének felmérése

Felismerve a fent említett helyzet következményeit, elsőként az 1912-ben tanári, majd doktori oklevelet szerzett, az évek során többfelé tanárkodó, lapot szerkesztő és tudományos tevékenységet folytató *György Lajos* tett javaslatot a történelmi magyar egyházak vezetői felé (1927 februárjában) a Kolozsváron tanuló magyar ifjúság tanulmányi irányítására. Felvetése a magyar értelmiség utánpótlására és jövőjének biztosítására irányult. *A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben* címmel tanulmányt szerkesztett, melyben alapos helyzetképet festett, felvázolta a feladatokat és megoldási javaslatokat fogalmazott meg (*György, 1927*). Levezette, hogy a kíméletlen románosítás kényszerítette a bomlás állapotába a korábban magas színvonalon álló erdélyi magyar középiskolai oktatást, s ennek következtében a magyar diákok rendkívül fogyatékos

megtagadták az eskütételt. Még aznap megtörtént az egyetem átadása, 1919. november 3-án pedig megnyílt az új román egyetem. (Ghibu már május 8-án megkapta a Kormányzótanácstól az intézmény átvételére szóló megbízást.)

⁹ A Gyulafehérváron működő katolikus teológiai karon 15 tanszék, a protestáns teológiai karon 16 tanszék, a jog- és államtudományi karon 22 tanszék, az orvostudományi karon 22 tanszék, a bölcsész-, nyelv- és történelemtudományi karon 29 tanszék és a matematikai és természettudományi karon 11 tanszék beindítását tervezték.

magyar nemzeti ismeretanyaggal kerültek az egyetemekre.¹⁰ Ilyenképpen pedig még a magyarszakos tanárjelöltek mennyiségileg és minőségileg is sokkal szerényebb ismeretanyaggal kezdték – a csupán három évesre redukált – egyetemi tanulmányaikat, mint amire tudományosan építeni lehetett volna. Ráadásul a kolozsvári magyar nyelvi és irodalmi tanszéken mindösszesen egy tanár működött, akitől képtelenség volt elvárni, hogy a három év alatt a tudományos módszerekbe is bevezesse tanítványait. A román nyelvű egyetemi oktatás esetében pedig semmilyen magyar vonatkozású ismeretszerzésre nem nyílt lehetőség. Ezek után teljesen érthető *György Lajos* elkeseredett hangú megjegyzése: „Tanárjelöltjeink nemcsak speciális tudományozásuk művelésére nem nyerne kellő felszereltséget, hanem természetesen arra nézve sem kapnak semmi irányítást, útbaigazítást és tudományos módszert, hogy mik Erdélyben a tudomány speciális magyar feladatai, s azokat hogyan kellene feldolgozni. Ha ezen valamiképpen mi magunk nem segítünk, néhány esztendő múlva teljesen elhalkul Erdélyben a magyar tudomány szava és szellemileg is rendkívül alárendelt helyzetbe kerülünk. Hasonlóképpen sivár a kép, ha a magyar értelmiségi osztályunk jövőjére gondolunk. Erdély jövő magyar orvosai, jogászai, gyógyszerészei stb. a magyar nemzeti szellemű műveltség és öntudat hiányosságával lépnek az életbe, ahol majd az erdélyi magyarság jövőjének irányítása vár rájuk politikai, közgazdasági és kulturális téren. Tanulmányuk módszere és képzettségük szűk köre nem biztosítja a jövőnknek.” (*György*, 1927, 3.) A tanulmány első fejezetének harmadik pontjában *György Lajos* az erdélyi magyar középiskolai tanárság anyagi és szellemi helyzetével foglalkozik. Megállapítja, hogy az anyagi és szolgálati szempontból is bizonytalan helyzetű felekezeti tanárságnak nincs, nem lehet közvéleménye. Szövetségbe való tömörülésüket részben az állam hiúsította meg azzal, hogy az állami tanárok egyesületébe való belépést erőltette részükről, részben az egyházak akadályozták, attól félve, hogy a szövetség működése elsősorban az anyagi kérdések feszegetésében fog kimerülni. *György Lajos* szerint a tanárok gépiesen végzik munkájukat, pedagógiai téren nem képezik magukat, s a pedagógia-ellenes tanterv megváltoztatásáért sem tesznek semmit. Pedagógiai folyóiratuk, szakkönyvtáruk nincs, így aztán semmilyen rálátásuk nincs a külföldi tudományosság eredményeire.

A következő nemzedék hasonló helyzetbe jutásának elkerülése érdekében *György Lajos* az egyetemi ifjúság folyamatos – egyetemen kívüli – képzését javasolja. Belátja, hogy a magyarországi egyetemekre küldés sem orvosolja a helyzetet, ezért már csak a kérdés erdélyi, intézményes megoldásában bíz. A magyar tudományosság sajátosan erdélyi feladatainak megoldását csak Erdélyben tudja elképzelni. Elsődlegesnek látja a feladatok számbevételét, a rendszeres gyűjtőmunka megindítását, a lépésről-lépésre haladó célkitűzések megfogalmazását és megvalósítását. A magyar irodalomtörténet, a nyelvészet, néprajz, népművészet, „kultúrhistoria” és – általános utalással – a természettudományok területén jelzi is a legsürgősebben megoldandó problémákat, majd rátér a tudósnevelés, tanárképzés és az öntudatos értelmiségi osztály előkészítésének kérdéskörére.

„Mi nem érhetjük be egy idegen szellemű állami kikészítéssel. Nekünk a felekezeti iskoláink számára alapos képzettségű, a magyar kisebbségi kulturális és szellemi feladatokra öntudatosított, valláserkölcsi alapokon álló ideális nevelőkre van szükségünk. Mi azt akarjuk, hogy gyermekeinket a legjobb és legalaposabb pedagógiai módszerrel olyan szellemű tanárok neveljék fel, akiknek a magyar jövő lelkük aggodalmas gondja. Nekünk olyan tanárookra van szükségünk, akik a jövőben is elitjei lesznek a magyar társadalomnak, irányítói és vezetői minden kulturális feladatunknak, s akik bármilyen összehasonlításban is megállják a helyüket. Csak így emelhetjük fel iskoláinkat elesettségükből, s csak így készíthetjük elő jövőnket” – fogalmaz odébb (*György*, 1927, 5.).

¹⁰ Az állami elemi iskolák román nyelvűek voltak, a felekezetiekben is erőltették a román nyelv tanítását. A középiskola alsó tagozatán a magyar nyelvet ugyanannyi órában tanulták a magyar gyermekek, mint a román nyelvet. Az érettségi vizsga tárgyai között azonban nem szerepelt a magyar nyelv és irodalom, így az összefoglaló ismétlés, frissítés is elmaradt. A történelem és a földrajz oktatásában pedig teljesen mellőzve voltak a nemzeti vonatkozású témák.

Az említett feladatokat az egyházak összefogásával felállítandó, tudományos intézetet és internátust is magában foglaló intézmény keretében látta megvalósíthatónak.¹¹ Elképzelése szerint a tudományos intézet fő tevékenysége lenne – a tudomány művelésén túl – az egyetemi hallgatók tudatosítása és felkészítése a sajátos erdélyi magyar tudományos feladatokra, valamint nyári kurzusok rendezése a tanárok és más „művelt érdeklődők” számára. Mindezek mellett közvetlen kapcsolatot ápolna magyarországi és külföldi tudományos intézetekkel. Az intézet tudományos munkássága eredményeinek közlésére – elképzelései szerint – az *Erdélyi Irodalmi Szemle* című folyóirat állana rendelkezésre, a kisebb tanulmányok közlésére egy „füzetes vállalat”, az *Erdélyi Tudományos Füzetek* biztosítana lehetőséget; az adat- vagy forrásközlést és nagyobb összefoglaló munkák publikálását egy könyvvállalat, az *Erdélyi Tudományos Könyvtár* segítségével látja megoldhatónak.

György Lajos terve szerint a főiskolai internátus elsősorban a tanárjelöltek érdekeit szolgálná, de bizonyos feltételek mellett más szakosoknak is otthont biztosítana. A hallgatók kötelező órarendi beosztással rendszeres oktatásban és szemináriumi munkában részesülnének: elsősorban korrepetálásban és nyelvtanulásban. Az internátus élén ugyanaz az igazgató állna, aki a tudományos intézetet vezeti, így koordinálhatná a két intézmény munkáját. A tanulmányi igazgató mellett három-négy főállású és több óraadó tanár munkáltatását látná fontosnak. A vázlatosan megrajzolt intézményeket György Lajos a jövő „szilárd bázisainak” nevezte, s – javaslata elfogadása esetén – a részletes tervek elkészítésére is ajánlatot tett. Tervének benyújtása után György Lajos másfél évre (1927. március – 1928. november között) németországi tanulmányútra távozott, ahol az irodalomtörténeti kutatások mellett a kisebbségi helyzet feladatainak és a főiskolai ifjúság nevelésének tanulmányozásával foglalkozott.¹² Hazatérése után, 1928 novemberében, a római katolikus, a református és az unitárius egyházi főhatóságok közösen kinevezték a kolozsvári magyar egyetemi hallgatók tanulmányi igazgatójává és megbízták egy, az ifjúságot az egyetemi pályán segítő tanulmányi rendszer kidolgozásával.

A Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma

György Lajos tervei alapján és az ő igazgatása mellett kezdte meg tevékenységét a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma (KMEHSZ), melynek életét az általa vezetett Tanulmányi és Felügyelő Bizottság szervezte és irányította. A bizottság a diákok nevelése és szakképzésük kiegészítése, elmélyítése mellett szociális gondjaik enyhítését és tanulmányi feltételeik javítását is felvállalta. Az 1929 októberében alakult Tanulmányi és Felügyelő Bizottságnak 18 tagja volt: tanügyi referensei és internátusi felügyelői által képviseltet kapott mind a három egyház, az Országos Magyar Párt, a Diáksegélyező Bizottság, s az egyetemi ifjúsággal szorosabb kapcsolatban álló vezetők is. Az ifjúság életének erkölcsi, tanulmányi és szociális kérdéseiről minden hónapban gyűléseken értekezett a vezetőség, és jegyzőkönyveit, javaslatait rendszeresen megküldte mindhárom felekezet vezetőinek is. A Tanulmányi és Felügyelő Bizottság félévente döntött a különféle adományokból, segélyekből és rendezvények jövedelméből begyűlt összeg felhasználásáról. A rászoruló diákok segélyezésénél diákmegbízottak tanácsát is kikérték, s az anyagi és tanulmányi helyzet elemzése mellett külön vizsga elé állították az ösztöndíjra jelöltet. Ugyancsak a Tanulmányi és Felügyelő Bizottság tett javaslatot az egyházaknak a külföldi ösztöndíjak odaítélésére, és megszervezte a fiatal végzetek posztgraduális továbbképzését.

Az erdélyi felekezetektől jövő megbízás Magyarországról kapott erősítést (ezzel kapcsolatos lehet az előbb említett „bizalmas” megbeszélés), és – ahogyan arra Bárdi Nándor *A Keleti Akció*

¹¹ Ezt a tervet gondolja tovább később Venczel József az általa meghirdetett Collegium Transilvanicum-mal. (Vö. Venczel, 1935/36, 305–310.)

¹² 1935. április 11-i, budapesti keltezésű önéletrajzában György Lajos megemlíti, hogy „az erdélyi és magyarországi vezetőkkel összekötöttesben bizalmas természetű nemzeti szolgálatokat” végzett, és ennek elismeréseként a magyar miniszterelnökség támogatásával utazhatott németországi tanulmányútra (György, 1935).

címmel írt tanulmányában rámutatott – a támogatás nagy része is az anyaországi kormánytól érkezett, az előző címmel azonos fedőnevű segélyezés nyomán (Bárdi, 1995). „Sok próbálkozáson, részben hibás kezdeményezésem s megfontoláson kellett átvergődnünk – úgymond –, amíg eljutottunk ahhoz az egyedüli helyes felfogáshoz, hogy az erdélyi magyar kisebbségi élet küzdelmeire rendelt intelligenciát itthon, Erdélyben, kell neveltetni. Ez a közvélemény vágta útját a magyar ifjak kifelé való tódulásának s növelte meg számukat a romániai, főképpen a kolozsvári egyetemen. A helyzetnek ez a helyes kialakulása azonban újabb problémát vetett fel számunkra: aggodalmasan kellett észrevennünk, hogy az egyetemre kerülő ifjaink nemzeti műveltsége megdöbbenően fogyatékos, perspektívája szűk, öntudata hiányos s a román egyetem nem az a hely, hol a magyar tudomány eredményeivel és szellemével kapcsolatba kerülnének. Mindezek megfontolása készítette az illetékes tényezőket egy olyan tanulmányi rendszer kialakítására, amelyen át közvetlen befolyással lehetünk egyetemi és főiskolai ifjúságunk magyar nemzeti tartalmának gyarapítására és öntudatának emelésére” – foglalta össze a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma életbe hívásának okait *György Lajos* a Szeminárium életét koordináló Felügyelő Bizottság 1929. október 4-én tartott, második évet kezdő értekezletén (*Jegyzőkönyv...*, 1929. okt. 4.). Miközben a felekezet feletti intézmény tanulmányi igazgatója lett, *György Lajost* 1928 decemberétől a Katolikus Népszövetség keretén belül alakult Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szakosztályának (később Majláth-Körnek)¹³ is priorjává választották, így közelebbről felügyelte a magyar katolikus fiatalok – elsősorban a katolikus bentlakásban, a Báthory-Apor Szemináriumban lakók – életét. Mivel a katolikus egyház tanintézeteinek – így a Báthory-Apor Szemináriumnak és később a Lyceum-könyvtárnak a – működéséhez és fenntartásához az Erdélyi Római Katolikus Státus (is) hathatós segítséget biztosított, havi rendszerességgel várt beszámolót azok tevékenységéről. *György Lajos* először egy 19 gépelt oldalas jelentést küldött a Státusnak, amelyikben számba vette a korabeli magyar egyetemisták tanulmányi helyzetét, képzésük tudományos színvonalát, majd részletekbe menő szemináriumi munkaprogramot vázolt. 1928. december 14-én keltezett írása külföldről való hazatérése utáni első „helyzetjelentése”, mely az elutazása előtt összeállított projekt folytatásának is tekinthető, de most már a tennivalók sokkal konkrétabb megfogalmazásával. Jelentésében *György Lajos* különösképpen a tanárjelöltekre, mint az erdélyi magyar társadalom leendő nevelőire fókuszált.¹⁴ Kezdeményezése nemcsak értékesnek, de egyedülállónak is számított Erdélyben, hiszen a korábban működő internátusok szellemileg nem viselték gondját az egyetemi és főiskolai ifjúságnak.

A kolozsvári magyar egyetemi hallgatók tanulmányi programjának összeállításánál *György Lajos* a következő hármas célt tűzte szem elé: „1. A hallgatók egyetemi tanulmányainak ellenőrzése, segítése és kiegészítése, főképpen a magyar vonatkozású részletekkel és a magyar tudományos eredményekkel. Ez a korrepetálás. 2. Hiányos nemzeti műveltségük ápolása s állampolgári kötelezettségeik tiszteletben tartása mellett oly nemzeti érzület sugalmazása, hogy erdélyi magyar feladataikkal és kötelességeikkel öntudatosan tisztában legyenek. Ez a nemzeti nevelés. 3. Kiválasztása a tehetségesebb ifjaknak s bevezetésük a tudományos bűvárlat módszereibe. Ez a tudós nevelés.” (*György*, 1928b, 1–2.)

Az egyetemi hallgatók részére szervezendő szemináriumok munkaprogramjául két alapelvet nevez meg: pótolni a hiányokat és segíteni a nehézségeken. Ennek érdekében a magyar szakos tanárjelölteknek a magyar szellemi múlt megismerésére és európai kapcsolatainak bemutatása céljából heti két órás, általa vezetett szemináriumi foglalkozást, a nyelvészeti tudás kiegészítésére dr. *Csűry Bálint* református kollégiumi tanárral szintén heti két órás foglalkozást irányzott elő. Történelemből *Kelemen Lajos*, Erdélyi Múzeum Egyesületi levéltáros heti két órában, román

¹³ A katolikus egyetemi hallgatók 1927-ben szervezték meg egyesületüket a Katolikus Népszövetségben belül. Az egyesületi élet keretében a fiatalok kezdettől komoly hangsúlyt fektettek a nemzeti tudatot erősítő, vallási és általános műveltségi kérdésekről tartott előadások szervezésére.

¹⁴ Tanulmányi igazgatósága idején *György Lajos* mindvégig kiemelt módon foglalkozott a leendő tanárnemzedék sorsával. A szemináriumi előadásokkal, külföldi továbbképzési lehetőségek szerzésével, pályázási lehetőségek meghirdetésével (szervezőként és adományozóként valamennyi kiírásához hozzájárult) elsősorban őket kívánta megcélolni.

nyelvből *Bitay Árpád* heti négy órában, francia nyelvből *Lea Posin* heti hat órában, klasszika filológiából dr. *Prikker Lajos* Marianum-i tanár heti két órában, földrajzból *Xántus János*, Marianum-igazgató, kémiából és matematikából dr. *Balogh Ernő*, dr. *Ruzicska Béla* és *Wildt József*, fizikából dr. *Széll Kálmán* vállalta a tanárjelöltek korrepetálását. A későbbiekben aztán bővült a szemináriumi program és cserélődött, illetve bővült a tanítógárda is. Az 1929/30-as tanévtől már 18 tárgyból szervezett többszörös szemináriumi foglalkozásokat, melyek között helyet kaptak a latin és görög nyelvekkel, az Erdély történetével, Erdély művelődéstörténetével, a magyar történelemmel, a kisebbségi joggal, a népkulturális feladatokkal, cserkészettel, később pedig a közgazdasággal, a faluval, valamint ásvány- és kőzettannal foglalkozó szemináriumok is. A Szeminárium hallgatói közül néhányan oklevélmásoló gyakorlaton is részt vettek az Erdélyi Múzeum-Egyesület levéltárában, *Kelemen Lajos* egy kolozsvári ötvösművész műhelyébe vitte el hallgatóságát, *Csúry Bálint* pedig az egyik diákkal (*Szabó T. Attilával*, a későbbi egyetemi tanárral) nyelvészeti és etnográfiai kutatást végzett a moldvai magyarok körében (*Antal*, 1992).

A második tanulmányi év végén az Országos Magyar Párt részére írt jelentésben is beszámolt *György Lajos* a katolikus Báthory-Apor Szemináriumban otthonra lelt, bármely magyar felekezethez tartozó diák előtt nyitva álló KMEHSZ első két évének tevékenységéről (*György*, 1930). Ebből az írásból kitűnik, hogy a tanárjelöltek részére minden tantárgyból rendszeresen korrepetáló órákat szerveztek. Ezeken a munkájukkal tudományos szinten foglalkozó kolozsvári középiskolai tanárok az egyetemi anyagot magyarázták és megfelelő magyar vonatkozásokkal egészítették ki azt. Az igénylők részére heti 3-3 órában teljesen ingyen francia, német és román nyelvű konverzációs órákat tartottak. Ezen túlmenően – az ifjúság magyar öntudatának nevelése céljával – különféle előadásokat és szemináriumokat szerveztek; tárgyaltak kisebbségi jogi kérdéseket, kisebbségi magyar kulturális feladatokat és gyakorlati tennivalókat vitattak meg. A magyar irodalom és történelem oktatására külön szeminárium keretén belül került sor, itt a hiányos nemzeti műveltség pótlására nyílt lehetőség. E tanulmányi rendszer majdnem megfelelt annak a tervnek, amelyet *György Lajos* németországi utazása előtt állított össze, azzal a különbséggel, hogy ez az intézmény nem biztosított bentlakást a diákok számára.

A Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma alig négy évig fejtette ki szerteágazó tevékenységét, 1932-ben már „a gazdaságilag válságos esztendőnek sajnosan áldozatául esett az előbbi években rendszeresen folyó szemináriumi és korrepetáló munka, amelynek az volt a célja, hogy az ifjúságot az egyetemi tanulmányaiban támogassa, tudását elmélyítse s magyar műveltségének hézagait pótolgassa” (*György*, 1931/32). Jelentésében *György Lajos* már csak két nyelvi kurzus rendszeres tartásáról tudott beszámolni. A helyzetet ekkor is elkésérítőnek látta, annál is inkább, mert – mint írta – lassan katedrára kerülnek a friss diplomás tanárok, mégpedig „olyan kultúrával és tudásanyaggal, amelynek a mi múltunkkal és szellemi életünkkel már csak laza összefüggései vannak. Észre kell vennünk, hogy a szemünk előtt nő fel egy olyan nemzedék, amely már nem áll a mi hagyományos ideáljaink alapján.”

Az 1931/32-es egyetemi évtől már főképpen a felekezetek, a cserkészlet és a Lyceum-könyvtár keretében próbálták alakítani az ifjúság szellemi-lelki életét. A szociális, gazdasági, kisebbség-politikai, irodalmi, történeti, etnográfiai, etnológiai kérdések tárgyalására ezentúl ilyen körökben szervezett előadások, vitaestek keretében teremtettek lehetőséget. A *Puskás Lajos* katolikus főgimnázium tanár vezetésével működő öregcserkész csoportok önfejlesztést, honismeretet tanultak, karitatív akciókat és cserkészünnepélyeket szerveztek. A *György Lajos* által tervszerűen vezetett szemináriumi rendszerhez 1932 után már nem lehetett visszatérni. A Szeminárium Tanulmányi Felügyelő Bizottsága sem gyűlésezett már havonta, hiszen munkája egyre szűkebb körre szorítkozott: csupán az ifjúság belföldi és külföldi továbbképzésében működött közre. A korábban kiépített kapcsolatok nyomán különféle tanulmányutakra irányították az arra érdemes végzetetteket, és utazásuk költségeihez igyekeztek támogatást nyújtani. *György Lajos* meghívására többen bekapcsolódtak az Erdélyi Múzeum szerkesztési munkálataiba.

A Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriuma – rövid fennállása ellenére is – a két világháború közötti erdélyi magyar értelmiségnevelés egyik legrangosabb

intézményének tekinthető. A Szeminárium munkatársai tudatában voltak, olyan munkára vállalkoztak, „melynek eredményei csak a következő évtizedekben fognak mutatkozni, s talán igazolják a megszervezésére fordított sok fáradságot és önfeláldozást” (György, 1935). Bár a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma nem tudott hosszú távon fennmaradni, a szintén György Lajos által újrászervezett és korszerűen, gazdagon felszerelt Lyceum-könyvtár minden magyar hallgató számára végig igazi szellemi műhelyként üzemelt.

A Lyceum-könyvtár

A tanulmányi rendszer kiépítésével párhuzamosan – szintén „programjának” részeként – korszerű könyvtárat is berendezett és 1929. november 4-én át is adott számukra. A 16. században a jezsuiták által alapított és az évszázadok során több ízben is megsemmisített Lyceum-könyvtárat a Római Katolikus Státus segítségével tette rendbe és rendezte be. A könyvtár korábban is a felsőoktatás ügyét szolgálta, de az 1870-es évek elejétől, az Egyetemi Könyvtár megnyitásakor zárt könyvtárrá nyilvánították. György Lajos később megírta e nagy múltú intézmény történetét, tanulmányának ötödik fejezetében az átszervezési munkálatokról is részletesen beszámol (György, 1928a)

A tanárjelöltek alapos felkészüléséhez is nélkülözhetetlennek látta a magyar szakirodalmat és folyóiratanyagot tartalmazó külön könyvtár létesítését. Utóbbiak beszerzését részben a budapesti bibliográfiai központ segítségével az ő szerkesztésében újból meginduló *Erdélyi Irodalmi Szemle* cserepéldány-akciója révén kívánta biztosítani. A szakfolyóiratok olvasása iránt táplált igényt abból is lemérte, hogy az egyetemi hallgatók örömmel fogadták a saját könyvtárából rendelkezésükre bocsátott 30 folyóiratot. A könyvtár felszerelése után ennek helyiségeit – az olvasáson túl – a fentebb vázolt szemináriumi munkákra is alkalmasnak látta. A katolikus iskola részéről felmerülő aggodalmaskodás ellenére a katolikus egyház önkormányzati szerve, az Erdélyi Római Katolikus Státus, illetve annak igazgatótanácsa 1929. február 14-én György Lajost bízta meg a római katolikus főgimnázium földszintjén kialakítandó Lyceum-könyvtár kezelésével és rendezésével, ám annak hivatalos átvétele csak május 2-án történhetett meg. Az első évben három szoba és egy nagyterem lett berendezve nyolc asztallal és 50 ülőhellyel, ruhatárral, könyv- és folyóiratszekrényekkel. Következő években újabb átalakítások következtek, melyek nyomán újabb férőhelyeket sikerült kialakítani. A Lyceum-könyvtár 1929. november 4-én nyitotta meg kapuit olvasói előtt és 1940-ig minden külső beavatkozás nélkül működött. Bár a katolikus egyház tulajdonát képező épületben kapott helyet és a Római Katolikus Státus segítségével lett rendbe téve, „nemcsak a katolikus ifjúságnak, hanem általában minden magyar főiskolai hallgatónak szorgalmasan látogatott munkahelye a kolozsvári római katolikus főgimnázium földszintjén hét teremből álló Lyceum-könyvtár. [...] A könyvtár páratlanul ízléses és stílusserű berendezésével nem rideg hely, hanem valóságos otthon, ahol 25 asztal mellett egyszerre mintegy 90 hallgató helyezkedhetik el. Semmi más nem vezeti a könyvtárt, csupán az, hogy a hallgatók minél zavartalanabban és eredményesebben mélyedhessenek szaktanulmányaikba és az érdeklődésükhöz közelálló önművelődési ágakba. Különösen fontos és pótolhatatlan szerepet tölt be a mai diák-nyomorúságban, amikor szegény ifjúnak meleg szobát, kellemes világítást nyújt és hozzáférhetővé teszi számukra a máskülönben nehezen megszerezhető különféle drága tankönyveket. A Lyceum-könyvtár tehát egyszersmind szociális intézmény is, amelynek áldásaiban a kolozsvári magyar főiskolai ifjúság megkülönböztetés nélkül részesül” – olvasható a katolikus egyetemi hallgatók által szerkesztett 1932-es Erdélyi Tudósító-számban (*Intézményeink*, 1932, 383.). Már indulásakor ott voltak a polcain a legszükségesebb lexikális, szépirodalmi és különféle szakművek és számos egyetemi tankönyv is. Volt olyan időszak, amikor közel száz magyar, román, német és francia nyelvű folyóirat járt a könyvtárnak. A Lyceum-könyvtár a szünidő kivételével minden nap (munka- és szünnapokon is!) reggeltől estig fogadta a látogatókat.¹⁵ Könyvvállományának gyarapításához jelentős adományokkal

¹⁵ Az 1948-as államosításig a Lyceum-könyvtárnak 50 ezer kötete, 80 ősnymtatványa és 350 darab 1711 előtről származó könyve volt.

járult hozzá a Magyar Tudományos Akadémia, a Szent István Társulat, a budapesti Pallas RT. a Szent István Akadémia, az Erdélyi Katolikus Akadémia, az Erdélyi Szépművészeti Céh, a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, a szegedi egyetem, a kolozsvári Minerva RT., az Országos Magyar Párt, maga *György Lajos* igazgató, valamint sok más intézet és magánszemély. „Az olvasáson és tanuláson kívül a szemináriumi és szakdolgozataik elkészítésében is támogatást nyernek itt a hallgatók. A nagy látogatottság már magában véve beszélő bizonyíték ez intézmény értékéről és jelentőségéről. A könyvtár olvasótermei, valamint a korrepetáló órák és előadások felekezeti különbség nélkül minden magyar egyetemi hallgató előtt nyitva állanak” – jegyezte le *György Lajos* 1930. május 21-én, az Országos Magyar Párt Intézőbizottsága részére készített jelentésében (*György*, 1930). A Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumának egyes előadásain túl a Lyceum-könyvtár helyet adott a szeminárium Felügyelő Bizottsága gyűléseinek, az Erdélyi Katolikus Akadémia, később – 1938-tól – utóda, a Pázmány Péter Társaság felolvasó üléseinek, 1930-tól pedig az Erdélyi Múzeum-Egyesület bölcsészeti szakosztálya szaküléseinek. Utóbbi üléseken a könyvtárban tartózkodó hallgatók is részt vehettek. *György Lajosnak* a Lyceum-könyvtárral olyan színvonalas szellemi műhelyt sikerült létrehoznia, amelyik nagyban segítette az egyetemi hallgatók képzését, fejlődését és a tudományos munkára való serkentését.¹⁶ Az egyetemi hallgatók és az egyetem keretében dolgozó tanárokon túl minden kolozsvári középiskolai tanár előtt is megnyitotta a könyvtár kapuit: „A hallgatók kifejezett kívánságára a vasárnapok és ünnepnapok délutánjain is nyitva tartja a könyvtárt. A könyvtár és különösen a másutt hozzá nem férhető folyóiratok olvasására a tudomány iránt érdeklődő szakembereket és a kolozsvári magyar középiskolák tanári testületeit is meghívta” – fogalmaz a Szeminárium Felügyelő Bizottságának negyedik értekezletén készített jegyzőkönyv (*Jegyzőkönyv...*, 1929. dec. 30). A következő hónapok beszámolóí folyamatosan tudósítanak a könyvtár olvasóközönségéről. A korábban idézett, a megnyitás után alig három hónappal készített jelentés már érezhető elégtétellel nyugtázza, hogy a „Lyceum-könyvtár a Szeminárium lényeges támasztéka és fontos tényező a magyar egyetemi hallgatók művelődésében és szellemi irányításában.”¹⁷ Külön említésre méltó a Szeminárium fennállásának második, s a Lyceum-könyvtár működése első (tan)évének végén tartott értekezletről készült jegyzőkönyv, amelyikben több mint négy gépelt oldalas leírás olvasható a könyvtár évi tevékenységéről. Ebben *György Lajos* így fogalmaz: „a könyvtár olyan látogatottságnak örvendett, amilyenre a megnyitásakor a legvérmesebb reményekkel sem lehetett előre számítani. [...] A Lyceum-könyvtár tehát a nyolchónapos egyetemi szorgalmi idő alatt 11177 megforduló személynek – 95%-ában egyetemi hallgatónak – nyújtott alkalmat tanulásra és tanulmányozásra. Ez a rendkívüli szám mutatja, hogy a hallgatók a Lyceum-könyvtárban meleg otthonra, barátságos környezetre és tanulmányaikban segítséget nyújtó intézményre találtak, amit kifogástalan magaviselettel és komoly magatartással viszonyoztak (*Jegyzőkönyv...*, 1930. júl. 4.)” A jegyzőkönyv címek szerinti alfabetikus rendbe sorolja azt a 93 (64 magyar, 13 román, 11 francia és 5 németnyelvű) folyóiratot, amelyek az első év folyamán legfrissebb számaikkal álltak az olvasók rendelkezésére. A következő évtől már külön folyóirattermet is sikerült berendezniük. A Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930/31-es utolsó értekezletén készült jegyzőkönyv (mely az előző évhez képest közel háromszoros forgalomról számol be) így adja vissza *György Lajos* Lyceum-könyvtárról szóló beszámolójának záró szavait: „Az igazsághoz akkor járunk közel, ha megállapítjuk, hogy e könyvtár a legfontosabb, a legáltalánosabb és legáldásosabb intézmény a magyar főiskolai ifjúság tanulmányi támogatásában (*Jegyzőkönyv...*, 1931. júl. 3.)”

Összegzésképpen elmondható, hogy a határmódosulás miatt kialakult nehéz helyzetben az erdélyi magyar egyetemi hallgatók, köztük jelentős számban a tanárjelöltek számára néhány évre

¹⁶ György Lajos könyvtárigazgató munkáját – többek között – Venczel József, Kekel Béla és Blédy Géza egyetemi hallgatók segítették a kezdeti időben, később mindhárman tudományos munkát végeztek.

¹⁷ Azt, hogy György Lajos milyen szoros egységben látta a Lyceum-könyvtár tevékenységét a kolozsvári magyar egyetemisták képzésével, bizonyítja az a tény is, hogy a Kolozsvári Egyetemi Szeminárium Felügyelő Bizottságának havi rendszerességgel tartott gyűlésein minden alkalommal referált a könyvtár körül történt eseményekről (látogatottság pontos ismertetése, fontosabb rendezvények, folyóirat- és könyvvállomány gyarapodása stb.).

sikerült megszervezni a korrepetálást és a kiegészítő képzést, ami nagy segítséget jelentett mind az aktuális tanulmányi előmenetelük, mind a később gyakorolt hivatásuk szempontjából. Bár a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumára nem lehetett hosszú életű, a szintén *György Lajos* által megszervezett Lyceum-könyvtár a könyvkölcsönzésen túl valóságos szellemi műhelyé alakult, folytatva a Szeminárium által megkezdett áldásos tevékenységet. A tanárjelöltek tanulmányait mindkét intézmény nagymértékben segítette.

Irodalom

- *** (1932): Intézményeink. Erdélyi Tudósító, 14., 10. sz. 383.
- Antal Árpád (1992): *György Lajos életműve*. Erdélyi Tudományos Füzetek, Kolozsvár 1992.
- Bárdi Nándor (1995): A Keleti Akció. A romániai magyar intézmények anyaországi támogatása az 1920-as években. *Regio – Kisebbségi Szemle*, 6., 3. sz. 89–133; 6., 4. sz. 3–25.
- Bíró Sándor (1997): A kolozsvári egyetem a román uralom alatt. *Magyar Kisebbség*, 3. 3–4. sz. 101–127.
- György Lajos (1927): *A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben*. Kézirat, 1927. február 12-i, kolozsvári keltezéssel. Gyulafehérvári Érseki Levéltár (a továbbiakban: GYÉL), VI. 11/b. 4. d. 18. cs.
- György Lajos (1928a): *A kolozsvári római katolikus Lyceum-könyvtár története (1579–1948)*. GYÉL, VI. 11/b. 2. d. 8. cs.
- György Lajos (1928b): *Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről*. Kolozsvár, 1928. december 14. Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (a továbbiakban: EKSL), IV/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3118/1928.
- György Lajos (1930): *Jelentés a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriumáról*. Kolozsvár, 1930. május 21. GYÉL, VI. 11/b. 5. d. 27. cs.
- György Lajos (1931/32): *Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi tanulmányi állapotáról*. GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 25. cs.
- György Lajos (1935): *Önéletrajz*. Kézirat, 1935. április 11-i, budapesti keltezéssel. GYÉL, VI. 11/a. 1. d.
- Jegyzőkönyv a Kolozsvári Magyar Egyetemi Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1929. 10. hó 4-én de. 11 órakor a Lyceum-Könyvtárban tartott értekezletéről. GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 19. cs.
- Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1929. évi december hó 30-án de. 11 órakor a Lyceum-Könyvtárban tartott ezidei IV. értekezletéről. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 156/1930.
- Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1930. július hó 4-én du. 6 órakor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei X. – záró – értekezletéről. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 1836/1930.
- Jegyzőkönyv a Kolozsvári Egyetemi és Főiskolai Szeminárium Felügyelő Bizottságának 1931. július hó 3-án du. 6 órakor a Lyceum-könyvtár nagytermében tartott ezidei V. – záró – értekezletéről. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 1493/1931.
- Kacsó Sándor (1937, szerk.): *Erdélyi Magyar Évkönyv*. Brassói Lapok, Brassó.
- Mikó Imre (1941): *Huszonkét év*. Stúdium Kiadó, Budapest.
- Nagy Lajos (1944): *A kisebbségek alkotmányjogi helyzete Nagyromániában*. Kolozsvár.
- Venczel József (1935/36): Collegium Transilvanicum. Az értelmiség-nevelés feledatai. *Erdélyi Iskola*, Kolozsvár, 3., 5–6. sz. 305–310.

Dr. Ozsváth Judit

ozsvathjudit@gmail.com

Kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

ADALÉKOK A SZOLNOKI KERESKEDELMI TÁRSULAT FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLA FIÚ NÖVENDEKEINEK TANULMÁNYI VIZSGÁLATÁHOZ AZ ISKOLAI ÉRTESÍTŐK NYOMÁN

A kereskedelmi szakoktatás hazánkban a XVIII. századig vezethető vissza. A szolnoki Felső Kereskedelmi Iskola és Női Kereskedelmi Szaktanfolyam megalakulását a Szolnoki Kereskedelmi Társulat segítette elő 1910-ben. Az intézmény történeti elemzése során ismertetem a tanulók oktatásának módszereit, tantárgyait és tanulmányaik eredményességét. Iskolai értesítők segítségével mutatom be az intézmény életének főbb mozzanatait. Kvalitatív és kvantitatív módszert alkalmaztam. A kvantitatív kutatás eredményekén adatokat kapunk a tanulók felekezeti hovatartozásáról, tanulmányi előmeneteléről, és arról is, hogy az intézmény tanulói a megye mely községeiből látogatták az iskolát. Módszerem deduktív, analitikus kutatás, amelyet a Versegby Ferenc Könyvtár helyismereti gyűjteményéből, és a Szolnoki Kereskedelmi Társulat dokumentumainak elemzéséből építettem fel. Az intézmény történeti feltárásának további helyszíne a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltára volt.

Kulcsszavak: felső kereskedelmi iskolák; továbbtanulás; szaktanfolyam; oktatás; Szolnok.

A kereskedelmi iskolák rövid történeti áttekintése

A kereskedelmi szakoktatás hazánkban egészen a XVIII. századig vezethető vissza. Ezt megelőző időkből, a XIV-XV. században az iparos céhek a kereskedők képzésében nagy szerepet játszottak. A XVI-XVIII. században a szerzetesrendek is hozzájárultak a majdani szakképzés kiépüléséhez. (Nagy, 2015.) A kereskedelmi iskolák megalakulásának folyamatára jelentős hatással volt a felvilágosult abszolutizmus. Ezen iskolatípusok létrejöttében kiemelkedő szerepe volt *Mária Teréziának*, aki a „hasznos állampolgárok nevelését” tartotta szem előtt, ezért az egyház eddigi felügyelete alatt álló oktatást is hatáskörébe helyezte. (Nagy, 2015.) A kereskedelmi iskolák történeti hátterében áll a XVIII. században megalakult nagyszabású Theresianum és a tallói királyi árvaház. *Mária Terézia*¹⁸ megerősítette a Theresianum szabályzatát, melynek értelmében a fiúkat valamely mesterségre, a lányokat pedig varrásra kell megtanítani az elemi iskolai ismereteiken kívül. A tallói árvaházban is érvényesítették a gyakorlatias ismeretek átadását. (Nagy, 2015.) Az intézkedés hatását a későbbiek folyamán még inkább érezni lehetett, ugyanis ez az oktatási struktúra a soproni, majd a kőszegi árvaház gazdaságra irányuló képzéseire is hatással volt. Így a XVIII. század közepétől az iparoktatás az árvaházak berkein belül történt. A XVIII. század végén *II. József* által megalakított vasárnapi rajziskolákat az inasoknak kötelező volt látogatni. Kiemelkedő volt *Tessedik Sámuel* szarvasi szakiskolája, amely négy évfolyamos volt, gyakorlatorientált. A tanulók itt mezőgazdasági és ipari ismereteket tanultak. Az iskolát *Tessedik Sámuel* saját vagyonából tartotta fenn, amely véges volt, így az intézmény 1806-ban befejezte működését. A keszthelyi Georgikon 1794-ben jött létre, amely Európa első mezőgazdasági főiskolája volt. A Georgikon 1847-ben bekövetkező megszűnését követően 1865-ben Országos Gazdászati és Erdészeti Tanintézet néven működött tovább. (Nagy, 2015)

¹⁸ Mária Terézia 1777-ben kiadott tanügyi rendelete, az I. Ratio Educationis az alsó, közép és felsőfokú oktatás területén igyekezett reál tantárgyak bevezetésére, ugyanakkor alsó-és középfokú szakiskolák, melyek önállóan működtek volna, még nem alakultak meg.

A XIX. századig céhes keretek között valósították meg a kereskedelmi képzést. (Nagy, 2015 és Vincze, 1935.) A XIX. század közepétől a középfokú szakképzés megalakulásában a Pesti Kereskedelmi Akadémiának jelentős szerepe volt. Ebben az időben nem csak az intézményi szinten történtek változások a kereskedelmi képzést illetően, hanem a nagykereskedők is felszólaltak a felső kereskedelmi iskolák megalakításában. A nagykereskedők 1856. évi választmányi ülésén Appiano József megfogalmazta, hogy az állam kevés szerepet vállal a középfokú kereskedelmi oktatás létrehozásában. (Nagy, 2015.)

1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában foglalmazódott meg. Eötvös József törvényében kiemelte a tanonciskolák felállítását. A XIX. században több olyan törvény látott napvilágot, amely a tanonciskolák megalakítását szorgalmazta. Így az 1872. évi VIII.¹⁹ törvénycikk Ipartörvényről, amelyben megfogalmazódik a céhek eltörlése és kötelezi őket, hogy tanoncai a tanonciskolában sajátítsák el ismereteiket. Az 1884. évi XVII. törvénycikk – Ipartörvény a tanonciskolákról – pedig rögzítette a tanonciskolák felállításának követelményeit, feltételeit és a tanítás rendjét.

„80. § Oly közösségben, a hol legalább 50 tanoncz van és e tanoncok számára külön iskola nincs, köteles a közösség a tanoncok tanításáról külön tanfolyam berendezése által gondoskodni.

81. § A tanoncok oktatására a polgári és elemi iskolák helyiségei, taneszközei és tanítószemélyzete használható fel.

82. § A tanoncz mindaddig, míg tanideje az iparosnál tart, köteles ily iskolába járni.

83. § A tanfolyam tantervét és tartamát a vallás- és közoktatásügyi miniszter a földmivelés-, ipar- és kereskedelemügyi miniszterrel egyetértőleg állapítja meg.

Az évi szorgalomidő 10 hónapig tart, mely alatt a tanításnak folytonosnak kell lenni.

A tanításra hetenként két munkanapon legalább 4 óra az általános ismeretek tantárgyaira, ezeken felül vasárnaponként 3 órai idő a rajztanításra szavatik ki.

Az iparhatóság állapítja meg azt, vajjon a tanítás a munkanapokon és vasárnaponként a nappali vagy esti órákban tartassék-e.

A mennyiben a hitfelekezetek a tanoncok vallástanításáról gondoskodnak: a fentebbi órákon felül vasárnaponként egy óra a vallástanításra fordítható.”²⁰

A századforduló idején egyre inkább szükség volt a szakirányú gyakorlati oktatás bevezetésére. Ebben az időben a nagyvállalatok is saját iskolát alakítottak ki. Ezek közül az intézmények közül néhány példát emelnék. MÁV, Zsolnai Porcelángyár, Ganz, Tatabányai Bányaművek, Magyar Királyi Posta és Távirda iskolái. (Nagy, 2015) Hazánkban a két világháború között kettő olyan középfokú szakiskolát találhatunk, amelyek a felsőoktatás egyes képzéseire jogosították fel növendékeiket. Ezek az intézmény típusok négy osztályos polgári iskolára vagy a középiskola alsó négy évfolyamára épültek. A korszakban nagy népszerűségnek örvendett a felső kereskedelmi iskola, amely középszintű intézmény volt, érettségi vizsgával zárult. A felső ipari iskola viszont csak végbizonyítványt adott a képzés lezártaival. (Pukánszky, Németh 1997.) A XX. század elején 1922. évi XII. törvénycikk az 1844. évi XVII. törvénycikkbe iktatott ipartörvény módosításáról²¹ nyomatékossította a tanonciskolákban való tanulást. „112. § Minden közösség, amelyben az e törvény szerint tanonciskola látogatására köteles iparos (kereskedő) tanoncok száma a negyvenet eléri, a tanoncok oktatásáról tanonciskola felállítása által köteles gondoskodni. „A kereskedelmi szakoktatás megalakulását további törvények segítették elő. Az 1938. évi XIII. törvénycikk- a felső kereskedelmi, ipari, valamint mezőgazdasági iskolákat gyakorlati irányú középiskolának

¹⁹ 1872. évi VIII.¹⁹ törvénycikk Ipartörvényhttps:

//net.jogtar.hu/getpdf?docid=87200008.TV&targetdate=&printTitle=1872.+%C3%A9vi+VIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev 2019. szeptember 5.

²⁰ 1884. évi XVII. törvénycikk – Ipartörvény - A tanonciskolákról

https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=88400017.TV&targetdate=&printTitle=1884.+%C3%A9vi+XVII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev 2019. szeptember 5.

²¹ 1922. évi XII. törvénycikk az 1844. évi XVII. törvénycikkbe iktatott ipartörvény módosításáról.

https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92200012.TV&targetdate=&printTitle=1922.+%C3%A9vi+XII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev 2019. szeptember 5.

nevezte meg (4 évfolyamú, érettségi vizsgával zárult). Az 1937/1938-as tanévben hazánkban 20 kereskedőtanonc-iskolában és 376 iparos intézményben tanulhattak a diákok. (Romsics, 2010.)²²

A Szolnoki Kereskedelmi Társulat Felső Kereskedelmi Iskola és a Női Kereskedelmi Szaktanfolyam létrejötte

A dualizmus időszakában hazánkban a gazdasági fejlődés egyre több kereskedelmi intézményt hívott életre. Ezekben az intézménytípusokban – akik kereskedelmi pályán kívántak dolgozni – az általános ismereteiken túl alaposabb, átfogóbb tananyagot tanulhattak. 1910-ben Magyarországon 47 felső kereskedelmi intézménnyel találkozhatunk. Ugyanakkor az alföldi régióban ekkor még csak Kecskeméten jött létre ilyen iskolatípus. Elmondhatjuk, hogy az ország ezen területe szűkölködött a kereskedelmi iskolákban. Szolnok városban különösen fontosá vált a kereskedelmi oktatás feltételeinek megteremtése, hiszen a gazdasági élet egy fontos csomópontja volt, és azok a diákok, aki ilyen irányba kívántak tanulni, Szolnok várostól távol eső kereskedelmi intézményekbe kényszerültek utazni. (Szurmai,1986.) Itt a Kereskedelmi Társulat jelentős szerepet vállalt az intézmény létrejöttében, amely a megalakulása elején több akadályba is ütközött. 1909 január 30-án a társulati közgyűlés elfogadta az iskola szükségességét megfogalmazó memorandumot, amelyet felterjesztettek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumba. A kérelmet először elutasították, majd a társulat újból beadta tervezetét és végül elfogadásra került. A tanítást az Ipartestület épületében kezdték meg 1911-ben. (Szurmai,1986.) Az intézményben fontosnak tartották a gyakorlati tudás átadását.

Az iskola igazgatói a vizsgált időszakban (1911-1940): 1911-1919 között *Dr Pap Illés*, aki okleveles középiskolai tanár képesítéssel rendelkezett. Magyar és irodalom tantárgyakat, valamint gépirást tanított. 1919-1940 közti időszakban pedig *Goóts Mihály* okleveles középiskolai tanár, kereskedelmi és politikai számtanra képesített felső kereskedelmi rendes tanár látta el az igazgatói feladatokat. A tanulóknak mennyiségtant, természettant tanított. (Szurmai,1986.) Az intézményben több ifjúsági egyesület is működött. Az iskola első tanévében alakult meg az Erzsébet Segítő Egyesület, melynek célja az iskola tanulói számára erkölcsi értékek átadása. Szintén 1911-1940 között működött a Hieronymi Önképzőkör, amely a tanulóifjúság művelődését hivatott elősegíteni. (Pap, 1911-1919.)

Az iskola fiú növendékeire vonatkozó adatok vizsgálata

A kutatás során az alábbi kérdések fogalmazódtak meg:

- a tanulók létszámára,
- vallási-felekezeti megoszlására,
- a tanulók szüleinek foglalkozására
- a tanulók tanulmányi előmenetelük vizsgálatára
- a tanulók lakóhely szerinti megoszlására
- pályaválasztásra és elhelyezkedésre
- a kötelező és a nem kötelező tananyagra vonatkozó kérdések

1. A beiratkozott tanulók létszámának változása 1911-1940 között

A kutatás során vizsgáltam, hogy az intézményben 1911-1940 között hogyan változott a tanulók létszáma és a beiratkozott diákok közül hány fő tett vizsgát. A számok tükrében elmondható,

²² 1949. évi IV. törvénycikk az iparostanulókról és a kereskedő tanulókról , amelyben a törvény meghatározta a tanulók foglalkoztatási szabályait

hogy mind a tanulók mind a vizsgatevők száma is nőtt a vizsgált időszakban. Mindezt a táblázatban összesített adatok is mutatják. (Míg 1911/12-es tanévben kerekén 100 fő, addig 1939/1940-es tanévben már 328 fő iratkozott be az intézménybe. (Pap, 1911-1919 és Goóts, 1919-1940) A vizsgák tekintetében a táblázatban láthatjuk, hogy az 1924/25-ös tanévben beiratkozott 259 tanuló közül 254-en tett vizsgát, tehát eredményes év volt. A többi iskolai értesítőben a beiratkozott diákok közül átlagban kiszámolva 18 fő az, aki nem tett vizsgát. (Goóts, 1919-1940)

1. táblázat: A beiratkozott tanulók létszámának változása 1911-1940 között /fő

	1911/ 1912	1913 /1914	1914/ 1915	1924/ 1925	1926/ 1927	1936 /1937	1937/ 1938	1939/ 1940
Beiratkozott tanulók száma	100	233	209	259	266	281	317	328
Vizsgát tett tanulók száma	75	211	189	254	257	266	304	305

2. A tanulók felekezeti megoszlása

Az intézményben az évek során római katolikus, evangélikus, izraelita, református és görög-katolikus, görögkeleti vallási felekezetű tanulókat találhatunk. A diákok túlnyomó része római katolikus (1911/12-es tanévben 45%), és izraelita felekezethez tartozott (1911/12-es tanévben 41%). (Pap, 1911-1919) A II. világháború kezdetén viszont az izraelita tanulók létszáma látványosan csökkent. (1939/40-es tanévben 6%) Görög-keleti vallású tanuló elenyésző számban volt jelen, adatot csak 1913/1914-es tanév (1%) értesítőjében találhatunk. Szintén kis létszámban (1913/1914-es tanévben 0,4%, 1936/1937-es tanév 11%) találhatunk görög katolikus vallási felekezetű tanulókat. (Goóts, 1919-1940)

2. táblázat A tanulók felekezeti megoszlása / %

Felekezet	1911/ 1912	1913 /1914	1914/ 1915	1924/ 1925	1926/ 1927	1936/ 1937	1937/ 1938	1939/ 1940
Római katolikus	45	33	43	54	59	71	64	62
Evangélikus	3	3	2	3	-	3	2	2
Izraelita	41	46	42	28	19	12	12	6
Református	11	16,6	13	18	21	15	21	23
Görög keleti	-	1	-	-	-	-	-	-
Görög katolikus	-	0,4	-	-	-	11	1	7

3. A tanulók szüleinek foglalkozás szerinti megoszlása

A gyermekek szüleinek jelentős része (1911/1912. tanévben 44%) kereskedelmi alkalmazott volt, viszont számuk 1936-1940 között csökkent. 1936/1937-es tanévben csupán 7%, 1937/1938 között 14%, és 1939/1940-es tanévben pedig 15% volt a kereskedőcsalád gyermeke az iskolában. A rangsor második helyén az iparos vagy a gyár vállalkozó családok gyermekei álltak. Az (1911/1912. tanévben 22%). Az első tanév után 1938/1940. évi tanévig állandósulást figyelhetünk meg. 1913 /1914: 16%, 1914/1915: 12%, 1924/1925: 15%, 1926/1927: 16%, 1936/1937: 15%, a következő tanévben is 15%-ban tanultak az iparos család gyermekei. (Pap, 1911-1919 és Goóts, 1919-1940).

A harmadik helyen a köztisztviselő, értelmiségi szülők gyermekei álltak. Az iskola kezdeti időszakában számuk 18% volt. Az 1924-1926 közötti időszakban arányuk magasabb lett (1924/1925: 30% a rá következő tanévben 40%-ra nőtt.). Az 1936/1937-es tanévben újbóli csökkenést tapasztalhatunk, (19%), majd 1937-1940 közti időszakban újból növekedett az értelmiségi családból származó tanulók száma (1938/1939: 41%, 1939/1940: 45%). Az

adatokból kitűnik, hogy a második világháborút megelőzően, majd a háború kezdetén a köztisztviselői családok gyermekei tanultak legtöbbször a szolnoki intézményben. (*Pap*, 1911-1919 és *Goóts*, 1919-1940)

A negyedik helyen az őstermelő és az őstermelő alkalmazott család gyermekei álltak. Mind a két esetben a tanulók száma a fennmaradt értesítők adataiból következtetve 20% alatt mozog. Az őstermelő családok gyermekei az első tanévben 7% volt. Az őstermelő alkalmazottak tanulói egészen az I. világháború kezdetéig elenyésző számban voltak jelen az intézményben (1913-1914 között 1%-ot tettek ki). 1924-1925-ös és az 1939/1940-es tanévben az adatok alapján nem található őstermelő alkalmazott család gyermeke az iskolában. Az 1926/1927-es tanévben 17%, 1936/1937-es tanévben 11%-ban, 1938/1939 között pedig a tanulók 15%-át tették ki az őstermelők gyermekei. (*Pap*, 1911-1919 és *Goóts*, 1919-1940)

Szintén kis százalékban találkozhatunk az értesítők nyomán a magánzó, nyugdíjas szülők gyermekeivel. Az intézmény első tanévében mindösszesen a tanulók 1%-a volt aki magánzó családból származott. A fennmaradt értesítők adatai alapján ezen családból jövő diákok száma stagnált, (1913/1914: 14%, 1924/1925: 0%, 1936/1937: 15%. Az 1937-1940 között pedig ismét alacsony számban vannak jelen a tanulók (7% és 9 %). (*Goóts*, 1919-1940)

3.táblázat: A tanulók szüleinek foglalkozás szerinti megoszlása %

Foglalkozás	1911/ 1912	1913/ 1914	1914/ 1915	1924/ 1925	1926/ 1927	1936/ 1937	1937/ 1938	1939/ 1940
Őstermelő	7	14	15	15	15	15	13	15
Őstermelő alkalmazott	8	1	1	-	17	11	15	-
Iparos vagy gyár vállalkozó	22	16	12	15	16	15	15	16
Kereskedelmi alkalmazott	44	33	42	32	-	7	14	15
Köztisztviselő, értelmiségi	18	22	17	30	40	19	41	45
Magánzó, nyugdíjas	1	14	13	-	12	15	2	9

4. A tanulók tanulmányi előmenetelének vizsgálata

A tanulók tanulmányi előmenetelére változatos képet mutat. Azt láthatjuk az adatokból, hogy a fiú növendékek közül legkisebb arányban vannak a jeles tanulók, legtöbbször pedig az elégséges eredményt felmutató diákok. Elégséges eredménnyel végezett a tanulók több mint fele (54 fő) az intézmény első tanévében. További, hasonló adatokkal találkozunk a rendelkezésre álló értesítők alapján, így például a 1913-1915. tanévekben 53 fő volt, akik elégséggel végeztek. Az 1936-1940. tanévben ilyen eredménnyel végzett tanulók száma nem sokat változott (1936-1938: 57 fő és 1939/1940-ben 62 fő). (*Pap*, 1911-1919 és *Goóts*, 1919-1940) Jeles tanulmányi eredménnyel tehát nagyon kevesen végeztek, a legtöbb 8-9 fő volt, a 1913/1914 és 1914/1915-es tanévben. A többi vizsgált tanévben 4 fő végzett jeles érdemjeggyel. Jó tanulmányi eredménnyel kicsivel több tanuló büszkélkedhetett, többen, mint a jeles eredménnyel. A legtöbbször az iskola kezdeti évében, 1911/1912, és 1912/1913-as tanévben 22 fő zárta le tanulmányait jó eredménnyel. Hasonló eredményeket láthatunk az 1937/1938 és 1939/1940-es tanévben is, ahol 23 főnek sikerült szintén jó eredményt elérnie. A többi megvizsgált tanévben a jó eredmények 14-18 fő között mozogtak (*Pap*, 1911-1919 és *Goóts*, 1919-1940).

Az elégtelen tantárgyak három csoportra oszthatók tovább: egy tárgy, két és több tárgy sikertelensége. Kevesebb arányban fordul elő a több tárgyból elégtelen vizsgát tett tanuló. A

legmagasabb számadat 7 fő volt, aki több tárgyból is elégtelenre vizsgázott az 1914/1915-ös tanévben. A többi évi értesítőben a több tárgyból bukott tanulók száma 6 fő alatt volt. A két tárgyból elégtelenre vizsgázott tanulók már magasabb számban voltak jelen. Az iskola első két tanévében 9 fő, majd a következő tanévben is 9 fő volt, aki két tantárgyból is elégtelent kapott. Az 1926/1927-es tanévben 11 fő, az 1930-as évek végén kiadott iskolai értesítők alapján 15 és 10 fő végzett ilyen eredménnyel. Az egy tantárgyból elégtelen érdemjegyet szerzett tanulók adatai nem sokban különböznek a fentebb is említett számoktól. Az első tanévben 11 fő kapott 1 tantárgyból elégtelen eredményt. A következő tanévben 5 fő, 1924/1925-ben 8 fő és 1926/1927-ben 6 fő kapott. A többi iskolai értesítőben pedig 3 és 4 fő körüli volt az 1 tantárgyból elégtelennel rendelkező tanulók száma. (Pap, 1911-1919 és Goóts, 1919-1940)

A tanulók az iskolai értesítők alapján az alábbi foglalkozásokban tudtak elhelyezkedni: ipari, vasúti, tisztviselői, kereskedelmi, rendőrségi pályák. Feltételezhetjük a pályaválasztási adatokból, hogy az iskola fiú növendékei nem tanultak tovább egyetemi végzettséget adó felsőfokú képzésben. (Pap, 1911-1919 és Goóts, 1919-1940)

4. táblázat: A tanulók tanulmányi előmenetelének vizsgálata /fő

Minősítés	1911/ 1912	1913/ 1914	1914/ 1915	1924/ 1925	1926/ 1927	1936/ 1937	1937/ 1938	11939/ 11940
Jeles	3	8	9	9	3	4	3	3
Jó	22	22	18	14	16	17	23	20
Elégséges	54	53	53	56	60	57	57	62
Egy tárgy elégtelen	11	5	2	8	6	4	4	3
Két tárgy elégtelen	9	9	11	14	11	15	10	10
Több elégtelen	1	3	7	5	4	3	3	2

5. Az iskola fiú növendékeinek kötelező és nem kötelező tantárgyai

A kötelező tantárgyak az alábbiak voltak az intézményben: vallás, magyar nyelv és irodalom, német és francia nyelv, földrajz, történelem, mennyiségtan és politikai számítás, természettan és kereskedelmi számítás, irodalmi munkák, könyvviteltan, kereskedelmi levelezés, kereskedelmi ismeretek, közgazdasági ismeretek, vegytan és áruismeret, szépírási. Ezek közül a tantárgyak közül alsó osztályban nem tanulták a könyvviteltant, közgazdasági ismereteket és vegytan és áruismereteket. (Pap, 1911-1919 és Goóts, 1919-1940)

A középső osztályban természettant, kereskedelmi ismereteket, szépírást nem tanultak a tanulók. A felső osztály kötelező tárgyai közül pedig mennyiségtan és politikai számítás, kereskedelmi levelezés és szintén a szépírási maradt el a tantárgyak közül. Azt láthatjuk, hogy a tantárgyak tanítása terén nagy hangsúlyt fektettek a szakmai ismeretek elsajátítására, valamint az idegen nyelvek azon tanítási módszerére, amely a kereskedelemben válhatott később hasznossá. A középső és a felső osztály heti óraszámát és az elsajátítandó tárgyak megegyeztek. (Az 5. számú táblázatban láthatjuk összesítve a tantárgyakat.) (Pap, 1911-1919 és Goóts, 1919-1940)

5. táblázat: Az iskola fiú növendékeinek kötelező tantárgyainak szemléltetése az 1913/1914-es tanévből.

(a *-al jelölt tantárgyakat tanították a diákoknak)

Tantárgy	Kötelező tantárgyak alsó osztályban	Kötelező tantárgyak középső osztályban	Kötelező tantárgyak felső osztályban
Vallásstan	*	*	*
Magyar nyelv és irodalom	*	*	*
Német nyelv	*	*	*
Francia nyelv	*	*	*
Földrajz	*	*	*
Történelem	*	*	*
Mennyiségtan és politikai számtan	*	*	*
Természettan	*	nem tanult	nem tanult
Kereskedelmi számtan	*	*	*
Irodai munkálatok	*	*	*
Könyvviteltan	nem tanult	*	*
Kereskedelmi levelezés	*	*	*
Kereskedelmi ismeretek	*	nem tanult	nem tanul
Közgazdasági ismeretek	nem tanult	*	*
Vegytan és áruismeret	nem tanult	*	*
Szépírás	*	nem tanult	nem tanul
Kötelező tantárgyak heti óraszáma	32	34	34

Nem kötelező tantárgyak voltak gyorsírás, gépírás, vegytani gyakorlatok, német társalgási gyakorlatok, torna és játék, zene, műének és egészségtan. Ezen tárgyak oktatásának sajátos munkamódszerük volt. A tanulók csoportokban dolgoztak és a pedagógus szemléltető eszközök alkalmazásával mélyítette ismereteiket. (Pap, 1913-1914.)

6. A tanulók lakóhely szerinti megoszlása

A Szolnoki Kereskedelmi Társulat Felső Kereskedelmi Iskolájába elsősorban Szolnok városból környékéről és más vármegyéből érkeztek tanulók (1911/1912: 44%, 1924/1925: 50%-át tették ki a tanulóknak.) Jász-Nagykun-Szolnok Vármegye területéről is találhatunk tanulókat, legmagasabb arányban az 1936/1937-es tanévben voltak, számuk elérte a 49%-ot. Pest Vármegye egyes településeiről is érkeztek diákok (Pl. Abony, Cegléd). Az iskola első évében viszonylag alacsony százalékban találkozhatunk velük (8%). Az 1937/1938-as tanévben már többen (24%), tanultak Pest Vármegyéből az iskolában. (Pap, 1911-1919 és Goóts, 1919-1940) Ezen kívül az egykori Királyi Magyarország területéről (Torontál és Szerém vármegye) is kisebb létszámban ugyan, de Szolnokon folytattak a növendékek kereskedelmi tanulmányokat. Az adatok azt mutatják, hogy az intézmény nem csak a környező területeken volt népszerű, de az ország távolabbi pontjairól is érkeztek tanulók a szolnoki iskolába. (Pap, 1911-1919)

6. táblázat: A tanulók lakóhely szerinti megoszlása %

Megye	1911/ 1912	1913/ 1914	1914/ 1915	1924/ 1925	1926/ 1927	1936/ 1937	1937/ 1938	1939/ 1940
Jász-Nagykun-Szolnok vármegye	32	38	36	22	24	49	39	25
Pest vármegye	6	9,5	10	18	23	20	24	21
Szolnok és egyéb települések Szolnok város közelében	44	38	36	50	47	19	22	36
A Királyi Magyarország egyes vármegyéi	18	14,5	18	10	6	12	8	18

Az intézményben oktató pedagógusok névsora és általuk tanított tantárgyak az iskolai értesítők alapján

Az iskola pedagógusairól olvashatunk az iskola fennállásának 1986-ban és 2011-ben kiadott évkönyveiben. Tanulmányomban a fennmaradt iskolai értesítők alapján a tanárok nevét és általuk tanított szaktárgyakat is ismertetem. Ezáltal is pontosabb képet kaphatunk az iskola személyi felépítéséről. Az intézményben, mint az iskolatípus is meghatározza, a pedagógusok jelentős része felső- kereskedelmi iskolákra képesített pedagógus volt. A szakosodott tanárokon kívül az értesítőkben olvashatunk óraadó tanárokról, akik nem minden esetben rendelkeztek pedagógus végzettséggel, viszont a kereskedelmi iskola növendékeinek számára hasznos ismereteket tudtak átadni. (Pap, 1911-1912). Az iskolában a hittan oktatására is nagy gondot fordítottak. Az első tanévben még csak heti 1 óraszám, de pl. az 1924-1927 közötti tanévekben már nőtt a hittan óraszám. Az egyes felekezetek eltérő óraszám tanulták a hittant: Római katolikus heti 8, ágostai református és evangélisták heti 4, izraeliták heti 2 alkalommal részesültek hittan oktatásban. (Pap, 1911-1919 és Goóts, 1919-1940)

Az iskola első tanévének (1911/1912.) pedagógusai

Bayer Nándor, igazgató -helyettes: okleveles középiskolai tanár. Kereskedelmi számtant, mennyiségtant, szépírást oktatott heti 16 órában az alsó a és b osztályokban.

Dr. Hasitz Henrik: megyei főorvos és okleveles egészségügyi tanár. Feladata a növendékek számára egészségügyi előadások megtartása volt.

Dr. Pap Illés: iskolaigazgató és okleveles középiskolai tanár. Heti 8 órában oktatta a magyar nyelvet az alsó a és b osztályban.

Dr. Ulrich György: okleveles középiskolai tanár tanította a német és a francia nyelvet, történelmet heti 20 órában. Ő látta el a Hyieronymi Önképzőkör vezető tanári feladatait.

Óraadó tanárok:

Szentirmai Ignác, szintén igazgató -helyettes: szintén okleveles kereskedelmi tanár. Földrajzot, kereskedelmi levelezést és ismereteket oktatott. Heti 14 órában ellátta a tanári értekezletek jegyzőkönyvi munkáit.

Telmán Gyula: okleveles középiskolai a játék és a torna tantárgyakat oktatta heti 4 órában.

Wolke Géza: okleveles középiskolai tanár tanította a gyorsírást heti 4 órában. Óráját csoportbontásban tartotta meg.

Zoltán Lipót: okleveles középiskolai tanár, heti 4 órában tanította a természettant.

A hittan oktatása:

Az intézményben római katolikus, evangélista, református és izrealita hittant tanítottak. Mind a három felekezethez tartozó növendékek heti 1 óraszámában részesültek hittan oktatásban.

1911/1912-es tanévben a hittanoktatók:

Durnyi Boldizsár: ferences rendi áldozó pap, állami főgimnáziumi rendes hittanár.

Soós László: református lelkész.

Kardos Bernát: izraelita elemi iskolai tanító. (Pap, 1911-1912.)

Összegzés

A tanulmányban a Szolnoki Kereskedelmi Társulat Felső Kereskedelmi Iskola fiú növendékeinek iskolai eredményeit és tanuláskörülményeit vizsgáltam. Az iskolai értesítő tanulmányozása során adatokat kaphattunk a fiú tanulók számának változásáról, felekezeti megoszlásáról és arról, hogy az ország mely területéről származtak a növendékek. Szolnok városban a Szolnoki Kereskedelmi Társulat 1910-es törekvésével, miszerint legyen a városnak kereskedelmi ismereteket oktató intézménye, sokat tett az iskola kialakításában. Az egykori iskola ma Szolnoki Szakképzési Centrum Vásárhelyi Pál Közgazdasági, Egészségügyi és Turisztikai Két Tanítási Nyelvű Szakképző Iskolája néven várja tanulóit.

Irodalom

1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában.
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> [2019.06.01.]
1922. évi XII. törvénycikk az 1844. évi XVII. törvénycikkbe iktatott ipartörvény módosításáról.
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92200012.TV&targetdate=&printTitle=1922.+%C3%A9vi+XII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> [2019. 09. 05.]
1949. évi IV. törvénycikk az iparostanulókról és a kereskedő tanulókról.
http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadas/422_az_ipari_szakok_tats_s_a_tanonckpzs_kezdete_s_kiteljesedse.html [2019. 09. 09.]
1872. évi VIII.1 törvénycikk Ipartörvény
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=87200008.TV&targetdate=&printTitle=1872.+%C3%A9vi+VIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> [2019. 09. 05.]
1884. évi XVII. törvénycikk – Ipartörvény – A tanonciskolákról
<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=88400017.TV&targetdate=&printTitle=1884.+%C3%A9vi+XVII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> [2019. 09. 05.]
- A Szolnok Városi Fiú Felső Kereskedelmi Iskola és a vele kapcsolatos kétéves női kereskedelmi szaktanfolyam XXVI. évi értesítője az 1936-37. iskolai évről / közli Goóts Mihály. – 1937
- A Szolnok Városi Fiú Felső Kereskedelmi Iskola és a vele kapcsolatos női kereskedelmi szaktanfolyam XXVII. évi értesítője az 1937-38. iskolai évről / közli Goóts Mihály. – 1938.
- A szolnoki fiú felső kereskedelmi iskolának és a vele kapcsolatos kétéves női kereskedelmi szaktanfolyamnak XVI. évi értesítője az 1926-1927. iskolai évről / közli Goóts Mihály. – 1927.
- A Szolnoki Kereskedelmi Társulat felső kereskedelmi iskolájának és a vele kapcsolatos női kereskedelmi szaktanfolyamnak első évi értesítője az 1911-12. iskolai évről / szerk. Pap Illés. - 1912.
- A szolnoki Kereskedelmi Társulat Felső Kereskedelmi Iskolájának, a vele kapcsolatos női kereskedelmi szaktanfolyamnak és a társulati kereskedő-tanonciskolának harmadik évi értesítője az 1913-14. iskolai évről / szerk. Pap Illés. - 1914.
- A szolnoki községi Fiú Felső Kereskedelmi Iskola és a vele kapcsolatos kétéves női kereskedelmi szaktanfolyam XXIX. évi évkönyve az 1939-40. iskolai évről / Goóts Mihály.

- A szolnoki négyévfolyamú fiú felső kereskedelmi iskolának és a vele kapcsolatos női kereskedelmi irodai szaktanfolyamnak XIV. évi értesítője az 1924-1925. iskolai évről / szerk. Goóts Mihály. - 1925.
- A szolnoki négyévfolyamú fiú felső kereskedelmi iskolának és a vele kapcsolatos női kereskedelmi irodai szaktanfolyamnak XV. évi értesítője az 1925-1926. iskolai évről / szerk. Goóts Mihály. – 1926
- A szolnoki Társulati Felső Kereskedelmi Iskolának, a vele kapcsolatos női kereskedelmi szaktanfolyamnak és kereskedő-tanonciskolának negyedik évi értesítője az 1914-15. iskolai évről / szerk. Pap Illés. - 1915.
- A szolnoki Vásárhelyi Pál Közgazdasági és Postaforgalmi Szakközépiskola Jubileumi Évkönyve 1911-1986. Szolnok, 1986.
- Nagy Adrienn (2014): A felső kereskedelmi iskolák fejlődéstörténete Magyarországon. Kézirat. (1864-1945) (Doktori PhD értekezés), Pécs
- Nagy Adrienn (2015): Kereskedelmi iskolák az oktatáspolitikai és munkaerőpiac képviselőinek kereszttűzében 1850 és 1906 között. In: Képzés és Gyakorlat. 2015. 13. 3-4. sz. 153-168.
- Pukánszky Béla- Németh András (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest.
- Romsics Ignác (2010.): Magyarország a XX. században. Osiris Kiadó.
- Szurmay Ernő (1986.): A szolnoki Vásárhelyi Pál Közgazdasági és Postaforgalmi Szakközépiskola jubileumi évkönyve 1911-1986. Szolnok.

Almási Brigitta

brigitta.almasi1989@gmail.com

Jász-Nagykúnszabolcs Megyei Hetényi Géza Kórház és Rendelőintézet.

A GYÓGYPEDAGÓGUS-KÉPZÉS ÁTALAKULÁSÁNAK FOLYAMATA, TÖRTÉNETI HÁTTER, KÉPZÉSI STRUKTÚRÁK

Tanulmányomban arra keresem a választ, hogy milyen tényezők hívták életre, formálták, alakították a hazai gyógypedagógus-képzést? Milyen képzési formák alakultak ki napjainkra, milyen hasonlóságok és különbségek jellemzik a mai gyógypedagógusokat képző felsőoktatási intézmények képzési struktúráit az alapképzésben? Az elméleti képzés során milyen pedagóguskompetenciák fejlesztésére kerül sor? A képzés időszakának másik fontos tényezője a szakmai gyakorlat; ennek óraszám, tartalma, régen és ma. Itt történik a gyakorlati tapasztalatok megszerzése. A kutatás során a dokumentumelemzés módszerét alkalmaztam. A történeti forrásmunkák mellett a gyógypedagógus-képzési dokumentumok elemzésére került sor. A dokumentumelemzés várható eredménye annak feltárása, hogy a képzési tartalmak milyen mértékben befolyásolják, illetve támogatják a gyógypedagógus hallgatók pályakezdését.

Kulcsszavak: gyógypedagógus képzés története; képzési struktúrák; elméleti képzés; tanítási gyakorlat, pályakezdés

A gyógypedagógus képzés története szorosan összefügg a fogyatékkal élő gyermekek iskoláztatásának történetével. A gyermekkép megváltozása, az oktatási-nevelési módszerek átalakulása és az alapfokú oktatás általánossá válása az az út, amely hosszú késéssel ugyan, de megnyitotta a fogyatékos gyermekek számára is az iskolák kapuit.

A gyermekekről való gondolkodás alakulása

Fontos állomása a szabad, önállósodott, független gyermekkor kialakulásának a humanisták munkássága. Erasmus, Vives, Montaigne és Rabelais műveiben már egy, a korábbtól eltérő gyermekkép rajzolódik ki. Ezeknek a gyermekeknek már olyan megismerhető tulajdonságai vannak, amelyek az oktatásuk során figyelembe vehetők. Írásaikban gyakran alkalmaznak természetből vett hasonlatokat a gyermekek nevelhetőségének, a segítő formálásuk szükségességének érzékeltetésére. Felelgetik a szülői ház fontosságát a gyermeknevelésben, és elítélően szólnak a rossz pedagógusokról és oktatási módszerekről, melyek megkeserítik a gyermekek életét. Montaigne szavait idézve: „csak valóban emelkedett, szilárd lélek képes leguggolni a gyermek mellé, hogy ingtag lépteit irányítsa.”

A pedagógia kiemelkedő alakja Comenius is jól ismerte kora pedagógiai rendszerét. Munkássága középpontjában a mindenkit mindenre megtanítás eszméje állt. Egy olyan módszer, amelynek segítségével az ifjúság könnyedén, szinte játékosan sajátíthatja el az egyetemes tudományt. Rousseau munkássága a maga nemében kiemelkedő, hiszen „tanítványát” Emil-t az életre akarja nevelni. Az emberré nevelés folyamatát a társadalomból kiszakítva természetes körülmények között képzelel el. Olyan szituációkat teremt, amelyek elvezetik a gyermeket az önálló ismeretszerzésig. Rousseau nevelési eszményének továbbfejlesztői a reformpedagógiai irányzatok.

A későbbi polgári nevelés más elveket kívánt. Herbart munkássága ezeket testesíti meg. A nevelő nem hajol le a tanítványához, mindenkor érezteti a tekintélyét. „Megköveteli a gyerek teljes, feltétel nélküli együttműködését a pedagógussal. Megengedi, sőt igényli a gyerek tevékenykedését, aktivitását, de ez csak belső, szellemi természetű aktivitás lehet. A nevelés célja

nála nem az evilági boldogság, hanem az erős erkölcsös jellem kialakítása. Ennek érdekében olyan erényeket plántál a tanulók lelkébe, mint a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarát, a jog és a méltányosság.” (Pukánszky, 1995) Kora kapitalista társadalmának igényeit messzemenőig megtestesítette. A XX. század hajnala előrevetíti a „gyermek évszázadát”, gyökeresen átalakult a gyermekekről való gondolkodás. A gyermeki jogok előtérbe kerülése, az alapfokú iskoláztatás törvénybe foglalt általánossá válása. Az egyéni szükségletek, fejlődési utak, az egyéni oktatási igény mind-mind új megvilágításba helyezi a vizsgált kérdést.

Orvoslás és gyógypedagógia, gyógyító nevelés

Az értelmi fogyatékosok oktatását sokáig megnehezítette, hogy az elmebetegekkel együtt, egy intézményben ápolták őket, sokszor elmondhatatlanul rossz körülmények között. A pszichológia fejlődése is sokat segített a vélekedések átalakulásában. (Magyar, 2018)

A gyógypedagógia illetve gyógyító nevelés első, nemzetközi szinten működő kiemelkedő alakjai valamennyien orvosok és gyógypedagógusok is voltak egy személyben. Az egészségügy szemszögéből ragadták meg a problémát a pedagógiai aspektusok később kerültek előtérbe. *Jean Marc Gaspard* francia orvos, fül-orr-gégész, gyógypedagógus, a hallássérültek gyógypedagógiájának és az oligofrénpedagógiának egyik neves úttörője. Az „Aveyroni vad gyermek”, Viktor tanítása fűződik a nevéhez. *Edouard Onesinus Séguin* francia orvos, ideggyógyász, pszichiáter és gyógypedagógus, az értelmi fogyatékosok tudományos alapon nyugvó rendszeres oktatásának megalapozója. *Johann Jakob Guggenbühl* svájci orvos, pszichiáter, gyógypedagógus, felfigyelt az endémiás kretenizmusra. *Désiré-Magloire Bourneville* francia orvos, pszichiáter, gyógypedagógus, az oligofrénpedagógia egyik neves művelője. Egy ritka betegség, a sclerosis tuberosa (Pringle–Bourneville-kór) felfedezője. *Maria Montessori* olasz orvosnő, pedagógus és pszichológus, a róla elnevezett pedagógiai-pszichológiai iskola megalkotója. Munkássága során értelmi fogyatékos gyermekekkel is foglalkozott.

Iskoláztatás

Az első ismert átfogó iskola tantervek a gyermekek egy részét valamilyen okból (betegség vagy látható kóros állapot, fogyatékoság) miatt rövidebb-hosszabb időre felmentik az iskolába járás alól. Azonban a fogyatékosoknak minősített gyermekek alapfokú iskoláztatása mégis megindul, elkülönített formában. Az angol és francia forradalmak idején, a nyugati országokban merül fel igényként az általános ingyenes, kötelező alapfokú iskoláztatás megvalósítása, megjelenik világszerte a szegregált iskolarendszer. A felvilágosult humanista tudós személyiségek kezdeményezik a legelső speciális intézményeket Párizsban, Lipcsében, Bécsben. A XIX. század első évtizedeiben létesült iskolák az egészségügy keretébe tartoznak, ezek kórháziskolák (az orvosi pedagógiát megalapozó orvosok létesítik és vezetik -speciális intézetek, sokszínűek, külön a siketek, vakok és más fogyatékosok számára – többségük internátus, (bentlakásos) – nincsenek életkori határok. A XIX. második felében megkezdődik a differenciálódás. Új intézettípusok, új, önálló speciális intézetek, iskolák jönnek létre és a már működő gyógypedagógiai intézményrendszer struktúrájában és tartalmában differenciálódik. Ahol magasabb volt az iskolai követelményszint, ott bővült a fogyatékosnak minősítettek köre, több lett az iskolából kizártak köre (ismétlésre utasított tanulók, szervezett korrepetálás, pótosztályok szervezése), ennek ellenére voltak tanulók, akik nem voltak képesek felzárkózni, ezért a felmentették őket. Az első klasszikus, önálló kiegészítő iskola Drezdában 1867-ben létesült gyenge tehetségű gyermekek számára, ahol szakoktatásban részesültek, hogy „hasznavehető emberekké váljanak”. Sok fogyatékosnak minősített azonban nem került be ezekbe az intézményekbe, a szakemberek a tankötelezettség fogyatékosokra történő kiterjesztésében láttak megoldást, az első ilyen

törvény életbelépése előtt: siketek és vakok számára jött létre tanintézmény. A fogyatékosok iskoláztatásának feltételei csak a XIX. és XX. század fordulóján teremtdtek meg

Magyarország – 1800-as évek vége

Elsőként az 1880-as években találkozunk a gyógypedagógia fogalmával, melyet máig is használunk. *Frim Jakab* 1975-ben elsőként hoz létre súlyos és halmozottan fogyatékos („hülyék”) számára ápoló-gyógynevelő intézetet Rákospalotán. *Szenes Adolf* „abnormális gyerekek teljes körére használja a gyógypedagógia fogalmát. *Roboz József* „Magyar Gyógypedagógia” – szakmai folyóiratát szerkeszti – (siketnémák, vakok, hülyék, gyengeelméjűek, dadogók és hebegők oktatásával, valamint általában a gyógyneveléssel foglalkozik) Gyógypedagógus képzés indul 1900-ban Vácott, kétéves Gyógypedagógiai Tanárképző (tanítói vagy tanári diplomával rendelkezők számára). *Ranschburg Pál* elme- és ideggyógyász orvos Gyógypedagógiai Psychológiai Laboratórium megalapítója. A gyógypedagógia fogalmát tevékenység és tudomány értelemben részletesen kifejti. „a gyógypedagógia tudomány, mégpedig szervesen egységes tudomány, nem pedig különféle ügyességeknek önkényes egy kalap alá foglalása...” (*Ranschburg*. 1909: 84.) *Vértes O. József* Ideges Gyermek Alsó- és Középfokú Állami Intézetét hozza létre. A gyógypedagógiai tipológiájában minden „abnormitást” felsorol (nyomorékok, Little-kórosak, gyengetehetségű vakok, halmozottan sérültek). (*Gordosné*, 2000)

Közzoktatási törvények

1868. évi XXXVIII. tv. A tankötelezettségről szóló első népoktatási törvény a fogyatékosoknak nem kedvez, a fogyatékosokra nem érvényes. A testileg vagy szellemileg gyenge gyermekek felmentést kaphatnak rövidebb-hosszabb időre az iskolába járás alól 2.§. Az elmebetegsében szenvedők, avagy taníthatatlan, tompaelméjűek kizáratnak a nyilvános intézményekből 3.§ A siketnémákról, vakokról nem tesz említést, ők sem nyernek felvételt az elemi iskolákba, testi fogyatékosok, de speciális ellátásban sem részesülnek.

1921. évi XXX. tv., és az 1922. évi 130.700. VIII. sz. VKM végrehajtási utasítás: A tankötelezettséget megerősítő első népoktatási törvény, amely a fogyatékosokra is kiterjed. A gyógypedagógusok a XX. század elején sürgetik a fogyatékosok tankötelezettségének törvénybe iktatását. Az 1921. évi törvény úgy vonatkoztatja a tankötelezettséget a fogyatékosokra, hogy kinyilvánítja elkülönített iskoláztatásukat (expressiv verbis). A törvény 7. §-a kizárja a nyilvános iskolából azokat, akik: oly szervi fogyatékoságban szenvednek, hogy a tanulmányaikban való normális előrehaladást lehetetlenné teszik, ragályos, vagy undort keltő betegségben szenvednek, elmebetegek vagy tompaelméjűek a többi gyermek erkölcsét veszélyeztetik. Külön rendelet szabályozza, hogy a kizártak hogyan tesznek eleget tankötelezettségüknek.

Az 1922. évi VKM (Vallás- és Közzoktatási Minisztérium) végrehajtási utasításában a közintézetek sorában megtalálhatók a gyógypedagógiai intézetek (testileg vagy szellemileg visszamaradt tankötelesek oktatására (gyógyítva nevelő intézetek), kisegítő iskolák, ideges és fejletlen gyerekek intézete, vakok nevelőintézete, siketnémák nevelőintézete gyengeelméjűek nevelőintézete) A mindenkire kiterjedő iskoláztatás gyakorlati megvalósítása azonban nehézségekbe ütközik. A törvény által nyújtott lehetőségek korlátozottak, a javasolt körnél kevesebben kapnak gyógypedagógiai segítséget. A gyógypedagógiai iskoláztatás gondjait fokozta, hogy a trianoni békeszerződés után átrajzolódott a gyógypedagógiai intézményrendszer országos térképe A nagyfokú csökkenés, a gyógypedagógiai státuszt is érintette, rendkívüli mértékben nőttek a gazdasági nehézségek. Nem volt elég gyógypedagógiai intézmény. A joghézagok törvények miatt a fogyatékosoknak csak szűkebb köre tudott eleget tenni

tankötelezettségének (1938-39-ben az értelmi fogyatékosok 14,5 %-a jár gyógypedagógiai iskolába.)

A gyógypedagógus képzés kezdeteiről

A speciálisan képzett tanárookra az első fogyatékosokat nevelő intézetek megalakulásának idejétől szükség volt, hiszen 1802-ben Vácott megkezdte működését *"Siketnémák váci királyi intézete"*. Kezdetben a gyógypedagógusok még Bécsben tanulnak. Pályázat útján elnyert ösztöndíj segítségével egy év alatt sajátították el az akkor szükségesnek vélt elméleti ismereteket, és gyakorlatot szereztek a siket gyermekek tanítása terén, az ott 1799 óta működő siketnémák intézetében.

Később többféle képzési megoldással kísérleteznek több tanítóképzőben. (Például a Pozsonyban, Szegeden, Nagykőrösön, Pesten.) Azért szűnnek meg ezek a képzési formák rövid időn belül, mert a tanítóképzés zsúfolt tanrendjéből idővel kiszorulnak a speciális kurzusok, másrészt mert a gyakorlati képzés megszervezése és bonyolítása elháríthatatlan anyagi természetű és szervezési akadályokba ütközik.

A speciális tanárképzés megszervezése egy idő után elengedhetetlenné válik, hiszen az 1870-es évektől több országos, városi, egyházi illetve magán fenntartású intézmény nyitja meg kapuit a siket gyermekek számára, (Budapest, 1878., 1890., Temesvár, Arad 1885., Kaposvár 1887., Kolozsvár 1888.) További „emberbaráti” intézmények létesülnek más, speciális oktatást-nevelést igénylő gyermeknek: (1825-ben vakoknak, 1875-ben értelmi és halmozottan fogyatékosoknak, 1891-ben dadogóknak és más beszédhibában szenvedőknek).

A tapasztalatokat összegezve a szakemberek és a fenntartók is a „speciális képzőtanfolyamok” indításában látják a megoldást. Az 1890-es években – a "speciális tanerőképzés" céljából – létrehozott képzőtanfolyamok a speciális (gyógypedagógiai, „emberbaráti”) intézménytípus nevelési-oktatási feladataira készít fel. Képzési programjaikat valamilyen pedagógiai (tanítói/tanári/lelkészi) diplomára építik rá, és többnyire az adott speciális szakterület elsőként megalakult intézményei szervezik, vállalják, hogy segítik a működtetésüket, állami költségvetési háttérrel. (Gordosné. 2010.) A tanfolyami képzésre a következő példákat láthatjuk:

- „Siketnémák oktatására képesítő tanfolyam (Budapest, 1890), a Budán működő Pedagógium (a budapesti I. Ker. Állami Polgári-és Elemi Iskolai Tanítóképző Intézet) szervezésében,
- Siketnémák tanítóit képző tanfolyam (Vác, 1895), a Siketnémák Váci Magyar Királyi Országos Nevelő- és Tanítóképző Intézetében,
- Dadogók és hebegők oktatására képesítő tanfolyam (Budapest, 1896), a Vakok Budapesti Országos Magyar Királyi Nevelő- és Tanítóképző Intézetében,
- Vakok tanítóit képző tanfolyam (Budapest, 1897), a Vakok Budapesti Országos Magyar Királyi Nevelő- és Tanítóképző Intézetében,
- Gyengeelméjűek tanítóit képző tanfolyam (Budapest, 1897), a Képezhető Hülyék és Gyengeelméjűek Budapesti Országos Magyar Királyi Nevelő- és Tanintézetében.”(Gordosné. 2010.)

Az általános gyógypedagógus-képzés elindítása

A speciális tanerőképző tanfolyamok strukturális egyesítése, az új képzőintézmény létrehozása, nemzetközileg egyedülálló gyógypedagógus-képzési struktúrát is jelent. Dr. Ranschburg Pál megfogalmazásában: "... az abnormisok gyógyító nevelésének minden ágát felölelő diszciplína bármely ágával való önálló foglalkozás csakis az egész területén járatosaknak megengedhető." "...hogyan az első céltudatos lépés a gyógypedagógus-képzés egységes megteremtésével nálunk

Magyarországon történt, arra egykor büszkén fogunk még emlékezni. (Ranschburg, 1909: 84.) dr. Náráy-Szabó Sándor orvos, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium államtitkára, az elszigetelten működő néhány intézményből országos intézményhálózatot épít fel. Eléri, hogy a fogyatékos gyermekek oktatásügye elkerüljön az *Emberbaráti ügyosztály*tól, és a kezdeményezésére létesült *Gyógypedagógiai Ügyosztály* élén 1899-ben elindítja a speciális tanerőképző tanfolyamok egyesítését. 1900-ban Vácott jön létre a kétéves Gyógypedagógiai Tanítóképző 2000-ig az ország egyetlen gyógypedagógusokat képző intézménye, (természetesen a képzési forma sokszor átalakul az idők folyamán, és a képzési idő is négy évre emelkedik), ez a mai ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar jogelődje, önállósága 2000-ben megszűnik, az ELTE részévé válik. A gyógypedagógus-képzés Magyarországon 1963-ig úgy nyújt egységes, minden fogyatékosági típust magába foglaló képzést, hogy a 2000-ig országosan egyetlen önálló gyógypedagógus-képző intézményben minden hallgató a gyógypedagógiai intézményrendszer különböző típusaiban végzendő valamennyi gyógypedagógiai feladat ellátására képesítetté válik.

A gyógypedagógus képzés a kezdeti időszakhoz képest sokat változott. A többszakos képzést a három, majd kétszakos képzés követte. Sokáig valamennyi hallgató számára kötelező volt az oligofrénpedagógia szak elvégzése, e mellett a másik szak választható volt. 1992-től hét fogyatékosági szakterületen és ezen belül tanár és terapeuta szakág kompetenciaterületen indul meg a képzés, a hallgatók által választható kombinációs lehetőségek szerint.

1993-tól indul el az „egyetemi szintű gyógypedagógus képzés”. A négy éves gyógypedagógusi alapképzés elvégzése után, sikeres felvételi vizsgát követően az ELTE frissen indított speciális pedagógia szakán két év alatt kaptak a gyógypedagógusok speciális pedagógia szakos szakpedagógus képesítést.

A 2000. év a 100 éve önállóan működő Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola számára mérföldkövet jelent. Az önálló egyetemmé válás helyett az Eötvös Loránd Tudományegyetembe integrálódik. 2004-től megindul a főiskolai (7+1 félév) és az egyetemi szintű (3 félév) gyógypedagógus képzés az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon. Ez az időszak további változást hoz a képzőintézmények számára az Európai Unióhoz való csatlakozást követően, hiszen bevezetésre kerül a Bologna-rendszerű képzés. Az alapkiszakozatú gyógypedagógus végzettséget nyújtó *Alapképzési* szak (BA) 8 féléves (7+1), az okleveles gyógypedagógusokat képző *Mesterszak* pedig 4 féléves. A képzés következő szintje a doktori képzés. Természetesen ettől az időszaktól kezdve az ország számos más hazai egyetemén is szerezhető alapkiszakozatú végzettség. „Gyógypedagógiai tanulmányok mindhárom képzési ciklusban folytathatók: alapképzésben több hazai egyetemen; mesterképzésben az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán (BGYK); doktori képzésben az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (PPK) Neveléstudományi Doktori Iskolájában (NDI), a Gyógypedagógia doktori programban.” (Mesterházi, 2014. 68.)

1. táblázat Gyógypedagógusokat képző intézmények, karok-szakok (www.felvi.hu alapján, 2019 szeptember)

Az intézmény neve	Választható szakirányok nappali tagozat	Választható szakirányok levelező tagozat
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar	logopédia, tanulásban akadályozottak pedagógiája	logopédia, tanulásban akadályozottak pedagógiája
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (Budapest)	autizmus spektrum pedagógiája, értelmileg akadályozottak pedagógiája, hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, logopédia, pszichopedagógia,,	autizmus spektrum pedagógiája, értelmileg akadályozottak pedagógiája, hallássérültek pedagógiája, látássérültek pedagógiája, logopédia, pszichopedagógia,,

	szomatopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája.	szomatopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája.
ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar (Nyíregyháza)	nincs képzés	logopédia, tanulásban akadályozottak pedagógiája.
Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar (Eger)	logopédia, pszichopedagógia	logopédia, pszichopedagógia
Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar (Jászberény)	nincs képzés	logopédia
Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar (Sárospatak)	nincs képzés	pszichopedagógia
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar	logopédia, pszichopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája.	logopédia, pszichopedagógia, tanulásban akadályozottak pedagógiája.
Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar	tanulásban akadályozottak pedagógiája.	tanulásban akadályozottak pedagógiája.
Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar	logopédia, tanulásban akadályozottak pedagógiája.	logopédia, tanulásban akadályozottak pedagógiája.
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar	tanulásban akadályozottak pedagógiája, értelmileg akadályozottak pedagógiája, logopédia	tanulásban akadályozottak pedagógiája, értelmileg akadályozottak pedagógiája, logopédia

A képzést szabályozó törvények, rendeletek

A felsőoktatást, ezen belül a gyógypedagógus képzést a „2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról”, valamint a végrehajtási rendeletek szabályozzák. A gyógypedagógia szempontjából fontos törvényi és rendeleti szakaszokat gyűjtöttem ki az alábbi fejezetben.

„2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról „62. A pedagógusképzés szervezése: 102. § (1) A pedagógusképzés típusai: *b)* az óvó- és tanítóképzés, valamint a konduktor és gyógypedagógus-képzés (2) A képzések időtartama és szintje: *c)* a gyógypedagógus-képzés alapképzésben szervezhető, az alapfokozatot eredményező képzés időtartama nyolc félév, amire három féléves mesterfokozatot eredményező képzés épül;

103. § (4) A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmény köznevelési intézményt (gyakorló intézmény) tarthat fenn, amely részt vesz a hallgatók gyakorlati képzésében. A gyógypedagógus-képzést folytató felsőoktatási intézmény által fenntartott köznevelési intézmény (gyakorló intézmény).....”

„106. § (2) Azok, akik *a)* e törvény hatálybalépése előtt szereztek magyar egyetemen vagy főiskolán oklevelet, jogosultak a következő címek használatára: *ac)* a főiskolai végzettséggel rendelkezők – a tanulmányi iránytól függően – a mérnök, közgazdász, tanár, tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus, szakoktató, illetőleg a képesítési követelményekben meghatározott más cím...”

„87/2015. (IV. 9.) Korm. Rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról” Felsőoktatási intézmények létesítése, megszüntetése. Alapszakok,

mesterszakok, képzések indításának feltételei. A gyakorló köznevelési intézménnyé nyilvánítás feltételei”

„18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzésekről, az alap- és mesterképzésekről képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról tartalmazza a Gyógypedagógia alapképzési szakra vonatkozó Képzési és kimeneti követelményeket.”

Képzési tartalmak régen és ma

„Az 1. évben heti 14 órában elméleti és heti 15 órában gyakorlati képzés folyt, 1. évfolyam elméleti stúdiumok:

- a beszédszervek és az összes érzékszervek bonc- és élettana (félévenként heti 2 órában);
- fonetika (félévenként heti 2 órában);
- tüzetes magyar nyelvtan (félévenként heti 1 órában);
- a siketnémák lélek- és neveléstana (félévenként heti 2 órában);
- a siketnémák oktatásának módszertana (félévenként heti 2 órában);
- a vakok lélek- és neveléstana és oktatásának módszertana (félévenként heti 1 órában);
- a hülyék, és gyengeelméjűek lélek- és neveléstana és oktatásának módszer tana (félévenként heti 1 órában);
- a gyógypedagógiai oktatás történelme és irodalma (félévenként heti 2 órában);
- a beszédhibák kezelése (félévenként heti 1 órában). 1. évf. gyakorlati stúdiumok:
- minden hallgató (részletes naplóvezetési kötelezettséggel) naponként legalább 1 órán át hospitál a váci intézet egyes siket osztályaiban; – hetenként 2 órán át a beszédhibások tanfolyamán;
- havonként 1 napon át Budapesten a vakok, hülyék és gyengeelméjűek intézeteiben; – hetenként 6 órán át részt vesz a váci intézet műhelyeiben, és valamennyi kézügyességi ágban (osztályzattal minősítve) gyakorol.

A 2. év gyakorlati képzés, a hallgató valamelyik gyógypedagógiai intézményben szakmai irányítással osztályt vezet, és ellátja az ezzel járó valamennyi feladatot. (Gordosné, 2006b.89.) Az 1900-ban Vácott megalakuló, akkor még kétéves Gyógypedagógiai Tanárképzőben megszerzett „képesítő oklevél” a „siket némák, vakok, hülyék és gyengeelméjűek oktatására és a hibás beszédűek kezelésére” egyaránt képesített.” (Gordosné, 2006b.89.) Az akkori struktúra is elméleti és a gyakorlati képzésre épült. Megjelennek azok a társtudományok, amelyek a gyógypedagógus képzésben azóta is elengedhetetlenek. A gyógypedagógia az orvostudománnyal ekkor még szorosabb kapcsolatot ápol. (A testi és érzékszervi fogyatékoság típusának megfelelő, bonc- és élettani ismereteket tanulnak.) A pszichológia, és Ranschburg Pál révén a fejlődő kísérleti pszichológia, valamint a pszicho-diagnosztika is elvitathatatlan szerephez jut a képzésben. „A gyógypedagógia neve alatt összefoglalt szakmák nem azért taroznak össze, mert azokat egynémely helyütt egy intézet keretében művelik, sem nem azért, mert azoknak a tanügyi kormányzatban nálunk közös osztályt létesítettek, hanem azért, mert tudományos alapjuk egy és ugyanaz. Mindannyiuknak egyik gyökere ott ered, ahol a neveléstan a maga eljárásaival nem győzi, mert nem csak fejleszteni kell, de gyógyítóan kell fejleszteni” (Ranschburg, 1909: 45.). Neveléstani, szakmódszertani ismeretek is beépülnek a hallgatók képzésébe.

A mai képzést vizsgálva szembe tűnő, hogy a képzési struktúrák egy-egy gyógypedagógiai területre, a fogyatékkal élő gyermekek-felnőttek egy-egy sérüléstípusára, vagy spektrumzavarára fókuszálnak. Nyomát sem találjuk a régi értelemben vett egységes gyógypedagógus képzésnek. A diagnosztika és a terápiák is kiemelt figyelmet kapnak a képzésben. Bár a gyógypedagógus képzés mindig is multidiszciplináris elméleti alapokra épült, a kezdeti időkhöz hasonlóan napjainkban újra egyre nagyobb szerepet kap a tanítási gyakorlat. Természetesen a

gyógypedagógusokat képző intézmények képzési dokumentumainak alaposabb összehasonlító elemzésére jelen tanulmányban nem vállalkoztam.

Zárásul egy gyógypedagógusok körében 2005-ben végzett kutatás eredményeiről számolok be. (*Tölgyeséki*, 2006) Az integráció bevezetése és az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények megalakulásával egy időben, a Bologna rendszerű képzés első tapasztalatainak tükrében érdekes adalékul szolgálhat a leírtakhoz. Napjainkra sok minden megvalósult, de vannak még fejlesztésre váró területek.

A kutatást a „Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének XXXIII. Országos Szakmai Konferenciáján (Salgótarján, 2005) résztvevő gyógypedagógusok, valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzésben résztvevő (2005) diplomás gyógypedagógus hallgatók készítették.” (*Tölgyeséki*, 2006. 124.) A megkérdezettek száma 160 fő. A kilenc kérdésből álló kérdőívet *Mesterházi Zsuzsa* állította össze.

A kutatási eredmények összegzése: „több gyakorlati ismeret beemelése szükséges a terapeuták képzésébe, jobb felkészítés az integrációban történő együttműködésre; – sokan úgy ítélik meg, hogy felülvizsgálatra szorul a közvetített elméleti tananyag korszerűség szempontjából. Egyes területeken olyan tudást is elvárnak, amely a szakmai gyakorlatban történő alkalmazás tekintetében nem releváns (amortizálódott). Ugyanakkor felkészületlenek a szülőkkal való bánásmód tekintetében, a jogban, való jártasságban a frissen végzett gyógypedagógusok; – a levelező/esti tagozatos hallgató nem kap elegendő ismeretet a tudatos tervezéshez. Szigorúbb elbírálást várnak a levelező/esti tagozatra történő beléptetésben és a képzési folyamatban mind az elméleti, mind a gyakorlati képzésben. A végzősök felkészültségében megmutatkozó minőség rávetődik az egész szakmára, rontva a gyógypedagógia, a gyógypedagógus presztízsét, a fogyatékosügy képviseletét.” (*Tölgyeséki*, 2006: 127.) Emellett a képzőhelyek és a gyakorlóhelyek szorosabb együttműködésének igénye, az integrációban résztvevő valamennyi érintett pedagógus és gyógypedagógus, élő szakmai kapcsolatának fontossága is felmerül. Általánosságban elmondható, hogy valamennyi fogyatékos népességben emelkedik a társuló fogyatékosok száma. A többségi és a gyógypedagógiai iskolákban átalakul a gyermekcsoportok összetétele, új kihívás elé állítva a pedagógusokat.

Ennek a kutatásnak a rövid bemutatását figyelemfelkeltésnek szántam. A gyógypedagógus képzés, és az gyógypedagógiai oktatási rendszer is sok átalakuláson ment át 2005 óta. A képzés és gyakorlat, a többségi- és gyógypedagógiai oktatás élő, napi kapcsolatának igénye rengeteg új kihívás elé állítja napjainkban is a pedagógiát.

Irodalom

- Balázs János (2006): Gyógypedagógusok pályautja és társadalmi helyzete. *Gyógypedagógiai Szemle*. XXXIV. 2. 104-111.
- Gordosné Szabó Anna (1983): A magyar gyógypedagógiai tanárképzés jelene és jövője. In: *A kőszegi Gyógypedagógiai Intézet 25 éve*. Kőszeg. 271–291.
- Gordosné Szabó Anna (1984): A gyógypedagógus-képzés távlati fejlesztési koncepciója és feladatterve. In: *Pedagógusképzés*. 1. 148–168.
- Gordosné Szabó Anna – Illyés Sándor (1996): A budapesti gyógypedagógus képzés múltjáról, jelenéről és jövőjéről. In: Dr. Cseh Sándor (szerk): *Tanító- és óvóképző főiskolák tudományos közleménye*. XXVII. Debrecen. 3–50.
- Gordosné Szabó Anna (2000a): *A magyar gyógypedagógus-képzés története*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. Budapest. 2000. 461.
- Gordosné Szabó Anna (2000): Történeti áttekintés. A gyógypedagógiai iskoláztatás és a gyógypedagógiai szakemberképzés elmúlt száz évéről. In: *A gyógypedagógiai oktatás helyzete az ezredforduló Magyarországon*. OKI PTK. Budapest. 2000. 5-31.

- Gordosné Szabó Anna (2006b): A hazai gyógypedagógus-képzés fejlődéstörténeti elemzése. *Gyógypedagógiai Szemle*. XXXIV. 2. 87-94.
- Gordosné Szabó Anna (2010): 110 éves a gyógypedagógus-képzés Magyarországon. *Gyógypedagógiai Szemle*. XXXVIII. 4. 317-332.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2011): Ranschburg Pál és a magyar gyógypedagógiai pszichológia. In: Lányi Gusztáv (2011.szerk.) *Ranschburg Pál és a magyar pszichológia*. pályázati munkapéldány 68-79.
file:///D:/user/Desktop/konferenciák%2020192020/tanulmányok/RANSCHBURG_PaL_kotet.pdf
- Magyar Adél (2018): Fejezetek az értelmifogyatékos-kép történetéből. *Gondolat*. Budapest.134-200.
- Mesterházi Zsuzsa (2014): Tanulás és kutatás a Gyógypedagógia doktori programban. *Neveléstudomány*. 2014.3. 68-87.
- Pukánszky Béla (1995): Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar pedagógia* 95.3–4. 333–342.
- Ranschburg Pál (1909): Elmélkedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről. In: *Magyar Gyógypedagógia*. I. rész. 45–50., II. rész. 81–85.
- Szabó Ákosné (2009): A többciklusú, lineáris gyógypedagógus-képzés kialakulása. In: Fusz György (szerk.): *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar. Szekszárd. 21–50.
- Tölgyszéki Papp Gyuláné (2006): A gyógypedagógiai kompetencia a gyakorlat nézőpontjából *Gyógypedagógiai Szemle*. XXXIV. 2. 124-129.
2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV> [2019. 10. 30.]
- „87/2015. (IV. 9.) Korm. Rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról”
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500087.kor> [2019. 10. 30.]
- „18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról tartalmazza a Gyógypedagógia alapképzési szakra vonatkozó Képzési és kimeneti követelményeket.”<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txtreferer=00000001.TXT> [2019. 10. 30.]

Kisváriné Kelemen Ágnes

kelemenur@gmail.com

**Zuglói Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola, EGYMI, Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola**

PATYI GÁBOR

SAKMAI VITA AZ ÓVÓ- ÉS TANÍTÓKÉPZÉS AKADÉMIAI SZINTŰ EGYESÍTÉSÉRŐL A PEDAGÓGIAI SAJTÓBAN 1957-BEN

A kormány 1956-ban kezdte meg a tanító- és óvóképzés felsőfokúvá tételét célzó reformok előkészítését. 1957-ben a Köznevelés és a Pedagógiai Szemle hasábjain széles körű szakmai vita zajlott le a pedagógusképzés problémáival kapcsolatosan. Tanulmányomban a vita főbb pontjai közül az óvó- és tanítóképzés egyesítésének kérdéskörét vizsgálom. Kelemen László vitaindító írásában az egyesítés ellen foglalt állást. A 3-6 és a 6-10 éves korú gyermekek nagymértékben különböznek, az óvó és tanítójelölteknek a tárgyak zömét eltérően kell tanítani. Bizó Gyula és Szabó Tibor egyaránt az egyesítés híve. Szabó Tibor szerint a közös képzés gazdaságosabb és eredményesebb is. Vág Ottó is az egyesítés híve, egy intézményben, külön tagozatokon, az egyenrangúságot biztosítva kell a képzést folytatni.

Kulcsszavak: Óvóképzés; tanítóképzés; történet; vita az egyesítésről

Mint ismeretes, a hazai pedagógusképzés történetében a megvalósulást (1959) megelőzően már nagy hagyományai voltak a tanító- és óvóképzés felsőfokra emelését célzó törekvéseknek. A múltban úgyszintén találunk törekvéseket a tanítók/tanítónők és óvónők képzésének egyesítésére. A kormány 1956-ban kezdte meg a tanító- és óvóképzés felsőfokúvá tételét célzó reformok előkészítését, mely reformmunkálatokat a forradalmi események némileg lelassították, de nem állították le (Hermann, 1965; Donáth 2000, 2006). A felállított nyolctagú szakbizottság elképzelését a Művelődési Minisztérium hivatalos lapjában, a Köznevelésben 1957. március 1-én tette nyilvánossá, „Az óvónők és tanítónők akadémiai képzésének tervezete” címmel.

A koncepció két alapvető vonása: gimnáziumi érettségire épülő, kétéves, főiskolai jellegű képzés, illetve a tanítók, óvónők együttes képzése. A tervezet közzétételének nem titkolt célja volt a pedagógusok, szakemberek széles körét megszólító szakmai vita elindítása. Ezt követően, 1957 márciusától júniusáig a Köznevelés hasábjain széles körű, neves szerzők részvételével zajló szakmai vita zajlott le az említett tervezettel kapcsolatosan. Ezzel párhuzamosan a Pedagógiai Tudományos Intézet szakmai folyóiratában, a Pedagógiai szemlében Kelemen László vitaindító írását követően (Kelemen, 1957) a Köznevelésben folyó szakmai diskurzushoz több szálon kötődő, a pedagógusképzés más ágait is érintő vita bontakozott ki „A nevelőképzés problémáiról”.

Tanulmányom szűkre szabott terjedelmi keretei között a két fentebb említett sajtó fórumon kibontakozó vita főbb pontjai közül elsősorban az óvó- és tanítóképzés egyesítésének kérdéskörére koncentrálok. Mindenekelőtt röviden ismertetem az óvóképzés és a tanítóképzés egyesítésére vonatkozó korábbi terveket. Majd ismertetem a közzétett reformkoncepció főbb elemeit, elemzem a tervezetben az egyesítéssel kapcsolatosan megfogalmazottakat. Dolgozatom központi részében a kibontakozó szakmai vita során az egyesítéssel kapcsolatban megfogalmazott nézeteket vizsgálom, egyaránt kitérve a támogatók és ellenzők felfogására, érveire - ellenérveire. A tanulmányom végén röviden kitérek a tervek „realizálódására” is.

Az óvó- és tanítóképzés egyesítésének terve a múltban

Az óvó- és tanítóképzés egyesítése nem új gondolatként merült fel 1956-ban. Az elképzelés először komolyabb formában 1848. nyarán a július 20-24. között lezajlott első egyetemes tanítógyűlésen vetődött fel, vélhetőleg abból kifolyólag is, hogy a kisdédóvás és az elemi tanítás szakemberei egy szakosztály keretében munkálták ki reformelképzeléseiket (Kelemen, 2008). Már a gyűlés kezdetén megfogalmazott „Javaslati irányeszmékben”, tehát a részletes megvitatásra szánt alapvető reformjavaslatokban is megfogalmazták, hogy a jövőben a tanítóképzőkben óvókat is képezzenek (Vág, 1979). A kongresszus harmadik napján (1848. július 22.) elhangzott: „Az óvónévelők úgy képeztesse, hogy egyszersmind elemi tanítók is lehessenek és viszont. Kerületenként több olyan képezde állíttassék, hol az óvodai nevelés és az elemi tanítás módszerei kapcsolatosan adatnak elő” (Gábris, 1996. 122.).

A dualizmus korának kezdetén, Eötvös József második miniszteri tevékenységéhez kapcsolódva ismét felmerült az egyesítés szándéka. Eötvös a népoktatási törvénytervezetében az óvodaügyet is szabályozni kívánta. A javaslat értelmében (29.§) a kisdédóvódiák igazgatótanítója lehetett volna minden olyan tanító vagy tanítónő, aki legalább fél éves óvodai gyakorlattal rendelkezik (Morlin, 1896). A megszavazott törvényből végül az óvodára vonatkozó rendelkezések kimaradtak. A miniszter nem adta fel azonban az óvodaügy törvényes rendezésének szándékát. 1870-ben önálló óvodai törvényjavaslatot nyújtott be az országgyűléshez, melyben már önállóan (a tanítóképzőktől elkülönülten) működő óvóképző intézetek létesítését javasolta (a javaslatból nem vált elfogadott törvény). Ugyanakkor az intézetekben tanítandó tananyag jelentős része a tanítóképző intézetek tananyagát (a kétévi tanfolyamhoz mért mennyiségben) tartalmazta volna (Morlin, 1896).

A századfordulón merült fel ismét az óvó- és tanítóképzés egyesítésének gondolata. Az 1891. évi XV. törvénycikk, a kisdédóvási törvény elfogadása az óvóképzés terén is mérföldkő volt. A törvény az állam, a községek, a hitfelekezetek és a magánszemélyek számára is lehetővé tette a két évfolyamos középfokú óvóképzők létesítését. Megszavazását követően sorra nyíltak új tanintézetek, számuk 1895-ben már 12 volt, miközben az óvodák és óvónői álláshelyek száma jóval lassabban emelkedett (Pátyi, 2010). A század végén óvónői végzettséggel sokan vállaltak tanítói állást. Az óvónői túlképzés által eredményezett helyzet vezetett az egyesítés gondolatának széles körben való elterjedéséhez. A gondolat hívei megvalósulásától részben az óvónői felesleg levezetését, részben pedig a tanítóhiány enyhítését várták (Gábris, 1996).

Wlassics Gyula minisztert komolyan foglalkoztatta az egyesítés gondolata. Az egyesítés téma volt a második egyetemes tanügyi kongresszuson is (1896. július 3-10), ahol a küldöttek pedagógiai és pénzügyi okokból is támogatják az elgondolást. Az 1897-1898. tanévtől az eperjesi állami kisdédóvóképzőben kísérleti jelleggel, négy éves képzési idővel olyan pedagógusokat képeztek, akik egyszerre kaptak óvónői és tanítónői bizonyítványt. Az óvónőképzők többsége támogatta az egyesítést, a megvalósítás mikéntjével kapcsolatban azonban két felfogás alakult ki. A formai egyesítés hívei egy intézmény és épület, de eltérő tanterv keretében képzelték el az óvónők és tanítók képzését. A szerves egyesítés hívei ellenben egységes tanterv szerint képezték volna a kettős végzettséget nyerő tanítványokat (Gábris, 1990, 1996).

Morlin Emil, a magyar kisdédóvás és kisdédnevelő-képzés avatott tollú krónikása 1896-ban könyve utolsó lapján az egyesítéssel kapcsolatban az alábbi gondolatokat fogalmazza meg: „Ugyancsak ezután kell még döntenie a képesített és alkalmazást nem nyerő kisdédóvónők számának növekedése következtében felmerült azon kérdés felett, vajon a tanítónő- és óvónőképzést nem kellene egyesíteni? Az egyesítés érdekében felhozzák, hogy az csak javára válnék óvodának és iskolának egyaránt s a kisdédnevelés és népiskola módszere kiegészítené egymást, a mellett szükségesnek találják, hogy a kisdédóvónők műveltségi foka ily módon emeltessék” (Morlin, 1896, 135.).

Az 1957-ben közzétett reformterv közvetlen előzményének tekinthető az a javaslat, melyet 1956. augusztus 7-én két soproni pedagógus, Kelényi Ferenc tanulmányi felügyelő és

Major László általános iskolai tanár (később mindketten a soproni felsőfokú óvónőképző oktatói) küldött be az Oktatási Minisztérium Tanítóképzős Osztályának, „nevelőképző akadémiák” szervezése tárgyában (Szabados, 1964). A tervezett „nevelőképző akadémia” középiskolai érettségire épülő, két éves felsőfokú intézmény lett volna, óvodai, és általános iskolai alsós tagozattal. „A nevelőképző akadémia a hallgatókat hivatástudatuk megalapozása, tudományos pedagógiai gondolkodásuk alapjainak lerakása érdekében közös alapfelév hallgatására kötelezi” (Füle, 1956. 133.). A soproni pedagógusok tervezetében tehát markánsan jelen van az óvó- és tanítóképzés egyesítésének gondolata.

A közzétett reformkoncepció főbb elemei, és a vita fórumai

Mint fentebb már említettük, az óvó- és tanítóképzés az 1956-ban megkezdett reformjának egyik fontos mérföldköve volt, amikor is a minisztérium által a reformkoncepció kidolgozásával megbízott nyolctagú szakbizottság tervezetét 1957. március 1-én a Köznevelés hasábjain „Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete” cím alatt közzétették. (*Az óvónők és tanítók akadémiai...*, 1957.).

A tervezett Óvónő és Tanítóképző Akadémia koncepciójának leglényegesebb eleme, a gimnáziumi érettségire épülő kétéves tanító- és óvónőképzés megvalósítása. Olyan intézmények létesítését tűzték ki célul, ahol egyrészt tudományosan megalapozott pedagógiai tudást nyújtanak, másrészt pedig megalapozzák a nevelői személyiség kifejlődését, felébresztik az önképzés – önnevelés vágyát. Az alapvető célkitűzésnek megfelelően, a tervezett képzés színvonalát és szervezetét (előadások, szemináriumok, vizsgák stb.) tekintve főiskolai jellegű lesz, de bizonyos mértékben az intézmények továbbörökítik a középiskolai jelleg előnyeit is (kiscsoportos foglalkozások, tanár-növendék szoros kapcsolata).

A célok elérése érdekében az országban 8-10 akadémiát kell felállítani, azokban két évfolyamon 200 növendéket képezni. Fontos, hogy az akadémiákhoz tartozzon megfelelő színvonalú gyakorló óvoda és általános iskola, de szoros kapcsolatot ápoljanak a külső óvodákkal és iskolákkal is. Az intézetekhez kollégiumokat is kell kapcsolni, hogy az intenzív és szoros tanár – diák kapcsolat megvalósulhasson. Fontos továbbá, hogy az intézmények környezete (a város) lehetővé tegye a hallgatók széles kulturális igényeinek kielégítését, és „jól megválasztott” tanári kar nevelje - oktassa az ifjúságot. Az intézményekben módot kell adni arra is, hogy a már hivatalban lévő óvó- és tanítónők esti és levelező képzési formákban a magasabb végzettséget megszerezzék.

Témánk szempontjából a reformkoncepció legfontosabb eleme, az óvó- és tanítóképzés egy intézményben történő egyesítése. A tervezetből szó szerint idézünk: „Az óvónők és tanítók képzése egy intézményen belül folya, olymódon, hogy az alapvető pedagógiai, lélektani és egyes más – közös érdekből folyó – tárgyakat együtt tanulják, minden egyebet külön” (*Az óvónők és tanítók akadémiai...*, 1957. 45.).

A reformtervezet készítői számot vetettek a lehetséges főbb kérdésekkel, ellenvetésekkel is. A négy legfontosabb vitatható elem között a középiskolai képzés előnyei, a képzés alapjául szolgáló középiskola, hallgatói létszám, intézetek önállósága mellett ott találjuk az óvónő- és tanítóképzés egyesítésének kérdéskörét is. A koncepció készítői tulajdonképpen már előre reagáltak, a felmerülő ellenvetésekre.

A tervezet alkotói tisztában voltak vele, hogy nem egyöntetű az egyesítés koncepciójának támogatottsága. Az egyesítés ellenzőit két csoportba sorolták. Egyesek egyszerűen nem látják értelmét, nem értik, hogy mi haszon származhat a tanító- és óvóképzés bármilyen formájú egyesítéséből. Mások pedig úgy vélik, hogy az egyesített képzés rossz hatással lenne az óvójelöltekre, „eliskolásítja” az óvodát.

A javaslattevők a kételyekhez az alábbi ellenvetéseket fűzték. Az egyesítés értelmének firtatására az egyik válasz a gazdasági szükségszerűség érve. A beiskolázás előtt álló óvónők

száma csekély. Önállóan működő felsőfokú óvónőképző intézmény egy, maximum kettő létesülhetne az országban. Egy intézmény fenntartása földrajzi értelemben nagyon hátrányos helyzetet teremtené a hallgatók számára. Sok jó várható továbbá az óvodai és iskolai nevelés azonos lélektani megalapozásától. A tanítók gyermeklélektani tájékozottsága kiterjed majd az iskolás kort megelőző évekre is, az óvónők pedig látják a gyermeki fejlődés irányát. Az egyesítés mellett szóló fontos érv még, hogy az óvónők ezáltal a tanítókkal egyenrangú pedagógussá válhatnak.

Végezetül úgy vélik az alkotók, hogy nincs mitől félniük az óvodaügy képviselőinek. A tervezett egyesítés nem teszi majd iskolás jellegűvé az óvodát, hiszen a hazai óvodapedagógia a 20. század közepére már határozott alakot öltött. A szöveg írói épp az ellenkezőjét remélték: „Éppen azt várjuk az egyesítéstől, hogy az iskola válik gyermekközelibbé, játékosabbá, hidalja át jobban a ma még nagyonis érezhető szakadékot az óvodai és iskolai nevelés között” (*Az óvónők és tanítók akadémiai...*, 1957. 46.). Az óvónőképzés tanítóképzéstől eltérő, sajátos jellegének kialakítása alapvetően szervezési kérdés, a tantervben, az óratervekben kell megfelelően rögzíteni, hogy mely tárgyakat tanulják közösen az óvó- és tanítójelöltek, illetve mely tárgyakból szükséges az elkülönített, speciális oktatás. Az óvoda-iskola átmenet problémája egyébként máig megoldatlan ügy, az óvoda és az iskola közötti szakadék az elmúlt 60 évben sem lett kisebb (a szerző).

A tervezet készítői nyilvánvalóvá tették azt a fejlődés-lélektani alapvetést is, amely alapján az óvó- és tanítóképzés egyesítése mellett törnek lándzsát. Messzemenően elutasítják azt a gondolatot, hogy a tanítóképzést, az óvónőképzéstől elkülönítve inkább az általános iskolai tanárképzéssel kell összevonni a pedagógiai főiskolák keretében. Véleményük szerint nem a hatodik életév az a természetes cezúra, melynek a pedagógusképzésben is tükröződni kell. Épp ellenkezőleg: „Az általános iskola alsó és felső tagozata a közös név alatt két valójában élesen elkülönülő, az oktatásnak és nevelésnek sajátosan más feladatokat szabó szakaszt képvisel. A gyermek kilencz-tizedik életéve pedig sokkal kiemelkedőbb határkő, mint a hatodik életév” (*Az óvónők és tanítók akadémiai...*, 1957. 46.).

A tervezet közzétételét követő szakmai vita két fórumon bontakozott ki. Az egyik folyóirat, a Köznevelés volt (ahol a fentebb elemzett koncepció is megjelent). A lapnak 1957-ben már a 13. évfolyama jelent meg, akkoriban a művelődési minisztérium hivatalos sajtóorgánuma, így a tanító- és óvóképzéssel kapcsolatos vita természetes közegének tekinthető. 1957 tavaszán – nyarán az óvó- és tanítóképzés tervezett átalakításával kapcsolatban tíz szerző tollából jelent meg hosszabb-rövidebb írás, azokból azonban csak kettő (*Szabó Gyula és Vág Ottó* írása) foglalkozik szűkebb témánkkal, az egyesítés kérdéskörével.

A másik vitaforum, a Pedagógiai Tudományos Intézet által kiadott folyóirat, a Pedagógiai Szemle volt. 1957-ben már a hetedik évfolyama jelent meg a lapnak. A folyóiratszámok impresszumából nem derül ki pontosan, hogy az egyes példányok mikor jelentek meg. *Kelemen László* (fentebb már említett) vitaindító írása az év első számában jelent meg, pedig áprilisban vetette papírra. *Bizó Gyula* és *Szabó Tibor* alább elemzendő írásai a harmadik számban, vélhetőleg szeptemberben láttak nyomdafestéket.

Az egységesítés ellenzője és vitaindító írás szerzője: Kelemen László²³

Kelemen László, aki 1957-ben a Pécsi Pedagógiai Főiskola tanszékvezető főiskolai tanára volt, mint már említettük a Pedagógiai Szemle 1957. évi első számában jelentetett meg a témánk szempontjából fontos írást (*Kelemen*, 1957). „A nevelőképzés problémáiról” című írás csak

²³ Kelemen László (1919-1984) pedagógus és pszichológus, 1948 és 1966 között a Pécsi Pedagógiai Főiskola (Pécsi Tanárképző Főiskola) tanára. 1966 és 1981 között a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem egyetemi tanára, a Pszichológiai Tanszék alapítója, a pszichológus képzés megszervezője. Fő kutatási területe a neveléslélektan (pedagógiai pszichológia) volt (Báthory és Falus, 1997a).

részben a Köznevelésben megjelent tervezetre (az írás első bekezdésében említi az egységes óvónő- és tanítónőképző akadémia tervét) reflektál. A nevelőképzés teljes vertikumát (tehát az óvóképzést, tanítóképzést, általános iskolai tanárképzést, középiskolai tanárképzést egyaránt) egységes szempontok alapján vizsgálja. Az írás vitaindítónak bizonyult, a Pedagógiai Szemlében az 1957-es év során több szerző reflektált gondolataira.

Írása nyitányaként megfogalmazott véleménye szerint az elkövetkező években (1957 után – a szerző) a közoktatásügy legfontosabb kihívása a nevelőképzés ügyének rendezése lesz. A nevelőképzés problémáinak elvi tisztázásakor, tehát az ideális nevelőképzési rendszer felvázolásakor mindenekelőtt a nevelési intézmények, illetve iskolafajok sajátosságaiból, alapvető feladataiból kell kiindulni. Azok alapján második lépésben fel kell vázolni azoknak a nevelőtípusoknak a képét, akiknek ott tanítani - nevelni kell. Végezetül meg kell határozni, hogy a különböző nevelőtípusokat milyen intézményekben kell képezni, a nevelőképzés mely rendszere lenne a legcélravezetőbb.

A nevelési intézmények, illetve iskolafajok sajátosságainak elemzését három szempont alapján végzi el (életkori sajátosságok, oktató-nevelő munka sajátosságai, és a társadalmi és települési viszonyok szempontjából). Véleménye szerint az életkori sajátosságok szempontjából a születéstől a 18. életévig tartó időszakban a fejlődés négy jól elkülönülő szakaszra oszlik. Ezek a 3-6 év, 6-10 év, 10-14 év, és a 14-18 év közötti időszakok. A 6-7 életévet más kutatókkal egyetértve jelentős fordultnak tekinti, és úgy véli, hogy a 9-10 év is határkönek látszik. Az oktató-nevelő munka szempontjából is négy különböző nevelési feladat tűnik fel. Az óvodában a játék és mese keretei között csak elemi ismeretszerzés folyik. Az iskolában már rendszeres ismeretnyújtás történik, az alsóban osztályrendszerben, a felsőben pedig szakrendszerben, a gimnáziumban pedig már az egyes szaktudományok alapjait tanítják. Ha a különböző iskolafajokat települési viszonyok szempontjából vizsgáljuk, akkor is jelentős különbségek tűnnek fel.

A négy markánsan elkülönülő életkori szakaszból, és a négy különböző nevelési feladtból az következik *Kelemen László* szerint, hogy négy nevelőtípusra (óvodai nevelő, tanító, általános iskolai és középiskolai tanár), és majd látjuk, négy elkülönülő nevelőképző intézményre lenne szükség. A továbbiakban, a témánk jellege révén csak az óvodai nevelők és a tanítók különbözőségéről és az óvó- és tanítóképző intézményekről vallott nézeteit vizsgáljuk, a kétfajta tanárról, illetve tanárképzésről megfogalmazott (egyébként figyelemre méltó) gondolatainak elemzésétől eltekintünk.

Kelemen László szerint az óvodai nevelőnek középfokú szakműveltségre és főiskolai szintű pszichológiai, pedagógiai és módszertani ismeretekre van szüksége a munkája megfelelő elvégzéséhez. Elengedhetetlenül fontos, hogy a kicsiny gyermekeket szeresse, a mese, a dal és a játék alkalmazásában jártas legyen. A szerzőt idézve: „Egy magas pedagógiai képzettségű, általánosan művelt, gyermekekkel mesterien, szeretettel bánni tudó édesanyára emlékeztet ez a nevelői eszmény” (*Kelemen*, 1957. 50). A tanítónak – tanítónőnek szintén középfokú, de mélyebb szakműveltséggel és úgyszintén főiskolai szintű pszichológiai, pedagógiai és módszertani tudással kell rendelkezni. „A falut és a gyermeket egyaránt szerető, a gyermek életkorához jól alkalmazkodó, világosan, egyszerűen magyarázó tanító itt az ideális nevelőtípus” (*Kelemen*, 1957. 50).

Kelemen László írásának vizsgálatában most érkeztünk el tanulmányunk tulajdonképpeni témájához, vagyis annak elemzéséhez, hogy szerzőnk hogyan vélekedett az óvó- és tanítóképzés tervezett egyesítéséről. *Kelemen* megállapítja, hogy a kor alapvető jelszava a nevelőképzés terén az egységesítés. Egységesíteni akarják az óvó- és tanítóképzést, és a kétfajta tanárképzést. Véleménye szerint azonban a kor egyre fokozódó kihívásai inkább a specializálódást követelnék meg a nevelőképzés terén is.

Szerzőnk felteszi a kérdést: „Helyes-e az egységes óvónő- és tanító-képzés” (*Kelemen*, 1957. 51)? Válasza egyértelműen elutasító. Az óvodában és az iskolák alsó tagozatában mások a gyermekek életkori sajátosságai. Mások az oktató –nevelő munka feladatai is (az óvodában játék

és mese keretei között egészen elemi ismeretnyújtás, az alsó tagozaton rendszeres ismeretnyújtás, lásd minderről fentebb). Felteszi a kérdést, hogy hogyan lehet akkor egyáltalán egységesíteni? Az egyik mód, ha a képzés bizonyos mértékig közös. Nézete szerint azonban a közös képzésnek több területen súlyos akadályai vannak. A pedagógia tárgyak oktathatók leginkább közösen. Másként kell azonban a neveléstant és az oktatástant is a leendő óvónőknek, vagy tanítónőknek tanítani, hisz lényeges különbségek vannak az óvodában és az alsó tagozaton a nevelési – oktatási folyamatban.

A pszichológiai tárgyakat szerinte „alig lehet” közös oktatásban elképzelni. Ezen nézetével a pszichológus szakember élesen szembemegy a Köznevelésben közölt reformkoncepcióban szereplő nézetekkel, hiszen ott a két képzés egyesítésének egyik fő indoka az, hogy előnyök származhatnak a pszichológiai tárgyak együttes oktatásából (lásd fentebb). Szerzőnk véleménye szerint továbbá a módszertani és gyakorlati képzést feltétlenül külön kell szervezni.

Ha a tárgyak zömét elkülönülten kell oktatni, akkor mégis mi szólhat az egyesítés mellett? *Kelemen László* egyetlen érvet talál: az egyesített képzés közelebb hozhatná az óvónőket a tanítónőkhöz. De ez nem elég erős érv ahhoz, hogy egy intézményben, közös igazgatás alatt kétféle képzést folytassunk. Nézete szerint: „Egy intézmény keretén belül olyan kétféle hivatásra és munkára előkészíteni, mint az óvodai játékos foglalkozás és az iskolai tanítás, szinte lehetetlen” (*Kelemen*, 1957. 51.). Az intézményi egyesítést elutasító nézetének összefoglalása: „Néztem szerint a rövid képzési időt úgy használhatnánk ki hatékonyan, ha mindkét nevelőtípust külön erre a célra létesült, speciális intézményekben képeznénk. A közösködés mindkét képzést felemássá teszi. Minden erőt összpontosítva egy intézményben egy – egy iskolafaj specialistáit, szakembereit kell nevelni” (*Kelemen*, 1957. 51.).

Bár mint láttuk *Kelemen* az intézményi szintű egységesítést elutasítja, azért a két (tágabban négy, tehát a z óvó- és tanítóképzők mellett az általános és középiskolai tanárképző intézmények) nevelőképző intézmény színvonalának, képzési idejének közelítését, egységesebbé tételét maximálisan támogatja. Az óvó- és tanítóképzésben, általános iskolai tanárképzésben négy, a középiskolai tanárképzésben öt év tanulmányi időt tart ideálisnak. Megfogalmazza a korhoz és mának is éppúgy aktualitással bíró üzenetet: „A különböző iskolafajok nevelői között ne az legyen a különbség, hogy az egyik alacsony, a másik pedig magas képzettségű, hanem az, hogy más-más tartalmú és jellegű ez a nagyjából azonos szintű műveltség és képzettség” (*Kelemen*, 1957. 53.).

Az óvó- és tanítóképzés egyesítésének támogatói

*Bizó Gyula*²⁴, aki 1955-től (1957-ben is) az Oktatásügyi/Művelődési Minisztériumban a tanító- és óvónőképző osztály vezetőjeként tevékenykedett, a Pedagógiai Szemle 1957. évfolyamának harmadik számában jelentetett meg témánkat érdemben érintő írást „Néhány megjegyzés Kelemen László: A nevelőképzés problémái című cikkéhez” cím alatt (*Bizó*, 1957). *Bizó* mint a minisztérium tanító- és óvónőképző osztályának vezetője bizonyára fontos, ha nem meghatározó szerepet játszott az óvó- és tanítóképzés reformjának előkészítésében, a Köznevelésben nyilvánosságra hozott koncepció alapelveinek kidolgozásában. Nem lehet csodálkozni ezért, hogy a szakmai vitában ő a koncepció helyett, *Kelemen László* fentebb elemzett, a tervezett egyesítést vitató írásához fűzött megjegyzéseket.

Kelemen László alapfelvetésével *Bizó* egyetért, ténynek veszi ő is, hogy nevelőképzésünk számos vonatkozásban korszerűtlen, reformálásra szorul. *Kelemen* érdemként említi, hogy a

²⁴ Bizó Gyula (szül. 1916) 1939 és 1949 között népiskolai tanító, 1949 és 1955 között a Budapesti Pedagógiai Főiskola oktatója, pedagógiai tanszékének vezetője. 1955-től az Oktatásügyi, majd Művelődésügyi Minisztériumban előbb a tanító- és óvónőképző osztály, majd a Színházi Főigazgatóság vezetője. 1964-től a Budapesti Műszaki Egyetemen a pedagógiai tanszék tanszékvezető docense (*Nagy*, 1976).

problémát annak egész szélességében exponálta, s ezzel remélhetőleg termékeny vitához adott alapot. Ténynek veszi azt is, hogy a gyermeki fejlődés egymástól többé-kevésbé elkülönülő szakaszokra oszlik, és lényegében elfogadhatónak találja azt, amit *Kelemen* a négy életszakasszal kapcsolatban az oktató-nevelőmunka jellegéről vall. Nem fogadja el azonban azt a következtetést, hogy a négy életkori szakaszból és az oktató-nevelőmunka eltérő sajátosságaiból fakadóan négy különböző nevelőképző intézményre lenne szükség. „Egyrészt azért nem, mert a gyermeki fejlődést valamennyi pedagógusnak a maga egészében alaposan ismernie kell. Másrészt azért nem, mert az egyes életszakaszok megkövetelte speciális felkészítése a pedagógus jelöltnek akár egyetlen nevelőképző intézményben is megoldható, ha ennek a nevelőképző intézménynek tananyagát a célnak megfelelően helyesen választjuk ki. Ez tehát elsősorban tartalmi és csak azután iskolaszervezeti kérdés” (*Bizó*, 1957. 71.). Nem fogadja el azért sem, mert meggyőződése, hogy bár fontos szempont a gyermekek életkori sajátossága, egy iskolarendszer kialakulásakor – kialakításakor döntően más tényezők (a termelőerők és a termelési viszonyok) játszanak szerepet.

Bizó Gyula írásából kitűnik, hogy ő egyértelműen az egyesítés gondolatát támogatja. *Kelemen* felfogásával, a négyféle nevelő képzésének szükségességével ellentétben ő úgy véli, hogy kétféle nevelőre van szükség, a fő cezúra a „nemszakos” és a „szakos nevelők” között húzódik. „Lényegében tehát szerény megítélésem szerint kétféle nevelőt kell képezni: 1. olyat, aki a nem szakrendszerű oktatás időszakában és 2. olyat, aki a szakrendszerű oktatás időszakában képes megfelelő módon az oktató-nevelőmunkát ellátni; tanítót kell képeznünk és tanárt kell képeznünk” (*Bizó*, 1957. 73.).

Szerzőnk egyébként írásával igazolni látszik azokat a félelmeket, melyek az óvó- és tanítóképzés egyesítése kapcsán az óvodák „eliskolasítására” vonatkoztak (lásd fentebb). „Tanító” és „tanár” képzéséről ír, bár cikkében azután csak az egységes tanárképzés problémáival foglalkozik, az óvó- és tanítóképzés tervezett egyesítéséből fakadó nehézségeket nem elemzi. Mindez fakad talán szerzőnk népiskolai tanítói múltjából (*Nagy*, 1976).

A tanító- és óvóképzés egységesítésének híve *Szabó Tibor* szegedi tanár is, aki szintén a Pedagógiai Szemle 1957. évfolyamának harmadik számában jelentetett meg a témánkba vágó és *Kelemen László* írására reflektáló tanulmányt (*Szabó T.*, 1957). A szerző állítása szerint az óvónő- és tanítóképzéssel kapcsolatban közvetlen tapasztalatokból fakadó mondanivalója van, hiszen lélektant, neveléstant és módszertant oktatott, valamint tanítási gyakorlatot és óvodai foglalkozást vezetett tanítónő- és óvónőképzőben. Véleménye szerint a gyermekek életkori sajátosságai és a nevelési módszerek tekintetében nincs nagy eltérés a két nevelőtípus, az óvónő és a tanító(nő) munkájában. Bizonyos átfedéseket az oktatásban – nevelésben maga az élet is szükségessé tesz. Ha egy szervezetben egyesítjük a képzést, akkor az egyrészt gazdaságosabb, másrészt a nevelési folyamat figyelemmel kísérése tekintetében eredményesebb is lesz. Vitatja továbbá *Kelemen Lászlónak* a pszichológiai tárgyak közös oktatásának lehetetlenségére vonatkozó megjegyzését. „Az általános műveltség mellett mindegyik nevelőtípusnál meg kell követelnünk általános pedagógiai és pszichológiai képzettséget, és ebből és csakis ebből az egységből indulhat el a specializálódás folyamata” (*Szabó T.*, 1957. 82.).

Elvileg támogatja, ugyanakkor az óvó- és tanítóképzés egyesítésének az óvónőképzés szempontjából jelentkező veszélyeire is felhívja a figyelmet *Vág Ottó*²⁵ a Köznevelésben 1957. április 15-én megjelent írásában (*Vág*, 1957). Az óvónő- és tanítóképzés reformját mérföldkőnek tartja nevelésügyünk történetében. A tervezet alapelveivel egyetért, gondolatait elsősorban az óvónőképzés szempontjából fogalmazza meg.

A tervezet értelmében az akadémiákon az óvodapedagógus hallgatók száma és aránya (10-15%) a tanítójelöltekhez képest nagyon alacsony lesz. Szerzőnk félelme, hogy ilyen arány esetén az óvodapedagógusok képzése háttérbe szorul. A tanárok gyakorlatvezetők zöme alsó

²⁵ Vág Ottó (1929 – 1996) tanár, neveléstörténész. 1952-1954 között a kalocsai óvónőképző tanára, 1954-től 1963-ig szerkesztő a Tankönyvkiadónál, 1963-tól az ELTE oktatója, 1989-től egyetemi tanár a neveléstudományi tanszéken. Az óvodai nevelés történetének kutatója, számos alapmű szerzője (Báthory és Falus, 1997b).

tagozati (nem óvodai) szakember lesz, az óvónőképzés a „mostohagyerek” szerepét fogja betölteni. Megoldás az lehet, ha az óvó és tanító tagozatokon nagyjából egyenlő számú hallgató lesz. Javaslat: „Ne legyen tehát minden akadémiának óvónőképző tagozata is, de ahol lesz, ott alakítsuk ki az óvónőképzés megfelelő feltételeit. Az óvónő – és tanítóképzés egyesítése elvileg helyes, de a két tagozat egyenrangúságát elvileg biztosítani kell” (Vág, 1957. 111.).

Vág Ottó cikkében részletesen elemzi a tervezett óratervet is. Támogatja azt a tervet, hogy az óvónő és tanító(nő) jelöltek a pedagógiát egy félévig együtt, majd a második félévben külön tanulják. Nem támogatja azonban azt, hogy a neveléstörténetet is együttesen hallgassák, hiszen mindkét tagozat hallgatóinak elsősorban sajátos elmélet-, módszertan-, és intézménytörténetet kell tanulni. A tanterv elemzése kapcsán más témában is megnyilvánul a szerző különös vonzódása a neveléstörténethez. A „neveléstudomány legújabb törekvései” című gyakorlatot a neveléstörténet oktatásához kívánja kapcsolni.

Az egyesítésre vonatkozó tervek támogatója volt Szabó Gyula kaposvári óvónőképző intézeti igazgató is, kinek cikke a Köznevelésben Vág Ottó írása után került közlésre. (Szabó Gy., 1957). „Előrelépést jelent a reformban az a törekvés, hogy a jövőben mind az általános iskolai alsótagozati nevelők, mind pedig az óvónők – a módszertan és a gyakorlat kivételével – azonos kiképzésben részesüljenek. Mindezt helyeslem.” (Szabó Gy., 1957. 112.).

Összefoglalás, kitekintés

Tanulmányunkban röviden áttekintettük az óvó-és tanítóképzés egyesítésére vonatkozó korábbi elképzeléseket, ismertettük 1957. március 1-én a Köznevelésben közzétett reformkoncepció főbb elemeit, különös tekintettel az egyesítésre vonatkozó tervekre, illetve elemeztük azt a szakmai vitát, mely az egyesítéssel kapcsolatosan két folyóirat által biztosított fórumokon, öt szerző tollából született írások keretében az 1957. év során kibontakozott. A vita tanulságait összegezve megállapíthatjuk, hogy egy szerző (Kelemen László) nyilatkozott az egyesítő tendencia ellenében, a nevelőképző intézmények terén a speciális, egy nevelőtípust képző intézmények további fenntartása, azok színvonalának emelése és közelítése mellett szállt síkra. Egy szerző (Vág Ottó) bár az egyesítéssel, és általában a reform alapelveivel elvileg egyetért, de az óvónőképzés szempontjából aggályait fejezte ki. Óva intett attól, hogy az óvónőképzés az új akadémiai keretek között „mostohagyerek” váljon. Javasolta, hogy ne létesítsenek minden tervezett akadémián óvónői tagozatot is, ahol létrehozna, ott azok hallgatói létszáma azonos legyen a tanítói tagozatéval. Három szerző egyértelműen a tervezett egyesítés mellett nyilvánított véleményt. Bizó Gyula minisztériumi osztályvezető esetében ez természetesnek tekinthető, a két másik szerző (Szabó Tibor és Szabó Gyula) felfogását gyakorlati tapasztalataik támasztották alá.

A „Politikai Bizottság 1958. június 10-én váratlanul 3 éves képzési idejű tanító- és 2 éves óvóképzést hagyott jóvá. A nem várt fejlemények miatt a közös alapozású tanító és óvóképzést szétválasztották.” (Molnár, 2012, 68.) A szakmai vitában résztvevő szerzők többsége támogatta tehát az óvó-és tanítóképzés akadémiai szintű egyesítésének tervét, ennek ellenére az 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelet a tanító és óvóképzésről (kihirdetve 1958. szeptember 6-án) kettő és három éves, felsőfokú intézményként működő, de különálló óvónőképző intézetek létesítését rendelte el.

Irodalom

Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete (1957). *Köznevelés*, 13. 2. sz. 41-48.

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997a, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon II. I-Ny*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997b, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon III. O-Zs.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Bizó Gyula (1957): Néhány megjegyzés Kelemen László: A nevelőképzés problémái című cikkéhez. *Pedagógiai Szemle*, 7. 3. sz. 70-78.
- Donáth Péter (2000): A felsőfokú tanítóképzés megteremtésének oktatáspolitikai előzményei, ideológiai motívumai (1953-1959). In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón.* Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár. 49-58.
- Donáth Péter (2006): „Gyökeres fordulatot a politikai-világnézeti nevelésben”. Kísérlet a tanítóképzés világnézeti-politikai és szakmai rekonstrukciójára a hegedűs kormány idején. *Educatio*, 15. 3. sz. 461-491.
- Füle Sándor (1956): *Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára. Tanítóképzés újjászervezésének kérdései Magyarországon (1904 – 1956).* (Kézirat).
- Gábris József (1990): Egyesítési törekvés a tanító és óvónőképzésben a XIX. sz. végén. Az esztergomi képző viszonya a mozgalomhoz. In: Gábris József (szerk.): *Tanulmányok (Vitéz János Tanítóképző Főiskola 27.)* Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom.
- Gábris József (1996): *Az esztergomi nevelőképzés krónikája I.* Az Esztergomi Tanító- és Óvónőképző Öregdiákjainak Egyesülete – Balassa Bálint Alapítvány a Tanítóképzésért, Esztergom.
- Hermann Alice (1965): Az óvoda és az óvónőképzés. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964.* Tankönyvkiadó, Budapest. 365-418.
- Kelemen Elemér (2008): A magyar nevelésügyi kongresszusok története. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. 2. sz. 76-85.
- Kelemen László (1957): A nevelőképzés problémáiról. *Pedagógiai Szemle*, 7. 1. sz. 47-53.
- Molnár Béla (2012): A felsőfokú tanítóképzés bevezetésének előzményei. In: Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene I-II. Tanulmánykötet.* Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Szombathely, 57-72.
- Morlin Emil (1896): *A magyar kisdiedóvás múltja és jelene.* Lampel Róbert Kiadása, Budapest.
- Nagy Sándor (1976, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon. Első kötet A-F.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Patyi Gábor (2010): A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8. 1. sz. 99-105.
- Szabados László (1964): A felsőfokú óvónőképzés Sopronban. *Soproni Szemle*, 18. 2. sz. 152-163.
- Szabó Gyula (1957): Helyes megoldás-e a gimnáziumra épülő akadémia? *Köznevelés*, 13. 5. sz. 112-113.
- Szabó Tibor (1957): A nevelőképzés problémáiról. Hozzászólás Kelemen László vitaindító cikkéhez. *Pedagógiai Szemle*, 7. 3. sz. 79-82.
- Vág Ottó (1957): A nevelőképző akadémiákról. *Köznevelés*, 13. 5. sz. 111-112.
- Vág Ottó (1979): *Óvoda és óvodapedagógia.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Dr. Patyi Gábor

patyi.gabor@uni-sopron.hu

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet,

MÉRFÖLDKÖVEK A KISDEDÓVÓ SZAKMA „PROFESSZIONALIZÁLÓDÁSÁNAK” TÖRTÉNETÉBŐL

A 19. században meginduló modernizációs folyamatok hatására Magyarországon is számos hivatás szakmáskodásának lehetünk tanúi. 1828-tól a kisgyermeknevelés a kisdédóvás intézményeiben valósult meg. Ez egy új pedagógus hivatás létrejöttét vonta maga után, mely pályára új képzőintézménytípusban készítették fel a jelentkezőket. A szakmává válás útján megfigyelhető a mesterségbeli tudás differenciálódása, melynek birtoklásáról vizsgák keretében adtak számot a növendékek és ez egyben szelekciós mechanizmusként is működött. A „professzionizálódás” első lépései után a felsőfokúvá tétel, majd évtizedekkel később a főiskolai szintű képzés bevezetése jelzi azt a napjainkig tartó törekvést, hogy hivatalosan is elismert, magasán képzett, szakértelmiségi csoporttá válhassanak az óvodapedagógusok, vagyis megvalósuljon a tényleges professzionizáció.

Kulcsszavak: professzionizáció, pedagógia, pedagógus, óvóképzés

Az egyre inkább professzionizálódó világban folyamatosan változnak a különböző professziókkal kapcsolatos társadalmi elvárások. Az egyes szakmák szerepelvárásaiban bekövetkező módosulások és az annak való megfelelés részben az adott hivatás pozitív társadalmi megítélésének fenntartására hivatott. Nincs ez másként a pedagógus szakma, mint professzió/értelmiségi hivatás esetében sem. Az új évezredben is fókuszban maradtak a változásokra reagálva formálódó szerepelvárások kihívásai (pl. *Dombi és Dombi*, 2015; *Ferőné*, 2005; *Fónai és Dusa*, 2014; *Jávorné*, 2004; *Kovács*, 2018; *Mártonné*, 2016). Napjainkban aktuálisan – többek között – a pedagógus előmeneteli rendszer mesterpedagógus fokozatának fő célkitűzései között fogalmazódik meg e mesterség presztízisének javítása (*Útmutató*, 2019). Az életpálya modell bevezetéséhez kapcsolódóan górcső alá került az óvodapedagógus professzió társadalmi megítélése is (pl. *Janek, Lovász és Varga*, 2014). Az előzőekkel összefüggésben a – különböző pályákra felkészítő – felsőoktatásban résztvevők professzióképe is gyakran vizsgálat tárgyát képezi (pl. *Fónai*, 2016). A pedagógus pályán zajló – *Fónai* szavaival élve de-professzionizációs – folyamatok, illetve a pedagógusokkal szemben ma tapasztalható társadalmi elfogadottság okainak megvilágítását segítheti a pedagógus szakma „professzionizálódásának” történeti áttekintése a releváns szakirodalom, valamint a korabeli sajtóforrások elemzése által.

Professzió és professzionizáció

A professzió, mint különböző „valóságkonstrukciókból” felépülő társadalmi entitás kialakulása, jelentősége és sajátosságai a társadalomtudományban nagy figyelmet kapott, szinte minden társadalomtudományi elmélet foglalkozik e témával (*Formádi*, 2011). Az etimológia, vagyis a professzionizáció és professzió fogalmának meghatározása a kutatások és az ezek eredményeit közlő publikációk elengedhetetlen része. A professzionizáció a 19. századi fejlődés meghatározó eleme, mely az iparosodás és az oktatási rendszer bővülésének következménye. A folyamat eredményeként kialakulnak az értelmiségi foglalkozás típusai (professziók) és ezek hivatássá válásának leírására jelenik meg az angolszász eredetű professzionizáció kifejezés (*Németh*, 2009 idézi *Formádi*, 2011). A professzió terminus az angol-amerikai kultúrkör terméke, mely a magasabb presztízst elért, szabályozott, meghatározott végzettséghez kötött foglalkozások körét jelöli és a magyar nyelvben az „értelmiségi hivatás, illetve szakma”

fogalmakhoz áll közel. Az értelmiségi szakmák, a professziók megszerveződése a modern társadalomban sajátos „logikát” képvisel (pl. *Evetts*, 2008 idézi *Formádi*, 2011; *Kleisz*, 2005; *Nagy*, 2009; *Nóbik*, 2018; *Pásztor*, 2018).

A 21. század professziókutatásai összefoglalják a professzionalizáció-, illetve professzió elméleteket és azok irányzatait, valamint az ezek keretében körvonalazódó modelleket. Míg az előbbi az értelmi hivatások kialakulásával, fejlődési fázisaival foglalkozik, addig az utóbbi azokra a kritériumokra fókuszál, melyek alapján egy hivatást professziónak lehet minősíteni, valamint a foglalkozások közös vonásaira, illetve azokra a jegyekre, melyek megkülönböztetik azokat egymástól. Így tehát számba veszik a látszólag oly különböző csoportok professzionalizációjának mindenütt előforduló elemeit, karakterjegyeit (pl. *Evans*, 2008; *Fizel*, 2017a; *Formádi*, 2011; *Kleisz*, 2005; *Kovács*, 2011; *Magos*, 2017; *Nagy*, 2009; *Németh*, 2005, 2007, 2013, 2014; *Nóbik*, 2018; *Vári*, 2010). A professziódiskurzus elmélettörténete, fogalomkonstrukciói, legrészletesebben *Kleisz Teréz* műveiben olvashatók, melyben kritikai észrevételei is megfogalmazódnak (*Kleisz*, 2000, 2002, 2005). Egyrészt az angolszász professziótörténeti kutatások eredményei részben felhasználhatóak a kontinentális jelenségek leírására (*Nóbik*, 2018), másrészt a különböző nézőpontú megközelítések, illetve eltérő orientációjú irányzatok egyes elemei a pedagógus hivatásokra is értelmezhetőek, valamint a professziókkal, professzionalizációval foglalkozó elméletek tanulságai a pedagógusok tekintetében egyaránt hasznosak (*Nagy*, 2009).

A pedagógus foglalkozás szakmává válása, professzionalizációja

A pedagógus foglalkozás szakmává válása, professzionalizációja az utóbbi két évtizedben a magyar történeti pedagógia homlokterébe került (*Németh*, 2005, 2008), viszonylag állandó módon jelen van a kutatásokban, mint új elméleti keret a pedagógus szakmák történetének új megvilágítására (*Nóbik*, 2018). *Nagy Péter Tibor* tollából olvashatunk összefoglalót az oktatásügy professzionalizációs folyamatait reflektáló kutatásokról (*Nagy*, 2011). Emellett *Fizel Natasa* is készített tanulmányt a hazai kutatástörténeti előzményekről, kiemelve *Németh András* ezirányú munkásságát (*Fizel*, 2017b). Lassan könyvtárnyi szakirodalomból válogathatunk a nevelés-oktatás különböző képzési fokain dolgozó pedagógusok munkájának „szakmásodásáról”. A középiskolai tanári (pl. *Németh*, 2009, *Pukánszky*, 2018) és az elemi népiskolai tanítói professzió (pl. *Kelemen*, 2007; *Kovács*, 2011; *Németh*, 2007; *Nóbik*, 2015, 2018; *Tészlábó*, 2008) mellett egyre több munka emeli fókuszba a polgári iskolai tanárokat is (pl. *Fizel*, 2014, 2017a; *Nagy*, 2004). Az óvodapedagógiai szakma professzionalizálásáról *Szabolcs Éva* tartott előadást (*Szabolcs*, 2005). *Podráczky Judit* az óvodapedagógusról, mint értelmiségről értekezik (*Podráczky*, 2003), valamint *Janek Noémi* a kisdédvónői karrierút lehetőségét vizsgálja a nőnevelés-történet keretein belül (*Janek*, 2017). Az óvodapedagógus professzió 1950-es évek végéig tartó fejlődéstörténetének rövid vázlatával találkozhatunk *Pásztor Enikő* munkájában (*Pásztor*, 2018).

A pedagógus professzió nem tartozik a tradicionális, történeti professziókhoz (*Kleisz*, 2005). A 19. században meginduló, majd a 20. században felgyorsuló professzionalizációs folyamatok eredményeként egyre több területen megkövetelték a tudományos hátteret, a formális ismeretet (*Hrubos*, 1986 idézi *Formádi*, 2011). A pedagógusok professzionalizációja külön-külön úton haladt előre, de sem külföldön, sem hazánkban nem érte el az igazi professziók standardizációs szintjét (*Nagy*, 2001; *Németh*, 2001 idézi *Nagy*, 2004).

A nemzetközi szakirodalomban hosszas viták folytak a professziók mibenlétéről, ugyanis egyes foglalkozáscsoportok nem felelnek meg az elméletekben vázolt kritériumoknak (*Halmos és Szívós*, 2010 idézi *Nóbik*, 2018). Ezért tesz különbséget a pedagógus szakmai csoportok esetében *Németh András* is a professzionalizáció, illetve szakmásodás fogalom használatában. A professzionalizáció fogalmát a szakértői vagy tudáselit (pl. középiskolai/gimnáziumi tanár típusú, illetve tanügyigazgatási-oktatáspolitikai elit) egyetemen

megszerezhető tudásának konstrukciós, illetve intézményesülési folyamataival összefüggésben használja. Szakmásodás alatt az alacsonyabb társadalmi presztízsű, középfokú szakiskolákban megszerezhető gyakorlatias szakmák (pl. szakmunkás, közvetlen termelésirányító szakemberek, tanítók) intézményesülési folyamatait érti (Németh, 2014).

Ezen elvek alapján a kisdédóvók esetében inkább „szakmásodásról” beszélhetünk. *Andrew Abbott* szakmafelosztása szerint a kisdédóvó szakma is inkább az alárendeltebb státuszú, ún. félprofessziók közé sorolható (Abbott, 1988 idézi Kleis, 2005). E professziók a professzionalizáció egyes vonásainak gyengébb változataiból építkeznek, például rövidebb ciklusú szakmai képzés, vagy csekélyebb súlyú specializált tudás és készségtár, illetve a szakma társadalmi legitimitása gyenge alapokon áll. (Kleis, 2005; Nóbik, 2018).

A nemzetállamok kialakulásának modernizációs időszakában vette kezdetét a modern értelmiségi, ezen belül a pedagógusszakma különböző szakértői csoportjainak differenciálódása, egy ősi tevékenység önálló hivatássá, szakmává válása (Németh, 2013). A népoktatás expanziójával párhuzamosan számottevően megnőtt a népoktatási és az alsóbb szakoktatási rendszer (óvoda, népiskola, tanonciskola) intézményeiben tevékenykedő pedagógusok száma, emelkedett szakmai felkészültségük és társadalmi elismertségük szintje (Németh, 2013, 2014). Európában a bürokratikus és centralizált állam szerepe meghatározó a professzionalizáció folyamatában, mely kezdeményezően lépett fel és erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy létrehozzon, fejlesszen és megerősítsen bizonyos hivatásokat (Magos, 2017 idézi Nóbik, 2018).

A kisdédóvás „szakmásodásának” jellemző jegyei

A magyar kisdédóvó társadalom genezisének és kezdeti fejlődésének néhány jellemző mozzanatát kiemelve foglalja össze röviden e tanulmány a korábbi vizsgálatok eredményeit. A különböző pedagógus szakmák sorában a kisdédóvói szakma kialakulása is beilleszthető a modern társadalomban végbemenő professzionalizációs folyamatokba, így az elemzés során az e témában megjelent szakirodalom következtetései jelentik az alapot. Ugyanakkor az óvodapedagógus emelkedik a fókuszba, megcélózva az 1828 és 1959 közötti időszakot, hiszen szakmásodási folyamata elkülönül a köznevelés következő fokozatát jelentő elemi iskolai/néptanítói „professzionalizációtól”.

Nagy Péter Tibor a különböző csoportok professzionalizációjának mindenütt előforduló elemeiként a képzettséget/szakirányú diplomát/minősítettséget, a normatív alkalmazási feltételeket, a kamarai-egyesületi jellegű szerveződéseket, kongresszusokat, a standardizált normák alapján működő szakmai folyóiratok létrejöttét és sorsának alakulását nevezi meg (Nagy, 2011). E jegyek sajátosan kombinálódnak az adott társadalmi valóságtól függően és különböző társadalmi elismerést, bizalmat eredményeznek (Kleis, 2005).

Németh András korábbi megállapítására, illetve *Harold Wilensky* ún. szekvencia-modelljének első fejlődési szakaszára utalva a kisdédóvás tekintetében elmondható, hogy az addig családi keretek között zajló, a szülők egyik ősi tevékenységének tekintett iskoláskor előtti nevelés fő foglalkozássá vált (Németh, 2013; Wilensky, 1964 idézi Kleis, 2005 és Füzél, 2017b). Az új foglalkozás funkcióit korábban nem egy meghatározott szakmai csoport látta el, hanem az a család, illetve a helyi közösség feladata volt. 1828-tól Magyarországon is létrejöttek a kisdédóvás intézményei, amelyekben 1837-től már képzőintézményben képezték a szakembereket, akik teljes munkaerejüket az adott tevékenységre fordították, és ezért anyagi juttatásban részesültek (Bock, 1980 idézi Nagy, 2009).

A kisdédóvók – mint intézmény, és mint szakma – „öndefiníciója”

A 18. századtól induló változások hatottak a családi életre, a családi szerepekre, így ezen a téren is egyfajta „forradalom” vette kezdetét. Megváltozott a kor gyermeknevelési gyakorlata, amely a gyermekkor átalakuló értelmezéséből adódott (Fizel, 2017b; Nóbik, 2018). A kisdédóvás megjelenéséhez is nagyban hozzájárult a 18. század végén kibontakozó filantropizmus. A preszkoláris kisgyermeknevelés alapintézménye az óvoda. A 19. század első felében zajló, a családi élet módosulását maga után vonó polgári átalakulás, az iparosodás nyomán keletkező társadalmi szükséglet hívta életre a kisdédóvókat azon igény kielégítésére, hogy a munka miatt távollévő szülők kisgyermekéről intézményes keretek között gondoskodjanak. Ezen új típusú intézmények létrejötteinek európai előzményeiről Vág Ottó és Sztrinkóné Nagy Irén monográfiáiban olvashatunk (Vág, 1969, 1979, 1993; Sztrinkóné, 2009). Magyarországon a kisdédónevelés intézményesülése Brunszvik Mária Terézia grófnő filantrop magánkezdeményezéseként indult, majd reformkori mozgalommá vált. A liberális nemesi ellenzék képviselői felfedezték az új intézmény művelődéspolitikai jelentőségét, amely kívül állt a nevelési intézmények hivatalos rendszerén, így szabadon szolgálhatta a polgári fejlődés érdekeit, a nemzeti érdekegyesítésnek, a magyar nyelv terjesztésének ügyét. A társadalmi kérdések összekapcsolódtak a nevelés ügyével. Az óvoda nemzeti kázussá, elsőrangú közüggé, eszközzé vált a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület (továbbiakban: Terjesztő Egyesület) közvetítésével (Horváth, 1988; Komlósi, 1984; Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003).

Az új intézménytípus helykeresését mutatja, hogy az a kezdetektől kettős arculatú és funkciójú volt. A hazai óvodatörténet első, a kisdédóvás és kisdédóvóképzés addigi spontán fejlődését egységes mederbe terelő 1891. évi XV. törvénycikkével a kisdédóvás intézményei – a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (továbbiakban: VKM) fennhatósága mellett – beillesztésre kerültek a magyar közművelődés és a tanügyi közigazgatás egységes rendszerébe (Budapesti Közlöny, 1891). Ám az óvoda munkájára egészen az 1949/50. tanévig, amikor is újra a VKM irányítása alá kerül, a szociális funkció erőteljes érvényesülése jellemző. Az 1920-as évektől felerősödik az óvodák gyermekvédelmi rendszerbe való betagozódására törekvés: „ne csak pedagógiai, hanem egészségügyi intézmények is legyenek” (Ország - Világ, 1927). Az 1936. évi XXIII. törvénycikk indoklása, hogy a kisdédóvó-intézet nem öncélú nevelő, hanem a szociális gyermekvédelmi szervezetbe tartozó népegészségügyi intézmény, ezért szükséges a belügyminisztériumi felügyelet alá helyezés (Hivatalos Közlöny, 1936). A politikai változások következtében a 20. század közepétől válik hangsúlyossá a mindenkori állami elvárásoknak megfelelő nevelés, a pedagógiai funkció (Vág, 1979, 1993; Sztrinkóné, 2009). Az 1957-ben bevezetett első átfogó hazai óvodai nevelési program mindkét funkciót hangsúlyozva így jelöli meg az óvoda rendszerbeli helyét: „Az óvoda népköztársaságunk anya- és gyermekvédelmi rendszerének egyik láncszeme, köznevelési rendszerének legalsó fokú intézménye.” (Földesi, 1957. 3.). Az óvodának, mint nevelési intézménynek az alakulása mindenkor a társadalmi szükségletek függvénye, melyhez nélkülözhetetlen a társadalmi kívánalmak tendenciáinak felismerése. Az óvoda fejlődéstörténete során – funkcióit tekintve is – állandó változáson ment keresztül. A gazdasági-társadalmi változások, a demográfiai, urbanizációs átalakulás, majd az, hogy a munkásság egyedüli jövedelme a munkabér, felértékelte az intézményesített nevelés szerepét. Az óvodáztatás időszakonként látványos fejlődését részben szociálpolitikai kényszer, részben művelődéspolitikai szükséglet determinálta. Egyre nagyobb szerepet töltött be a magyar társadalom, a családok életében, mint a 3-6 éves korúak óvásának és szocializációjának intézménye (Kelemen, 2000).

Az elkülönülő szakmai csoport helykeresését érzékelteti az intézmény, illetve a szakma megnevezésének változása. Az első kisdédóvók megnyitásokkor az óvoda szót még nem ismerték. Az intézményeket a korabeli szokásos külföldi elnevezések magyar megfelelőivel illették. Még a 19. század második felében is vitatott volt a megnevezése, szinte divattá vált az elnevezés

reformja. Alig van olyan intézmény, amely oly sok keresztelést ért volna meg, mint a kisdédóvó (Vág, 1979). A Magyar Nyelvtudományi Társaság folyóiratának szó- és szólásmagyarázatai között olvashatunk az óvoda szó megjelenéséről, amely számos más megnevezés mellett már az 1840-es évek közepétől használatban volt (Mészáros, 1979). Egy évszázaddal később a Magyar Köztársaság kormányának a kisdédóvás tárgyában született rendelete tartalmaz meghatározást az óvodára, mint intézményre, illetve az óvoda elnevezés használatára (Magyar Közlöny, 1948). Az 1953. évi III. törvény az óvodáskorú gyermekek nevelésére szolgáló intézményre vonatkozóan az óvoda elnevezést alkalmazza (Magyar Közlöny, 1953).

A kisdédóvással foglalkozó szakemberek egyik korai öndefiníciós törekvéseként *Rapos József*, az egyesületi kisdédóvóképző-intézet akkori igazgatója ajánlására az 1860-as évek elejétől a kisdédóvó és a kisdédnevelés helyett az alapnevelő és alapnevelés megjelöléseket használták, így különböztetve meg az iskoláskor előtti nevelést a tanítástól, a kisgyermek-nevelési intézményekben dolgozókat az elemi népiskolai tanítóktól (Vág, 1979). *Rapos* 1862 áprilisában kritikus cikket írt arról, hogy a kisdédóvás eltért eredeti rendeltetéséből és az elemi iskola jellemét öltötte magára.²⁶ 1868-ban összehívja az „alapneveldek” vezetőit abból a célból, hogy egységes egyesületet alakítsanak. Létrejött tehát az első alapszabályokkal rendelkező egyesület, amely tisztán csak a kisdédnevelés gondolatával és ennek terjesztésével foglalkozott (*Draskovits*, 1940). Az Alapnevelők Országos Egyesületéhez kötődően 1870-ben Debrecenben adta ki *Szabó Endre* az Alapnevelők és szülők lapját, mint az egyesület havi rendszerességgel megjelenő folyóiratát (Varga, 1986). Ettől tekinthető folyamatosnak a hazai óvodapedagógiai sajtó.

*Eötvös Józsefnek*²⁷ nem nyerte el tetszését a *Rapos* által javasolt elnevezés és a könnyebb érthetőség érdekében az egykorú sajtóforrások is párhuzamosan használták az alapnevelést a kisdédneveléssel. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvművelő Bizottságának folyóirata 1872-ben hangot is ad a megnevezéssel kapcsolatos félreérthetőségnek.²⁸ Az 1874-ben megalakuló Országos Kisdédóvó Egyesület neve is azt mutatja, hogy az alapnevelő - alapnevelde - alapnevelészet kifejezések nem gyökereztek meg a magyar köztudatban, helyette a kisdédóvó - kisdédóvás fogalmak maradtak használatban egészen az 1950-es évek elejéig. Ez is jelzi, hogy mivel a szakma elnevezése változó, így az nem egyértelmű a külső társadalmi közeg számára. Ezzel párhuzamosan érdemes megjegyezni azt, hogy a mindenáron való különbözés természetes ténye a szakmásodásnak, mely specifikus tudást is generál, és így minőségnövekedést jelent, ugyanakkor gyengíti a pedagógusok közös mezőjéhez való tartozást, a más szakmákkal való versenyképességet (*Kleis*, 2005).

Az egyesületi lap 1874-től Nevelési szak-közlönyként került kinyomtatásra, majd szerkesztőváltást követően 1879 januárjában Kisdédnevelés címen látott napvilágot a Kisdédnevelők Országos Egyesületének lapjaként. Nem új folyóirat indult útjára, hanem az az 1870-ben megjelent óvodapedagógiai folyóirat szerves folytatása volt és két rövidebb „kényszerszünet” kivételével végig jelen volt az óvodák és nevelőik életében. Fontos szerepe volt a hazai óvóképzés fejlesztésében, a magyar óvodapedagógia elméleti és gyakorlati alakításában (Vág, 1981). Az 1836-ban alapított Terjesztő Egyesület mellett tehát egyéb fórumok is alakultak, így 1873-ban az Országos Magyar Kisdédvédő Egylet. E kettő egyesülésével került egy kézbe az óvodai nevelés, az óvodai intézmények irányítása Országos Kisdédóvó Egyesület néven. Ezzel egyidejűleg működött a Kisdédnevelők Országos egyesülete is (Vág, 1979). A II. világháborút követően, 1948 januárjában, az államosítás küszöbén jelent meg újra az óvónők szaklapja, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének óvónői tagozata által kiadott

²⁶ „A szűk fogalom s csekély feltevést engedő kisdédóvás helyébe kell állítanunk az alapnevelészetet, az általános köznevelészetnek alapfokát s az óvót valóságos alapnevelővé kell képeznünk, hogy az óváson felül és mellett a házi nevelés javítására is jó módjával sikeresen hathasson, sőt azt pótolhassa, helyettesíthesse...” (*Sürgöny*, 1862)

²⁷ Kenyeres Elemér tesz erről említést (*Néptanítók*, 1920).

²⁸ „Alapnevelő. Ha én egy intézet alapjául leteszek 100 forintot, s a kamatot mindaddig a tőkéhez csatolom, míg az egy bizonyos összegre nem növekszik, akkor alap nevelő vagyok. Mindig azt hittem, hogy a „pesti alapnevelők egylete” is ilyes valami; míg végre rájöttem, hogy ők alaposan nevelők, vagy a nevelés alapjának megvetői akarnak lenni.” (*Magyar Nyelvőr*, 1872. 103.)

Gyermeknevelés. Ekkorra a Kisdednevelők Országos Egyesülete is csatlakozott a pedagógusokat tömörítő szakszervezethez. A Gyermeknevelés 1951-től a „Közüktatásügyi Minisztérium óvónői szaklapja”, mely orgánum 1953-ban címet váltott, és napjainkig Óvodai Nevelésként jelenik meg (Vág, 1981).

A kisdednevelői professzió kialakulásában is fontos szerepet játszottak a 19. század második felétől a különböző szakmai szervezetek, fórumok, valamint a szakma számára tájékozódást, vitafórumot jelentő lapok. Ezek adtak lehetőséget az új törekvések bemutatására, öntevékenységre sarkallva a nevelőket (Tészabó, 2008). A kisdedóvók esetében is fellelhetők a szakmai és egzisztenciális érdekeket megtestesítő szakmai szervezetek és orgánumok, melyeknek önképzésre és tapasztalatcserére serkentő funkciója, gazdasági érdekvédelmi szerepe is volt. Emellett megjelenítették az összetartozás igényét és az összefogás szándékát is (Kelemen, 2007).

A kisdedóvók képzésének intézményesülése az „akadémiaivá” válásig

A pedagógusok professzionalizációjának egyik eleme az adott pedagóguscsoport saját képzésének létrejötte. A pedagógus pályára készülők rendszeres képzésének intézményesítése a magyar neveléstörténet írás egyik legjobban dokumentált és elemzett területe (Nagy, 2004). Az óvodapedagógus képzés intézményesülésének történetével is számos kutató foglalkozott (pl. Kurucz, 2002, 2013; Baska és Hegedűs, 2015; Patyi, 2010, Patyi, 2013). A hivatásokhoz, szakmákhoz tartozó elvárt, ám összetett tevékenységek az áthagyományozás új, formális kereteit tették szükségessé. A képzés szakmai tartalma és pályaszocializációs jellege az adott szakmai közösségbe való befogadás feltétele (Nóvik, 2018). A szakmai tudás átadása a belépőknek, kiképzésük a megfelelőnek tartott mércék tekintetében, s a szakmai szocializáció folyamatossága konstruálja meg az adott professzió fennmaradásának hosszú távú esélyeit (Kleisz, 2005).

Az óvóképzés intézményének megjelenése és a zsinórmértéket jelentő képesítési követelmények elterjedése szorosan összefüggött a kisdedóvók fokozatos térnyerésével. Az óvók képzésének egységes intézményes megoldására a reformkorban születtek az első próbálkozások. A felsőfokúvá érő kisdedóvóképzés fejlődési íve azt mutatja, hogy az egyik folyamatosan fejlődő alapintézménye a magyar köznevelésnek. A képzőintézmény tanárai folyamatosan küzdve fejlesztették az óvóképzést, így emelve azt tanfolyami szintről főiskolai képzéssig (Kelemen, 2007, Patyi, 2010). A következőkben felsorolásra kerülő periodizáció mentén a tanulmány ebből villant fel néhány meghatározó momentumot.

Németh András (2007) a tanítói, tanári, azaz a pedagógus szerep professzióvá válásában 3 periódust különít el:

1. „kvázi-professziós” szakasz
2. „szemi-professziós” szakasz
3. tényleges professzionalizáció

Az óvóképzés intézményesülésére tekintettel az alábbi szakaszolást Vág Ottó (1989) műve alapján vázolta fel Szabolcs Éva (2005), mely lefedi a jelen tanulmányban vizsgált időszakot:

1. Az önképzés 1828-1837
2. A tanfolyami szintű képzés 1837-1891
3. A középfokú szakképzés 1891- 1959
4. A felsőfokú képzés 1959

Ebbe belefoglalhatók a kisdedóvóképzés korai fejlődésének szakaszai Péterfalvy Szathmáry Károly (1887 idézi Szabolcs, 2005) írása nyomán:

1. A kezdeményezés korszaka 1828-1836
2. Az első föllendülés kora 1836-1848
3. Az elhanyaglás és a belviszály kora 1849-1873
4. A fölvirágzás kora 1873 után

A kezdeményezés, önképzés korszaka, avagy „kvázi-professziós” szakasz

Brunszvik Teréz hagyatékának feldolgozása rávilágított arra, hogy már a magyar kisdédóvás elindulása idején vezérgondolatként merült fel az eredményes nevelőmunkához a szakszerűen képzett óvókról való gondoskodás. A kisdédnevelés intézményesülésének kezdeményezője alkalmoszerű és főként gyakorlati jellegű külön oktatásban részesítette nevelőit. Az első budai kisdédóvó megnyitásánál 11 lányt oktatott a gyerekek nevelésére. Ezen kísérlete az irányba mutatott, hogy a kisdédnevelést teljesen nőkre bízva, ennek ellenére az általa választott első óvoda-vezetők mégis férfiak voltak. (*Draskovits*, 1940) E mögött az is húzódhatott, hogy a létrehozott kisdédóvók nem voltak a mai értelemben vett óvodák, hanem – angolszász hatásra – valójában kisgyermekiskolák, melyeket elemi ismeretek közvetítésére hoztak létre. Így kézenfekvőnek tűnt, hogy a tanítást ebben az intézménytípusban is férfiak végezzék, akiket kezdetben tanítónak is hívtak. Sőt maga az óvóképzés is férfiak számára indult meg. (*Baska és Hegedűs*, 2015)

A 19. század első felében létrejövő új kisgyermek-nevelési intézmények pedagógusainak képzésével összefüggésben hamar felmerül a „nemek problematikája”, azaz a férfiak vagy nők képzésének dilemmája. E kijelentéséért többen kiritizálták, de *Etzioni* szerint az igazi professziók mind férfiglossziók. Ellenben a kisgyermeknevelés az otthon, a háztartás szférájában „természetesnek” tartott tipikus női tevékenység, mely kikerült a köz porondjára, ám továbbra is őrzí a női személyiségjegyeiktől, a nőktől elvárt tradicionális szereptől való függőséget. Így a szakma társadalmi megítélését nem a kisdédóvók professzionális szakértelme vezérelte (*Etzioni*, 1969 idézi *Kleis*, 2005). Többen megfogalmazták gondolataikat arról, hogy melyik nem képviselőit tartják alkalmasabbnak a kisdédnevelői pályára, illetve kinek jelenthet ez valódi hivatást. *Rapos József* az óvóképzés terén 1861-től új szabályzat elfogadását sürgette, melynek tervezete szerint a fiú gyermekre a férfi, a leány gyermekre a női nevelő hat könnyebben (*Draskovits*, 1940). A szabályzatban azt is kimondta, hogy az előírt előképzettség mellett nők is felvehetők (*Pedagógiai Lexikon*, 1936). *Szabó Endre* arról írt, hogy: „A nők sokkal célszerűbben alkalmazhatók alapnevelőknek, mint a férfiak. A gyermekek játékaiknak vezetésére hajlandóbbak, kitartóbbak, mint a férfiak.” (*Alapnevelők*, 1870. 150.) *Szabó Endrének* az óvodai nevelői pálya nőiességét hangoztató véleményét igazolta a gyakorlat (*Varga*, 1986). *Eötvös Józsefre* emlékezve olvashatók e sorok: „...elsősorban a kisdédok nevelésére hivatott nők képezendők ki e szolgálatra, miáltal egyrészt a nőknek nyújtott munka- s keresetalkalom szaporítását akarta elérni, megoldván egy szociális problémát, elősegíteni a nőt hivatásához mért munkakörhöz, másrészt a gyengédebb női szív szeretetére s ápolására akarván bízni a kisdédokat, mert legjobban a nők pótolhatják az anyai szívben rejlő szeretetet.” (*Néptanítók*, 1926. 20.) Hasonló koncepció körvonalazódott az 1891. évi kisdédóvási törvény parlamenti vitájában is. *Csáky Albin* VKM miniszter nem kis jelentőségű momentumnak nevezte azt a tényt, ami a javaslatban úgy fogalmazódik meg, hogy az óvóállomásokra elsősorban mindig nők alkalmazandók (*Baska és Hegedűs*, 2015). Ezen nézetek mind előrevetítik, illetve megerősítik az óvói pálya „feminizálódásának” folyamatát.

Korábban is említésre került, hogy az óvóképzést a férfiak számára indították el, hiszen a megkívánt előképzettségét nők akkor még nem igen szerezhették meg (*Hermann*, 1965). Bár az 1848-as zavaros időkben a képzőintézet igazgatója szorgalmazta, hogy nőket is szólítsanak fel a beiratkozásra a férfi növendékek hiánya okán (*Draskovits*, 1940), de egyetlen forrás sem bizonyítja, hogy ez a felhívás valóban meg is történt-e. *Kenyeres Elemér* szócikke szerint már 1858-ban látogatja két nő a képzőintézetet (*Pedagógiai Lexikon*, 1936), más források alapján (pl. *Végh*, 1937) 1862-ban iratkozott be az első női növendék, ellenben egy évtizeddel később már el is tűnnek a képzésből a férfiak. E pedagógus pálya elnőiesedése tehát igen hamar bekövetkezik, hiszen az 1890-es évek elején már alig találkozni férfival a kisdédóvás terén (*Baska és Hegedűs*, 2015). Így olvashatunk erről: „Mindmegannyi férfi volt kezdetben, mert a nők társadalmi működése hazánkban még ekkor nagyon kezdetleges volt... De a férfiaknak e pálya még épen

nem volt csalogtató s ezért a növendékek legnagyobb részét csak a szükség vezette a képzőintézetbe s a kiképzettek közül is igen kevesen váltak becsületére a nevelésügynek.” (*Paedagogiai encyclopaedia*, 1886. 530.)

Az országban lezajló gazdasági változások és a városiasodás nyomán felerősödő társadalmi mobilizáció, a munkaerő-piaci lehetőségek bővülése – elszívó hatása révén – szükségképpen hozta magával a nők megjelenését és arányuk ugrásszerű növekedését (*Kelemen*, 1979 idézi *Kelemen*, 2007). Másrészt ezen időszakban lehetünk tanúi a magyar közép fokú intézményes nőnevelés kibontakozásának, amikor a nőknek házon kívül kellett kereső pályát találni, illetve megoldandó feladattá vált az elszegényedő úri középosztály lányainak jövőjéről való gondoskodás. Kitolódott a családalapítás időpontja is, mert a nők nem akartak vagy nem tudtak férjhez menni, csak ha munkába állással biztosították jövőjüket. Ekkor vált a leánynevelés alternatívájává a tanítónőképzés mellett, esetenként konkurenciájaként az óvóképzés. A kétféle képzőintézmény az azonos korú lányok befogadásával egymás komplementerei lettek a piacon (pl. *Janek*, 2017; *Neszt*, 2014). *Draskovits Pál* Magyarország első óvóképzőjéről azt írja, az életre úgy nevel, hogy az más leánynevelő intézetekkel is azonos színvonalon áll. Az 1930-as, 40-es években még úgy tekintettek az óvónőképző intézetekre, mint közműveltségi képzést is adó közép fokú leányiskolára, amelyben az általános műveltség megadása mellett a gyakorlati nevelés áll a középpontban. Végzett növendékeit házi nevelőnőként is szívesen alkalmazták. (*Draskovits*, 1940).

Visszatérve a képzésről való elgondolásokhoz, *Brunszvik* grófnő a naplójában egy nagyszabású nevelőintézet alapításáról írt, ahol a tanítóság színvonalának emeléséhez olyan egységes képzést képzelt el, melyben az óvónők felkészítése nem válik el a tanítóképzéstől (*Draskovits*, 1940).²⁹ *Kelemen Elemér* egyik összefoglaló művében sajátos pedagógus modellként jellemzi a kisdédóvók képzését, ami azonban az óvoda, mint intézmény funkciójából, tevékenységének jellegéből következően a tanítóképzés modelljéhez igazodott (*Kelemen*, 2007). Néhány európai országban szinte azonos időben, azonos céllal, de más feltételek alapján jött létre egy teljesen új, gyökerek és múlt nélküli intézménytípus annak érdekében, hogy a korai kisgyermek-nevelési intézetek nevelői is szervezett intézményes oktatásban részesüljenek. Ennek igénye Magyarországon is nagyon hamar és igen erőteljesen jelentkezett. Az óvóképzés ügyét elsősorban egyesületek karolták fel és az első képzők alapítása Európában szinte ugyanarra az időintervallumra esik (*Kurucz*, 2013).

A tanfolyami szintű képzés

Bezerédj László útinaplójából és *Augusz Antal* leveleiből megismerhetők angliai és skóciai tanulmányútjaik tapasztalatai, illetve azok hatása a végső soron egyedivé váló magyarországi képző alapítására. *Augusz* és *Bezerédj* a skóciai, az elméletet és gyakorlatot egyaránt magába foglaló pedagógusképzési rendszer szisztémáját választották a Magyarországon megvalósítandó új óvóképzési modell mintájául (*Kurucz*, 2013). Az *Augusz* család iratai alapján Szekszárd is tervbe vette az óvótanítók képzésének kialakítását, miután a megye nemesei már 1833-tól foglalkoztak a kisgyermeknevelés és pedagógusképzés kérdéseivel. Tervükről azonban le kellett mondaniuk, így végül az első óvóképző Tolnán nyitotta meg kapuit 1837-ben, bár létrehozásáról már 1836-ban közgyűlési határozat született (pl. *Vág*, 1969, 1979, 1993; *Kurucz*, 2002, 2013; *Sztrinkóné*, 2009, *Paty*, 2010). Eszmeiségének alakulására hatással volt mind az angliai, mind a skóciai tapasztalat, de hazánkban más társadalmi tényezők, főként a liberális ellenzéki reformpolitika hatott leginkább (*Kurucz*, 2013). *Bezerédj Istvánnak* fontos szerepe volt abban, hogy a Terjesztő Egyesület óvóképzője Európában egyedülállóan – nem integrálódva a tanítóképzésbe – kizárólag az óvók képzését felvállaló, de több funkciót betöltő intézetté fejlődjön. Funkciói:

²⁹ Idézet a naplóból: „Azt tartottam a legfontosabbnak, hogy oly tanítókat és tanítónőket neveljünk, akik a gyermekből embert is tudnak faragni.” (idézi: *Draskovits*, 1940. 90-91.)

- óvónövendékek („nevendék-tanítók”) képzése és elszállásolása
- gyakorlóóvoda („példányintézet”)
- 1939 nyarától a népiskolai tanítók korszerű pedagógiai alapokon nyugvó nyári továbbképzésének, módszertani tapasztalatszerzésének helyszíne (Kurucz, 2013).

Ez utóbbi jelezheti azt, hogy a magyar óvóképzést olyan színvonalúnak tartották, hogy tanítók képzése is kívánatosnak látszott ebben az intézetben. A pedagógusképzés külön területeként funkcionáló műhelyt *Wargha István*, az intézet első igazgatója szakiskolának minősítette, melyben magasabb műveltséget úgysem tudnak adni, így a gyakorlati nevelést kell elsajátítani (*Wargha*, 1843 idézi *Draskovits*, 1940).

A kisdedovók társadalmi presztízsének egyik fokmérője lehet az 1860-as éveket tekintve az, hogy feltételezhetően a jelentkezők hiánya miatt az új nevelői hivatásra felkészítő képzésre való jelentkezésre ösztönöz az alábbi felhívás: „...választott életpályájokban csalatkozva, egyébként pedig a kisdedovási köznevelés szent ügyének hű szolgálatára alkalmasnak érzik magokat, hogy a folyamatban levő képzésben résztvenni ne késsenek és biztos jövőjük megalapíthatásaért egy évet ekkép feláldozni ne habozzanak.” (*Katholikus Néplap*, 1864. 406.)

Ugyanakkor a közvélemény számára a tanítóképzéstől való elkülönülés nem egyértelmű voltát jelzi egy 1877-ben megjelent hirdetés: „Az országos kisdedovói egyesületnek tanítónőképző intézetét a szegények házával szemben, jövő vasárnap avatják fel ünnepélyesen.” (*A Hon*, 1877). Valójában a szűknek bizonyuló korábbi egyesületi kisdedovóképző intézet új épületbe költözéséről tudósít (*Draskovits*, 1940).

A középfokú szakképzés, avagy „szemi-professziós” szakasz

A formális, vagyis a kontinentális fejlődési modellben az állami elismerést régebben a szakmává válás első lépésének tekintették, mely egyfajta védjegyet jelentett, javítva a professzió presztízsét (*Parkin*, 1979 idézi *Formádi*, 2011). A különleges értékű tudás és annak elismerése tulajdonképpen kezdőpontja a szakmásodás folyamatának. Ehhez szükséges az adott szakmai csoport saját teljesítménye, önmagában való hite, önlegitimációra, illetve csoportdefiníció megalkotásra való képessége (*Kleis*, 2005).

Az óvói szakma pozíciójának, a pálya társadalmi presztízsének elfogadottsági mércéjeként fogható fel az is, hogy az óvóképzésre meghatározott idő a kezdetektől rövidebb, mint a tanítók képzési ideje. Bár az első tervek szerint az óvóképzés is két évfolyamos lett volna, de az alapító egyesület anyagi ereje csak egy évfolyam nyitását tette lehetővé. Ez azonban egy teljes évet jelentett, mert bár nyáron tanítás nem volt, de gyakorlat igen. Az 1875. évi tanterv már két évfolyamú képzésre készült, majd ezt erősítette meg 1891. évi törvénycikk, amely hivatalosan is középiskolává teszi az óvóképzést (*Hermann*, 1965, *Patyi*, 2010). A jogszabályi deklaráció az erősödő állami jelenlét és befolyás jelzője. Szabályozza az intézmény társadalmi funkcióját, oktatáspolitikai céljait, szervezeti és működési kérdéseit, a kisdedovók alkalmazási szabályait, képzésük szervezeti és tartalmi kérdéseit (*Kelemen*, 2007). Nem csupán jogi aktus, hanem a kisdedovói tevékenység normalizálását is jelentette. Ettől kezdődően beszélhetünk az állami szerepvállalás általános kiterjedéséről, mellyel az állampolgárok feletti ellenőrzés új módjait teremtették meg (*Foucault*, 1990 idézi *Nóvik*, 2018). A törvény – bizonyos feltételeket meghatározva – kötelezte gyermekkorú állampolgárait az óvodalátogatásra, valamint a jogszabály megteremtette a folyamatos állami ellenőrzés lehetőségét és intézményeit. Az állam maga is állított fel kisdedovókat, illetve képzőintézményeket. A törvény legitimálta az óvoda intézményét. A kisgyermeknevelés terén is megkezdődött a szülők nevelési illetékességének visszaszorulása. Ennek ideológia magyarázata az volt, hogy a korábban kizárólag a család hatáskörébe tartozó nevelési feladatokat azért kell az államnak átvennie, mert a szülők – elsősorban a szegényebb néprétegek esetében – nem teljesítik kellő felelősséggel a család feladatát jelentő hagyományos nevelési-oktatási, gyermekgondozási kötelességeit. A

gyermekneveléshez való eltérő szülői hozzáállásból adódóan az állam a törvényi kényszer eszközének használatával igyekezett az intézményesített nevelést szélesebb körben kiterjeszteni (Németh, 2007).

A társadalmi presztízsemelést is célzó képzési idő növelése majd csak az 1920-as években valósul meg, éppen abban az időben, amikor a kisdedovók nevelési intézményi léte „megkérdőjeleződik”. Míg az elméleti képzés a pedagógiai, addig a gyakorlati képzés inkább az egészségügyi ismeretek bővítését szolgálta. Az óvónőképzés még 1917-ben is kétéves, de egyre többször fogalmazódik meg, hogy a képzés túlságosan zsúfolt, tartalma nagyon kevés a szakszerűen és kellően képzett óvónők neveléséhez. Az állami óvónőképző tanárai négy évre kívánták kiterjeszteni a képzési időt, melyhez 1918-ban kidolgozták a tantervet. Az 1920-as éveket a középfokú képzés reformja jellemezte. A nagyszabású pedagógiai reformprogram keretében Klebelsberg Kunó rendelete (Hivatalos Közlöny, 1926) az óvónőképzést kettőről négy évre emelte, amely valójában három év elméleti és egy év gyakorlati képzést jelentett. Az óvóképzők tanulmányi anyagának alapja a tanító- és tanítónőképző intézetek öt éves tanulmányi terve három szűk évbe szorítva (Draskovits, 1940).

A tanítóképzéssel párhuzamosan az óvónőképzés reformja, felsőbb fokúvá tétele a 19-20. század fordulójától rendszeresen napirenden volt, hiszen részben a középiskolai jellegből adódóan sokszor „éretlen fejjel”,³⁰ hiányos képzettséggel kerültek a pályára a végzett növendékek. (Hermann, 1965).³¹ A megvalósításra vonatkozó tervek vitákat indukáltak a pedagógus szakmán belül is (Nagy, 2004). Az elképzelések a felsőfokúvá tétel irányába mutattak, és ha kis különbségekkel is, de az érettségire épülő akadémiai képzést tartották szükségesnek. 1938 és 1958 között a közoktatásra is jelentős hatást gyakorló történések, politikai - társadalmi - gazdasági változások az óvónőképzés számos formájának – legtöbbször szükségmegoldásként való – bevezetését generálták. Az 1950-es évek közepétől a Művelődési Minisztérium kétéves óvó- és tanítóképző akadémia felállítását tűzte ki célul, de a „Politikai Bizottság 1958. június 10-én váratlanul 3 éves képzési idejű tanító- és 2 éves óvóképzést hagyott jóvá. A nem várt fejlemények miatt a közös alapozású tanító és óvóképzést szétválasztották.” (Molnár, 2012, 68.) Ezen próbálkozások tapasztalatai is hozzájárultak ahhoz, hogy végül 1959 szeptember elsején megnyissák kapuikat a Népköztársaság Elnöki Tanácsának törvényerejű rendelete (Magyar Közlöny, 1958) által deklarált, érettségire épülő felsőfokú tanító- és óvónőképzők, mely a pedagógus szakma ezen képviselői számára akkoriban a képzés „akadémiaiává”³² válását jelentette.

Irodalom

1891. évi XV. Törvénycikk a kisdedovásról. Budapesti Közlöny, 1891. 103. sz. 1–4.

1953. évi III. törvény a kisdedovásról. Magyar Közlöny, 1953. 9. sz. 72–73.

A magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszternek 78.066/1926. VI. számú rendelete a kisdedovónőképző-intézetek új Tantervének kibocsátása és életbeléptetése tárgyában. Hivatalos Közlöny, 1926. 22. 256–359.

A Magyar Köztársaság kormányának 8.400/1948. Korm. számú rendelete a kisdedováс tárgyában. Magyar Közlöny – Rendeletek Tára, 1948. 183. sz. 1783–1784.

³⁰ György Aladár már 1892-ben A kisdedováсügy reformja című írásában kifogásolja az 1891. évi törvénycikk azon rendelkezését, amely engedi a 14 éves gyerekek lélektani és módszertani tanulmányait, illetve a kisdedek öntudatos nevelésének 16 éves leányákra való rábízását (György, 1892).

³¹ 1936-ban a budapesti óvónőképző tanárai kérrrel fordultak a Vallási és közoktatási miniszterhez, hogy svájci mintára főiskolaként működhessenek, majd II. világháborút követően a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete is megfogalmazza ez iránti igényét (Pedagógiai Lexikon, 1997).

³² A minisztérium eredetileg az akadémiai képzés elnevezést kívánta bevezetni (Köznevelés, 1957).

- A Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelete a tanító- és óvónőképzésről. Magyar Közlöny, 1958. 80. sz. 522–593.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete. Köznevelés, 1957. 13. 2.
- Baska Gabriella – Hegedűs Judit (2015): *A magyarországi pedagógusképzés története a recepciós hatások tükrében*. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39_a_magyar_pedkep_tortene.pdf [2019.08.25.]
- Báthory, Z. és Falus, I. (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Dombi, A. és Dombi, M. (2015): Nevelői szerepstruktúra – változás a történeti forráskutatás tükrében. In: Torgyik, J. (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno, International Research Institute. 215–223.
- Draskovits, P. (1940): *A magyar kisdédnevelés és kisdédóvónőképzés története és jelen állapota*. Özv. Pauly Károlyné Könyvnyomdája, Szombathely.
- Evans, L. (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56. 1. sz. 20–38.
- Értesítés a kisdédóvás ügyében. *Sürgöny*, 1862. 2. 76.
- Feróné Komolay, A. (2005): A professzionalizáció kérdéseiről az óvóképzésben. In: Kováts, D. (szerk.): *Hagyomány és korszerűség*. Sárospataki pedagógiai füzetek. 24. ME Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak. 215–219.
- Fináczy, E., Kornis, Gy. és Kemény, F. (1936): *Pedagógiai Lexikon 2*. Révai Irodalmi Intézet, Budapest.
- Fizel, N. (2014): Kooperáció vagy integráció? A szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködésének szegmensei 1928 és 1932 között. *Magyar Pedagógia*, 114. 4. sz. 237–257.
- Fizel, N. (2017a): *A polgári iskolai tanárképzés professzionalizációja és intézményesülésének utolsó szakasza. Az állami polgári iskolai tanárképző főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködése a tanárképzés területén (1928–1947)*. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola. Eger. <http://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/45/1/Fizel%20Natasza%20Doktori%20dolgozat.pdf> [2019.08.25.]
- Fizel, N. (2017b): A pedagógusprofesszió és a hazai kutatástörténeti előzmények. *Pedagógia-történeti Szemle*, 3. 3–4. sz. 55–67.
- Formádi, K. (2011): Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*, 20. 3. 291–303.
- Fónai, M. (2016): Státusz, professziókép és a felsőoktatási életút összefüggései. In: Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. és Kozma, T. (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. 246–262.
- Fónai, M. és Dusa, Á. R. (2011): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 21. 6. sz. 41–49.
- Földesi, K. (1957, szerk.): *Nevelőmunka az óvodában. Útmutatás óvónők számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gortvay, Gy. (1927): Az orvos szociális feladatai és a közegészségügy új rendje. *Ország-Világ*, 48. 30–31.sz.
- György, A. (1892): A kisdédóvásügy reformja. *Magyar Pedagógia*, 1. 1–10.
- Hermann, A. (1965): Az óvoda és az óvónőképzés. In: Simon, G. (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 365–418.
- Hofbauer, A. (1926): Halottak napján. Bárány Eötvös József kultuszminiszter sírjánál. *Néptanítók Lapja*, 59. 41–42. sz. 19–20.
- Horváth, M. (1988, szerk.): *A magyar nevelés története I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Janek, N. (2017): Nők a közgondolkodásban – a kisdédóvónő, mint lehetséges „karrierút” a XIX. század végi pedagógiai szakfolyóiratok tükrében. *Gyermeknevelés*, 5. 2. 76–88.
- Janek, N., Lovász, K. és Varga, D. (2014): Az óvodapedagógus professzió társadalmi megítélésének helyzete napjainkban 1. rész *Kisgyermek*, 8. 1. sz. 8–9.
- Jávorné, Kolozsvári, J. (2004, szerk.): *Az óvodapedagógus szerep kihívásai*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Kelemen, E. (2000): Az óvoda a magyar társadalom történetében III. *Óvodai Nevelés*, 53. 6. sz. 252–256.
- Kelemen, E. (2007): A tanító a történelem sodrában. *Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra, Pécs.

- Kleisz, T. (2005): A népművelés és a szociális munka szakmászása angolszász és magyar metszetekben. Debreceni Tudományegyetem. Multidiszciplináris Bölcsészettudományok Doktori Iskola. Pécs. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/85760/ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y> [2019.08.25.]
- Kleisz, T. (2000): Professzionizálódási folyamatok és stratégiák a szociális munka/közösségi munka social work/community work fejlődéstörténetében angol és amerikai metszetben. *Tudásmenedzsment*, 1. 1. sz. 19–32.
- Kleisz, T. (2002): A professziódiskurzus. *Tudásmenedzsment*, 3. 2. sz. 28–51.
- Komlósi, S. (1984, szerk.): *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kovács, E. (2018): A társadalmi nem hatása a pedagógusok szakmai céljaira, karrierútjára és elkötelezettségére. Debreceni Egyetem. Humán Tudományok Doktori Iskola. Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program. Debrecen. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/262976/disszertacio_KE_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y [2019.08.25.]
- Kovács, K. (2011): A néptanítói szakmászódás alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében. *Magyar Pedagógia*, 111. 4. sz. 289–311.
- Kurucz, R. (2013): Prioritások és párhuzamok. Az első egyesületi óvóképző Közép-Európában. In: Kurucz, R. (szerk.): *Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. Tanulmányok. PTE IGYK, Szekszárd. 25–40.
- Kurucz, R. (2002): *Az első magyar óvóképző. 1837-1843*. Babits Kiadó, Szekszárd.
- Különfélék rovat. *A Hon*, 1877.15. 14. sz.
- Különfélék. Katholikus Néplap, 1864. 17. 51. 406.
- Magos, G. (2017): Mérlegen a hivatások. A professzionizációs paradigma historiográfiája. *Aetas*, 32. 2. sz. 138–157.
- Mártonné Andrassy, Sz. (2016): *Az óvodapedagógus professzió mai kihívásai- a pedagógus-életpályamodell*. Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Főiskolai Kar. Sopron. <http://diploma.uni-sopron.hu/2244/> [2019.09.10.]
- Mészáros, I. (1979): Az óvoda szó megjelenése. *Magyar Nyelv*, 1. sz. 82–84.
- Mészáros, I., Németh, A. és Pukánszky, B. (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris kiadó, Budapest.
- Molnár B., (2012): A felsőfokú tanítóképzés bevezetésének előzményei. In: Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene I-II. Tanulmánykötet*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Szombathely, 57-72.
- Nagy, K. (2009): Professzionizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 20. 2. sz. 85–105.
- Nagy, M. (2001): Önbecsérzet, tudásvágy: viták a Néptanítók Lapja 1901-es évfolyamában. *Iskolakultúra*, 11. 11. sz. 20–32.
- Nagy, P. T. (2011): A professzionizációs folyamatok történetének kutatása a 2000-es években. *Iskolakultúra*, 11. 1. 3–8.
- Nagy, P. T. (2004): A polgári iskolai tanítóképzés 19. századi történetéhez. *Iskolakultúra*, 14. 6-7. sz. 171–178.
- Neszt Judit (2014): *A középfokú elemi iskolai tanítóképzők intézményrendszerének kiépülése és változásai 1828-tól 1945-ig*. Debreceni Egyetem Nevelés és Művelődéstudományi Doktori Program Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/213836/Neszt_Judit_Ertekezes.pdf?sequence=1&isAllowed=y [2019.09.10.]
- Németh, A. (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 32. 1. sz. 17–32.
- Németh, A. (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 5. 1–2. sz. 5–25.
- Németh, A. (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911-1915). *Iskolakultúra*, 18. 5-6. sz. 86–103.
- Németh, A. (2009): A magyar középiskolai tanár-képzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. században. *Educatio*, 18. 3. sz. 279–290.

- Németh, A. (2013): A néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején – a néptanítók enciklopédiája példája alapján (1911–1915). *Magyar Pedagógia*, 113. 2. sz. 101–118.
- Németh, A. (2014): A pedagógus professzió történeti kutatás fő irányai és elméleti koncepciói. In: Andl, H. és Molnár-Kovács, Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben*. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi doktori Iskola, Pécs. 21–43.
- Nóbik, A. (2018): *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában*. Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. http://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/35/1/Nobik_dolgozat.pdf [2019.09.10.]
- Nóbik, A. (2015): Professzionizáció és iskolai tér Az Elemi Népoktatás Enciklopédiájában. In: Baska, G. és Hegedűs, J. (szerk.): *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére*. ELTE PPK, Budapest. 91–107.
- Patyi, G. (2010): A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*. 8. 1. sz. 99–106.
- Patyi, G. (2013): Óvónőképzés Sopronban a dualizmus korában. *Neveléstörténet*. 10. 3-4. sz. 124–133.
- Pásztor, E. (2018): A német nemzetiségi óvodapedagógus professzió új kihívásai. *Képzés és gyakorlat*. 16. 1. sz. 149–158.
- Podráczky, J. (2003): Az óvodapedagógus mint értelmiségi. Jávorné In: Kolozsváry, J. (szerk.): *Az óvodapedagógus szerep kihívásai*. Trezor Kiadó, Budapest. 108–113.
- Pukánszky, B. (2018): A hazai népiskolai és középiskolai tanító- és tanárképzés intézményesülési és szakmások folyamatainak kezdetei. In: Kerülő, J. és Jenei, T. (szerk.): *Pedagógusképzés és az inklúzió*. Kreatív Help Bt., Debrecen. 226–236.
- Szabolcs, É. (2005): *Az óvodapedagógiai szakma professzionizálódásának néhány történeti csomópontja Magyarországon*. Sopron. http://old.mta.hu/mta_hirei/minden-tudasunk-kezdetek-az-ovoda-12731/ [2019.09.10.]
- Szabó Endre. *Alapnevelők és Szülők Lapja*, 1870. 1. 5. sz. 150.
- Szarvas, G. (1872, szerk.): *Magyar Nyelvőr*. Pesti Könyvnyomda, Budapest.
- Sztrinkóné Nagy, I. (2009): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda. A kisgyermekkor neveléstörténete*. Didakt Kft., Debrecen.
- Tészabó, J. (2008): A játék pedagógiai hasznáról zajló viták a Néptanítók Lapjában, szerepük a tanítói professzió kialakulásában. *Iskolakultúra*, 18. 5-6. sz. 66–75.
- Útmutató a mesterpedagógus fokozatot megcélzó minősítési eljárásról. Oktatási Hivatal, 2019. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/Mesterpedagogus_negyedik.pdf [2019.09.10.]
- Varga, G. (1986): Szabó Endre óvodapedagógiai munkássága. *Magyar Pedagógia*, 86. 3-4. sz. 375–393.
- Vág, O. (1969): *Az óvodai nevelés kialakulása: az angol infant school kialakulása és kezdeti fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág, O. (1979): *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vág, O. (1981): A magyar óvodapedagógiai sajtó kezdetei. *Óvodai Nevelés*, 34. 2. sz. 52–55.
- Vág, O. (1993): *A kisgyermeknevelés története*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Vári, A. (2010): Félprofi, parciális polgárok, egészen úriemberek? A professzionizációs folyamat útjai és kutatási alternatívái a 19. századi Európában. *Korall*, 11. 42. sz. 151–178.
- Verédy, K. (1886): *Paedagogiai encyclopaedia*. Athenaeum, Budapest.
- Végh, J. (1937): *A budapesti m. kir. állami óvónőképző-intézet százéves története*. Dunántúl Nyomda, Pécs.

Kóger Yvetta

yvetta.koger@gmail.com

PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola - Doktorandusz

60 ÉVVEL EZELŐTT INDULT A FELSŐFOKÚ ÓVÓNŐKÉPZÉS SOPRONBAN

1959 szeptemberében, hatvan évvel ezelőtt az országban három helyen indult meg a felsőfokú óvónőképzés. A három város közül az egyik Sopron volt. A városban az óvónőképzésnek jelentős történeti hagyományai voltak. 1875-ben „gyermekkertésznő tanfolyamot” indítottak, 1899-től pedig a felsőfokú képzés bevezetéséig töretlenül folyt a középszintű óvónőképzés. 1956-ban két soproni pedagógus (Kelényi Ferenc és Major László) írásbeli tervezetet nyújtottak be a minisztériumhoz „Nevelőakadémiák szervezése” tárgyában, hozzájárulva a reform előkészítéséhez. 1959 őszén 18 oktatóval, 111 hallgatóval, az intézmény közelében elhelyezett gyakorló óvodával megindult a 2 éves felsőfokú óvónőképzés, alapvetően főiskolai jelleggel, mégis sokat átmentve a középfokú képzés pozitív hagyományaiból.

Kulcsszavak: felsőfokú óvónőképzés, hagyományok, kezdetek, Sopron

Hosszas előkészületek után, 1958. szeptember 6-án hirdették ki az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendeletet a tanító- és óvónőképzésről. A törvényerejű rendelet 1. §-a értelmében felsőfokú intézményként működő óvónőképző intézeteket kell létesíteni. Az Óvónőképző Intézet feladata az óvoda számára művelt, hivatásukat értő és szerető kommunista világnézetű és erkölcsű óvónők képzése. A tanulmányi időt a rendelet két évben határozza meg, továbbá kimondja, hogy a felsőfokú intézetek első évfolyamai 1959. évi szeptember hó 1. napjával nyílnak meg. Nyitva hagyja azonban azt a kérdést, hogy hol fog majd az állam felsőfokú óvónőképző intézeteket létesíteni. A művelődésügyi miniszter 187/1958. számú utasítása az 1958. évi 26. számú rendelet végrehajtásáról 11 olyan várost jelölt meg, ahol felsőfokú tanítóképzőt és 3 várost, Kecskemétet, Szarvast és Sopront, ahol felsőfokú intézményként működő óvónőképző intézetet kellett nyitni.

Végül 1959. szeptember 8-án nyitotta meg kapuit a soproni felsőfokú óvónőképző intézet (Szabados, 1964). Ahogy Kecskeméten és Szarvason, úgy Sopronban is 60 évvel ezelőtt kezdődött felsőfokon az óvónők képzése. A Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara azonban a jelenlegi tanév során nem csak a 60 éves jubileumot ünnepli. 1899-óta, 120 éve folyamatos az óvónők előbb középfokú, majd felsőfokú képzése Sopronban, az említett egyetemen és karon, illetve annak jogelőd intézményeiben. Az ország vidéki városai közül Sopron büszkélkedhet a leghosszabb töretlen óvóképzési hagyományokkal. Vélhetőleg ez a hosszú és jelentős történeti hagyomány is szerepet játszott abban, hogy 1958-ban a Dunántúl egyedüli városaként Sopront jelölték ki a felsőfokú óvóképző székhelyének. Emellett szerepet játszhatott az a tény is, hogy két innovatív soproni pedagógus szerepet vállalt a reform előkészítésében. 1956-ban *Kelényi Ferenc és Major László* (később mindketten a felsőfokú óvónőképző tanárai lettek) a minisztérium biztatására írásbeli tervezetet nyújtottak be „Nevelőakadémiák szervezése” tárgyában.

Tanulmányunk szerény keretei között előbb áttekintjük a soproni óvónőképzés történeti hagyományait, majd ismertetjük a két innovatív soproni pedagógus 1956-ban készített reformtervezetének főbb vonásait. Végezetül a felsőfokú óvónőképzés megindulását tárgyaljuk. Vizsgáljuk, hogy ez az új képzési forma milyen célok és előírások mentén, milyen tárgyi, személyi feltételekkel és szervezeti keretek között kezdődött hatvan évvel ezelőtt. Elemezzük továbbá, hogy milyen alapvető problémákkal szembesültek a korabeli vezetők, oktatók, a képzés feltételein milyen módon igyekeztek javítani az első években, hogyan vert gyökeret, erősödött meg a felsőfokú tanintézet Sopronban. Természetesen kitérünk a tanintézet első hallgatóinak elméleti tanulmányaira, gyakorlati felkészülésének körülményeire is.

Az óvónőképzés történeti hagyományai Sopronban

A soproni óvónőképzés történeti gyökerei a dualizmus korának első évtizedére nyúlnak vissza. A kiegyezés megkötését követően hazánkban kedvező feltételek alakultak ki az óvodaügy és az óvóképzés fejlődéséhez (Patyi, 2010). A még a reformkorban Tolnán alapított és ekkor már a fővárosban működő képző mellé az 1870-es évek elején hazánkban több másik képzőintézmény nyílt, melyek a fröbéli pedagógia szellemében képezték a gyermek-kertésznőket.

Ebbe a konjunktúrába illeszkedett bele az első soproni tanfolyam indítása is. 1873. április 6-án megalakult a Soproni Gyermekkert Egylet, mely fröbéli szellemiségű gyermekkert és szakkönyvtár alapítása mellett egy gyermekkertésznő-képző intézet alapítását is célul tűzte ki (Kelényi, 1968). 1875 év elején indították az egyéves tanulmányi idejű tanfolyamot. 15. életévüket betöltött és a felvételi vizsgán megfelelt hölgyeket vettek fel. A jelentkezők a fröbéli pedagógiáról tanultak, továbbá magyar és német nyelvet, természettudományokat, földrajzot, számtant és történelmet. A gyakorlati képzés az egylet saját fenntartású gyermekkertjében folyt. Levéltári források hiányában csak sajtótermékekből és keveset tudunk a tanfolyam működéséről. Színvonala alacsonyabb volt, mint a két éves tanulmányi idejű fővárosi képzőké. Csekély lehetett az érdeklődés is, mivel csak két évig állt fenn (Kelényi, 1968).

A századfordulón, 1899-ben indult újra Sopronban az óvónők képzése. Kedvező feltételeket ehhez az 1891. évi XV. törvénycikk teremtett. Az 1890-es évek közepén hazánkban már 12 óvónőképző intézet működött, így túlképzés lépett fel, a képzők egy része megszűnt, vagy átalakult tanítónő-képzővé (Patyi, 2010). Külön kiemelném, mivel a soproni fejlemények szempontjából jelentős, hogy az eperjesi állami képzőben a századfordulón a növendékeket óvónőkké és tanítónőkké is képezték.

Amikor országos viszonylatban – mint láttuk – éppen a képzők számának csökkentése volt napirenden, akkor kezdte meg működését a századfordulón az újabb soproni óvónőképző intézet. A tanintézetet az Isteni Megváltóról Nevezett Nővérek alapították és tartották fenn mintegy fél évszázadig, az államosításig. A női szerzetesrendet 1849-ben alapították, Bécsen át 1863-ban telepedtek meg Sopronban. Az itt működő szerzetesnők 1867-től már az anyaháztól elvált, önálló kongregációt alkottak, és az eredeti szociális feladatok mellett egyre fokozottabban vettek részt nevelő-oktató tevékenységben is. 1866-ban az általuk gondozott árvák számára elemi népiskolát, majd később óvodát létesítettek. Az 1870-es évektől már Sopron városhatárán túl is terjeszkedtek. Elemi iskolák és óvodák, illetve szociális intézmények vezetését vették át, vagy új intézményeket alapítottak. 1896-ban Sopronban már polgári iskolát is nyitottak (Viczián, 2000; Patyi, Sarkady és Simon, 2009)³³.

Az óvóképző felállításának célja az volt, hogy a rend az általa működtetett óvodák szakemberigényét a saját intézetében képzett óvónőkkel elégítse ki. 1899 elején egy nagyszabású, oktatási célokat szolgáló épület építtetésébe kezdtek az egykori Fürdő, ma Ferenczy János utcában, ami az általuk Sopronban fenntartott tanintézetek számának további bővítését tette lehetővé. A régi helyiségekkel összeköttetésben lévő új épületegyüttes 1900 tavaszán készült el, de már 1899 őszén megnyitották az új tanítónőképző intézetet. Az 1899-1900-as tanévre vonatkozó értesítőben olvashatjuk a következő tájékoztatást: „...idén elemi tanítónő- és kisdédóvónőképzőt állítottunk, és az első évfolyamot a tanév elején meg is nyitottuk” (Értesítő az 1899-1900. iskolai évről, VI.). Mivel témánk szempontjából fontos, hadd idézzünk az e tanévre vonatkozó értesítőből még egy mondatot: „A tanév folyamán már rendesen folytak a tanítóképző-intézetünkben az előadások, mégpedig azon célból, hogy kisdédóvónőket is képesíthessünk, az eperjesi állami tanítónőképzőnek a tantervét követtük, és az ott alkalmazott könyveket használtuk” (Értesítő az 1899-1900. iskolai évről, VI.; Patyi, Sarkady és Simon, 2009).

³³ A rend alapításához és későbbi történetéhez lásd a hivatkozott lexikon kötetén túl: Ribai M. Elma: Az Isteni Megváltóról Nevezett Nővérek kongregációjának története. 1994. (Kézirat).

Az értesítő szavaiból úgy tűnik, hogy a rend vezetői eredetileg az eperjesi mintát követve olyan tanintézetet kívántak szervezni, amely egyszerre képi növendékeit óvó- és tanítónőnek is. Végül azonban mégis más szervezeti keretek között folyt itt az óvónőképzés. Egy helyett kettő, noha számos tekintetben kapcsolatban álló tanintézet alakult. Zalka János győri püspök 1900. április 28-án kelt 1168. számú leiratában a tanítónőképző intézetnek és „...a tanítónőképző intézettel kapcsolatosan elállított óvónőképző intézetnek is ...” (Értesítő az 1899-1900. iskolai évről, VII.) megadta a nyilvánossági jogot. A két tanintézetnek közös volt az épülete, a penzionátusa és jórészt a tanári kara is. Az új szervezetnek megfelelően az 1900-1901-es tanévben az elemi tanítónőképzőnek már két osztályába, az óvónőképzőnek pedig csak az első klasszisába lehetett beiratkozni (Patyi, Sarkady és Simon, 2009).

A rend által szervezett óvónőképzőben csak az 1905-1906-os tanévig indítottak mindkét évfolyamon osztályt. A következő tanévtől kezdve azonban egészen a két éves képzés végéig úgynevezett „váltakozó” rendszert vezettek be, vagyis egy adott tanévben vagy csak az első, vagy csak a második évfolyamon folyt a képzés. Az 1906. augusztusi tantestületi értekezletről készített jegyzőkönyv szerint a rend vezetése „helyszűkével” indokolta ezt a lépést.³⁴ Vélhetőleg azonban, más tényezők is szerepet játszottak a képzés átalakításában. Visszaesett a jelentkezők száma, és a végzett hallgatók nem mindegyike tudott a szakmában elhelyezkedni.³⁵

Az 1891-es XV. törvénycikkben az olvasható, hogy „A hitfelekezetek az általuk felállított kisdóvónőképző intézetek tantervét maguk határozzák meg, azonban kötelesek a vallás- és közoktatásügyi miniszter által kiadott tantervet az összes tantárgyakban elérendő tanczélra nézve minimumnak tekinteni”.³⁶ A soproni óvónőképző egyes tanévekre vonatkozó értesítőiből úgy tűnik, hogy az intézet vezetése és tanárai tartották magukat a törvényi előíráshoz. Az 1903-04. tanévre vonatkozó értesítőben olvashatjuk: „A tanítás cél tudatos intézésében a miniszteri tanterv volt az irányadó. Az évi tananyag pontosan és lelkiismeretesen annak idejében elvégzettetett” (Értesítő az 1903-1904. iskolai évről, 32.).

A történelmi megrázkódtatások ellenére (világháború, proletárdiktatúra, Trianon, soproni népszavazás) a soproni rendi óvónőképző intézetében az oktatás a hagyományos keretek között folyt tovább. Továbbra is csak minden második évben indítottak új évfolyamot, és a tanterv is változatlan maradt. Jelentős változás csak az 1926-os, a tanulmányi időt 4 évre emelő miniszteri rendelet után következett be. Az 1927/28. tanévtől fokozatosan, felmenő rendszerben építették ki a négy évfolyamos képzést. A tanterv tekintetében most is az állami képzők számára kiadott tervezetet követték. A gyakorlóévet is megszervezték, az első kifutó évfolyam után az ambivalens tapasztalataikról feljegyzést készítettek. Hasznosnak ítélték a miniszteri rendelet külső óvodai gyakorlatra vonatkozó rendelkezéseit. A városi óvodákban több a szegény gyermek, mint a gyakorlóban, így a növendékek tapasztalatokat szerezhettek arról, „...hogyan lehet a különféle társadalmi osztályok gyermekeinél a nevelés eszközeit alkalmazni.”³⁷

A rend az 1920-as évek elején tovább bővítette soproni székhelyű képzési palettáját, szükségessé vált a soproni tanintézetek épületállományának újabb bővítése. Megvásárolták a szomszédos telket, így a régi iskolaépület szomszédságában épülhetett fel az új, nagyszabású, neobarokk stílusú oktatási-nevelési célokat szolgáló építmény. Az építkezés az 1927. év elejétől 1927. augusztusig tartott, létrejöttét Gróf Klebelsberg Kunó miniszter anyagilag jelentősen támogatta. Az új intézetet Szent Józsefről nevezték el, és itt lelt új otthonra az Óvónőképző Intézet is (Patyi, Sarkady és Simon, 2009).

A második világháború megakasztotta a képzőben folyó hagyományos oktató-nevelő munkát. 1944. ősztől helyiségeiben hadikórházat rendeztek be, az óvónőképzés átkerült a tanítóképző épületébe. 1944. december 6-tól 1945. május 7-ig a rendszeres képzés szünetelt, csak

³⁴ A tantestületi értekezlet 1906. augusztus 20-án zajlott. A jegyzőkönyv megtalálható: SL, WIII/602. 6. k.

³⁵ A legszentebb Megváltóról nevezett nővérek vezetése alatt álló soproni kisdóvónőképző évi záró-jelentése az 1904-1905. tanévről. SL, WIII/602. 1. d.

³⁶ VI. fejezet 32. §.

³⁷ SL, WIII/602. 1. d.

levelező képzési formában folytatódott. Csak az 1946-1947-ik tanévben térhetett vissza az óvónőképző intézet a régi épületébe. A felszabadulás után újult erővel folytatták munkájukat a képző tanárai, ezután minden évben új első évfolyamot akartak indítani (*Kelényi, 1975a*).

A rendi óvónőképző fennállása alatt (1900-1948) 650 óvónő szerzett itt képesítést. A fennmaradt források (évkönyvek, levéltári anyagok) tanúsága szerint a rendi, katolikus szellemiségű képző, a fennállásának mintegy fél évszázada alatt különös hangsúlyt fektetett a vallás-erkölcsi (később hazafias) nevelésre, a gyakorlatokra, az önképzés-önművelés lehetőségeinek biztosítására és a tanulmányi kirándulások szervezésére (*Patyi, Sarkady és Simon, 2009*). Az 1903-1904-es tanévre vonatkozó értesítőben tömören megfogalmazták a két kiemelt prioritást. „Főszúlyt fektettünk a vallás-erkölcsi nevelésen kívül különösen arra, hogy oly óvónőket képezzünk, kiknek, ha kilépnek az életbe, kellő gyakorlatosságuk legyen” (Értesítő az 1903-1904. iskolai évről, 33.).

Mint olvashattuk fentebb, az intézményben a gyakorlati képzésre is különös hangsúlyt fektettek. Ennek ügyét szolgálta a képző intézettel egy épületegyüttesben létesített mintaóvoda is. A miniszteri tanterv által kötelezően előírt heti gyakorlati órák mellett (legalábbis az első évtizedben bizonyosan) a növendékek évente húsz-huszonöt egész napot is a mintaóvodában tevékenykedtek. Élénk önképző, önművelő, kulturális tevékenység folyt az intézményben, és számos fénykép, évkönyvi beszámoló tudósít arról, hogy az apácák lelkes kirándulók voltak, gyakran vitték növendékeiket a közeli-távoli kulturális és természeti szépségekhez.

1948-nyarán Magyarország oktatási nevelési intézményeinek döntő többsége, így az addig egyházi kézben lévő óvónőképző intézetek is állami tulajdonba kerültek. Hazánk akkori óvodaügyért felelős állami vezetői, a legfontosabb megoldandó feladatnak az óvónőhiány sürgős felszámolását tartották. Nagyszámú óvónő gyors képesítése érdekében óvónőképző „gyorstalpalókat” (rövid tanfolyamok, dolgozók esti óvónőképzői) szerveztek (*Hermann, 1965*).

Az óvónőhiány enyhítése érdekében kifejtett „igyekezet” kihatott a hagyományos óvónőképző intézetekre is. 1949 nyarán előbb óvónőképző tagozattal működő pedagógiai gimnáziumokká szervezték át őket. Az ezek által közvetített közismereti anyag megegyezett a hagyományos gimnáziumokéval, így a tananyag túlsúlyfolttá vált és a szakképzés háttérbe szorult. A nem túl sikeres iskolatípus csak egy évig létezett. Az 1950/51. tanévben a minisztérium ezen intézményeket szakiskolai jellegű óvónőképző intézetté szervezte át. Tekintettel az óvónőhiányra, három éves tanulmányi idő lett meghatározva. A tananyag 48%-át a közismereti tárgyak és 28%-át a készségtárgyak tették ki, csak 22% jutott a pedagógiai szaktárgyakra. *Hermann Alice* az alábbi szavakkal „méltatja” az óvónőképzés visszafejlesztését: „Eléggé problematikus szakasza ez a felszabadulás utáni óvónőképzésnek: a képzőkből 17 éves félművelt, szakmailag gyengén képzett óvónők kerültek ki.” (*Hermann, 1965. 410.*)

Az államosítás 1948-ban megszakította az Isteni Megváltóról Nevezett Rend mintegy fél évszázados iskolafenntartó tevékenységét, a rendtagok oktató-nevelő munkásságát. A képző hivatalos elnevezése ezután: „Állami kisedővónőképző-intézet Sopron”. A soproni középfokú képző is végigjárta a fentebb bemutatott átalakulás, gyorsított képzés, visszafejlesztés rögzös útját. 1948 szeptemberében az állami képző az igazgatóval együtt mindössze 5 főállású tanárral és 2 mintaóvónővel kezdte meg működését. 1949 nyarán óvónőképző tagozattal működő pedagógiai gimnáziummá szervezték át (zsúfolt tananyag, háttérbe szorított szakképzés) (*Kelényi, 1975a*). 1950-1951-es tanévtől már szakiskolai jellegű óvónőképző intézetként működött tovább, 3 éves tanulmányi idővel. 1951 őszén a Ferenczy János u. 3-as sz. épületből a Deák téri (akkor Május 1. tér) 51. sz. épületbe költöztették át az intézményt. Az 1951-1952. tanévtől szerették volna a dolgozók esti óvónőképzőjét 3 évfolyammal elindítani, de nem volt megfelelő számú jelentkező. 1951 őszén elindult viszont az egyéves óvónőképző szaktanfolyam, fizikai munkás lányok, asszonyok számára. Az 1953-1954. tanévben a megszüntetett balatonfüredi képző végzős növendékei Sopronban fejezték be tanulmányaikat. 1955-1956. tanévtől csökkenni kezdett az első évfolyamra felvett tanulók létszáma, az 1956-1957. tanévre vettek fel utoljára első évfolyamot (*Kelényi, 1975b*).

Soproni pedagógusok innovatív tervezete a nevelőképző akadémiák tárgyában

A kormány 1956-ban kezdte meg a tanító- és óvóképzés felsőfokúvá tételét célzó reformok előkészítését. Az év során Oktatásügyi Minisztérium szakértő bizottság bevonásával tervezetet dolgozott ki a középiskolai érettségire épülő tanító- és óvónőképzés bevezetésére (Hermann, 1965). Javaslatokat gyűjtöttek be a korabeli gyakorló pedagógusoktól is. A szóbeli javaslatokat az 1956 szeptemberében rendezett pedagógia szakos tanárok országos szakmai tanácskozásán lehetett megfogalmazni, írásbeli tervezeteket pedig a minisztériumba lehetett küldeni (Füle, 1956). Sopron város pedagógusai foglalkoztak az új képzési forma kialakításának problémakörével, részt vettek a fentebb említett országos tanácskozáson (Szabados, 1964). Két soproni pedagógus, *Kelényi Ferenc* tanulmányi felügyelő és *Major László* általános iskolai nevelő (később mindketten a felsőfokú képző tanárai) 1956. augusztus 7-én az országban elsőként nyújtottak be egy részletgazdag írásos tervezetet a nevelőképző akadémiák szervezése tárgyában (Füle, 1956; Kelényi, 1975b).

Kelényi Ferenc, a tervezet egyik szerzője egy általunk már többször hivatkozott írásában a javaslattal kapcsolatban az óvónők és tanítónők együttes képzésének gondolatát emeli ki. Az alábbiakat olvashatjuk: „Az óvónők és tanítónők együttes képzésében elsősorban nevelési-oktatási rendszerünk két fontos alsófokú intézményének közelítésére, szerves összekapcsolására gondoltunk, amelyet – a gazdaságosság nem lebecsülendő szempontja mellett – az alapozó és szaktárgyak együttes oktatása tovább erősít” (Kelényi, 1975b. 308-309.).

A részletes javaslat a tervezett akadémiák szervezésének számos kérdésére kitér. A tervezett akadémia célja és feladata: „Képezzen a nevelőképző akadémia az általános iskolák és óvodák tantervileg kitűzött célját megvalósítani tudó, kialakult hivatástudattal rendelkező, szocializmust építő, népért küzdő nevelőket...” (Füle, 1956. 132.) Az alapvető szervezeti kérdésekkel kapcsolatban az alábbiakat olvashatjuk: „A nevelőképző akadémia a fentebb vázolt célját két éves oktatás útján négy félévre tagolt időszak alatt valósítja meg. Ennek a tanulmányi időszaknak az alapját a középiskolai érettségi bizonyítvány adja... A nevelőképző akadémia a hallgatókat hivatástudatuk megalapozása, tudományos pedagógiai gondolkodásuk alapjainak lerakása érdekében közös alapfélév hallgatására kötelezi” (Füle, 1956. 133.)

A célok és alapelvek mellett számos részletkérdésről is olvashatunk a tervezetben. Tárgyalják a felvételi kérdéskörét. Javasolják, Orvosi vizsgálat és alkalmassági előzse meg a felvételt. Kitérnek a szervezeti kérdésekre is: a nevelőképző akadémiának szerintük óvodai és általános iskolai tagozatra (karra) kell tagolódni. Részletes, mindkét tagozatra kiterjedő tantárgy és óratervet és ahhoz kapcsolódó vizsgatervet (kollokviumok, alapvizsga és képesítő államvizsga) állítottak össze. Foglalkoznak a hallgatók intézményes jegyzetellátásával, olvasmányaival is. Részletesen tárgyalják a „személyi ellátottság” kérdéseit is, meghatározzák az egyes munkakörök (igazgató, tanár, mintaóvónő stb.) betöltéséhez optimális végzettségeket. Óratervet, és személyzeti kérdésekkel foglalkozó javaslataikat táblázatos formában is csatolták tervezetükhöz. (Füle, 1956)

A minisztérium a saját álláspontját, vagyis reformkoncepció kidolgozásával megbízott nyolctagú szakbizottság tervezetét 1957. március 1-én a Köznevelés hasábjain „Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete” cím alatt tette közzé (*Az óvónők és tanítók akadémiai...*, 1957.). A hivatalos koncepcióban számos ponton (érettségire épülő, két éves akadémiai képzés, óvónők, tanítónők együttes képzése) visszaköszön a soproni pedagógusok tervezete.

A felsőfokú óvónőképzés kezdete Sopronban

1959. május 9-ei ballagáson búcsúztatta el *Gubacsy Endre* igazgató a középfokú képző utolsó végzős hallgatóit, mely esemény egyúttal a „középiskolaként megszűnő intézet” záróünnepsége is volt.³⁸ Ahogy Kecskeméten és Szarvason, úgy Sopronban is 1959. szeptember 8-án nyitotta meg kapuit a

³⁸ Az esemény dátuma a ballagási meghívón olvasható.

felsőfokú óvónőképző intézet. A három intézetbe összesen 260 elsőéves hallgató iratkozott be, 111 fő a soproni intézménybe nyert felvételt (*Hermann, 1965; A Soproni Óvónőképző Intézet Értesítője, 1965*). A felsőfokú óvónőképző a szintén megszűnt középiskolai tanítóképző intézet Ferenczi János u. 5. sz. épületében lett otthonra. A Művelődésügyi minisztérium előzőleg az épületet az új, főiskolai jellegű oktatási formának megfelelően belsőleg átalakította (*Kelényi, 1975b; A Soproni Óvónőképző Intézet Értesítője, 1965*). A megnyitó ünnepségen képviseltették magukat a minisztérium mellett a megyei és városi párt- és irányító szervek, a helybeli iskolák (*A Soproni Óvónőképző Intézet Értesítője, 1965*).

Nem csak a megnyitó dátuma volt azonos az országban felállított három felsőfokú óvónőképzőben. Képző munkájukat a hosszas előkészületek során alaposan kidolgozott közös alapkoncepció, cél és feladatrendszer, azonos óra és vizsgaterv, jegyzetek stb. alapján, központilag, felülről erősen determináltan kezdték meg (*Hermann, 1965*).

A felsőfokú óvónőképző intézet célját és feladatait (négy pontban) egy 1963-ban kiadott, bár évjelzés nélkül megjelent (*Kelényi, 1975b*) felvételi tájékoztató kiadványban a soproni intézmény röviden összefoglalta. Megtudjuk belőle, hogy: „...az óvónőképző intézet célja, hogy óvoda számára művelt, hivatásukat szerető, kommunista világnézetű és erkölcsű óvónőket neveljen” (*A Soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézet tájékoztatója, 2.*). A cél elérése érdekében az intézet feladatai a következők: „1. Sajátíttassa el a hallgatókkal mindazokat az ismereteket, amelyek a korszerű óvónői munka elvégzéséhez szükségesek. 2. Bővítse ki a középiskolában szerzett műveltséget, főként a hivatás gyakorlásához szükséges tárgyak segítségével. 3. Fejlessze ki a hallgatókban az ismeretek elsajátítása és a készségek kialakítása folyamán az önálló, lényeglátó gondolkodást és alkotókészséget. 4. Fejlessze ki a hallgatókban a szocialista erkölcsi tulajdonságokat: a hazafiságot, a proletár internacionalizmust, a munkához való öntudatos viszonyt, a kezdeményező és küzdőképességet...” (*A Soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézet tájékoztatója, 2.*).

Hermann Alice az általunk már többször hivatkozott írásában az új rendszerű óvónőképzés koncepciójának egyik alapelveként tekinti az alábbiakat: „A képzés a tanulmányok színvonalát és nagyjából szervezetét tekintve is (előadások és szemináriumok, félévi vizsgák és kollokviumok) főiskolai jellegű. Emellett nem adja fel a középiskolai óvónő- és tanítóképzés bizonyos előnyeit, így a kis csoportokkal való intenzív foglalkozást a gyakorlati képzésben és a készségtárgyakban. A középiskola jelleget őrzi az a követelménye is, hogy a tanár és növendék szoros kapcsolatára épít: lényegében nevelőintézmény” (*Hermann, 1965. 41-42.*).

A koncepció fentebb idézett egyik alapelveként megfelelően sajátos, egyszerre főiskolai és középiskolai jellegű intézmény kezdte meg működését Sopronban. A főiskolai jelleg nyilvánult meg az oktató-nevelő munka fő formáiban (kötelező és fakultatív előadások és gyakorlatok, kollokviumok, szigorlatok és államvizsgák. Szintúgy a főiskolai jelleget erősítették az oktatók munkájának szervezeti keretei, a főiskolai – egyetemi tanszékekhez hasonló úgynevezett „szakcsoportok” A felsőoktatási jellegből következett, hogy a tanárok munkájának szerves részeként tekintettek a tudományos (vagy művészi) tevékenységre. (*Szabados, 1964; Kelényi, 1975b; A Soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézet tájékoztatója*).

Mint felsőoktatási intézménynek, széles körű kulturálódási lehetőségeket kellett biztosítani a hallgatóknak, hogy kialakulhasson bennük a magas fokú önképzési igény. Ezt szolgálta alapvetően az intézetben kialakított könyvtár, a város kulturális életében való részvétel és a már az első évben Apáczai és Brunszvik évfordulókhöz kötődő ünnepségek szervezése (*Szabados, 1964*).

A régi, középiskolai jellegű képzés vitathatatlan előnyeit igyekeztek átmenteni. Az új képzési rendszer számos eleme őrzött középiskolai vonásokat. A készségtárgyak átadása és a gyakorlati képzés során kiscsoportos oktatást (11-12 fő) vezettek be. Nagyon szoros tanár–diák munkakapcsolat kiépítésére törekedtek. Ezt szolgálta az úgynevezett csoportvezetői tanári rendszer kialakítása is. Az intézet egy-egy tanára a képzés folyamán 11-12 hallgató szakmai és „ideológiai” fejlődését irányította. A hallgatók a legkülönbözőbb problémák megoldásában is hozzájuk fordulhattak. Több középiskolai jellegű hagyomány is tovább élt, például a ballagási ünnepség (*Szabados, 1964; Kelényi, 1975b*).

Az intézmény alapvető „nevelőintézmény” jellege is középiskolai vonásnak tekinthető. Ennek maradéktalan megvalósulását szolgálta a sajátos kollégiumi rendszer. A képzési koncepció másik fontos alapelve a kollégiumi rendszert a képzés szerves részévé tette. A hallgatók többsége a kollégiumban lakik, a kollégiumi és intézeti nevelés egymástól elválaszthatatlan, a kollégiumoknak nincs külön vezetőségük és nevelőik, a hallgatókat intézeti tanáraik patronálják és nevelik (*Hermann, 1964*).

Sopronban is a fenti „koncepciónak” megfelelően szervezték meg a kollégiumi életet. Más felsőoktatási intézmények kollégiumaitól az itt folyó élet és tevékenység jelentősen különbözött. Szokatlansága és a kezdeti nehézségek miatt ez kezdetben idegenkedést váltott ki az intézet tanáraiból, később mégis a szervezeti keretek megtöltése, a megfelelő gyakorlat kialakítása a tanári munka középpontjába került (*Szabados, 1964; A Soproni Óvónőképző Intézet Értesítője, 1965*). A kollégium a hallgatók erkölcsi nevelésének, a kommunista világnézetük kialakításának elsődleges terepe lett. Nem lehet csodálkozni ezért azon, hogy a kollégium az intézeti KISZ szervezet bázisává vált, a KISZ munka és a kollégiumban folyó nevelő munka összefonódott. A soproni intézet kollégiumában a fenti célok megvalósulásához az adottságok kedvezőek voltak. Az intézet szinte valamennyi hallgatója kollégista volt, közülük magas arányban voltak a KISZ tagok. A kor igényeinek megfelelő kollégiumi szobák az épület második emeletén helyezkedtek el, az intézet létesítményei (könyvtár, klubszoba, park) a kollégiumi élet céljait is szolgálták (*Szabados, 1964; A Soproni Óvónőképző Intézet Értesítője, 1965*).

Az intézmény központilag meghatározott óratervének és a tantárgyak tartalmának kidolgozásakor az alábbi fő szempontok voltak irányadók: a marxizmus–leninizmus központi helyének biztosítása magas óraszámmal, szilárd pszichológiai megalapozás, és a gyakorlati képzés központba állítása, módszertanok kidolgozása (*Hermann, 1965*). A hallgatóknak nagyon magas, a középiskolai képzéshez hasonló volt a heti óraszám, az egyes félévekben: 33-31-32-25. A heti óraszámokból ugyanakkor nagy rész jutott a gyakorlati képzésre. Félévenként 3-5-10-5 óra állt rendelkezésre a konkrét gyakorlati foglalkozásokra, azok előkészítésére és bírálatára (*Kelényi, 1975b*).

A heti óraszámban bent lévő gyakorlatra fordított idő mellett Sopronban is kialakították a gyakorlatok központilag előírt két sajátos fajtáját. Az első tanév végén a hallgatók az állam költségén, 20-22 fős csoportokban, tanáraik vezetésével két hetes időtartamban területi-társadalmi gyakorlaton vettek részt. A központilag kijelölt célja az volt a gyakorlatoknak, hogy miközben a hallgatók termelőszövetkezetekben, állami gazdaságokban, üzemekben fizikai munkát végeznek (napi 4 óra), aközben tanulmányozzák az ott felmerülő társadalmi, gazdasági, néprajzi kérdéseket (*Hermann, 1965*). A soproni hallgatók eljutottak például a Magyaróvári Fémfeldolgozó Üzembe, az Esztergomi RELÉ gyárba, a sárvári, mosonmagyaróvári, andráshidai állami gazdaságokba. A hallgatók által gyűjtött értékes anyagot a következő félév elején kollégiumi estek keretében bemutatták az elsőéves hallgatóknak (*Szabados, 1964*). Az 1964-1965. tanévben bevezetett tantervi reform vezette ki a képzésből a területi-társadalmi gyakorlatok rendszerét (*Hermann, 1965*).

A másik speciális gyakorlati forma a tanulmányok harmadik félévének végén teljesítendő 4 (később 6) hetes szakgyakorlat volt. A hallgatóknak abba a megyébe kellett visszatérni, ahonnan jöttek, ott főleg falusi óvodában, gyakorló óvodapedagógus irányítása mellett végezték gyakorlatukat. A gyakorlati forma jelentősen hozzájárult a nevelői habitus, a hivatástudat kialakulásához (*Szabados, 1964*).

A fentebb jelzett alapvető célok, központi elvek, szervezeti keretek és óratervek mentén bontakozott ki a soproni felsőfokú óvónőképző élete az első években. Már 1959-től elindul a német nemzetiségi óvónők képzése, bár kezdetben nagyon szűk keretek között (egy-egy fővel az egyes évfolyamokon. 1960-ban megkezdődött az óvónők levelező képzése, soproni, győri, szombathelyi és kaposvári konzultációs központokban, évfolyamonként körülbelül 50 fővel. 1961-től megkezdődött a dunántúli óvónői továbbképzések szervezeti kereteinek és tartalmának kimunkálása (*Kelényi, 1975b; A Soproni Óvónőképző Intézet Értesítője, 1965*).

Számos gond, probléma nehezítette az oktató-nevelő munkát az első években. Csak néhány főbbet említünk közülük. Az 1960-1961. tanév kezdetén még hét betöltetlen, főképp pedagógia

szakos tanári állás volt az intézetben. Nagyon kevés új lakás épült a városban, nehéz volt máshonnan tanárokat ide vonzani. Szűkösnek, nem mindenben megfelelőnek bizonyult az épület felsőoktatási célokra, nem volt nagy előadó, megfelelő tornaterem, külön kollégiumi épület. Nagyon kevés volt a gyakorló óvodai férőhely. Túl magasak voltak a hallgatói óraszámok, túlszervezett volt az oktatói munka (gyakori értekezletek). Nem volt kellően alapos a levelező tagozatos hallgatók felkészítése. Kezdetben nem volt elég intenzív az oktatói tudományos munka sem (ezt magyarázza a kezdeti idők számos nehézsége, szervezési feladata) (Szabados, 1964; Kelényi, 1975b).

A nehézségek ellenére a soproni felsőfokú óvónőképző első éveit intenzív mennyiségi és minőségi fejlődés jellemezte. Néhány adalék ehhez. 1964-re az intézeti tanárok száma 18-ról 35 főre emelkedett. Az első tanévben 3 szakcsoporttal (pedagógiai, ének-zenei és rajz-testnevelési) működött az intézmény. Az 1960-1961. tanévben új, nyelvi szakcsoport alakult, majd az 1962-1963. tanévtől a pedagógiai szakcsoport 3 önálló szervezeti egységgé (pedagógiai, lélektani és módszertani) vált szét. Az első tanévben egy gyakorló óvodával működött az intézmény. 1962 őszén az addig városi fenntartású Uszoda utcai óvoda is gyakorló intézménnyé vált. Az intézmény vezetői és tanárai minisztérium felé javasolták a levelező tagozatos képzés tanulmányi idejének 3 évre való emelését (nem valósult meg). Részt vállaltak az új tanterv előkészítő munkálataiban, mely 1964-től lépett életbe. A tantárgyak számát 22-ről 16-ra csökkentették, a gyakorlati tárgyak arányát növelték. Az oktatók tudományos munkássága fokozatosan bővült. A tanárok tudományos tevékenységének bemutatására lehetőséget nyújtottak az 1962 őszén rendezett intézeti-vendégelőadói napok. Tág publikációs teret biztosított a Művelődési Minisztérium által 1963-ban életre hívott Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei c. kiadvány.

Tanulmányunk keretében felvázoltuk azt a történelmi utat, melyet a soproni óvónőképzés bejárt a felsőfokúvá válásig. Bemutattuk továbbá a felsőfokú óvónőképzés elindulását, a képző intézmény jellemzőit, kezdeti gondjait, és meggyökereződését, a fejlődés kibontakozását. 60 év távlatából úgy tűnik, hogy a korabeli politikai döntéshozók jól döntöttek, amikor Sopront jelölték ki a felsőfokú óvónőképzés dunántúli székhelyének. A soproni intézmény az elmúlt 60 évben az egyik meghatározó vidéki képzőhelyként működött, kiválóan képzett, elhivatott óvónők több generációit bocsátotta ki falai közül.

Irodalom

- A „Legszentebb Megváltóról” nevezett szerzetesnők vezetése alatt álló soproni anyaházban levő Tan- és Nevelőintézet, kisdédóvó, elemi- és polgári iskolájának, úgy-szintén óvó-és tanítónőképzőjének értesítője az 1899-1900 iskolai évről. (1900): Sopron. A hivatkozásokban: Értesítő az 1899-1900. iskolai évről.
- A „Legszentebb Megváltóról” nevezett nővérek soproni anyaházában levő Tan- és nevelőintézet értesítője az 1903-1904. iskolai évről. (1904) Sopron. A hivatkozásokban: Értesítő az 1903-1904. iskolai évről.
- A Soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézet tájékoztatója. A Soproni Felsőfokú Óvónőképző Intézet Igazgatósága, Sopron.
- A Soproni Óvónőképző Intézet Értesítője 1959 – 65. (1965): A Soproni Óvónőképző Intézet Igazgatósága, Sopron.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete (1957). *Köznevelés*, 13. 2. sz. 41-48.
- Füle Sándor (1956): *A tanítóképzés újjászervezésének kérdései Magyarországon (1904-1956)*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest.
- Hermann Alice (1965): Az óvoda és az óvónőképzés. In: Simon Gyula (szerk.): *Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Tankönyvkiadó, Budapest, 365 – 418.
- Kelényi Ferenc (1968): A soproni óvónőképzés kezdetei. *Soproni Szemle*, 22. 1. sz. 75-79.
- Kelényi Ferenc (1975a): A soproni óvónőképzés a felszabadulástól napjainkig. I. rész. *Soproni Szemle*, 29. 3. sz. 193-208.

- Kelényi Ferenc (1975b) A soproni óvónőképzés a felszabadulástól napjainkig. II. rész. *Soproni Szemle*, 29. 4. sz. 305-321.
- Patyi Gábor (2010): A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8. 1. sz. 99-106.
- Patyi Gábor, Sarkady Sándor és Simon Tamás (2009): 50 éves a felsőfokú óvóképzés Sopronban. In: Fusz György (szerk.): *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd. 153 – 164.
- Szabados László (1964): Felsőfokú óvónőképzés Sopronban. *Soproni Szemle*, 18. 2. sz. 153-163.
- Viczián János (2000, szerk.): *Magyar Katolikus Lexikon. V. kötet*. Szent István Társulat, Budapest.

Dr. Patyi Gábor

patyi.gabor@uni-sopron.hu

Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudományi és Pszichológiai Intézet

A KISGYERMEKNEVELŐK ÉS A SZÜLŐK SZEREPE A KULTURHIGIÉNÉS SZOKÁSOK KIALAKULÁSÁNAK IDŐBENI MEGJELENÉSÉBEN

Az óvodai nevelésben részesülő kiscsoportos gyermekek szülei körében (n=105) végzett kvantitatív, keresztmetszeti kutatásunk eredménye alapján a szülők demográfiai jellemzői csak egy-egy aspektusban hatottak a kulturhigiénés szokások kialakulásának idejére. A szülők fogmosásának gyakorisága pozitív minta, a gyermek önálló fogmosásának korábbi kialakulását segítette elő ($p<0,05$). A bölcsődei nevelés a kevésbé megengedő szülői nevelési attitűddel párosulva kedvezően befolyásolta a vizsgált kulturhigiénés szokások kialakulásának idejét ($p<0,05$). A családok szerepe meghatározó gyermekek kulturhigiénés szokásai kialakulásának idejére. A kisgyermeknevelők teendője a szülők tudásának, nevelési feladatainak megerősítése kimondottan az alacsonyabb iskolai végzettségű családok esetében a szokások kialakítását segítő mese választási és nevelési tanácsok adása által.

Kulcsszavak: kulturhigiénés szokások; család; bölcsődei nevelés; kisgyermek

Bevezetés, szakirodalmi áttekintés

A legelső személy, akivel az újszülött a születést követően kapcsolatba kerül az édesanyja, akinek nagy szerepe van gyermeke fejlődésében és szokásainak kialakulásában. Az első években az édesanyát a védőnő tudja segíteni tanácsaival. Ha az édesanya helyesen mos kezét, akkor a gyermek is így tesz, és ezt viszi tovább, ha rendszeresen mos fogat, akkor ezt is elsajátítja. Amikor a gyermek napirendje és szokásai kialakulnak a testi- és lelki harmóniája egyensúlyba kerül és könnyebben alkalmazkodik. A szocializáció során, az értékek és a szokások elsajátításában legfőbb szerep a családnak jut, de emellett még beszélünk intézményi szocializációról is (bölcsődei, óvodai és iskolai), ahol a kisgyermeknevelők, az óvodapedagógusok, a pedagógusok gondoskodnak a gyermek fejlődéséről, szocializációjáról. „Az első három év, majd a hét éves korig terjedő időszak minősége a gyermekek sikeres szocializációja szempontjából kiemelt jelentőséggel bír. A koragyermekkor történései, kiemelten a gyermeket érő nevelői hatások alapvetően meghatározzák a gyermek iskolakezdési esélyeit, így hozzájárulnak életminőségének, jövőjének alakításához” (Csima, Deutsch, Bánfai, Betlehem, Jeges, Tancsis és Lampeke, 2015. 367.). A 0-3 éves korosztály a prevenció szempontjából az egyik legfontosabb, de a legnehezebben utolérhető is. A tejfogak megóvása fontos a rágás, a beszéd kialakulásának és az esztétikum érdekében, de emellett a maradó fogak épségének és a megfelelő okklúzió szempontjából is. Ezen korosztály esetében mondható ki leginkább, hogy könnyebb a bajt megelőzni, mint kezelni. A felvilágosítások ellenére a kora gyermekkori cariesek száma növekszik, előfordulási gyakorisága a világon 12-53% között mozog (Alberth, 2014). A fogszuvasodás, a következményes foghiány, az ínygyulladás és a fogágybetegség sokkal nagyobb arányú és súlyosabb mértékű a magyar és a közép-európai lakosság közt, mint a nyugat-európai lakosság körében.

A magyar felnőtt lakosság hiányos fogászati és szájhigiéniai ismeretekkel rendelkezik, melyet egy 2014-ben végzett felmérés (n=1274) eredményei is igazolnak. A válaszadók 4%-a egyáltalán nem járt fogorvoshoz, 42%-a csak panasz esetén fordult fogorvosához és 31%-a több mint egy éve volt fogorvosnál (Gera és Györffy, 2016). Japánban végzett longitudinális vizsgálat eredményei rávilágítottak arra, hogy a fogszuvasodás megjelenése során kapcsolat figyelhető meg a maradandó fogak, és a tejfogak állapota között (Nakano, Okawa és Mijamoto, Fujita, Nomura és Ooshima, 2008). Pénzes és munkatársai Szegeden óvodások (n=528) táplálkozási és szájhigiénés szokásait vizsgálták. Eredményeik alapján a szülői mintának igen jelentős a szerepe az egészséges

életmódhoz tartozó szokások elsajátításában (Pénzes, Juhász és Paulik, 2005). Nyugat-Dunántúl különböző településein véletlenszerűen kiválasztott óvodák óvodapedagógusai között történt (N=78) kutatás a gyerekek szájjápolási szokásainak felmérésére irányult, melynek eredményei szerint a vizsgált óvodák többségében nem megfelelő a szájjápolás. Nem tartják be az időt és nincs kontroll sem. Fontos lenne a szakemberek ismereteit, gyakorlatát is bővíteni, hogy azokat hatékonyan tudják átadni a felnövekvő generációnak. (Baloghné Bakke és Ponty, 2017). A fogászati prevenció nem kielégítő, szükséges lenne összehangolt munkára az egészségügyi szakemberek, a kisgyermeknevelők, a pedagógusok között a gyermekek szájjüregi egészségének javítása érdekében. A tejfogak gondozásának és fogászati ellátásának ugyanolyan fontosnak kellene lennie, mint a maradó fogakénak (Pallós, Szilávi és Mák, 2012). Észak-Indiában egy egészségfejlesztő programba vontak be 36-72 hónapos gyermekeket és édesanyjukat (n=187). A program megkezdése előtt és után is megvizsgálták a gyerekek fogazatát, valamint megkérdezték az anyákat a fogmosási szokásaik változásáról. A beavatkozás előtt a lakosság csupán 4,1%-a mosott fogat kétszer vagy annál többször, míg a program után 9,9%-a. A gyermekek 14%-a nem mosott fogat, ami a képzés után 7%-ra csökkent. Az étkezések utáni szájjöblítés 39,5%-ról 52,2%-ra nőtt. A gyermekek fogszuvasodása is csökkent 48,2%-ról 31,2%-ra (Raj, Sonu, Sharma és Goel, 2013). Egy Indiában készült másik tanulmány 4-6 éves gyermekek körében mérte fel a különböző képzések hatását, mely megerősítette, hogy az oktatás-nevelés szakembereinek fontos szerepe van az egészségfejlesztés előmozdításában. Különösen a drámajáték módszerének ($p < 0,04$) volt pozitív hatása a gyerekek szokásainak kialakításával kapcsolatos ismereteire és gyakorlatára (Celepkolu, Toptanci, Bucaktepe, Sen, Dogan, Kars, Palanci, Aslanhan, Aslan, Dal, és Yildiz, 2014). A csecsemők és kisgyermekek szokásainak kialakítására nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a fogászati prevenció mellett a helyes kézmosás, az öltözködési szokások tekintetében is.

Célkitűzés

Kutatásunk célja a kisgyermekek kulturhygiénés szokásainak kialakulási idejét befolyásoló tényezőknek a feltérképezése volt. Vizsgáltuk, hogy a szülők demográfiai jellemzői (iskolai végzettség, életkor, gyermekek száma), nevelési attitűdje, valamint a bölcsődei nevelés milyen mértékben befolyásolta a kisgyermekek kulturhygiénés szokásainak kialakulási idejét. Felmérésünkkel szeretnénk volna rávilágítani arra is, hogy a szülő mintaadó szerepe rendkívül fontos e szokások elsajátításában.

Alkalmazott módszertan

A kvantitatív keresztmetszeti kutatásunkat 2018-ban Szombathely öt óvodájában végeztük óvodai nevelésben részesülő kiscsoportos gyermekek szülei körében, akiknek a kiválasztása célcsoporton belüli egyszeri, szakértői mintavétellel történt. Beválasztási kritériumba tartozónak tekintettük az óvodai kiscsoportban lévő legalább 9 hónapot óvodai nevelésben részesülő gyermekek szüleit, kizárási kritériumba soroltuk az eltérő fejlődésű gyermekek szüleit. Az esetcsoport elérése az óvodavezetők engedélyével, az óvópedagógusok segítségével történt. Az adatok gyűjtése saját szerkesztésű kérdésekkel (szociodemográfiai kérdések, kulturhygiénés szokások kialakulása, bölcsődei ellátás) és szülői nevelési stílus –standardizált kérdőív CRPR (Child Rearing Practices Report) itemeivel valósult meg (Csima és mtsai, 2015). Összesen 170 kérdőív került kiosztásra, melyből 115 érkezett vissza, de csak 105 volt értékelhető. Az eredmények elemzéséhez Microsoft Excel 2010 verzióját és SPSS Statistics 22 programot használtunk, a leíró statisztikai számítások mellett a csoportok közötti különbségek meghatározására Anova- és T-próbát ($p < 0,05$), míg a változók közötti kapcsolat értelmezésére Pearson korrelációs számítást alkalmaztunk ($p < 0,01$). A vizsgált csoportok átlagai közti különbségeket átlag megbízhatósági tartománnyal prezentáltuk.

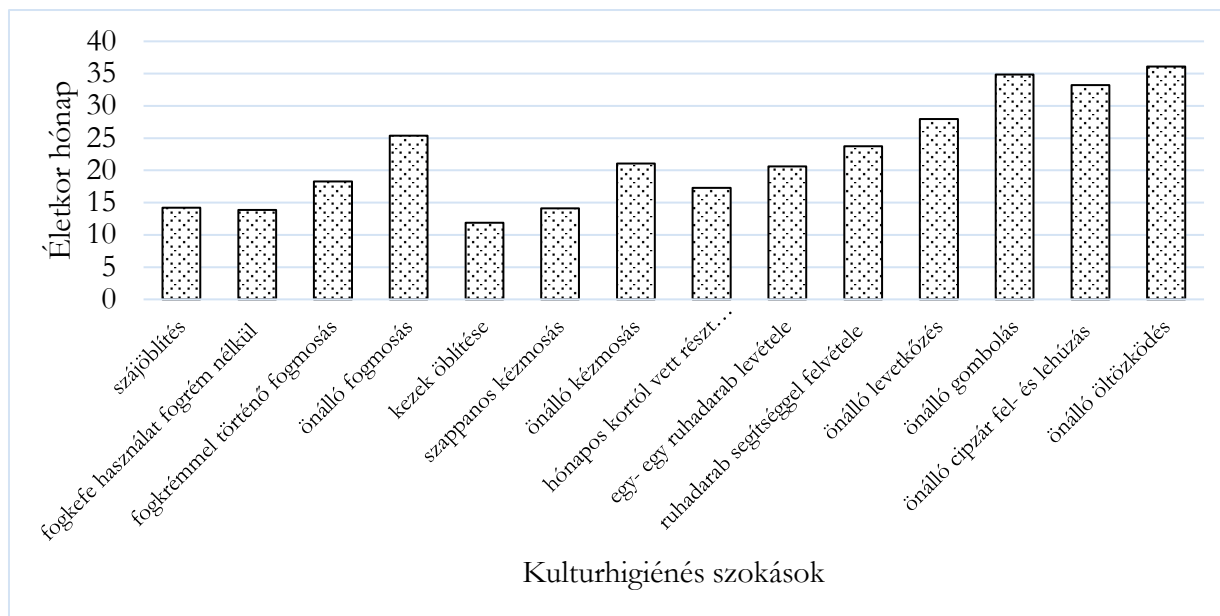
Eredmények

A válaszadók átlag életkora 35,01 év volt (min:22, max:44, SD:5,04), 4/5-e városban élt, fele felsőfokú végzettséggel rendelkezett családonként átlag 1,69 (min:1, max:4, SD:0,54) gyermeket nevelt (1. táblázat).

1. táblázat A minta jellemzői (n=105)

Változók	Átlag	Range
Életkor	35,01±5,04év	22-44 év
	abszolút gyakoriság (n)	relatív gyakoriság (%)
Nem		
férfi	8	7,62%
nő	97	92,38%
Lakóhely		
város	90	85,71%
község/falu	15	14,29%
Iskolai végzettség		
Alacsony iskolai végzettség	13	12,38%
Középfokú iskolai végzettség	35	33,33%
Felsőfokú iskolai végzettség	57	54,29%
Gyermekek száma		
1 gyermek	47	45,19%
2 gyermek	44	42,31%
három vagy több gyermek	13	12,5%

A kisgyermekek körében végzett vizsgálatunk a kulturhigiénés szokások kialakulásának idejét három területen mérte fel (önálló fogmosás, kézmosás, öltözködés) illetve annak részmozzanatainak megjelenését a nevelés folyamatában. A kapott eredményeink alapján a szokások kialakulásának átlag ideje a következő módon alakult: szájöblítés 14,19 hónap (SD:7,00), fogkefe használat fogkrém nélkül 13,88 hónap (SD:5,88), fogkrémmel történő fogmosás 18,26 hónap (SD:6,24), önálló fogmosás 25,38 hónap (SD:8,12), kezek öblítése 11,90 hónap (SD:5,26), szappanos kézmosás 14,12 hónap (SD:5,46), önálló kézmosás 21,07 hónap (SD:7,11), részvétel az öltözködésben 17,30 hónap (SD:7,82), 1-1 ruhadarab segítségével történő le/felvétele 20,64-23,75 hónap (SD:7,96-7,84), önálló levetkőzés 27,96 hónap (SD: 8,15), önálló gombolás 34,85 hónap (SD:7,47), önálló cipzár fel/lehúzás 33,24 hónap (SD:7,41), önálló öltözködés 36,10 hónap (SD:7,00) (1. ábra).

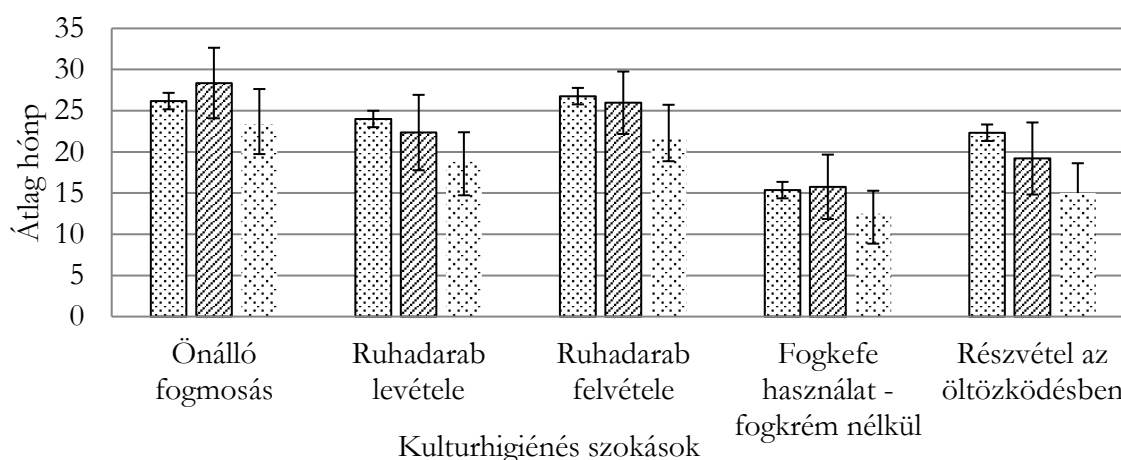


1. ábra Kisgyermek kulturhigiénés szokásainak kialakulási ideje $n=105$

Kutatásunkban vizsgáltuk a megkérdezett szülők demográfiai (életkor, iskolai végzettség, gyermekek száma) jellemzőinek befolyásoló hatását kisgyermekük kulturhigiénés szokásainak kialakulási idejére. Anova próbával számolva csak a gyermekek szájöblítésének kezdete mutatott összefüggést a válaszadók életkorával ($F(2,95)=4,332$; $p=0,016$), minél idősebb volt a szülő annál később kezdte el gyermekénél a szájöblítést. A 22-31 év életkor közötti szülők átlag 12,92 hónap (SD:5,708), a 32-38 év közötti korcsoportban lévők $M=12,86$ hónap (SD:4,823), már a 39 év feletti válaszadók esetében $M=17,36$ hónap (SD:9,631) volt gyermekük szájöblítésének kezdete.

Az iskolai végzettség szerint az alacsony, illetve a középfokú iskolai végzettségű szülők gyermekei később sajátították el a fogkefe használatát fogkrém nélkül ($F(2,99)=3,824$; $p=0,025$), az önálló fogmosást ($F(2,97)=4,223$; $p=0,017$), részvételt az öltözködésben ($F(2,101)=6,537$; $p=0,002$), 1-1 ruhadarab levételét ($F(2,101)=3,628$; $p=0,030$), 1-1 ruhadarab felvételét ($F(2,101)=4,559$; $p=0,013$). Legjelentősebb különbség a kisgyermek öltözködésben való részvétel idejének átlagában volt a szülők képzettségi szintje szerint. Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők szülők gyermekei esetében ez az érték $M=22,33$ hónap (SD:10,50), míg a diplomás szülők kisgyermekénél $M=15$ hónap (SD:6,406) volt (2. ábra).

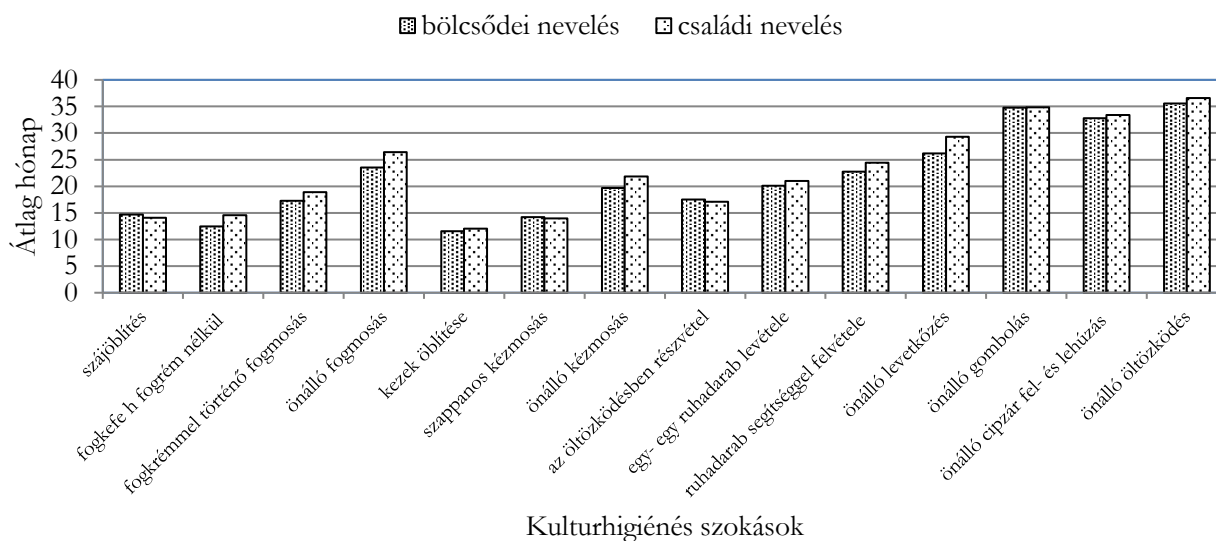
☐ Alacsony iskolai végzettség ▨ Középfokú iskolai végzettség ▤ Felsőfokú iskolai végzettség



2. ábra A szülők iskolai végzettsége és a kisgyermek kulturhigiénés szokásainak kialakulási ideje közötti összefüggés $n=102$

A válaszadók gyermekeinek száma és a kisgyermek kulturhigiénés szokásainak kialakulási ideje között csak két szempont esetében volt összefüggés kimutatható - 1-1 ruhadarab felvétele ($t(99)=2138$; $p=0,035$) és a cipzár fel/lehúzása ($t(93)=2,112$, $p=0,037$) vonatkozásában. Az 1-2 gyermekes szülők esetében a kisgyermek 1-1 ruhadarab felvételét $M=24,44$ hónap ($SD:7,981$) alatt, a cipzár fel/lehúzását átlag 33,84 hónap ($SD:7,072$) alatt sajátították el. A 3-4 gyermeket nevelő szülők kisgyermekai ezzel szemben 1-1 ruhadarab felvételét már átlag 19,54 hónaposan ($SD:5,471$), a cipzár fel/lehúzását $M=29,23$ hónaposan ($SD:8,776$) végezték. Eredményeink alapján a kiscsoportos gyermekek szüleinek megkérdezése által kapott válaszok alapján a családokban a gyermekek számának emelkedésével az öltözködés műveleteinek elsajátítása korábbi időpontban alakult ki.

A megkérdezett szülők gyermekeinek 62,75 %-a (64 fő) nem részesült bölcsődei nevelésben, míg 37,25 %-a (38 fő) igen, átlag 12,79 hónapot (min:3 hónap, max:30 hónap, $SD:6,06$). Feltételeztük, hogy a bölcsődei nevelésben is részesült gyermekek kulturhigiénés szokásainak kialakulási ideje korábbi időpontra tehető, szemben a csak családi közegben nevelkedett gyermekekével. Vizsgálatunk alapján a kisgyermek szokás kialakításának részmozzanatainál minimális időbeli különbség mutatkozott a nevelési szinterek alapján, de már az önálló szokás kifejlődésénél, a részfolyamatok összeépülésénél nagyobbak voltak az átlagok közti különbségek, viszont matematikai statisztikával (t-próba) vizsgálva nem volt bizonyítható kapcsolat az előbb megnevezett változók között. A kapott eredmények az alábbiak szerint alakultak: bölcsődei - családi nevelés illetve csak családi nevelés - önálló fogmosás átlaga 23,56-26,41 hónap ($SD:9,056-7,399$), $t(93)=-1,660$ $p=0,100$; önálló kézmosás átlaga 19,69-21,87 hónap ($SD:6,932-7,235$), $t(96)=-1,485$ $p=0,148$; önálló öltözködés átlaga 35,56-36,56 hónap ($SD:7,670-6,585$), $t(89)=-0,669$ $p=0,505$ (3. ábra).

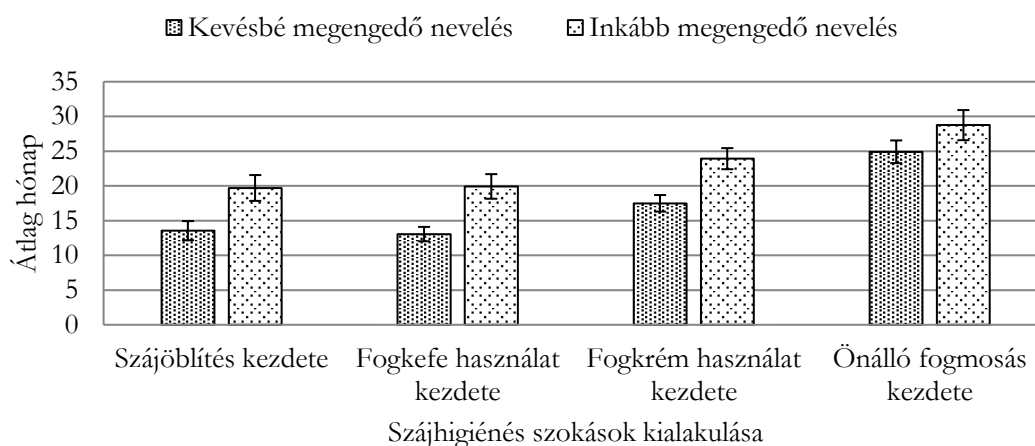


3.- ábra Kisgyermek kulturhigiénés szokásainak kialakulási ideje a nevelési szinterek függvényében $n=105$

A kisgyermek bölcsődében eltöltött ideje és a mért kulturhigiénés szokások kialakulásának ideje közötti összefüggést Person féle korrelációs számítással vizsgálva $p<0,01$ szignifikanciaszinten nem volt kimutatható kapcsolat (önálló fogmosás $r=0,019$ $p=0,914$; önálló kézmosás $r=0,104$ $p=0,546$; önálló öltözködés $r=-0,087$ $p=0,612$).

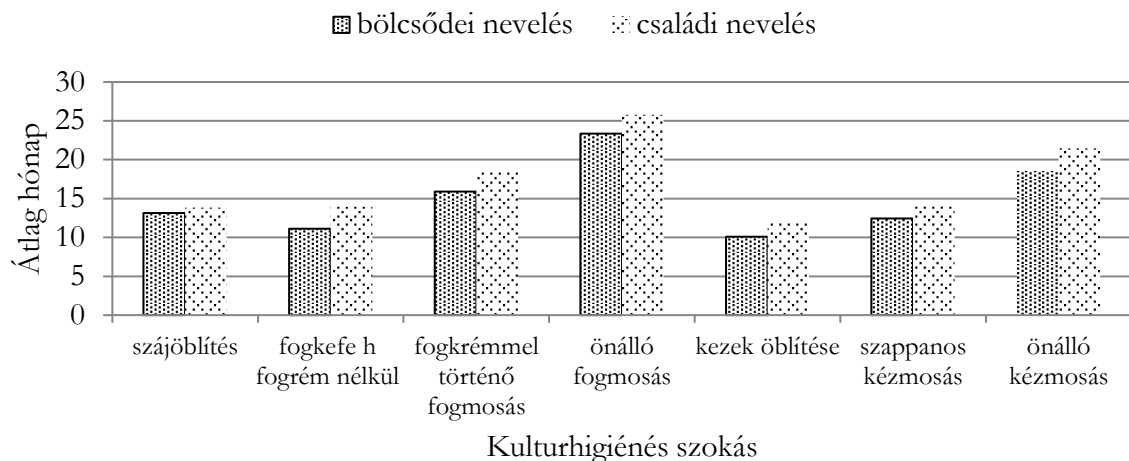
Nevelési stílus vizsgálatára a CRPR Child Rearing Practices Report Gyermekevelési Szokások Beszámoló állításait tartalmazó kérdőív módosított változatát alkalmaztuk (Csima és mtsai, 2015). A standardizált kérdőívben gyermeknevelési attitűdöket és értékeket leíró állítások szerepeltek. 4 fokú Likert skála segítségével 19 kérdés mérte fel a korlátozó nevelésre, továbbá 16 kérdés a megengedő nevelési attitűdre vonatkozó jellemzőket. A válaszadó szülők 41,9%-át kevésbé korlátozó, 58,1%-át inkább korlátozó; 86,67%-át kevésbé megengedő és 13,33%-át inkább

megengedő nevelői attitűd jellemezte. A válaszadók kevésbé megengedő nevelési stílusa kedvezően befolyásolta a vizsgált kulturhygiénés szokások valamennyi elemének (kézmosás /kezek öblítése $t(99)=-2,921$; $p=0,004$, szappanos kézmosás $t(98)=-3,225$; $p=0,002$, önálló kézmosás $t(98)=-2,733$; $p=0,007$ /; fogmosás /szájöblítés $t(94)=-2,716$; $p=0,008$, fogkefe használat fogkrém nélkül $t(98)=-4,081$; $p=0,001$, fogkrémmel történő fogmosás $t(98)=-3,539$; $p=0,001$ /, öltözködés tanulás részmozzanatai/ cipzár fel/lehúzása $t(94)=-2,173$; $p=0,032$) kialakulási idejét. A kevésbé megengedő és az inkább megengedő nevelési stílust alkalmazó szülők között a kisgyermek kulturhygiénés szokásai kialakulási idejének átlagát tekintve a 4. ábrán is látható, a kevésbé megengedő nevelési attitűd esetén korábbi időpontban történt a vizsgált szokások kifejlődésének ideje [szájöblítés átlag: 13,55-19,7 hónap (SD:6,531-8,795); fogkefe használat fogkrém nélkül átlag: 13,06-19,92 hónap (SD:4,949-8,49); fogkrémmel történő fogmosás átlag:17,49-23,92 hónap (SD:5,707-7,267); önálló fogmosás átlag: 24,91-28,75 hónap; (SD:7,732-10,244)].



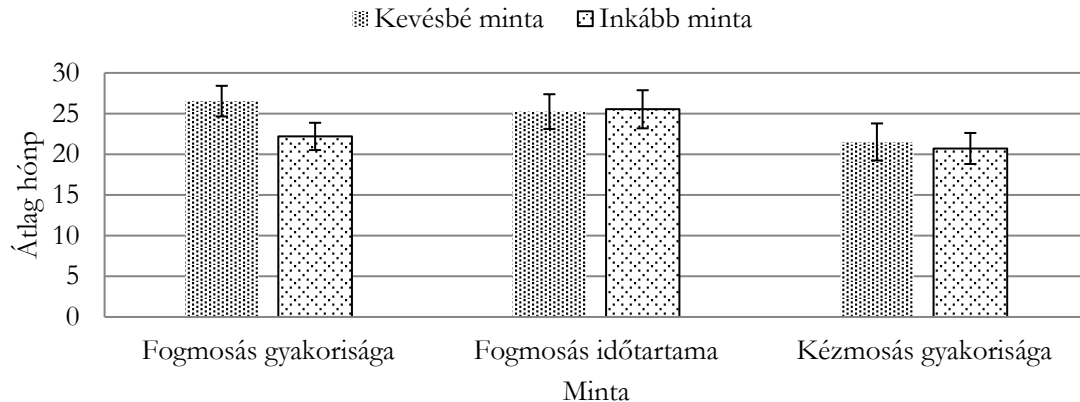
4. ábra A kisgyermek kulturhygiénés szokásainak kialakulási ideje és a szülő megengedő nevelési stílusa közötti összefüggés $n=105$

A családi miliőben nevelt kisgyermeknél a vizsgált szokások kialakulási ideje a szülői nevelési attitűddel összefüggésben vizsgálva nem mutatott jelentős különbséget ($p>0,05$). A bölcsődei nevelés viszont a kevésbé megengedő szülői nevelési attitűddel párosulva kedvezően befolyásolta a kisgyermeknél a vizsgált kulturhygiénés szokások kialakulásának idejét. Korábbi időpontban valósult meg a fogmosás (szájöblítés $t(30)=-2,944$; $p=0,06$, fogkrém $t(32)=-3,996$; $p<0,01$, fogkefe használat $t(33)=-3,724$; $p=0,01$) a kézmosás (öblítés $t(34)=-3,931$; $p<0,01$, szappan használat $t(34)=-6,011$; $p<0,01$) valamennyi részmozzanata és az önálló kézmosás ($t(34)=-2,865$; $p=0,07$). Az 5. ábrán a kisgyermek kulturhygiénés szokásainak kialakulási ideje a családi illetve bölcsődei nevelés együttes megjelenése esetében a kevésbé megengedő nevelési attitűd összefüggésében vizsgálva az átlagértékek alapján jól látható, hogy a szülői nevelés hatását felerősítette a másodlagos szocializációs színtér nevelő hatása a szokások korábbi időpontban történő kialakulása terén.



5. ábra A kevésbé megengedő szülői nevelési attitűd esetén a kisgyermek kulturhigiénés szokásainak kialakulási ideje a nevelési színtér függvényében $n=91$

A szülők minta szerepét is vizsgáltunk, a kisgyermek kulturhigiénés szokásainak kialakulási idejére. A fogmosás gyakoriságát tekintve a kérdőívünkre kapott válaszok alapján úgy határoztuk meg, hogy nagy mértékben - inkább minta kategóriába számított a megkérdezett szülők 24,76%-a, míg a fogmosás időtartamában 47,62%-a és a kézmosás gyakorisága esetében 55,24%-a. A szülői minta alapján t próbával meghatározva a kisgyermek szokás (önálló fogmosás, kézmosás) kialakulási idejének átlagai közötti különbséget csak a fogmosás gyakorisága tekintetében volt kimutatható szignifikáns különbség a modellt nyújtó szülői magatartás és a gyermek önálló fogmosásának megjelenési ideje között ($t(98)=2,39$, $p=0,019$) (6. ábra).



6. ábra A szülői minta szerepe a kisgyermek kulturhigiénés szokásainak (önálló fogmosás, önálló kézmosás) kialakításában $n=100$

A szülők véleménye alapján a gyermekek 82,69%-a szeret fogat mosni, 80,77 %-a szeret kezet mosni és 59,62 %-a szeret öltözködni.

Összefoglalás, javaslatok

A szülők demográfiai jellemzői (iskolai végzettség, életkor, gyermekek száma) csak egy- egy aspektusban hatottak a kisgyermek kulturhigiénés szokásainak kialakulási idejére (a szülők magasabb életkora a szájöblítés kezdetét későbbre tolt ki, de már a magasabb iskolai végzettség az öltözködési és fogmosási szokások, illetve annak egyes elemeinek, míg a testvérek jelenléte az

öltözködés bonyolultabb műveleteinek hamarabbi kialakulását segítette elő $p < 0,05$). A szülő nevelési attitűdje; a kevésbé megengedő nevelés kedvezően befolyásolta a vizsgált kulturhygiénés szokások valamennyi elemének (kézmosás, fogmosás, öltözködés tanulás részmozzanatainak) kialakulási idejét ($p < 0,05$). A szülők mintaadó szerepe csak egy szempontból volt összefüggésben a gyermek kulturhygiénés szokásainak kialakulási idejével (fogmosás gyakorisága ($p < 0,05$)). A bölcsődei nevelésben részesülő gyermek és a családi közegben nevelt kisgyermek kulturhygiénés szokásainak kialakulása között nem volt szignifikáns különbség ($p > 0,05$), de a bölcsődében eltöltött idő sem mutatott kapcsolatot az említett szokások kialakulásának idejével ($p > 0,05$). A szülők kevésbé megengedő nevelési attitűdje esetén viszont a szülői nevelés hatását felerősítette a másodlagos szocializációs színtér nevelő hatása a szokások korábbi időpontban történő kialakulása terén. A kevésbé megengedő családi nevelés és bölcsődei nevelés koherenciája elősegítette a kisgyermek kulturhygiénés szokásainak korábbi időpontban való kialakulását, kimondottan a fogmosás, kézmosás területén. A családok szerepe meghatározó gyermekeik kulturhygiénés szokásainak kialakulási idejére, mind a demográfiai faktorok, mind a modellszerepe révén. A gyermekek számára a szülők mutatnak elsődlegesen példát ezért a csecsemő és kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok teendője a szülők tudásának, nevelési feladatainak megerősítése, segítése, támogatása, a gyermek fejlődését, gondozást érintő témákban, így a szokások kialakításával kapcsolatban is. Kutatási eredményünk alapján ezen a területen kimondottan az alacsonyabb iskolai végzettségű családok esetében szükséges a szakemberek megsegítése a szokások kialakítását segítő mese választási és nevelési tanácsok adása által. A helyes módszert és a rendszerességet minél korábban kell elsajátítani a kisgyermeknek, ezt egyrészt a felnőttektől (szülő, kisgyermeknevelő, óvodapedagógus) tanulják modellkövetés révén, másrészt az egészségfejlesztés által, melyet a család bevonásával kisgyermekkorban érdemes elkezdni, ebben a korban könnyebb a helyes szokásokat fejleszteni, kialakítani. Kulcsfontosságú a tárgyi, és a mentális környezet is, mely a kisgyermek számára az értékeket, szabályokat közvetíti. A gyermek fejlődéséhez elengedhetetlen a szerzett élmények, a megfelelő környezet, a nevelő tapasztalata és a változatosság (Kékes Szabó, 2016.). Az egészséges életmód kialakulásához és fenntartásához elengedhetetlen a kisgyermekkorban kialakított helyes szokásokra nevelés. Az iskolában az egészségfejlesztés során a már korábban kialakult attitűdöket nehéz befolyásolni, ezért kell minél korábban, már a bölcsődében, az óvodában elkezdni az egészségfejlesztést. (Kovács, 2011). A bölcsődének, az óvodának, a családnak közösen kell tenni azért, hogy a kisgyermek megtanulja az egészséges életvitel alapelemeit, a szakemberek és a szülők közös munkával, egymást segítve tehetnek sokat a felnövekvő nemzedék egészséges életmódjának kialakításáért (Pénzes, Juhász és Paulik, 2005).

Irodalom

- Alberth, M. (2014): Cariesprevenció a 0-3 éves korosztályban. *Magyar fogorvos*, 23. 5. sz. 232-236.
- Baloghné Bakk, A. és Ponty, E. (2017): Óvodáskori szájaápolás- egy mikrokutatás tükrében. *Egészségfejlesztés*, 58. 1. sz. 15-20.
- Celepku, T., Toptanci, I. R., Bucaktepe, E. P., Sen, V., Dogan, S. M., Kars, V., Palanci, Y., Aslanhan, H., Aslan, I., Dal, T. és Yildiz, I. (2014): A microbiological assessment of the oral hygiene of 24-72-month-old kindergartenchildren and disinfection of their toothbrushes. *BMC Oral Health*, 14. 94. sz.
- Csima, M., Deutsch, K., Bánfai, B., Betlehem, J., Jeges, S., Tancsis, D. és Lampek, K. (2015): A gyermekneveléssel kapcsolatos attitűd jellemzői a 0–7 éves korú gyermeket nevelő családokban. *Képzés és gyakorlat*, 13. 1-2.sz. 29-47.
- Gera, I. és Györfy, A. (2016): A magyar lakosság orális egészségügyi ismeretei és szájhigiéniai szokásai egy kérdőíves reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Fogorvos*, 25. 2. sz. 92-98.
- Kékes Szabó, M. (2016): A tárgyválasztás és –használat sajátosságai óvodás és kisiskolás gyermekek körében. *Iskolakultúra*, 26. 10. sz. 39-57.

- Kovács, A. (2011): Szemelvények a VIII. kerületi általános iskolások szájhigiénés felmérésének tapasztalataiból. *Egészségfejlesztés*, 52. 5-6. sz. 17-23.
- Nakano, K., Okawa, R., Miyamoto, E., Fujita, K., Nomura, R. és Ooshima, T. (2008): Tooth brushing and dietary habits associated with dental caries experience: Analysis of questionnaire given at recall examination. *Pediatric Dental Journal*, 18. 1. sz. 74-77.
- Pallós, M., Szlávi, E. és Mák, E. (2012): Fogászati prevenció vizsgálatok Zala megyében 6-14 éves gyermekek körében. *Új Diéta*, 21. 2. sz. 10-11.
- Pénzes, M., Juhász, Z. és Paulik, E. (2005): Táplálkozási és szájhigiénés szokások gyermekkorban. *Egészségfejlesztés*, 46. 4. sz. 18-22.
- Raj, S., Sonu, G., Sharma, L. V. és Goel, K. N. (2013): Short-term impact of oral hygiene training package to Anganwadi workers on improving oral hygiene of preschool children in North Indian City. *BMC Oral Health*, 13.67. sz.

Karácsony Ilona

ilona.karacsony@etk.pte.hu

**Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar Ápolástudományi, Alapozó
Egészségtudományi és Védőnői Intézet Szombathelyi Képzési Központ, oktató**

Kiss Hajnalka

hajnalka.kiss1983@gmail.com

Család-és Gyermekegészségügyi Központ Győr, óvodai és iskolai szociális segítő

NYUGAT-DUNÁNTÚLI KISGYERMEKNEVELŐK FELMÉRÉSE

Vizsgálatunkban felmértük a nyugat-dunántúli területen dolgozó kisgyermeknevelők (N=122) kiégését és befolyásoló tényezőit. Adatainkat összevetettük egy 2011-es országos kutatás adataival. Jelentősen magasabb az aránya a diplomás kisgyermeknevelőknek (24,6%), akik jellemzően a térség intézményeiben szerezték diplomájukat. Nagyobb a 30 év alatti dolgozók aránya (36,9%), és átlagosan kevesebb munkatapasztalatuk van a dolgozóknak (M=12,8; SD=12,1) a 2011-es felméréshez képest (M=19,5; SD=12,5). A kiégés tekintetében 8 személy tartozik rizikócsoporthoz, míg további 17 személy a kiégés egy-egy alsóskáláján ért el rizikós pontszámot. A kiégés mértékét befolyásoló változók: észlelt stressz, bölcsőde helye, szakmai végzettség és a továbbképzések gyakorisága. A kiégés rizikójának jelenléte a kisgyermeknevelők körében figyelmeztet minket arra, hogy a legkisebekkel foglalkozó pedagógusok lelki egészségével is foglalkoznunk kell.

Kulcsszavak: kisgyermeknevelő; bölcsőde; kiégés; továbbképzés

Elméleti háttér, problémafelvetés

Ma már szinte közhelynek számít a koragyermekkorai hatások jelentősége a fejlődésben (Kereki, 2015). Nagy nyomás nehezedik a szülőkre, hiszen egyre nagyobb társadalmi elvárások irányulnak a kisgyermekes családok felé. Emellett a folyamatosan jelen lévő gazdasági kényszerek előtérbe helyezik a nevelési intézmények szerepét (Katona, 2017). Azzal, hogy egyre nagyobb hangsúly helyeződik a koragyermekkorai, 3 éves kor alatti tapasztalatok hatására az egész életen át tartó fejlődésben, a bölcsődékben dolgozó kisgyermeknevelő szakemberek felé támasztott szakmai, társadalmi elvárások is nőnek. A szülők azt várják, hogy legalább olyan jól, vagy inkább jobban gondoskodjanak gyermekükről az intézményben. Pedig a kisgyermeknevelőknek nehezített körülmények között kell válaszkésznek lenniük. Egy amerikai kutatás szerint a kisgyermeknevelők szenzitivitását – ami a szülő-gyermek kapcsolatnak is az egyik legmeghatározóbb jellemzője – befolyásolja a végzettségük mellett a hatványozottan jelentkező munka-család konfliktus, az intézményi környezet és a pszichológiai jóllétük is (Gerber, Whitebook és Winstein, 2007).

A több mint 160 éves hagyományokkal rendelkező kisgyermeknevelő szakmában jelentős változások történtek az elmúlt 40 évben. A közelmúlt fejleménye (2008), hogy BA képzés keretében diplomát is szerezhetnek a bölcsődei szakdolgozók. Diplomás végzettséggel 2016 óta bekerülhetnek a pedagógus életpálya modellbe is. A képzési rendszer változása a kisgyermeknevelői feladatokra, a bölcsődei nevelés-gondozás szemléletére is jelentős hatással volt. A hangsúly a gyermekmegőrzésről, gondozási feladatokról eltolódott a fejlesztő, nevelő, szocializációs tevékenységekre (Gyöngy, 2014) összhangban a koragyermekkorai célzó pszichológiai és pedagógiai kutatási eredményekkel. Míg korábban a középfokú végzettségek az egészségügyi területekhez kapcsolódtak, addig a felsőfokú végzettséget már a neveléstudomány területén akkreditáltatták (Gyöngy, 2014), ami sokrétűbb tudást, készségeket, kompetenciákat igényel a szakemberek részéről.

A megnövekedett elvárások magukkal vonják a nagyobb érzelmi terhelést, ezáltal a kiégés veszélyét is. A kiégés szindróma definiálása óta tudjuk, hogy a kimerülés leginkább az érzelmet, személyiséget igénybe vevő foglalkozásúakat érinti (Freudenberger, 1974). Régóta kutatják a különböző segítő hivatásúak, közülük is leginkább az egészségügyben dolgozók kiégettségének mértékét, befolyásoló tényezőit és megelőzési lehetőségeit (pl. Kovács, Kovács és Hegedűs, 2012). De jelentős a pedagógusokra irányuló kutatások száma is. Már Bagdy (1994) is kiemelte a pedagógusok

rizikótényezői között, hogy a gyermekekkel és a szülőkkel való foglalkozás erős érzelmi bevonódással jár, emellett kevés közvetlen, pozitív visszajelzést kapnak. Hazánkban eddig leginkább a tanítókra és a tanárookra fókuszáltak a kutatások (Holecz, 2015; Szabó, Litke és Jagodics, 2018). Paksi és munkatársai 2015-ös vizsgálata alapján a tanárok 5-8%-a szenved a kiégés tüneteitől. Eredményeik szerint az érzelmi kimerültség tekintetében érintettek leginkább a pedagógusok, amelyet a személyes hatékonyság csökkenése, illetve a deperszonalizáció követ. Szabó, Litke és Jagodics (2018) óvodapedagógusokra irányuló kutatásukban hasonló eredményeket kaptak, összességében a nemzetközi adatokhoz képest, alacsonyabb átlagpontoszámok születtek.

Kisgyermeknevelők kiégésére fókuszáló kutatás még nem született hazai viszonylatban, viszont a nemzetközi szakirodalomban megjelent a legkisebbeket gondozó pedagógusok (early child care teacher) érzelmi leterheltségének témája. De Schipper és munkatársai (2008) kimutatták, hogy a gyermekgondozók általános hangulata meghatározó a gyermekekkel folytatott interakció minőségére. A pozitív és optimista kisgyermeknevelők sokkal támogatóbbak és tiszteletteljesebbek, sőt több pozitív érzelmet mutatnak a gyermekek felé. Egy másik kutatásukban kimutatták, hogy azok a kisgyermeknevelők, akiknek már reggel magasabb a kortizol szintje, kevésbé jó minőségű gondoskodást nyújtanak a gyermekeknek. A szerzők egyik magyarázata szerint azoknál, akik általában stresszesnek érzik a munkájukat, már a nap elején megmutatkozik a anticipált stressz hatására megnőtt kortizol szint (de Schipper, Riksen-Walraven, Geurts és de Weerth, 2009). Ez azért is lényeges eredmény, mivel leggyakrabban a kiégést a munkahelyi stresszel hozzák összefüggésbe. Egy svájci kutatás szerint a kisgyermkekkel foglalkozó pedagógusok kiégését egyéni szinten leginkább a személyes kontroll és a jutalomra való érzékenység befolyásolja. Szervezeti szinten – ami a kiégés mértékét 19%-ban meghatározza – pedig a munkaterhelésnek van kimutatható hatása (Blöchliger és Bauer, 2017). A kisgyermeknevelőknél a munkaterhelést legjobban a kisgyermek/pedagógus arány határozza meg. Magyarországon 6-7 gyermekre jut egy kisgyermeknevelő a jogszabály szerint, ami biztosítja a jó minőségű kapcsolat kiépítésének lehetőségét a szakember és a gyermekek között.

Kutatásunkban tovább kívánjuk bővíteni a pedagógus kiégés hazai szakirodalmát a kisgyermeknevelők csoportján végzett vizsgálati eredményekkel. Célunk, hogy rámutassunk a társszakmák és a kisgyermeknevelői hivatás kihívásainak és nehézségeinek hasonlóságaira, ezzel is közelítve egymáshoz a pedagógiai területeket.

Módszerek

Vizsgálatunkban felmértük a nyugat-dunántúli területen dolgozó kisgyermeknevelők szakmai végzettségét, munkatapasztalatát, továbbképzésekkel kapcsolatos attitűdjeiket és az általuk észlelt kiégés mértékét. 122 bölcsődében aktívan dolgozó kisgyermeknevelőt értünk el, fele-fele arányban városban, illetve megyeszékhelyen dolgozókat.

Kvantitatív, keresztmetszeti kérdőíves kutatást végeztünk a nyugat-dunántúli régióban. Mintaválasztásunk kényelmi mintavétellel történt, az elért intézményeken belül teljeskörű volt a megkérdezés. Aktív munkaviszonnyal rendelkező kisgyermeknevelőket önkéntes alapon és anonimitás biztosítása mellett kértük meg a kérdőív kitöltésére az intézményvezetők írásos engedélyével. 2018. október és december között 175 kérdőívet osztottunk ki papír alapon, leginkább Vas és Zala megyében, melyből 122 kérdőív volt validan kitöltött, értékelhető. Az adatok elemzéséhez egyváltozós eljárásokat, valamint korrelációelemzést, varianciaelemzést, Khi-négyzet próbát, klaszteranalízist alkalmaztunk.

A több részből álló kérdőívcsomagból az alábbi saját kérdéscsoportokat használtuk fel jelen tanulmány során: iskolai végzettség, szakképzettség, munkatapasztalat, továbbképzések szerepe. Emellett két standard kérdőívet is alkalmaztunk a kisgyermeknevelők érzelmi terheltségének felmérésére. A Maslach burn-out kérdőívet (Maslach és Jackson, 1993.), amely 22 kérdéssel keresztül méri a kitöltők érzelmi kiégettségét, a csökkent hatékonyságot és az elszemélytelenedés mértékét.

Minden állítás esetén 7-fokú skálán kell jelölni az egyetértés mértékét. Alkalmaztuk továbbá az Észlelt Stressz kérdőívet (*Stander és Konkoly, 2006.*), mely 14 kérdésből állt össze, ahol 0-4-ig terjedő skálán kellett jelölni a gyakoriságot.

A célcsoportunk jellegzetességeit *Gyöngy Kinga* 2011-ben lefolytatott országos felmérési adataihoz (2014) hasonlítottuk. Egyrészt ez volt a célcsoporton hasonló kérdést kutató legutóbbi publikált felmérés, másrészt az országos tanulmányban éppen a nyugat-dunántúli régió belül Vas és Zala megyéből arányaiban kevés kérdőív érkezett. Vas megyében az egy bölcsődére jutó kitöltők száma 0,13, míg Zala megyében 0,94 volt (*Gyöngy, 2014*). A Vas megyei arány országosan is a legalacsonyabbnak bizonyult. Saját kutatásunkban elért 122 fő a Nyugat-Dunántúlon dolgozó kisgyermeknevelők mintegy 16-17%-át jelenti. A nyugat-dunántúli régióban a 2018. májusi adatok szerint 756 kisgyermeknevelő dolgozott. Vas megyében az egy bölcsődére jutó kitöltött kérdőívek száma 3,62, míg Zala megyében 2 volt.

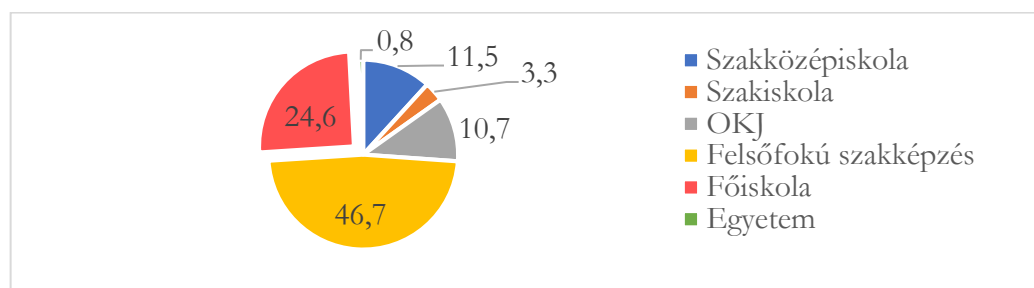
Eredmények

A 122 kisgyermeknevelő átlagéletkora 39,2 (SD=12) év volt. A legfiatalabb 22, a legidősebb 61 éves volt. *Gyöngy Kinga* (2014) kutatási eredményeihez képest a mintánkban jelentősen magasabb volt a 30 év alatti kitöltők aránya (36,9%), míg a 41 és 51 év fölöttiek ritkábban fordultak elő (1. táblázat). Sikertől közel fele-fele arányban elérni a megyeszékhelyen (51,7%) illetve a városban dolgozó (48,3%) kisgyermeknevelőket.

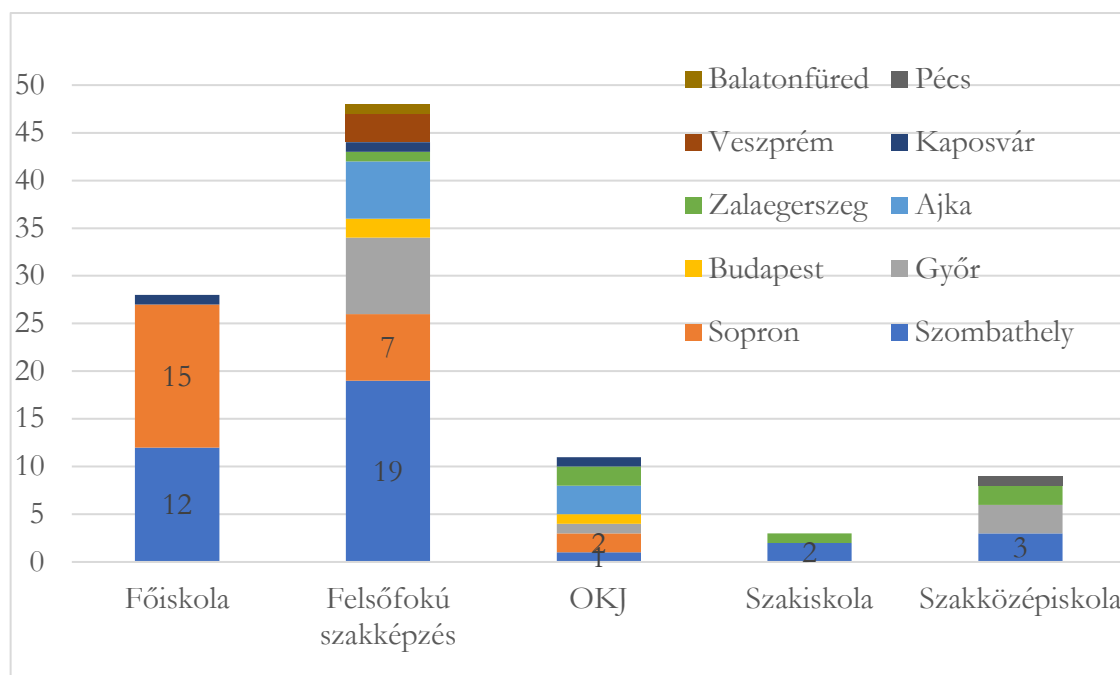
1. táblázat: A korcsoportok eloszlásának összehasonlítása *Gyöngy Kinga* kutatásának eredményeivel

Életkor	Gyöngy Kinga (2014)	Saját adatok (2018)
<30	12,6%	36,9%
31-40	19,6%	18,9%
41-50	36,3%	19,7%
51<	31,6%	24,6%

Szakmai végzettségüket tekintve nagy részük (46,7%) felsőfokú szakképzettséggel, de a minta közel negyede (24,6%) főiskolai diplomával rendelkezik, és hasonló arányban jelennek meg a középfokú végzettségek (1. ábra). Diplomások többsége a régió képzőintézményeiből került ki, de a felsőfokú szakképzettség és a középfokú végzettségek esetén is jellemzően dunántúli képzőhelyen szereztek végzettségüket a kisgyermeknevelők (2. ábra).



Ábra 1: A kisgyermeknevelő (N=122) legmagasabb szakmai végzettségének %-os eloszlása



Ábra 2: A legmagasabb végzettség adó képzőintézmény helyének eloszlása (/fő)

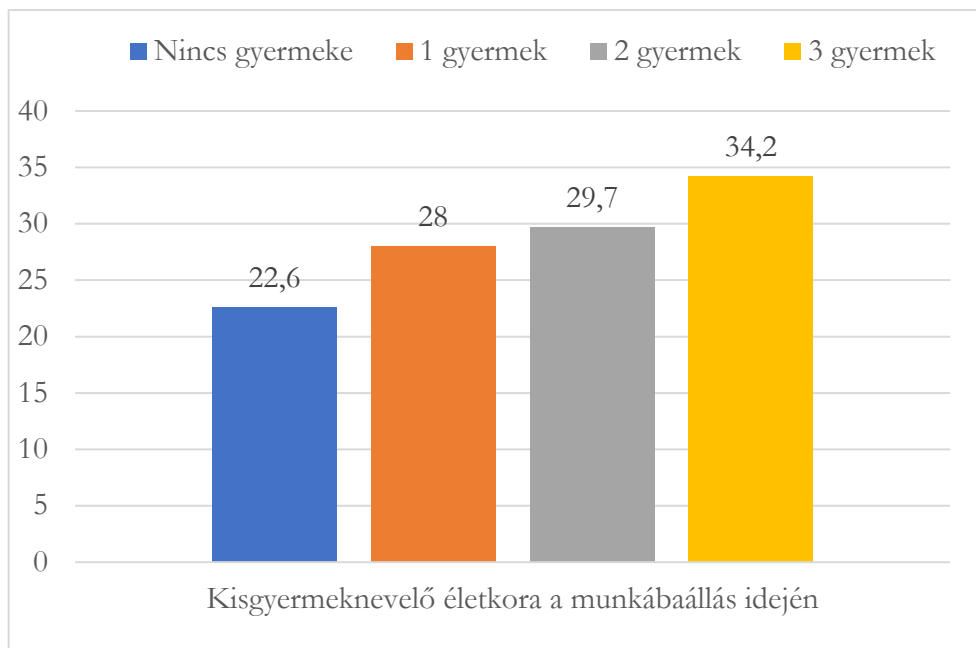
A diplomás kisgyermeknevelők bekerültek a pedagógus életpálya modellbe. A megkérdezettek között 14 fő gyakornok, 27 fő pedagógus I., 1 fő pedagógus II. kategóriába esik. 10 főnek folyamatban van a minősítő eljárása.

Rákérdeztünk, milyen régóta dolgoznak a kisgyermeknevelői pályán, illetve, hogy mióta dolgoznak jelenlegi munkahelyükön. Elmondható, hogy a vizsgálati minta 58%-a jelenleg is az első bölcsődei munkahelyén dolgozik. Azoknak, akik több bölcsődében dolgoztak már, átlagosan 18 évnél (SD=13) munkatapasztalatuk van, míg azoknak, akik az első bölcsődei munkahelyükön dolgoznak jelentősen kevesebb, átlagosan 10 éves (SD=11) a munkatapasztalatuk ($t=-3,438$; $p<0,01$). Összefüggést találtunk a szakmai végzettség és a munkatapasztalat között ($X^2=17,990$ $p<0,01$). Gyakoribb a középfokú végzettség azok között, akik már több mint 16 éve dolgoznak a szakmában. A 6-15 év között pályán lévő kisgyermeknevelők többsége (63%) felsőfokú szakképzéssel rendelkezik. A diplomás végzettség azok között a leggyakoribb (37,5%), akik kevesebb mint 5 éve dolgoznak a szakmában, de náluk is jellemző továbbra is a felsőfokú szakképzés (40%) (2. táblázat).

2. táblázat: A pályán eltöltött idő és a legmagasabb szakmai végzettség gyakorisági táblázata

%	0-5 év	6-15	16-40
Középfokú	22,5%	13%	50%
FSZ	40%	63%	37,5%
Felsőfokú	37,5%	23,9%	12,5%

A kitöltők kora mellett a munkában töltött évek is alacsonyabbak ($M=12,8$; $SD=12,1$) saját mintánkban a hét évvel korábbi országos adatokhoz képest ($M=19,5$; $SD=12,5$). Ennek egyik oka lehet, hogy a munkába állás átlagos ideje két évvel kitolódott ($M=26,7$ $SD=7,5$). Megvizsgáltuk, hogy a kisgyermeknevelő saját gyermekeinek száma összefüggést mutat-e a munkába állás idejével. Szignifikáns különbséget ($F=5,241$; $p<0,05$) találtunk a csoportok között. A legkorábban azok kezdenek kisgyermeknevelőként dolgozni, akiknek még nincs gyermeke. Majd őket követik az egy gyermekes, két gyermekes és háromgyermekes kisgyermeknevelők (3. ábra).



Ábra 3: A kisgyermeknevelő életkora a munkába állás idején gyermekei számának függvényében

A Maslach Burn-out kérdőívén a csoport átlagos pontértéke 23,8 (SD=13,4). Az egyéni eredményeket elemezve 5 fő a veszélyeztetett, és 3 fő a kiégett zónába esik a kapott pontértéke alapján. A személyes hatékonyság skálán a csoportátlag 9,09 (SD=5,2), ami alacsony zónában van. Ebben a faktorban a legkevésbé érintettek a kisgyermeknevelők, hiszen csak a rizikó faktorba 9% tartozik és nincs ebben a tekintetben kiégett személy. A legmarkánsabb problémák az elszemélytelenedés faktorban láthatók. A csoport átlaga 3,5 (SD=3,5), 20 % tartozik a rizikó csoportba, és 5-en már kiégettnak minősülnek az elszemélytelenedés tekintetében. Az érzelmi kimerülés is jelentős a kisgyermeknevelők körében. Habár a csoportátlag a normál övezetbe tartozik (M=11,7; SD=8,2), itt is veszélyeztetett kategóriába esik a minta 13%-a, és az érzelmi kimerülés jeleit mutatja 6%.

Összefüggést találtunk az észlelt stressz mértéke és a kiégés között. Minél magasabb stresszt érzékel a kisgyermeknevelő, annál magasabb a pontszáma a kiégés skálán ($r=0,554$; $p<0,01$). Meghatározó volt a bölcsőde helye is. A megyeszékhelyen dolgozó kisgyermeknevelőknél (M=26,4; SD=13) magasabb a kiégés rizikója, mint a városokban (M=21,2; SD=13,2) ($t=2,046$; $p<0,05$). A személyes hatékonyságban különbséget találtunk a különböző szakmai végzettséggel rendelkező kisgyermeknevelők között. A középfokú végzettséggel (M=10,7; SD=4,8) rendelkezőkre jellemzőbb a csökkent személyes hatékonyság a diplomásokhoz képest (M=7,6; SD=5,6) ($p<0,05$). Továbbá azok, akikre jellemzőbb a depresszionalizáció, azok gyakrabban járnak továbbképzésekre ($r=-0,252$; $p<0,01$).

A továbbképzéseken való részvétel gyakoriságára is rákérdeztünk. A többség (46%) évente egy-két alkalommal vesz részt. Ennél gyakrabban csupán a minta 13%-a. Jelentős azoknak az aránya, akik csak 3-4 évente jutnak el továbbképzésre (22%), illetve az is előfordul, hogy 5 évente, vagy ritkábban járnak továbbképzésre a kisgyermeknevelők (10%). Ezt az eredményt részben alátámasztja, hogy a kisgyermeknevelők 63%-a egy éven belül volt utoljára továbbképzésen. A megyeszékhelyen dolgozók többsége (83,6%) évente több alkalommal jár továbbképzésre, míg a városban dolgozóknál ez jóval kevesebb személyre jellemző (36,2%). 72% csak a bölcsőde által szervezett továbbképzésen vett részt. A diplomás kisgyermeknevelők 76%-a évente több alkalommal jár továbbképzésre, a középfokú (48%) és felsőfokú szakképzettségű (53%) rendelkezők kevesebb arányban járnak hasonló gyakorisággal. Leginkább az önfejlesztés (M=4,5) és az új módszerek megismerése (M=4,5) miatt mennek továbbképzésre a kisgyermeknevelők. De nem elhanyagolható (M=4,3) szempont a továbbképzési pontgyűjtés.

Ehhez képest csupán 6 fő keresett fel magán úton segítő személyt. A 6 főből öten a kiégés mindhárom skáláján az alacsony rizikójú csoportba tartoztak. Tehát nem azok kerestek fel segítő személyt, akik kiégettek. 9 fő válaszolta, hogy van az intézményben pszichológus, míg 37 fő igényelné ezt. Valamivel jobb az arány a mentális egészséget célzó tréningekkel kapcsolatban: 44 fő vett már részt ilyenben, míg 82 fő igényelné hasonló tréninget. 8 főből, akik a kiégés skálán rizikócsoportba tartoznak, 7 részt venne a lelki egészséget célzó tréningen, de csak 3 venné igénybe az intézménypsichológust, ha lenne.

Következtetések

Kutatásunkban a nyugat-dunántúli kisgyermeknevelők fiatalabbak, kevésbé tapasztaltak, de magasabb iskolai végzettséget mutatnak a 2011-es országos felmérés adataihoz képest (Gyöngy, 2014). Még így is messze vagyunk a svájci eredményektől, ugyanis ott a kisgyermeknevelők 64%-a 20-30 év közötti (Blöchliger és Bauer, 2017). A BA képzés megjelenésének hatása már 10 év távlatából is érződik, hiszen 25%-ra ugrott a diplomás kisgyermeknevelők aránya, és a középfokú végzettség egyértelműen visszaszorulni látszik. A középfokú végzettségű kisgyermeknevelők jórészt a régóta pályán lévő, még a régi képzési rendszerben kezdőket jelenti, míg a diplomások legnagyobb arányban a 5 évnél kevesebb ideje pályán lévők.

A kiégés rizikója megegyezik a hazai pedagógus populáción nyert eredményekkel, vagyis 5-8% közötti. Viszont leginkább a deperszonalizáció faktorban érintettek, ami eltér a többi pedagóguscsoport eredményeitől. Talán a nem-beszélő gyermekcsoportban nagyobb igénybevétel irányul a kisgyermeknevelők mentalizációs képességeire, melynek hatására könnyebben kimerülnek ezen a területen.

A kutatások szerint a pedagógusok életkora, a pályán töltött ideje, neme a legtöbb kutatási eredmény szerint valamilyen módon összefügg a kiégés szintjével (Paksi, 2015). Saját adatainkon az életkor és a pályán eltöltött idő nem mutatott összefüggést a kiégéssel. Az észlelt stressz valamint a bölcsőde helye mutatott összefüggést a kiégéssel. Milyen különbség lehet a megyeszékhelyen lévő bölcsődék, illetve a kisvárosi bölcsődék között, ami hozzájárul a kisgyermeknevelők kiégtségének mértékéhez? Városi bölcsődékben nagyobb arányban fordulnak elő 10 főnél nagyobb csoportlétszámok (68%), mint a megyeszékhelyek bölcsődéiben (48%). Megyeszékhelyen viszont a nagycsoportos életkori csoport gyakoribb (61,7%), mint a városokban (49,2%). Meg kell említeni még a továbbképzések szerepét, ami közvetve és közvetlenül is hatással lehet a kiégés mértékére (Komlósi, 2013). Ugyanis a megyeszékhelyen dolgozóknak több továbbképzésre van lehetőségük elmenni, hiszen saját, vagy a városban lévő bölcsőde gyakrabban szervez továbbképzést. Viszont eredményeink alapján a gyakori továbbképzés nem feltétlenül hatékony védőfaktor, hiszen akik gyakrabban járnak továbbképzésre, azok a deperszonalizáció faktorban érintettebbek.

Érdemes lenne megfontolni a kisgyermeknevelőkben felmerülő igényt a mentálhigiénés továbbképzésekre, hiszen egyéni megsegítés biztosítására a legtöbb intézménynek nincs lehetősége, illetve sokan ezt nem is szívesen vennék igénybe. Viszont a kiégés rizikójának jelenléte a kisgyermeknevelők körében figyelmeztet minket arra, hogy a legkisebbekkel foglalkozó pedagógusok lelki egészségével foglalkoznunk kell. Főként, mivel tudjuk, mennyire meghatározó szerepet játszanak a gyermekek fejlődésének alakulásában.

Irodalom

Bagdy (1994) Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. In: Jávorka H., Liber E., Mentlerné Ferenczi T. és Zsokai G. (szerk.): *Tanári életkérdések*. Raabe, Budapest.

- Blöchliger, O. R. és Bauer, G. F. (2017): Correlates of burnout symptoms among child care teachers. A multilevel modeling approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412012> [2019. 12. 16].
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S. A. E. és Derksen, J. J. L. (2008): General mood of professional caregivers in child care centers and the quality of caregiver-child interactions. *Journal of Research in Personality*, 42. 515-526.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., Geurts, S. A. és de Weerth, C. (2009): Cortisol levels of caregivers in child care center sas related tot he quality of their caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 24. 55-63.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff Burn-Out. *Journalof Social Issues*, 30. 1. 159–165.
- Gerber, E. B., Whitebook, M. és Winstein, R. S. (2007): At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 22. 327-346.
- Gyöngy Kinga (2014): *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Holecz Anita (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 145–164.
- Katona György (2017): A kisgyermeknevelés jelentősége és társadalmi hatása. In: *A humán tőke szerepe a gazdaságban*. Heller Farkas könyvek (3). Pázmány Press, Budapest. 37-53.
- Kereki Judit (2015): A koragyermekkorai intervenció rendszere – utak és kapcsolódások. *Gyermekevelés*, 3, 2. 55-76.
- Komlósi Piroska (2013): A továbbképzések szerepe a kiégés megelőzésében. *Kapocs*, 11. 3. 24-28.
- Kovács Mariann, Kovács Eszter és Hegedűs Katalin (2012): Az érzelmi munka és a kiégés összefüggései egészségügyi dolgozók különböző csoportjaiban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13. 2. 219-241.
- Maslach, C., és Jackson, S. E. (1993): Maslach Burnout Inventory: Manual (2nd ed). *Consulting Psychologist Press*, Palo Alto, CA.
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória és Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus- Pálya-Motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Stauder, A., és Konkoly, B. T. (2006.). Az észlelt stressz kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7. 3. 203-216.
- Szabó Éva, Litke Márta és Jagodics Balázs (2018): Az óvodapedagógusok kiégésének vizsgálata a munkaértékek tükrében. *Iskolakultúra*, 28. 7. 51-63.

Dr. Pachner Orsolya
pachner.orsolya@ppk.elte.hu
ELTE PPK PPI Szombathely

A TANÍTÓKÉPZÉS SZOMBATHELYI MODELLJE

1959 szeptemberében, hatvan évvel ezelőtt indult el a felsőfokú tanítóképzés Szombathelyen. A kutatásban a módszerünk a dokumentumelemzés volt, amely során a témában már korábban megjelent szekunder irodalmak ismertetése mellett irattárban fellelhető források feltárásával mutatja be a tanítóképzés szombathelyi modelljének a múltját.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, tanítóképzés, Szombathely,

Bevezetés

Hazánkban 2004 nyarán a kormány megjelentette a „többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről” szóló 252/2004 (VIII. 30.) rendeletet, amelyben egy új, az angolszász gyakorlatban meghonosodott, lineáris, többlépcsős szerkezet bevezetéséről született politikai döntés. A 2006-2007-es tanévtől megindult a képzés a többciklusú, lineáris képzési rendszer első ciklusában, az alapképzési szakaszban.

A kormányrendelet hatására véget ért a kontinentális hagyományokat megtestesítő duális rendszer, megszűnt sok hagyományos felsőoktatási képzés, több szak, szakpár. Ennek a rendszerváltozásnak a következménye a tanító-egyéb szakos képzés eltűnése a felsőoktatási intézmények képzési kínálatából.

Munkánkban arra vállalkozunk, hogy bemutassuk a tanító-egyszakos tanárok képzésének történetét, a „szombathelyi modellt”

Előzmények

A különböző pedagógus szakágakra történő felkészítés: az óvónő-, tanító-, szaktanárképzés tartalmainak és módszereinek egymáshoz való közelítésére találhatunk több nemzetközi példát és hazai próbálkozást. „Az előzményekhez tartozik az a próbálkozás is, hogy az egységesnek mondott általános iskola minden pedagógusát az akkor (1947-ben) létesített pedagógiai főiskolákon képezzék.” (Fábián, 1989, 8)

1947 novemberében Budapesten és Szegeden kettő pedagógiai főiskola kezdte meg működését, ahol az általános iskolák számára képeztek osztálytanítókat, illetve a felső tagozatra bizonyos tárgycsoportok szaktanítására tanárokat. A főiskolán a képzési idő 6 félév volt. A jelentkezők több szakcsoportra kérhették felvételüket. Azok a hallgatók, akik nem a magyar-idegen nyelv szakpárt vették fel még kötelesek voltak kiegészítő szaktárgyat felvenni.

A pécsi Állami Pedagógiai Főiskola hallgatói kérvényt nyújtottak be a minisztériumba, hogy „a közös rajz, közös kézimunka, közös tánc, közös ének gyakorlatokban való részvétel helyett szaktárgyak óraszámának növelésére használhassák fel”. (NL CSML XXVI. 26. 31. cs. 572/48-49)

A VKM nem teljesítette a kérést, az elutasításról a pécsieken kívül Faragó Lászlót is értesítették. Faragó levélben fordult Pécs pedagógiai főiskolájának hallgatóságához, hogy tisztán lássák a „nevelőképző” főiskola feladatait:

„a pécsi főiskola ifjúsága nem tudatosította magában kellőképpen, hogy voltaképpen milyen pályára készül. A pécsi főiskola ifjúságának is tudomásul kell venni azt, hogy a pedagógiai főiskolák...a volt tanítóképző intézetek nevelőfunkcióját is el kell látniuk, s hallgatóikat képessé kell tenniük arra, hogy az általános

iskola alsó fokán nevelői feladatát ellássa. A pécsi szervezet beadványából az látszik, mintha a pécsi hallgatóság azt képné, hogy csak az általános iskola felső osztályaira kapnak képzést.” (CSML XXVI. 26. 31. cs. 572/48-49)

A tanító-tanárjelöltek valójában „leválasztották jövőendő életbivatásukról az általános iskola négy osztályának tanítói munkáját, a magukénak csak a felső osztályok tanári tevékenységét” érezték. Kiss Árpád felismerte, hogy tökéletesedni akarás húzódik meg a hallgatók kérelmében, szakemberré szerettek volna válni szakjaikban. (CSML XXVI. 26. 31. cs. 572/48-49)

A szaktárgyi képzés rövidnek bizonyult, félévente a 3 szakra 12-16 óra, egy-egy tantárgyra 4-5 tanóra jutott. A pedagógiára, lélektanra adott óraszámok bőségesek, ezért „megállapíthatjuk, hogy a pedagógiai tárgyak rendszere, óraszámja jó alapot nyújtott pedagógiai téren jól képzett általános iskolai tanárok képzéséhez.” (Bereczki, 1966, 196)

Az egykori pedagógiai főiskolai tanár, Mérei Ferenc kellő elfogultsággal kifejtette, hogy a „legharmonikusabb képzés a pedagógiai főiskolán foly[t]. A tanárképzés ideális típusa [volt]. Az egyetem ugyanis eltér[t] a pedagógiai főiskolától a szaktárgyak előnyére és a pedagógiai tárgyak hátrányára.” (Balatonfüredi, 1956, 388)

A több szakos képzés (háromszakos) mellett nem lehetett megfelelő, kielégítő tanítói felkészítést nyújtani. Tanítási gyakorlatokra csak a III. évfolyamon került sor. A pedagógiai főiskola nem tudta a gyakorlatban a vállalt, nagyon túlzó küldetését beteljesíteni. A főiskola megalkotója, kivitelezője, Faragó László önkritikusan értékelte a pedagógiai főiskola ténykedését:

„Természetesen a pedagógiai főiskolák eredeti elgondolása nem volt hiba nélküli: a fő baj abból fakadt, hogy három év alatt alsó és felső tagozatra egyaránt akartuk képezni növendékeinket. Ez utópia volt.” (Balatonfüredi, 1956, 124)

Vélhetően a tanító szerepre történő felkészítés volt a leghiányosabb. 1949 tavaszán a meglévő főiskolák befogadóképességét jelentős mértékben emelni akarták, Eger 1949-ben kapott főiskolát, mert ekkor a debreceni intézményt átköltöztették. A pedagógiai főiskolák 1949-ig működtek az eredeti célkitűzések alapján, a VKM ezután a főiskolák feladatává csak az általános iskolai tanárok képzését tette. A felsőfokú tanítóképzés, a tanító-tanár szakpáros képzés hosszú időre eltűnt a hazai iskolarendszer palettájáról.

Pedagógusképzés Szombathelyen

„Az Oktatási Minisztérium 1956-ban kezdte meg a középiskolai érettségire épülő tanító- és óvónőképzés tervezetének kidolgozását” (Patyi, 2010, 104). 1958-ban a felsőfokú tanítóképző intézetek szervezési munkálatai miatt Kőszegről Szombathelyre került a tanítóképzés. 1958-ban az Elnöki Tanács elrendelte a három évre kiterjedő felsőfokú tanítóképzést. Az 1959-1960. tanévben 11 tanítóképző intézményben – köztük Szombathelyen – indult meg a hosszú évtizedek óta óhajtott érettségire épülő felsőfokú tanítóképzés. A Szombathelyen otthonra talált tanítóképzés azóta is nagy hagyományokkal folytatódik. A tanítóképzés mellett népművelés, könyvtáros szakosokat is képeztek, majd 1971-1974 között a Pécsi Tanárképző Főiskola Szombathelyi Kihelyezett Tagozatán, a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán, 2008-tól 2017-ig a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjában, majd 2017-től kezdve az ELTE szombathelyi egységeiben sok-sok szak, szakpár mellett továbbra is zajlott/zajlik tanítójelöltek felkészítése az osztálytanítói teendők ellátására.

Tanító – magyar szakos tanárok képzése: a „szombathelyi modell”

A 20. század második felében számtalan tanító tanult tovább tanárképző főiskolák levelező tagozatain. Az iskolákban ezért több olyan pedagógus dolgozik, akik tanítói és tanári diplomával is rendelkeznek. Az általános iskolai pedagógusképzés korszerűsítése jegyében 1984/85-ös tanévben

indították a tanítóképzést is érintő modellkísérleteket. Nyíregyházán a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán a tanító-matematika, illetve a tanító-magyar szakos tanár szakpárosítást vezették be 3 éves nappali + 1 éves levelező képzés keretében.

Ugyanekkor, 1984-ben vette kezdetét *Sulyok László* főiskolai docens, a Tanítói Tanszék tanszékvezetőjének irányításával a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán a nappali tagozatos négyéves tanító-magyar szakos (általános iskolai) tanárképzés. Ez lett a „szombathelyi modell”. A kísérletben közreműködtek a Tanítói Tanszék oktatói: *dr. Gáspár Mihály, Horváth Rezsőné, Németh Istvánné (Rakos Katalin)* főiskolai adjunktusok, s a főiskola más tanszékeinek munkatársai: *Kovács Lajos* (a kísérlet másik helyi témavezetője), *Bicskei Ferencné, Iker János, Láng Gusztáv, Szabó Géza*.

A szombathelyi modellkísérletben a tanító- és tanárképzésnek, ennek a két szakági képzésnek az integrációját valósították meg. A kísérlet célja „*a közoktatás változó pedagógus szükségletehez való rugalmas alkalmazkodás, valamint a tanító-tanárképzés kapcsolódási lehetőségeinek, a két képzési terület egymáshoz való közelítésének kipróbálása, illetve a megoldás gyakorlati igazolása volt.*” (*Kelemen, 2007, 48*) A modell bevezetését az indokolta, hogy az egységes általános iskola részére képezzen az iskolatípus egészére rálátó, a pedagógiai folyamatok egészét egységben értő pedagógusokat. A diplomájuk konvertálhatóvá vált (demográfiai változások, szakos ellátottság alakulásától, tantárgyfelosztás függvényében, a kisiskolák kevés, de „sokszakos” pedagógust igénylő helyzetének függvényében).

A tanító – magyar szak képzési ciklusát egy tanévvel meghosszabbították, 4 évre felemelték. A kísérleti szakpárra nem lehetett jelentkeznie a felvételizőknek, ugyanis azt nem hirdették meg. A tanító szakra jelentkezők közül válogatták ki a legalkalmasabbakat, hiszen a tanítói pályára való indíttatást tartották alapvetőnek a kísérletet folytató tanítóképzési szakemberek. A felvételi vizsgákon a legjobb magyar írásbeli és szóbeli vizsgát tett jelentkezőknek felajánlották a négyéves képzési lehetőséget.

A tanító-magyar szakos képzés a tanítóképzés és a magyar szakos tanárképzés tanterveinek speciális és célratoró kombinációja szabályozta a képzési folyamatot. A tervben szinte változatlanul hagyták a magyar szakos képzési tervet, a tanítóképzés tantárgyait azonban átrendezték, 4 éves időkeretre módosították. A társadalomtudományi tárgyakat a tanárképzők tanterve szerint oktatták, a sokrétű tanítói tevékenységre történő felkészítés céljából bevezették „A szociológia alapjai” tantárgyat. A pedagógia, pszichológia tanítását a tanítóképzés tantervének előírása szerint folytatták, ezt indokolta, hogy a tantárgy-pedagógiák oktatása, valamint az iskolai tanítási gyakorlatok korábban kezdődtek a tanító szakon, s ezek pedagógiai, pszichológiai megalapozása így vált biztosítottá. „*A tanítóképzésben folyó pedagógia- és pszichológiaoktatás tradicionálisan is számtalan olyan értéket tartalmaz, melyek átszármasztását és továbbfejlesztését a tanítóképzés tantervi kerete jobban garantál[t]a.*” (*Sulyok, 1989, 129*) Az elméleti alapot követően nagyobb időkeretben lehetett felkészíteni a hallgatókat egyes pedagógusszerepekre. Megismertették a jelölteket a korrekciós neveléssel, az osztályfőnöki munkával, egész napos neveléssel. „A magyar nyelv tanítása” és „Az irodalom tanítása” helyett – a magyar szak óra- és vizsgatervétől eltérően – „Magyar nyelv és irodalom tanítása” stúdiumként egységes, az 1-8. osztályokra érvényes tantárgy-pedagógiát dolgoztak ki, került bevezetésre. A tanítóképző főiskolák tantervében szereplő „Gyermek- és ifjúsági irodalom” oktatását a hároméves képzéssel megegyező elosztásban a magyar szakon tanuló tanítósok esteében is szükségesnek tartották. A tanító szak tárgyai esetében biztosították, hogy a tantárgyak alapismereteit és tanításuk pedagógiáját egységes rendszerben, tantárgyi integrációban oktassák (pl. „Ének-zene és tantárgy-pedagógia”, „Vizuális nevelés és tantárgy-pedagógia”, „Testnevelés és tantárgy-pedagógia”, „Technika és tantárgy-pedagógia”). A gyakorlati képzés a tanítóképzés időbeosztása szerint alakult, amit kiegészítettek 2 félévnyi tanári gyakorlati képzéssel. „*A tanító szak óra- és vizsgatervében jelzett keretben a hallgatók 5 féléven keresztül végeznek csoportos videós pedagógiai gyakorlatot: az I. félévben: kommunikációelméletre épülő önismereti szakasz; a II. félévben: a kapcsolatteremtés témakörben a helyzetgyakorlatok szakaszai; a III. félévben: helyzetgyakorlatok, a pedagógiai képességek fejlesztése; a IV. és V. félévben: a tanítási gyakorlatok rövidített tanítások, és értékelésük.*” (*Sulyok, 1989, 131*)

A tanító-egyszakos (magyar) tanárok képzésével kapcsolatosan megállapíthatjuk: hogy a hallgatók a felvételi eljárás során viszonylag magas pontszámokat értek el, a képzés során tanulmányi átlageredményeik kiemelkedőek voltak, a 4 éves, meghosszabbított időkeretben a tantervi követelmények egyenletes terheléssel célszerűbben teljesíthetővé váltak, az új típusú képzési feladatok maradéktalanul megvalósultak, a lényegesen meghosszabbodott gyakorlati képzési időkeretben a szakpár hallgatói megnyugtató jártasságot szereztek a nevelő-oktató munkában. A gyakorlóhelyek szakvezető tanítói, tanárai szerint kellő biztonsággal tanítottak az általános iskola mindkét tagozatában. A végzett tanító-magyar szakos tanárok az általános iskolákban az anyanyelvi nevelést folyamatában, a kezdetektől a képzési ciklus végéig végezni tudó szakemberek.

Az intézmény diploma-anyakönyve szerint a szakpár beindítása óta 1997-ig majdnem száz hallgató (97 fő) szerzett Szombathelyen tanító–magyar szakos tanári oklevelet

A szakpáron folyó tanítóképzés

A tanító-egyszakos tanárok képzése: a szombathelyi modell a 90-es évek végétől némileg átalakult, a tanító-magyar szakos tanári képzés pozitív tapasztalatai, a műveltségi terület anomáliái alapján 1997-től, *Rakos Katalin* tervei és irányításával a főiskola indított tanító-egyszakos általános iskolai tanári képzést. Ezek a szakpárok is népszerűek voltak, az egész országból érkeztek hallgatók. A műveltségi területek tantervi követelményeit, tantárgyi struktúráját és tananyagát áttanulmányozva lehetségesnek tűnt az alábbi tanár szakokkal a tanító szak párosítása: magyar nyelv- és irodalom, matematika, ének-zene, rajz, technika, testnevelés, idegen nyelvek (angol, német), számítástechnika. Egyes műveltségi területekkel csak részben vagy nem lefedhető szakpárok is meghirdetésre kerültek: művelődésszervező, kommunikáció, történelem, egészségügy-tanár, háztartástan-tanár.

A felvétel szakpárra jelentkezéssel történt, a jelentkezőknek mind a két szakon el kellett érni a felvételi ponthatárt. A tanító szakon a szakpáros jelentkezők rendre több ponttal jutottak be a főiskolára, mint az egyszakos tanítók.

A szakpáron zajló tanítóképzés óra- és vizsgaterve a tanító szak és a második szak kombinációja volt, amiben:

- A pedagógiát és a pszichológiát a tanító szakon tanulták,
- A gyakorlati képzés a két szak tanterve szerint folyt,
- A társadalomtudományi, általános értelmiségképző tárgyakat a tanító szakon oktatták,
- Szakosított testnevelésre nem jártak ezek a hallgatók,
- A szakos tárgyakat nem kellett a tanító szakon újra felvenni: pl. a történelem szakos nem tanulta a tanítós „Magyarország története I-II” tárgyakat, az ének-zene szakosok nem vették fel a tanító szakon az „Ének-zene” elméleti tárgyakat.

A két tanterv harmonizációja ellenére nagy volt a hallgatók heti óraszám, sok volt a félévi vizsga is, de az egyes szaktárgyak túlzó követelményei még tovább fokozták az óra- és vizsgaszámban ki nem mutatható terhelést. A szakpáron folyó tanítóképzést a túlterhelés miatt a hallgatók 10-20 %-a nem tudta befejezni, akik ezután tanulmányaikat egyszakos tanítóként folytathatták tovább.

A tanító-bármely szakon végzett hallgatók keresettekké váltak a környék iskolaigazgatói körében, mert olyan pedagógusokat akartak a nevelőtestületeikbe, akik képesek és tudnak mind az alsó, mind a felső tagozatban tanítani, gyermekközpontú nevelőtevékenységet folytatni.

Összegzés

1984-2009 között Szombathelyen a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán, valamint a jogutód intézményben, a Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központban a szakpáron folyó tanítóképzés eredményesen működött, a „szombathelyi modell” az integrált pedagógusképzés egyik

kiváló modellje volt. A főiskola, egyetemi központ biztosítani tudta a képzés objektív, személyi, szellemi háttérét. A többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetése 2006-ban megszüntette ennek a negyedszázados múltra visszatekintő integrált pedagógusképzési szisztémának a további működtetését. 2009 júniusában végeztek utoljára a szakpáron tanuló tanár-tanítójelöltek. A tanító-magyar szakon 1997-ig 98 fő szerzett diplomát, 2001-2006 között 56 fő nyert tanító-egyéb szakos képesítésű oklevelet.

Irodalom

- Balatonfüredi Pedagógus Konferencia. (1956) Rövidített jegyzőkönyv, Kézirat, Közli: Füle Sándor
- Bereczki Sándor (1966): A tanárképző (pedagógiai) főiskolák lélektani és pedagógiai tantárgyainak tantervtörténeti fejlődése 1947-től 1964-ig. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1965. Akadémiai Kiadó, 189-237.
- Nemzeti Levéltár Csongrád Megyei Levéltár (továbbiakban NL CSML) XXVI. 26. 31. cs. 572/48-49
- NL CSML XXVI. 26. 31. cs. 572/48-49
- Fábián Zoltán (1989): Mire valók a modellkutatások? In.: Fábián Zoltán (szerk.): *Új modellek a pedagógusképzésben. A pedagógia időszerű kérdései*. Tankönyvkiadó, Bp
- Kiss Árpád (1948): A jövő nevelői. *Köznevelés*, 4. 10. sz. 205.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra-könyvek 32. Iskolakultúra, Pécs
- Patyi Gábor (2010): A magyarországi óvóképzés a felsőfokúvá válásig. *Képzés és Gyakorlat*, 8. 1. sz. 99-105.
- Savaria Egyetemi Központ diploma-anyakönyve, ELTE SEK Tanulmányi Hivatal
- Sulyok László (1989): Szombathelyi modell. In.: Fábián Zoltán (szerk.): *Új modellek a pedagógusképzésben. A pedagógia időszerű kérdései*. Tankönyvkiadó, Bp,

Dr. Molnár Béla

molnar.bela@ppk.elte.hu

ELTE PPK PPI Szombathely

A SCHOLÉ MINT ELMÉLET ÉS GYAKORLAT

Egy filozófiailag megragadható nevelési elvet, a scholét mutatom be, amely a gyermekközpontúságban ragadható meg. Filozófusként és pedagógia szakosként valamennyi pedagógiai kutatást filozófiai reflexióval kezdek, hogy egy adott neveléstudományi problémát filozófiai megközelítésben is górcső alá vegyek. Meglátásom szerint a neveléssel összefüggő filozófiai kérdéseken annak ellenére érdemes gondolkodni, hogy nem mindig könnyű konszenzusra jutni. Nehéz olyan filozófiai problémát találni, amelynek ne lenne etikai hozadéka, ezáltal pedig pedagógiai hozadéka. Ebben az írásban a filozófián belül filozófiai antropológiai és ismeretelméleti alapokból indulok ki. Végül az elméleti megfontolásoknak egy lehetséges gyakorlati megvalósítását mutatom be saját ének-zenetanári tapasztalataim alapján

Kulcsszavak: scholé; kategóriák, kategorikus iskola, zenei improvizáció

Filozófiai megfontolás

A gyermekközpontúság gondolata mélyen az emberi természet jóra való irányultságából, és az abból fakadó emberi szabadságról szóló *filozófiai antropológiai* reflexiókból táplálkozik. A gyermekközpontúságra törekvéssel gyakran jár együtt az erőszakmentes nevelésre való törekvés (Németh-Ehrenhard, 2003. 9.). Az erőszakmentes nevelés szükségessége már Platón (i. e. 427–347) emberről vallott filozófiai tanításaiból következik. Platón vallja, hogy az ember rendelkezik bizonyos akaratszabadsággal, amely alapján eldöntheti, hogy erényes személy akar-e lenni vagy sem. Ez alapján a szabad embernek semmit sem szabad szolgai módon tanulnia, és a lélekben semmi erőszakosan megtanult ismeret nem marad meg. „Mert szabad ember ne tanuljon semmit szolgai! A testi fáradalmak ugyanis, még ha kényszer hatására szenved is el őket az ember, a testet nem rongják meg, a lélekben azonban nem marad meg semmi belé erőszakolt ismeret.” (Platón, 2007. VII.) -- adja Platón Szókratész szájába „Az Állam” hetedik könyvében. A platonikus nyomokon járó keresztény Szent Ágoston (354-430) is elutasítja az emberi személyt degradáló nevelési módokat. Kiáll az ember szeretetén alapuló nevelés eszméje mellett, és élménybeszámolóiban keményen bírálja gyermekkori tanítóit: „...a tanulást sokkal több haszonnal sarkantyúzza a tanuló tulajdon érdeklődése, mint akármilyen fenyegető kényszerítés” – fogalmaz a Vallomásokban. (Szent Ágoston, 1917. I/XIV.) Az I. könyv IX. fejezetében pedig elpanaszolja, hogy tanítói képmutatóan és hiteltelen módon voltak szigorúak: „Egyébként is az, aki engem fenytett, talán különben viselkedett? Hisz, ha tanítótársa valami apró vitában legyőzte, sokkal epésebb és irigyebb volt, mint én, amikor pajtásom a labdajátékban fölémkerekedett.” (Szent Ágoston, 1917. I/IX.) Ugyanebben a fejezetben bírálja, hogy „...a felnőttek naplopását foglalkozásnak nevezik, a gyermek természetes játszókedvét pedig büntetés alá rekesztik. És senki érző lélekkel nem kezeli a gyermekeket, sem a fiúkat, sem a lányokat.” (Szent Ágoston, 1917. I/IX.) Aquinói Szent Tamás (1225-1274), a skolasztika fejedelme szerint a nevelés az nem más, mint a lélek pihentetése. A Summa Theologiae-ban olvashatjuk, hogy emberi értelem ugyanis természetes módon halad a tökéletlenebb állapotból a tökéletesebb felé (I/II. q. 97. a. 2.; Turay, 2000. 29.).³⁹ A gyermekközpontú nevelés ókori és középkori filozófiai megalapozottságú törekvései folytatódnak a későbbi korok reformpedagógiai tendenciáiban.

A gyermekközpontúság a filozófián belül *ismeretelméletileg* is vizsgálható. Előrebocsájtom, hogy a következő filozófiai kifejtésnek nincs köze az objektivista vs. konstruktivista

³⁹ I/II. q. 97. a. 2. A rövidítés feloldása: 1. pars, questio 97., articulus 2. Aquinói Szent Tamás: *A teológia foglalatata* című művén belül a 2. rész, 97. kérdés, 1. cikkely

tanulásméletek speciális problémájához. Itt és most egy általános ismeretelméleti interpretáció következik. Ezt a kitélt szem előtt tartva az ismereteink, tapasztalataink objektivitása szempontjából alapvetően két féle ismeretelméleti megközelítés merül fel. Az *ismeretelméleti szubjektivizmus* az emberi ismeret létrejöttében a megismerő tevékenység emberi, szubjektív oldalát emeli ki, az *ismeretelméleti objektivizmus* pedig a megismert entitás embertől független, objektív mivoltát. Szubjektivista ismeretelméletet absztrahálhatunk Immanuel Kant (1724-1804) filozófiájából. Kant szerint a *Ding an Sich* vagyis a megismeréstől független valóság megismerésében olyannyira jelentős szerepe van az ész ismereteinket rendező „a priori” formáinak, kategóriáinak és eszméinek – Kant e háromféle alanyi adottságot említi – hogy végső soron nem az emberi szellem igazodik a valósághoz, hanem a valóság igazodik szellemünkhöz az ismereteinkben. (Turay, 1994. 99.) Objektivista ismeretelméleti felfogás többek között a keresztény ihletettséggű filozófiai eszmefuttatásokban, például a neotomista rendszerekben van jelen. Kant kopernikuszi fordulathoz nevezte a maga ismeretelméleti perspektívaváltását. (Kant, 1998. 110)

Megismerő tevékenységünkhöz szorosan hozzátartoznak a kategóriák, nem csak kanti értelemben – Kant 12 kategóriát nevezett meg – hanem általában véve is. Bármilyen ismeretelméleti állásponton vagyunk, azt általánosságban kimondhatjuk, hogy kategóriák nélkül egyáltalán nem lennénk képesek rendszerbe foglalni a valóságról való ismereteinket. Azonban az emberekkel foglalkozó hivatások gyakorlása közben nézetem szerint fontos annak evidenciában tartása, hogy a kategóriákkal nem tudjuk hiánytalanul kifejezni egyetlen ember teljes valóságát sem. Még két egyforma ember sincs a világon, minden egyes személy más és más. Így – amennyiben nem kívánunk lemondani az emberekről, mint *személyenként különböző entitások* megismerésének lehetőségéről – kénytelenek vagyunk megadni az esélyt annak, hogy a megismerő tevékenységünkől független, magánvaló emberi személy mégiscsak képes feltárulkozni az ismeretünkben. Képes megmutatkozni a maga sajátos, egyedi, ha tetszik személyes magánvalóságában.

Ha pedig azt is elfogadjuk – például vallásos antropológiai alapon – hogy *minden ember egy végtelen világ*, továbbá azt is, hogy ismereteink objektív esszenciájuk mellett is korlátozottak, akkor egyetlen emberről sem alkotható olyan ismeret, amely a maga teljességében ragadja meg őt. Az emberről való ismeretnek nem zárt hanem folyamatosan bővülő ismeretnek kell lennie, ha egy személy ugyanis végtelen világ, akkor mindig tud valami újat mutatni magából. Az így létrejött ismeret ezáltal is több, mint csak szubjektív kategória-mozaikokból összeállított és ezért torzított valóságtükrözés.

Napjaink fogyasztói társadalmában létezik egyfajta általános relativisztikus életérzés (vö.: Inozemce, 1998). Ez kölcsönös vonzásban van az ismeretelméleti és az etikai szubjektivizmussal. Gyorsan változó világunkban számtalanszor tapasztaljuk, hogy ha valamiről van egy ilyen vagy olyan tudásunk, egyszer csak kiderül, hogy nem úgy van. Például a Pluto sokáig naprendszerünk legkisebb bolygójának számított, majd 2006. augusztus 24-én a Nemzetközi Csillagászati Unió határozatban törpebolygóvá minősítette, tehát már nem állja meg a helyét az a tan, hogy a Pluto bolygó. Az ilyen és ehhez hasonló tapasztalatok azt erősítik a társadalomban, hogy tudásunk relatív. Az ismeretelméleti relativizmussal párhuzamosan jelentkezik az etikai relativizmus is, hiszen, ha tudásunkról azt tapasztaljuk, hogy relatív érvényű, akkor miért ne lenne relatív érvényű az arról való tudásunk is, hogy mi számít erkölcsileg jó cselekedetnek. Etikailag egy gyermek minden esetben objektív jó, csak a pedagógus szubjektív kategóriáin keresztül tűnhet változónak vagy rossznak. Az ismeretelméleti relativizmus és az ismeretelméleti szubjektivizmus egymást erősíti. A relativista-szubjektivista milióban pedig nem könnyű helyet szorítani az objektivizmus számára. De talán erre gondolva lehetséges: Ha nem a valóságot ismerjük meg, hanem annak csak szubjektíve *transzformált képét*, akkor milyen alapon állíthatjuk, hogy ez az ismeret – ti. hogy nem a valóságot, hanem annak csak transzformátumát ismerem meg – megdönthetetlen tan, amely teljesen megfelel az objektív valóságnak?

A kategorikus iskola

Mindez a gyermekekkel való foglalkozásban azért fontos, mert nem mindegy, hogy én mint nevelő mennyi szerepet tulajdonítok a kategóriáknak. Iskolarendszerünkben – amely az alább ábrázolt modell értelmében zömmel kategorikus iskolákból áll – számos kategóriát használnak a pedagógusok a gyerekekről való ismeret kialakítása közben. Önmagában nem a kategóriák alkalmazása a probléma, hanem azoknak túlsúlya. A gyermek filozófiai értelemben vett magánvalósága megismeréséről való implicit lemondás – például annak vélelmezése, hogy ez képtelenség – személytelenséget és sematizálást von magával.

KATEGORIKUS ISKOLA



1. ábra: A kategorikus iskola

A gyermek önnön természetéből adódik, hogy ő maga szeretne tapasztalatokban gazdagodni, képességeit fejleszteni, és a világ – benne saját maga – létezésének értelméről minél többet megtudni, röviden: tanulni. A fenti ábrán a bal oldali pont (kis fekete korong) a gyermeket jelöli, akiből természetes módon árad a tudásvágy, és egyben a tudás megszerzéséhez szükséges energia. A tanulás alatt nem a szűk értelemben vett 'tantervek által kanonizált információban való gyarapodást' értem, hanem azon túlmenően valamennyi más kompetencia megszerzését, amely elősegíti az emberi személy méltó boldogságát. Gyermek és felnőtt általában ilyen tanulni vágyó lény, de a gyermekben ez a tanulási vágy általában intenzívebb. E fokozott tanulási vágy közismert „tünete”, amikor egy kisgyermek sokkal szívesebben belemegy a pocsolyába, minthogy kikerülne azt. Szeretné megtapasztalni, hogy milyen az. Miután megtapasztalta, a következő alkalomkor újra kipróbálja a pocsolyában járást, hiszen nincs két egyforma pocsolya.

A filozófus *Karl Jaspers* szerint a gyermeki rácsodálkozás minden filozófia ősforrása, kezdete. Egy gyermek kérdezősködése a világról azonos a legnagyobb gondolkodók kérdéseivel. Szerinte minden gyermek képes a filozofálásra, csak később oltja ki magában a csodálkozás világosságát az önáltató bizonyosság, a lemondó cinizmus vagy a rosszul értelmezett tudás helyi fényeivel. (*Jaspers*, 1996. 7-11.) *Jaspers* (1883-1969) a filozófia lényegét nem a tudományos ismeretekre alapozott – talán akadémikusnak nevezhető – elméletekben, hanem a filozofálásban, mint igazságkereső, létmegértő szellemi tevékenységben látja. Hasonló gondolatokat mások is megfogalmaztak. *Pablo Picasso* (1881-1963) szerint minden gyerek egy művész, a kérdés csak az, hogyan maradjon művész, ha már felnőtt. (*Time*, 1976.) A híres sakkversenyző *Polgár* lányok édesapja *Polgár László* (1947-2010) szerint „minden gyerek zseninek születik, de hogy azzá lesz-e, az függ a körülményektől is.” Továbbá: „könnyebb zsenit nevelni, mint ahogy azt sokan feltételezik. Nem kerül többbe, mint a középszerűnek képzése.” – (*Boros*, 1996. 13.) így *Polgár László*. A gyermek eredendő természetes

filozófiai ihletettségű nyitottságára szervezett formában is többen figyeltek, az egyik legismertebb erre szakosodott oktatási és nevelési program a *Philosophy for Children*.

A kategorikus iskola kvázi oktatásügyi végrehajtó „hatóságként” gyakorlatilag általában nem a gyermeki, személyenként különböző tanulási vágyra alapozza a tanítást, hanem arra, hogy a kötelező tananyaggal az előírt tempóban haladjon. Ehhez a célhoz különféle kategóriák alapján ragadja meg a gyermeket. Az ábrában mindössze négy kategóriát említek, de a sort még lehetne folytatni. Mondhatnánk, némileg ahhoz a vízimalomhoz hasonlít a kategorikus iskola, amely nem a folyó természetes folyásának energiáját hasznosítja, hanem groteszk módon a folyóba mártott, a folyás irányával szembeállított tűzoltófecskendezőkből mesterségesen préselt vízsugár energiáját. Ezt próbáltam szemléltetni azzal, hogy a kategóriák szembe fordulnak az eredeti természetes tudásvágygal. A kategorikus iskolarendszerben a kategória szó eredetében leledző görög „καταγορεύω” (ejtve: katagoreuó) ige „vádolok” jelentése is aktiválódik. A vádtól pedig nem áll messze a „megbélyegzés” konnotáció sem. A kategóriák mintegy azzal „vádolják” vagy bélyegzik meg a gyermeket, hogy mindössze „annyit” érnek, amennyit a kategóriák mutatnak róluk. A 2012-ben élettani Nobel díjat nyert *Sir John Gurdon* (1933-) egykori tanára valószínűleg kategóriákba zárkózva aggatta *Gurdon*-re a *katasztrofális* jelzőt. Egyik ilyen kategória lehetett egy biológia dolgozatának értékelése, amelyben a gyermek *Gurdon* 50 pontból 2-t ért el. *Thomas Alva Edison* (1847-1931) amerikai elektrotechnikus, feltaláló és üzletember édesapja és tanárai valószínűleg kategóriákba zárkózva álltak a gyermek *Edison*hoz, aki így emlékszik vissza gyermekkorára: *“A tanárait szerint valami nincs rendben velem... apám is ostobának vélt és magam is csaknem elbittertem magamról, hogy buta vagyok.”*⁴⁰ A döbbenetes példákat még hosszasan sorolhatnánk. Abba a drámai helyzetbe pedig legfeljebb csak beleborzongani tudunk, hogy az iskolai kategóriák túlműködése miatt vajon hány potenciális zseni eshetett ki saját lehetőségeiből, önmaga és tágabb környezete vagy – mondjuk ki – az egész emberiség kárára.

A művészeteket – mindenekelőtt a legszigorúbban vett kötelező művészetet, a szépirodalmat – sokan megutálják. Ki ne hallott volna olyan gyerekről, aki a kötelező olvasmányok révén magát az olvasást utálta meg! A rendszerben az ének-zene órák is ritkán érik el azt a célt, hogy a gyerekek maguktól értékes zenét hallgassanak a gépileg előállított silány helyett, és sokan vannak, akik felnőttkorukra sem tanulnak meg tisztán intonálva énekelni legalább gyermekdalokat. E tendenciák pontos mérése fontos lenne, de abban valamennyien egyetérthetünk, hogy léteznek ezek a problémák.

A közvetlenül tapasztalható következmények közé sorolom azt is, hogy egyre több olyan gyerek kerül a gyermekpszichológusok látóterébe, akik lelki okokból szenvednek visszatérő fejfájástól. Miközben az okok sokfélék lehetnek, az egyik leggyakoribb közülük az iskolai stressz okozta szorongás (Neuberger). A kategóriák túlműködésével együtt jár a kategorikus iskolára jellemző sok és felesleges pszichikai terhelés. Ez szemmel láthatólag fokozza az óráközi rövid szünetekben való agresszív ventilálás előfordulásának esélyét.

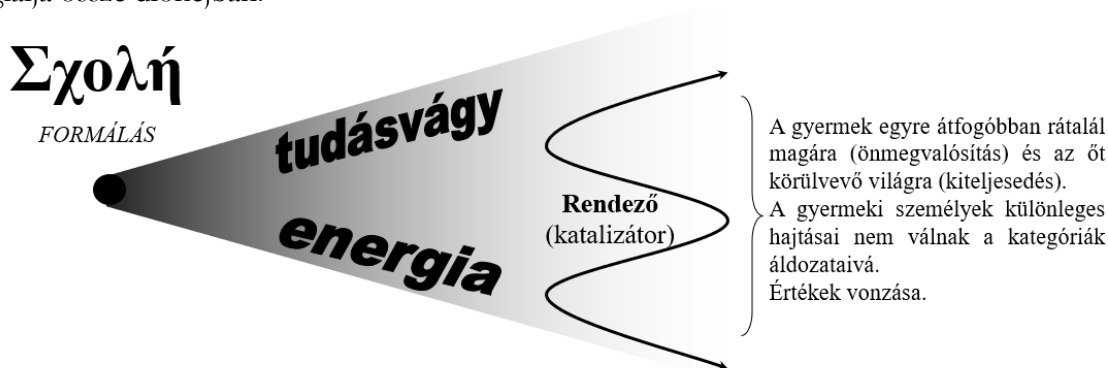
A kategorikus iskolában kiváltképp az otthon motivált gyerekek szoktak jól teljesíteni.

A scholé elv

A gyermek önnön természetes tanulási vágya magából a gyermekből ered. A pedagógus szentek mozgalmái, a reform- és alternatív pedagógiai irányzatok e vágy teljesülését katalizálják. Ezek az irányzatok a gyermek tanulási vágyából eredő természetes energiát kívánják mozgósítani a gyermek és nem utolsósorban a társadalom javára. Ha – a vízimalmos példánál maradva – a gyermekből kiinduló tanulási vágy olyan, mint egy folyó energiája, akkor ideális esetben a nevelő személy vagy intézmény olyan, mint az a vízimalom, amely a folyó természetes folyásának energiáját hasznosítja. Ismeretelméleti objektivizmusnak teret adva a gyermek megismerése folyamán azt helyezzük

⁴⁰ A Szentesi Pedagógiai Szakszolgálat folyosóján olvashatók ezek az idézetek.

előtérbe, ahogyan elsősorban *ő maga* mutatkozik meg a saját valóságában. Ilyenkor a kategóriáknak tudatosan csak alárendelt szerepet tulajdonítunk a megismerő folyamatban. A következő ábra ezt foglalja össze dióhéjban.



2. ábra: A scholē

Az iskola szavunk ógörög eredetét, a σχολή – ejtve szkholé, tudományos átírásban: scholé – szót használom, amelynek az elsődleges jelentése: szabadidő. (Györkösy, Kapitány, Tegye, 2010. 1047.) Ez az etimológiai tény arra utal, hogy az iskola, mint „találmány” eredetileg a gyermekből kiinduló természetes tudásvágygal operált, szemben a mára megszokott szabadidő-jellegűnek egyáltalán nem mondható kategorikus iskolával. Ebben a folyamatban a nevelő szerepe a gyermek eleve adott tanulási vágyának és e vágyból adódó energiának katalizálása, rendezése.

Scholé a zene élő nyelvén

Írásom következő részében arról számolok be, hogy a közoktatásban eltöltött 17 ének-zenetanári évem alatt hogyan próbáltam a scholét megvalósítani iskolai szakkör és művészetoktatási extracurriculum – kórus- és gitárórák – keretében. Nem szándékosan, hanem a munkavállalási lehetőségeimből adódóan egyetlen reform- vagy alternatív pedagógiai mozgalomhoz sem csatlakoztam. Egyszerűen nem volt lakhelyem környékén ilyen iskola. Viszont kerestem alkalmat, hogy a rendelkezésre álló intézményi keretek között életre kelthessem a scholé elvet. Nem neveztem scholé-nak ezeket a foglalkozásokat, de a scholé elvnek megfelelően igyekeztem felébreszteni és katalizálni a gyerekek spontán ének-zenei tanulási vágyát.

Pályafutásom első nyolc évében 2001-től 2008-ig csongrádi, szentesi és hódmezővásárhelyi szakmunkásképző és szakközépiskolák, valamint alapfokú művészetoktatási intézmények ének-zene szakos tanáraként mintegy 60-80 diák zeneklubosom volt folyamatosan. Az intézményektől énekkari és gitárórákra kaptam órakeretet, de akkor még egyedülállóként megtehettem, hogy a hivatalosan garantált órakereteken túlmenően önkéntesen is foglalkozzak a gyerekekkel, ezért zeneklubosnak neveztem valamennyi volt diákomat, akik ezekre a tanórán kívüli foglalkozásokra jártak hozzám. A diákok megismerkedhettek a gitárral és kórusban énekelhettek, például spirituálékkal próbálkoztunk. Zeneileg nem kell a zeneiskolák vagy az ének-zene tagozatos iskolákban elvárt magaslatokra gondolni. Ha a „Szentek Mennybemenetele” spirituálét két szólamban tisztán elénekelték zongora vagy kisebb zenekari kíséretre, az már nekünk nagy szó volt. Az igazgatók jó szemmel nézték, hogy a gyerekek „*valami jóval töltik szabadidejüket*”. Scholé elvű ének-zene foglalkozásokat tartottam továbbá Nagytőke község óvodás gyermekei számára 2001-től 2014-ig, az újbudai Alma Mater Általános Iskolában a 2016/2017. tanévben, valamint 2017-től a Szolnoki Városi Kollégiumban kollégiumi nevelőként is.

A gitárfoglalkozások két pillérre épültek, a konkrét daltanulásra és az improvizációra. Az improvizáció jelentette azt a specialitást, amelyben leginkább tükröződött a scholé jelleget. Ha már egy gyerek megtanult egyetlen hangot pengetni a gitáron, azzal máris ritmikai improvizációt végezhetett. Egyszerűen pengette azt az egy hangot, és közben ehhez alkalmazkodva valamilyen

hangszerrel (gitárral, zongorával, csellóval, hegedűvel, citerával, furulyával, kézidobbal) csatlakoztam hozzá. Később már az egyszerű gyerekdalok hangkészletével is tudott improvizálni.

Amikor a kezdeti szakaszban egy adott egyszerű hangkészleten belül improvizált a gyermek, még véletlenszerűen játszva sem tudott rontani. Néhány foglalkozás után már kezdte ismételtetni a jobban hangzó motívumokat, azaz a random játékból ki-ki lépegetve elindult a zenei gondolkodás útján. Saját maga vágyott arra, hogy állandó motívumokat jegyezzen meg. Fellépések alkalmával is ösztönöztem az improvizációt. Amikor már biztonságosan meg tudta szólaltatni valamelyik egyszerű gyerekdal hangkészletét – például a „*Láttál-e már valaha*” népdal dó-ré-mi-fá-szó pentachordját – s szabadon variálta e hangokat, akkorra viszonylag könnyűszerrel, és a felfedezés örömeivel tanulta meg a konkrét dalt.

Mind az improvizálásra kínált hangkészletnek, mind a konkrét dalnak rendre megmutattam a kottáját. A hangkészlet hangjait és a hozzá kapcsolódó dal hangjait szolmizáltuk is, így a szolmizálva megtanult gyerekdalt transzponálni is tudták a gyerekek. Az üres húr nélküli hangsorok voltak a legegyszerűbben transzponálhatók tetszőlegesen választott kezdőhangról indulva.

A rögtönzött előadást jelentő improvizáció szó a latin *in-provisus* ('váratlan, előre nem látott') alapján, az ellentétet jelző *in-* előtagból és a *providere* ('előre lát') igéből ered. A zenei improvizálás során a *zenélés folyamatában* a zenélő személy *spontán* megfogalmaz egy zenei gondolatot, (dallamot, ritmust vagy harmóniát) amelyet kifejez. A zeneterápiában is alkalmazzák a zenélni nem, vagy csak alig tudó emberek improvizáltatását. A zenei nevelés szempontjából az improvizációt az *élő nyelhrrel* és a *gondolkodással* érdemes összehasonlítani. Közben ugyanis írunk, beszélünk, folyamatosan improvizálunk, kivéve amikor szavalunk, olvasunk, másolunk, vagy hivatalos papírokat töltögetünk. Amikor gondolkodunk, akkor is improvizálunk különféle *lehetőségek közötti választás belső dialógusában*. Folyamatosan igyekeztem diákjaimat arra bátorítani, hogy nyugodtan próbáljanak meg „beszélni” a zene nyelvén, vagy legalább megszólalni a saját zenei pallérozottságuknak megfelelően, például legalább valami kis spontán ritmus-improvizáció erejéig. Valamilyen szintű zenei kifejezőkészsége mindenkinek van, még az épp most a homokozóban játszó óvodásnak is.

Tapasztalatom szerint a zenei improvizáció műveléséhez nem szükséges zenei előképzettség. Az élő zenei nyelv (zenei improvizáció) szabatosága személyenként eltér, akárcsak a verbális beszélt nyelv szabatosága. Egy professzor másképp beszél, mint egy óvoda. De amint az óvodásoknak is engedjük, hogy verbálisan elmondják saját gondolataikat, s nem csak addig szólalhatnak meg, amíg egy betanult verset elmondanak, hasonlóképpen megengedhető, hogy zenei nyelvükön is „beszéljenek”. Az óvodai foglalkozásaimon is „beszéltük” a zenei nyelvet a gyerekekkel, vagyis improvizáltattam őket. A Facebook oldalam egyik video-megosztásán megtekinthetik, mint egy Kaláka-dalt „megbeszéltünk” zenei nyelven egy óvodással. Velem szemben állva jobb kezével pengette a gitáromat, én közben énekeltem a dalt a gyermek által diktált váltakozó ütemben, és a balkezemmel akkordokat fogtam. A kórusfoglalkozásokon is volt helye az improvizációnak. Voltak, akik a spirituálékhoz addig-addig próbálkoztak improvizálni, amíg ki nem alakítottak olyan szólamokat, amelyekből végül állandó szólamok lettek.

A scholé elvben foglalt spontán tanulási vágy megvalósítása szempontjából fontos, hogy a gyermek nem passzív feladat-teljesítőként, hanem aktív játékosként, örömmel és *játszva* gyakorolta be a gitár tanulás kezdetén szükséges műveleteket, például a húrok helyes technikájú lenyomását.

Eredmény

Olyan gyerekekhez is eljutott így a zenélés élménye, akik előzőleg egyáltalán nem éreztek motivációt arra, hogy zenetanulásba kezdjenek. Pozitív visszaigazolásként élem meg, amikor tudomásomra jut, hogy valamelyik volt diákom hosszabb távra zenélővé vált. Vannak, akiknek amatőr módon épült be a zenélés az életükbe, és kerültek ki közülük olyanok is, akik elvégeztek egy zeneiskolai tanszakot, vagy akár közép vagy felsőfokú zenei szakot. Például az egyik volt tanítványomat felvették a

budapesti Egressy Béni Zeneművészeti Szakközépiskola jazzgitár tanszakára. (A jazz műveléséhez a klasszikus alapok mellett fontos a gyermek veleszületett improvizációs készségének megőrzése és nevelése, amely a scholae elv zenei alkalmazásával eo ipso együtt jár.) Lett, aki a budapesti Vasutas Zene és Képzőművészeti Iskolában szerzett felsőfokú szakképesítést, és egy diákom a Szegedi Tudományegyetem ének-zene tanári szakját végezte el. (Jelenleg már csak középfokú nyelvvizsgájára készül, hogy átvehesse diplomáját.)

A scholae elvű zenefoglalkozások hatására több gyermeknek lett kedve komolyabban zenét tanulni, s emellett egyre értőbb füllel kezdték hallgatni az értékesebb zenét. A zeneiskolák barátságosan és támogatóan álltak a „jelenséghez”, így olykor a foglalkozásokon és a szerepléseken zeneiskolai növendékek működtek közre ütős hangszereken vagy akár zongorán is. Ezek örömenélések voltak.

A szűkebb értelemben vett zenepedagógiai hatás mellett szót kell ejteni a tágabb értelmű pedagógiai hozadékról is: Voltak szülők, akik arról számoltak be, hogy gyermekeik a zenei foglalkozások hatására önellfogadóbbak, nyitottabbak lettek a nem-zenei feladatok terén is. Fontos, hogy az improvizálás készsége az élet egyéb területein is szükséges, kíváltképp akkor, amikor hirtelen adódik egy probléma, amit rögtön kell megoldani.

Kiegészítő konklúzió

E cikkben leírtakat nem receptúrának, hanem sokkal inkább továbbgondolásra szánom. Végül mintegy kiegészítő konklúzióként szeretném kiemelni, hogy a filozófiai műveltség nem csak egy mellékes elméleti ismeret, hanem konkrétan a pedagógus mindennapi gyakorlatában is érvényesülő készség. Ehhez szükséges, hogy a filozófiai alapfogalmakat és a filozófusok tanítását a hallgatók ne egy olyan tananyagként kapják meg, amit legfeljebb a kollokvium sikeréért tanulnak be, és aztán elfelejtik, ha már nem kell belőle vizsgázni. Javaslom, hogy a filozófiai kurzusokra kitűzött filozófiai problémákat minél inkább valódi és élő problematizálás keretében elemezzék a hallgatók. Kellő időre és lehetőségre van szükség a szabad asszociációra és a csoportos beszélgetésre. Minél aktívabb gondolkodással dolgoznak fel egy-egy filozófiai fogalmat vagy tant, annál hasznosabban épül be a filozófiai kurzus a leendő pedagógus életpályájába. A pedagógus filozófiai látásmódja során kikristályosodott célok a pedagógus-kompetencia egyéb összetevőit – például a pszichológiai vagy a módszertani készségeit – is aktiválják. A filozófiailag reflektált nevelési célok, értékek mozgósítják kompetenciáinkat, és vonzzák pedagógusi létünket.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap (ESZA) társfinanszírozásával valósul meg (kód: EFOP-3.6.1-16-2016-00025, projekt címe: A vízgazdálkodási felsőoktatás erősítése az intelligens szakosodás keretében).

Irodalom

- Boros István (1996): „Elmegyógyintézetbe akartak zárni...” *Magyar Nemzet*. 59. 87. sz. 13.
- Davidson, R. P. (1976): Modern Living: Ozmosis in Central Park. *Time Magazine*, 9. 108. sz. 72.
- Chromagen Magyarország. <http://www.olvasasizavar.hu/az-cacuten-diszlexiaacutes-toumlrteacutenetem.html> [2019. 11. 30.]
- Gyermekekkel kapcsolatos idézetek:* <http://www.quotation.eoldal.hu/cikkek/csalad/gyermek.html> [2019. 11. 30.]
- Györkösy Alajos, Kapitánffy István, Tegye Imre (2010): *Ógörög-magyar nagyszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Immanuel Kant (1998): *Critique of the pure reason*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Karl Jaspers (1996): *Bevezetés a filozófiába*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

- Kristó Nagy István: *Gondolattár*. <https://www.arcanum.hu/en/online-kiadvanyok/Gondolattar-kristo-nagy-istvan-gondolattar-1/ezredveg-68B1/polgar-laszlo-1946-tanar-7D2F/> [2019. 11. 30.]
- Magyar etimológiai szótár*. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/i-i-F266A/improvizal-F26E7/> [2019. 11. 30.]
- Németh András, Ehrenhard Skiera (2003): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Neuberger Eszter (2018): *Egyre több gyereknek fáj a feje az iskolai stressz miatt*. <https://abcug.hu/egyretobb-gyereknek-faj-a-feje-az-iskolai-stressz-miatt/> [2019. 11. 30.]
- Platón (2007): *Az Állam*. Gondolat Kiadó, Budapest. <http://mek.niif.hu/03600/03629/03629.htm> [2019. 11. 30.]
- Szent Ágoston (1917): *Vallomásai. Élet*, Budapest. <http://mek.niif.hu/04100/04187/04187.htm#10> [2019. 11. 30.]
- Tamássy Györgyi: A Philosophy for Children programról. In: G. Havas, K., Demeter K. és Falus K. (2000.) *Gyermekfilozófia Szöveggyűjtemény I.* Korona Nova, Budapest.
- Thomas Aquinas (1947): *Summa Theologiae*. <http://dhspriority.org/thomas/summa/FP/FP002.html#FPQ2OUTP1> [2019. 11. 30.]
- Turay Alfréd (1994): *Filozófiatörténeti vázlatok*. Jatepress, Szeged.
- Turay Alfréd (2000): *Az ember és az erkölcs*. Agapé, Szeged.
- Иноземцев В.Л (1998): Современный постмодернизм: конец социального или вырождение социологии? *Вопросы философии*. 9.sz. 27-37.
- V. L. Inozemcev (1998): *Napjaink posztmodernizmusa a társadalmiság vége vagy a szociológia elkorcsosulása?* <http://www.c3.hu/~prophil/profi021/inozemcev.html> [2019. 11. 30.]

Dr. Hérány Ferenc
heranyferenc@ejf.hu
Eötvös József Főiskola

**Egy elfelejtett tanítóképzési kísérlet:
A képességfejlesztő tanítóképzés a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán**

Az állami magyar nyelvű tanítóképzés elmúlt 150 éve alatt számos változáson esett át és megújítását több szerkezeti és tartalmi reform is szolgálta. Ezen kísérletek egyike volt a Zsolnai József és kutatócsoportja által 1987-ben a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán a tanítóképzés képességfejlesztő modelljének kidolgozása és akciókutatással történő kipróbálása. A kísérlet keretében többek között bevezették az értékközvetítő és képességfejlesztő szakkollégiumot⁴¹, illetve elindult az értékközvetítő és képességfejlesztő tanító szak. Jelen tanulmány keretében egyrészt kísérletet teszünk az egykori képességfejlesztő tanítóképzési modell fő elemeinek, mint a gyakorlati képzés arányának, a tantárgyi, ismeret- és tevékenységstruktúrájának, tanulásirányítás formáinak, valamint az alternatív pedagógiák ismeretének és értékelési képességének bemutatására, másrészt bepillantást szeretnénk adni a modell akciókutatással történő kipróbálásának folyamatába is.

Kulcsszavak: tanítóképzés, képességfejlesztő tanítóképzés, akciókutatás

Bevezetés

Az állami magyar nyelvű tanítóképzés elmúlt 150 éve alatt számos változáson esett át és megújítását több szerkezeti és tartalmi reform is szolgálta, melynek eredménye a jelenlegi négy éves tanító szakos alapképzés létrejötte lett. A közoktatás és a pedagógusképzés válságszindrómáira reagálva már a 70-80-as években mind a közoktatás, mind a pedagógusképzés terén megjelentek a tantárgyi és iskolakísérletek, valamint a tanítóképzés megújítását is színesítették kísérleti próbálkozások is, melyek több-kevesebb hatást gyakoroltak a reformfolyamatokra (Zsolnai – Kocsis 1997). Ezen kísérletek egyike volt a Zsolnai József és kutatócsoportja által 1987-ben a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán megkezdett kísérlet a képességfejlesztő tanítóképzés megvalósítására (Zsolnai 2009; Paks 2011). A közoktatás átalakítása szükségessé tette a pedagógusképzés megújítását is, így a várható fejlődési irányokat – az értékközvetítő és képességfejlesztő program elterjedése, illetve az alternatív iskolák megjelenése a közoktatásban, pedagógiai program készítése – szem előtt tartva, illetve a NYIK és az ÉKP kidolgozása és kipróbálása során született kutatási eredményekre támaszkodva Zsolnai József vezetésével megkezdődött a tanítóképzés megújítását célzó akciókutatás, amely eredetileg a Kaposvári Tanítóképző Főiskola részvételével zajlott volna, de annak visszalépése után a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán és a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolán indult el 1987-ben.

Közvetlen előzményének a Törökbálinti Kísérleti Iskolában zajló értékközvetítő és képességfejlesztő akciókutatás tekinthető, melyhez hasonlóan a tanítóképzés akkori helyzetére és gyenge pontjaira reagálva került sor a tanítóképzés képességfejlesztő modelljének kidolgozására és akciókutatással történő kipróbálására. A kísérlet keretében többek között bevezették az értékközvetítő és képességfejlesztő szakkollégiumot⁴², illetve elindult az értékközvetítő és képességfejlesztő tanító szak (Óbolyi, 2011).

⁴¹ A Jászberényi Tanítóképző Főiskola Évkönyve az intézmény alapításának 80. évfordulójára. 1917-1997 Jászberény, 1999 p.17. <https://docplayer.hu/7426210-A-jaszberenyi-tanitokepzo-foiskola-evkonyve-az-intezmeny-alapitasanak-80-evfordulojara.html>

⁴² A Jászberényi Tanítóképző Főiskola Évkönyve az intézmény alapításának 80. évfordulójára. 1917-1997 Jászberény, 1999 p.17. <https://docplayer.hu/7426210-A-jaszberenyi-tanitokepzo-foiskola-evkonyve-az-intezmeny-alapitasanak-80-evfordulojara.html>

A Jászberényi Tanítóképző Főiskolán végzett képességfejlesztő tanítóképzési kísérlet a szakirodalom szempontjából a kevésbé publikált kutatások közé tartozik, így a rendelkezésünkre álló kevés forrás és kézirat – a Jászberényi Tanítóképző Főiskola évkönyvei, *Kocsis Mihály* A képességfejlesztő tanítóképzés modellje című kézírata – alapján jelen tanulmány keretében kísérletet teszünk a képességfejlesztő tanítóképzés modelljének és gyakorlati kipróbálásának bemutatására, amely 1987-től 1996-ig terjedő időszakban zajlott. Ennek kertében kitérünk egyrészt fő elemeinek, mint a gyakorlati képzés arányának, a tantárgyi, ismeret- és tevékenységstruktúrájának, tanulásirányítási formáknak, valamint az alternatív pedagógiák ismeretének és értékelési képességének ismertetésére, másrészt bepillantást szeretnénk adni a modell akciókutatással történő kipróbálásának folyamatába is.

A NYIK és az ÉKP mint a képességfejlesztő tanítóképzés előzményei

Mivel a képességfejlesztő tanítóképzés tudásbázisát a NYIK és az ÉKP kidolgozása és kipróbálása során született kutatási eredmények adták, és a modell megalkotásának elsődleges célja a hallgatók felkészítése az értékközvetítő és képességfejlesztő program alkalmazására volt, röviden bemutatjuk a jelenleg is működő két alternatív programot és fő jellemzőjüket.

A NYIK program kidolgozása 1971-ben indult a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán azzal a céllal, hogy válaszmegoldást kínáljon a kor pedagógiai problémáira, mint a tanulók elidegenedése az iskolában tanított kultúrától és értékvilágtól, esélyegyenlőtlenség a tanulók képességeinek kibontakoztatása terén, a professzionalizmus hiánya, a kutatási eredmények figyelmen kívül hagyása a pedagógiai praxisban, illetve az iskola humanizáltságának alacsony szintje. Alapját a nyelv- és irodalomtudomány, a kommunikációs és szemiotikai kutatások akkori eredményei, a képességfejlesztés metodikája, a curriculum szemléletű, zárt elméleti kutatások, a pedagógiai-technológiai észjárás és a praxis adta. Az aktuális alkalmazott nyelvészeti, nevelésszociológiai és életkorpszichológiai kutatások előszóbeli és írásos kommunikációs képességek fejlesztési lehetőségeire vonatkozó eredményeit szem előtt tartva kommunikációelméleti nézőpontból került kiválasztásra és elrendezésre a tananyag, ami tizenkét tevékenységkört és öt ismeretkört tartalmazott. A tevékenységkörökhöz tartozott

- az olvasás,
- a gyorsolvasás,
- az önművelés,
- az írás,
- a helyesírás,
- a beszédművelés,
- a fogalmazás,
- az önismeret és
- a társadalmi érintkezés elsajátítása.

Az ismeretköröket

- az anyanyelvismeret,
- a nyelvtan,
- az irodalom,
- a kommunikáció, valamint
- a kommunikációs folyamatokra, tényezőkre és funkciókra vonatkozó tudás képezte.

A programot eredetileg kisiskoláskorra (1-4. osztály) tervezték, de miután a készítők felismerték, hogy a képességfejlesztést nem lehet a 4. osztály végén lezárni, megkezdődött a program kidolgozása a felső tagozatra (5-8. osztály, valamint a középiskolára a 12. évfolyamig. (*Zsolnai, 2001*)

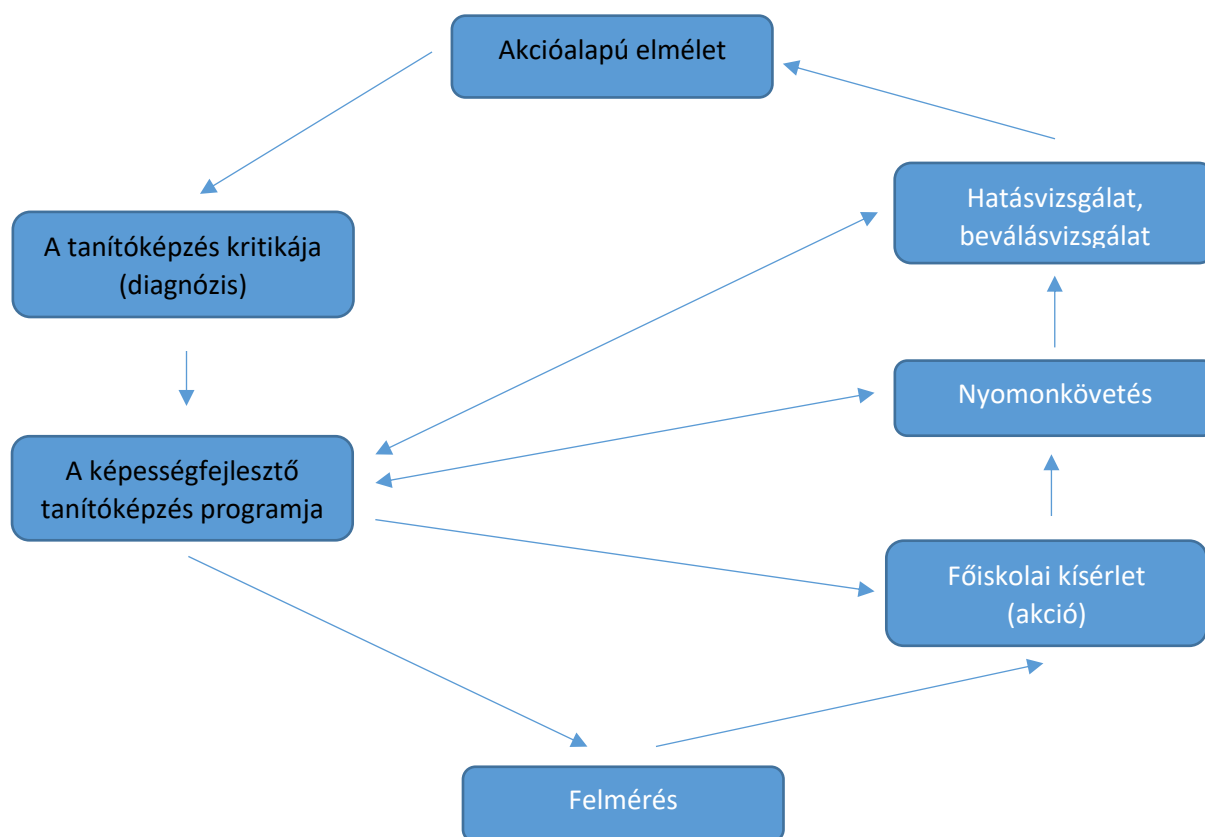
A program továbbfejlesztése a Törökbálinti Kísérleti Iskolában zajlott, ahol a NYIK-kutatás eredményeire alapozva, azt kibővítve és továbbfejlesztve, az akciókutatás módszerét alkalmazva 1985 és 1993 között az Értékközvetítő és képességfejlesztő program fejlesztése és

kipróbálása is történt (Kiss, 2002). Az ÉKP kutatási háttérét az az előfeltevés alkotta, hogy a művelődési hátrány kompenzálás és a tehetségfejlesztés egyidejű megvalósítása iskolai keretek között a képességfejlesztésen keresztül, annak két szélső pólusaként értelmezve, lehetséges. A tehetségfejlesztés és hátránykompenzálás alapját a tevékenységek a hagyományos iskolában megszokottól szélesebb körével való megismerkedés lehetősége adja.

A képesség- és tehetségfejlesztés szempontjából a programban kiemelten fontos volt, hogy az korai életszakaszban, már első osztálytól megkezdődjön. Kiemelt szerepet kapott továbbá a tevékenységcentrikus oktatás, az öntevékenységi formák kiszélesítése, az önművelési szokások alakítása, az iskola humanizálása, valamint a családi és iskolai szocializáció összehangolása. A képességfejlesztő tananyagrendszer a hagyományos iskolai tantárgy és tevékenységstruktúrán túlmutat és olyan tantárgyakat is magába foglal a program 12 éve alatt, mint az idegen nyelvek között a japán nyelv és kultúra, a rejtvény, a sakk, a logika, a társadalom- és gazdasági ismeret, az önismeret és pszichológia, az emberismeret, a honismeret és helytörténet, a népismeret és néprajz, az erkölcsismeret, a vallásismeret, a filozófia, a tudománytan és tudománytörténet, az egészségtan, a furulyázás, a tánc, a drámajáték, a bábjáték, az alkotástan, a képzőművészet, az esztétika, a film-, színház- és zeneesztétika, a médiaismeret, a fotózás, a virágrendezés, az informatika, a könyv- és könyvtárhasználat, a barkácsolás, a háztartástan, a munka- és pályaismeret. Ezen kívül fontosnak tartották, hogy az iskola minden tanuló számára azonos esélyt tudjon biztosítani a kultúra elsajátításához, ami az iskolák közel azonosan jó minőségű felszereltségét, a szintén jó minőségű taneszközöket és nem utolsósorban a jól képzett pedagógusokat jelenti. (Heffner és Kiss, 1998).

A képességfejlesztő tanítóképzés modellje a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán

A képességfejlesztő tanítóképzés megvalósításának háttérében az a szándék állt, hogy olyan pedagógusokat képezzenek, akik alkalmasak lesznek arra, hogy az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot alkalmazó iskolákban tanítsanak. Mint ahogyan azt az előzőekben is említettük, mind a NYIK, mind az ÉKP az akciókutatás metodológiájával került kidolgozásra, így a pozitív tapasztalatok alapján a tanítóképzés megújítása is képességfejlesztő akciókutatás keretében zajlott. Az akciókutatás a neveléstudományokban a ritkán használt módszerek közé tartozik, lényegi tulajdonsága, hogy célja nem valamilyen hipotézis, elmélet, kísérlet, modell igazolása, hanem azok folyamatos, javítása, módosítása a kutatás során kapott eredmények alapján. A képességfejlesztő tanítóképzés modelljének kidolgozására adaptált folyamata (1. ábra) ennek megfelelően egy spirálszerű lépésekkel előrehaladó körfolyamat, amelyben az egyes elemek folyamatosan hatnak egymásra.



1. ábra: A képességfejlesztés modelljére adaptált akciókutatás folyamata (Kocsis, é.n.)

Kiindulópontja az akcióalapú elmélet, ami a megszokottól eltérően nem leíró, hanem stratégiai típusú elmélet. Ez irányadó egyrészt a diagnózis felállításában, ami esetünkben a tanítóképzés kritikája, másrészt az akcióterv, azaz a képességfejlesztő tanítóképzés programjának kidolgozásában. Az akcióalapú elmélet az akciókutatás körfolyamat jellege miatt azonban nem állandó, hanem a képességfejlesztő tanítóképzés programjának megvalósítása során, a nyomonkövetés, a hatás- és bevéálásvizsgálat eredményei alapján folyamatosan módosul, fejlődik; a kipróbálás eredményei pedig visszahatnak magára a programra is.

A kísérleti képességfejlesztő tanítóképzés megvalósításával a cél „*olyan pedagógusok képzése volt, akik reális énképpel, nagy erővel rendelkező, nyitott személyiségek, szociálisak, kommunikációs képessérendszerük fejlett, szakmai kompetenciájuk magas szintű, paradigmatis gondolkodásra képesek, pedagógiai programok egyéni és csoportos adaptálásához szükséges attitűdök és képességek birtokában vannak, nyitottak a tudományokra és a művészetekre, informáltságuk és szellemi nívójuk magas, önművelési képességekkel rendelkeznek, erkölcsi és jogérzékük fejlett, és eligazodnak az értékek világában*” (Kocsis, é.n. 21). Ennek az ideáltipikus pedagógusképnek a megvalósítására a képességfejlesztő tanítóképzés program módosításai a hagyományos tanítóképzés struktúráját, tartalmát, a kísérletben résztvevő oktatókat és hallgatókat is egyaránt érintették. Ezek közül a legfontosabb az előadások és a szemináriumok jelentőségének, szerepének és arányának megváltozása volt a gyakorlatorientált és tevékenységközpontú szemináriumok javára, valamint nőtt a gyakorlati képzés aránya is, melynek esetében a heterogenitásra, az iskolák és pedagógiák minél szélesebb körének megismerésére törekedtek. Emellett megjelent a konzultáció, mint új oktatási forma a gazdag irodalommal rendelkező és ezáltal önállóan is jól tanulható tárgyak esetében.

A tanórák elosztása is módosult. Egy szemeszterben kevés tantárgyat tanultak a hallgatók, ami lehetővé tette az egyes tananyagtartalmakban való jobb elmélyedést és a racionálisabb

időkihasználást is. Ezen kívül nőtt a fakultatívan választható tárgyak köre is. Ezek a változások magával hozták egyfelől a hagyományos vizsgák jelentőségének és számának a csökkenését, másfelől a gyakorlati jeggyel záruló kurzusok arányának növekedését. Ez utóbbi miatt a szorgalmi időszak időtartama megnőtt a vizsgaidőszaké pedig csökkent. További jelentős változás volt, hogy az akciókutatás metodológiájának megfelelően a hallgatók beavatottakká váltak, a kísérlet folyamán partnerként kezelték őket és bevonták a kísérlet egészébe.

A kísérleti tanterv az akkor érvényben lévő tanterv cél – feladata – tantárgyrendszer struktúra megtartásával készült, de a feladat szintjén már eltért a hagyományos felfogástól. Ezt ugyanis fejlesztésként, önfejlesztésként és befolyásolásként értelmezték, melynek háttérében a hallgatókép változása állt. A hallgatót ugyanis „olyan önálló személyiségként tételezték, aki adott képességpotenciállal, attitűdökkel, értékorientáltsággal és világképpel rendelkezik” (Kocsis, é.n., 21), ezért a feladatot is az ismeretek, képességek, értékorientációk és világkép fejlesztéseként és önfejlesztéseként, valamint az attitűdök befolyásolásaként, módosításaként értelmezték.

A tantárgyi rendszer kialakításánál az ÉPKP tantárgyi struktúráját vették alapul, ezért a képességfejlesztő tanítóképzés tartalma is módosult, bővült a hagyományoshoz képest. A modelltanterv tantárgyi rendszere a következő elemekből épült fel:

- pszichológia,
- történelem,
- népismert,
- emberismeret,
- környezetkultúra,
- természetismeret,
- politikai gazdaságtan,
- illem,
- pedagógia,
- szociológia,
- filozófia,
- kommunikáció-önismeret,
- kutatómódszertan,
- matematika,
- sakk,
- rejtvény,
- számítástechnika,
- anyanyelv-irodalom,
- technika-technológia,
- ének-zene,
- vizuális kultúra,
- testnevelés,
- művelődés,
- logika,
- etika,
- esztétika,
- előadás önkifejezés,
- bélyeggyűjtés,
- foto,
- tömegkommunikáció-művelődés,
- foto-film-video,
- sport,
- idegen-nyelvek,
- vallásan,
- bevezetés a társadalomtudományi gondolkodásba.

Számos olyan tantárgy azonosítható, ami a hagyományos tanítóképzésben nem volt tetten érhető és jelenleg sem található. Az akciókutatás során azonban az új tárgyak és órátípusok fogadtatása nem volt minden esetben pozitív, ezért bár meg nem szüntettek egy tárgyat sem, a jellegzetesen új tárgyak óraszámát az akciótervben meghatározottakhoz képest a kipróbálás után csökkent, illetve a konzultációs oktatási forma sem folytatódott, mivel a megvalósítás jelentősen eltért a tervezettől, eredeti funkcióját tényleges konzultációs jellegét elveszítette. Az oktatók gyakran a hátránykompenzálásra használták ezeket, ezért az alulteljesítő hallgatókat kötelezték a konzultáción való részvételre és sem az oktatók, sem a hallgatók körében nem vált elfogadottá.

A tantárgyi rendszer újragondolása mellett a program fontos eleme volt a követelmény- és értékelési rendszer átalakítása is. Az eddig megszokott 5 fokozatú, érdemjeggyel történő osztályozás helyett egy három fokozatú – megfelelt, jól megfelelt, kitűnő –, szintezett követelményrendszert alkalmaztak, ami nem csak az ismeretet, hanem a tevékenységszintet is magában foglalta:

- A „megfelelt” szint jelentette azt a minimumot, ami elegendő lehet a képességfejlesztő osztályokban való tanításhoz abban az esetben, ha a hallgató önmagát továbbképzzi.
- A „jól megfelelt” szintet elérő hallgatók már képesek a képességfejlesztés iskolai megvalósítására.
- A kiválóan teljesítők pedig a tehetség és képességfejlesztéshez szükséges ismeretek, tevékenységek és szemléletmód birtokában vannak.

A kipróbálás során azonban – főként az adminisztrációs előírások miatt – a hallgatók értékelése is módosult a későbbiekben.

Alternatív pedagógiák szerepe a képességfejlesztő tanítóképzésben

A képességfejlesztő tanítóképzés programja azzal az elsődleges szándékkal jött létre, hogy olyan pedagógusok képzésére alkalmas programot hozzanak létre, akik képesek az értékközvetítő és képességfejlesztő program iskolai gyakorlatban történő megvalósítására. Az ÉKP akkor is és jelenleg is az egyik választható alternatív pedagógiai program volt a kor pluralizálódó közoktatási rendszerében. A program megalkotói viszont a kipróbálás során azzal szembesültek, hogy nem elegendő a már „beválnak” tartott, hagyományos pedagógia ellenpólusaként egy lehetséges „ellen-alternatívát” beemelni a képzésbe, hanem minden akkoriban létező és ismert pedagógiai paradigmát, amelyek alternatívaként megjelenhetnek a közoktatásban. Ennek a felismerésnek az eredménye az akcióterv egyik jelentős módosítása volt: a képességfejlesztő tanítóképzés „vállalta a tanítható formába hozott alternatív pedagógiára való felkészítés gyakorlatát” (*Kocsis, é.n., 49*).

Az alternatív pedagógiák tanítóképzés tananyagába való bekerülése kapcsán fontos kiemelni azt a tényt, hogy a program alkotóinak célja az volt, hogy a hallgatók az alternatív koncepciókat ne csak az elmélet szintjén ismerjék meg, hanem, amennyire ez lehetséges volt, a gyakorlatban is. Az alternatív pedagógiák megismerése a Szentlőrinci Kísérleti Iskolával kezdődött, és a terveknek megfelelően három elemből épülte fel.

1. A hallgatóknak először irodalomjegyzéket kellett összeállítani az alternatív pedagógia koncepció elméleti hátterének megismeréséhez.
2. Az irodalom alapján történő felkészülést egy 3 alkalommal egyenként 8 órás konzultáció követte, melyet *Kocsis József*, az iskola igazgatója-kutatásvezetője tartott.
3. Majd egyhetes tanítás következett Szentlőrincen.

A későbbiekben minden alternatív pedagógiai esetben – a lehetőségekhez mérten – ugyanezt a sémát követték, azaz az adott koncepciót annak szakavatott ismerőjének közvetítésében ismerték meg a hallgatók a konzultációk során. A Pécsi Nevelési Központ pedagógiai programjáról *Mihály Ottó* tájékoztatta a hallgatókat, a Freinet-konzultációt *Horváth H. Attila* vezette, a Waldorf pedagógiáról pedig *Vekerdy Tamás* beszélt, melyet hospitálás követett az adott program szerint működő iskolában.

Mivel cél volt, hogy a hallgatók a pedagógiai paradigmák lehető legszélesebb spektrumát megismerjék, a képzési programba kéthetes nyugat-európai tanulmányút is helyet kapott. Ennek keretében a hallgatók egy hetet a witteni (Németország) Waldorf Pedagógusképző Intézetben töltöttek, ahol Waldorf-iskolában hospitáltak és az intézet tanárainak előadásain vettek részt. A tanulmányút második hetében a dán közoktatási rendszert ismerték meg és dán iskolákban hospitáltak. Ez a tanulmányút alkalmas volt arra, hogy a hallgatók számára érzékelhetővé váljon a pedagógiai „másság” létezése, valamint annak elfogadása és a saját pedagógiai praxisba implementálása, hogy lehet „más” a pedagógia.

A pedagógiai alternatívák szélesebb körének megismerése hozzájárult egyrészt az ÉKP, másrészt a képességfejlesztő tanítóképzés programjának oktatói és hallgatói elfogadásához azáltal, hogy az alábbi hasonlóságok és párhuzamok váltak köztük láthatóvá: egyrészt a Waldorf-iskolák és az ÉKP-s iskolák a tevékenységrendszer, a Waldorf-tanárképzés és a képességfejlesztő tanítóképzés tevékenységrendszer, valamint a Waldorf-pedagógusképzés oktatóképe és hallgatóképe közötti párhuzam, másrészt a dán 'folkeskole' és az ÉKP-s iskolák gyermekképe, valamint a dán pedagógusképzés és a képességfejlesztő tanítóképzés közötti hasonlóságok, amelyek a vizsgarendszerben, a képzéshez kapcsolódó sokszínű gyakorlatban és az alternatívákra való felkészítésben volt tetten érhető (Kocsis, é.n., 53).

A Waldorf-pedagógia és iskola, a dán iskola, valamint a kapcsolódó pedagógusképzés megismerésének ütemezése a kutatás során korrekcióra szorult. Az első kipróbálás során a tanulmányút megvalósítása a képzés vége felé, a 6. szemeszterben volt, a visszajelzések alapján azonban ez már elkésettnek bizonyult. A hallgatóknak ugyanis nem volt lehetőségük a látottak és tapasztaltak alapján újraértelmezni a képzés során tanultakat. Ebből kifolyólag a második ütemben a tanulmányút a képzés elejére, a 2. szemeszterre került.

Összegzés

Jelen tanulmány keretében röviden bemutatunk egy a neveléstudományi szakirodalomban kevésbé tematizált és ezért az idők folyamán feledésbe merült felsőoktatási kísérletet, melynek célja a tanítóképzés innovációja és egy olyan tanterv kidolgozása volt, amellyel lehetővé válik rendszerváltást követő megújult közoktatás elvárásainak megfelelni tudó pedagógusok képzése. A kísérlet rövid életű volt, alig egy évtizedig tartott és nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket sem, mivel nem reformálta meg a tanítóképzést és a kutatási eredmények sem gyakoroltak jelentős hatást sem a neveléstudományra, sem a pedagógiai praxisra. Ettől függetlenül jelentősége az alternatív pedagógiák szempontjából vitathatatlan, hiszen ez volt az első olyan pedagógusképzési program, amelynek készítői felismerték annak jelentőségét, hogy a végzett pedagógusoknak nem csak az oktatás fő áramát képező iskolákban zajló pedagógiai praxisra kell felkészülniük, hanem ismerniük kell a lehetséges pedagógiai alternatívákat is, és képesnek kell lenniük azok értékelésére és megítélésére. A pedagógusképzés ebből a szempontból azóta sem mutat jelentős változást, hiszen az alternatív pedagógiák és iskolák jelenléte tananyagként, ismeretkörként a rendszerváltást követő tanító- és tanárképzés tanterveiben esetleges és nagymértékben az intézménytől függ, illetve ha tematizálásra kerül is, elsősorban neveléstörténeti szempontból és nem ma is élő, lehetséges pedagógiai alternatívaként (vö. Langerné Buchwald 2010).

Irodalom:

Heffner Anna – Kiss Éva (1998). Az értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia mint a Zsolnai-pedagógia legjelentősebb eleme. In Pukányszky Béla – Zsolnai Anikó (szerk.) *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest: Eötvös József Kiadó. p. 225-237.

- Kiss Éva (2002). *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Pápa: veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet. p. 17-19.
- Langerné Buchwald Judit (2010). *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban*. Pápa: Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Óhidy, Andrea (2011). Zsolnai József. In: Farkas Ferenc et al. (szerk.) *Jászági Évkönyv 2011*. Jászberény: Jászági Évkönyv Alapítvány. p. 214-217.
- Paksi László (2011): *Egy élet az anyanyelv-pedagógia szolgálatában – a tanyasi iskolától a Magyar Tudományos Akadémiáig* <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=300> [2019. 12. 16.]
- Zsolnai József (2001). *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Pápa: veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet. p. 105-116.
- Zsolnai József - Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs. 13.
- Zsolnai József (2009): Szellemiség – értékrendszer – köznevelés. Axiológiailag alapozott képességfejlesztő akciókutatásokról a tudománypedagógiáig. *Studia Caroliensia* 2009. 2-3. (X.) 73–90 http://www.kre.hu/portal/doc/studia/Cikkek/2009.2_3/6.Zsolnai_Jozsef.pdf [2019. 12. 16.]

Források:

Kocsis Mihály (é.n.). *A képességfejlesztő tanítóképzés modellje*. Kézirat.
A Jászberényi Tanítóképző Főiskola Évkönyve az intézmény alapításának 80. évfordulójára. 1917-1997 Jászberény, 1999 p.17. <https://docplayer.hu/7426210-A-jaszberenyi-tanitokepzo-foiskola-evkonyve-az-intezmeny-alapitasanak-80-evfordulojara.html> [2019. 12. 16.]

Langerné dr. Buchwald Judit
buchwald.judit@ppk.elte.hu
ELTE PPK PPI Szombathely

A TESTNEVELÉS TANTÁRGYPEDAGÓGIA A TANÍTÓKÉPZÉSBEN –
HELYZETELEMZÉS

A bolognai rendszer változatlanul hagyta a tanítóképzést, az osztatlan képzések sorát erősítve. A változás a kontaktóraszámok jelentős mértékű csökkenését is érintette. Míg a régebbi három éves képzésben hat féléven keresztül heti két órában oktathattuk a testnevelés tantárgypedagógiát, addig jelenleg az osztatlan négy éves képzésben a képzőhelyek többségében négy félév áll rendelkezésre, szintén heti két órában. Kutatásunkban online kérdőívet küldtünk ki a tanítóképzésben oktató kollégák részére. A kérdések a testnevelés tantárgypedagógiai képzésre vonatkoznak, az alapképzés óraszámaira, azok tartalmára, teljesíthetőségére. Kíváncsiak vagyunk a kollégák véleményére a testi alkalmassági vizsgáról, és a képzés egészéről, a szükséges változtatás lehetőségéről.

Kulcsszavak: testnevelés, tanítóképzés, óraszámok, „testkulturális csapda”

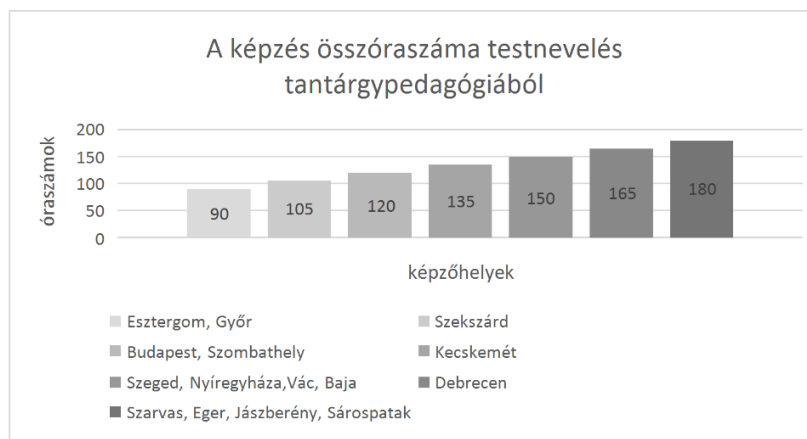
Bevezetés

A mindennapos testnevelés bevezetése (NKT. 97.§ (6). 2012) óta újból előtérbe került a kérdés, hogy ki tanítsa a testnevelést alsó tagozaton. A testnevelő tanár, aki szakmailag képzettebb, viszont e korosztállyal kapcsolatos pedagógiai és pszichológiai ismeretei nem olyan széles körűek, mint egy tanítóé, aki viszont szakmailag kevésbé kompetens (Némethné, 2012). A megnövekedett testnevelés óraszámok lehetőséget adnak arra, hogy szinte iskolánként más és más megoldás születhessen e kérdésben. Van, ahol a tanító(nő) tartja a testnevelés órákat, van, ahol testnevelő tanár, esetleg edzői végzettségű szakember. A köznevelési törvény módosítása a testnevelő -edző, ill. a sportoktatói végzettséggel rendelkező szakemberek iskolai tanításban való alkalmazhatóságának lehetőségét meghosszabbította. (A közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről). Létezik olyan megoldás is, hogy bizonyos tárgyakat – magyar, matematika, környezetismeret tanít egy tanító, a készségtárgyakat – testnevelés, rajz, ének-zene, technika – pedig ugyanabban az osztályban egy másik tanító oktatja.

Kovács Tamás Attila (2004) egy új fogalmat alkot, amikor is az életkorok rekreációja témakörében leírja a „testkulturális csapda” kifejezést. E megfogalmazás szerint a koordinációs képességek szenzitív fejlesztési időszakában (6-10,12 életév) nem mindig a megfelelő szakember (tanító) tanítja a nem mindig megfelelő (osztályterem) helyszínen a testnevelést, így a tanulók mozgásfejlődése és tanulása szempontjából egy roppant fontos időszak marad ki, amit később vagy egyáltalán nem, vagy csak hiányosan lehet pótolni. Ezért a helyzetért a legkevésbe sem a tanítók a felelősek, hiszen ők képzésük során az alsó tagozatban tanítandó összes tantárgyból részesülnek tantárgypedagógiai felkészítésben. (magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, erkölcsan, környezetismeret, ének-zene, vizuális kultúra, technika, életvitel és gyakorlat, testnevelés és sport) (Kerettanterv. 1.-4. o.) Sajnos, bevett gyakorlat a köznevelésben, hogy a tornaterembe, sportcsarnokba nem az alsós osztályokat osztják be első sorban, hanem a felső tagozatos tanulók testnevelés óráinak helyszínéül szolgálnak.

A tanító szakos hallgatók képzésében sajnálatos módon a kontaktóraszámok csökkentése az irányvonal, ami érinti a testnevelés tantárgypedagógia kurzusokat is. A Berzsenyi Dániel Főiskolán a 80-as években már megjelent és jól működött a négy éves tanítóképzés, tanító-magyar szakos diplomát szerezhettek hallgatóink. A nyolc féléves képzésükben végig, azaz nyolc féléven keresztül szerepelt a testnevelés, ahogy a hároméves, ún. „sima” tanítóképzésben is végig, azaz hat

féléven át részesültek hallgatóink testnevelés tantárgypedagógiai képzésben. Ehhez képest jelenleg a műveltségi területek választási kötelezettsége miatt négy évesre bővült oktatási időből négy félév jut a testnevelés tantárgypedagógiai képzésre intézményünkben, tehát arányosan nézve a félére csökkent a kontaktórák száma. *Czibereiné Nobel Gizella* (2010) már megfogalmazta e problémát, a képző intézmények mintatanterveit megvizsgálva. A jelenlegi helyzetet mutatja be az alábbi táblázat:



1. ábra: A testnevelés tantárgypedagógia óraszámai az egyes képző helyeken, 2019

A fenti táblázat tartalmi részét, vagyis az egyes intézmények testnevelés tantárgypedagógia oktatásra szánt óraszámát az interneten fellelhető releváns honlapok adatai alapján szerkesztettük. A fenti óraszámok a képzés egészére vonatkoznak, ebbe beleértendő a félévek első hetei, órái, ahol érdemi oktatásról nem, vagy csak ritkán beszélhetünk, hiszen e találkozások alkalmával ismertetjük a félév követelményeit, balesetvédelmi oktatást tartunk, intézzük a hallgatók óraütközésekkel kapcsolatos problémáit, stb....

Ehhez társul a beérkező hallgatóink egyre csökkenő létszáma, testnevelés és sport iránti semleges, vagy sok esetben negatív attitűdje, motorikus képzettségének szintje. Ismert, hogy az egyetemista fiatalok korosztályára jellemző növekvő zsírhányad, csökkenő izomtömeg egyre csökkenő mozgásos teljesítménnyel párosul (*Szmodis és mtsai*, 2013).

Ugyanakkor egyre jobban érezhető a tanítóhiány országos szinten, (az óvodapedagógus és a különböző más szakos tanár hiánnyal egyetemben.) Jelenleg 1-2%-os a pedagógushiány, *Bódis József* (2019) oktatási államtitkár tájékoztatása szerint, de 15 éven belül nyugdíjba vonulhat kb. 75.000 tanár. Bár az osztatlan tanárképzésbe felvett hallgatói létszám növekvő tendenciát mutat, a végzés után nem feltétlenül helyezkednek el pedagógusként, vagy rövid időn belül pályaelhagyók lesznek. (EduLine, 2018). Hazánkban a pedagógusok átlagéletkora 47,6 év, (EduLine, 2019). Mindez azt jelenti, hogy végzettjeink közül, akik valóban pedagógusként szeretnének elhelyezkedni, sikerrel járhatnak, és tanult szakmájukban dolgozhatnak. Így nagy eséllyel olyan kollégák kerülnek tanítói pozícióba, akik nem kapták, nem kaphatták meg a szükséges, elégséges szakmai felkészítést.

Kutatásunk előzménye azoknak az ellenmondásoknak a feltárása, melyek az alsó tagozatos tanulók képességfejlődésének szenzitív időszaka, ill. az őket oktató tanítók szakmai felkészültsége, lehetőségei között, ill. a tanítókkal szemben támasztott elvárások és a felkészítésükre rendelkezésre álló óraszámok között vannak.

Anyag és módszerek

Kutatásunkat az Eötvös Loránd Tudományegyetem Kutatásetikai Bizottsága által kiadott 2019/205 sz. kutatásetikai engedély birtokában végeztük. Felkerestük a tanítóképzést folytató intézményekben az érintett intézetek vezetőit, oktatóit, és egy online kérdőív kitöltésére kértük fel őket. A 16 képző helyről – ELTE Budapest, Szombathely, SZIE Győr, KE Kaposvár, PE Szekszárd, SZE Szeged, Szarvas, EKE Eger, Sárospatak, Jászberény, DRE Debrecen, NYE Nyíregyháza, PPKE Esztergom, AVKF Vác, EKF Baja, NKE Kecskemét – 12 válasz érkezett vissza, mely 75 %-os válaszadási arálynak felel meg.

A kérdőív kérdései a következő témaköröket érintették: a fenntartó kiléte, a hallgatók létszáma, annak alakulása, a tanulócsoporthoz száma, létszáma, képzés levelező tagozaton, testnevelés műveltségterületi képzés, az alapképzésben résztvevő oktatók száma, óraszámok, kreditértékek, elmélet-gyakorlat aránya, számonkérési formák, alkalmazott egyéb oktatási módszerek, a képzés tárgyi feltételei.

A tanítóképzésben eltöltött több évtizedes oktatói tapasztalat, ill. a fent megfogalmazott tények alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: A tanítóképzésben a testnevelés tantárgypedagógia oktatására rendelkezésre álló kontaktóraszámok nem elegendőek a hallgatók szakmailag megalapozott felkészítésére.

H2: A képzésbe belépő hallgatók testnevelés és sport iránti attitűdje alacsony szinten van.

H3: A képzésbe belépő hallgatók motorikus képességeinek, mozgáskészségének szintje csökkent az előző évekhez képest.

Eredmények

A tíz állami és két egyházi fenntartású intézményben kb. 1700 tanító szakos hallgató (átlag 215 fő, legtöbb 570 fő, legkevesebb 100 fő) folytatja tanulmányait. Az ideálisnak tekinthető 15 fő alatti csoportlétszámok a válaszadó intézmények egyharmadára jellemzők. 15 és 30 fő közötti tanulócsoporthoz a válaszadó intézmények közel 60%-ában működnek, a fennmaradó kb. 7%- 30 fő feletti létszámmal dolgozik. A hallgatói létszámok csökkenő tendenciát mutatnak a válaszadó intézmények 2/3-ában, három intézmény esetben nem változott, egy esetben pedig növekedett. A tanító szakos hallgatók testnevelés tantárgypedagógiai képzésében az intézmények felében 2 fő, egynegyedében 3 fő, a többi esetben 4, vagy ennél is több kolléga vesz részt.

Levelezős képzés minden válaszadó intézményben működik. Műveltségterületi képzés tíz esetben igen, két intézménynél nem indul. A testnevelés műveltségterületi csoportlétszám az intézményekben egységesen 12-18 fő, hat képzőhely évente, három képzőhely két évente, és egy a hallgatói igények szerint indítja a műveltségterületi képzést.

A testnevelés tantárgypedagógia oktatására fordított félévek száma a válaszadó intézmények 42%-ában (5 intézmény) 3, szintén 42%- ában 4, a fennmaradó 16 százalékban, azaz két intézményben 5, ill. 6 félévben készíthetik fel kollégáink a hallgatókat. Hogy mindez elegendő-e a hallgatók felkészítésére, mutatja a kollégák válasza: a hatfokozatú Likert-skálán 2,8 átlag érték született, ahol az 1-es az egyáltalán nem, a 6-os érték az elegendőt jelentette.

Az alapképzésben az elmélet-gyakorlat aránya változó, 1/3 – 2/3, 40%-60 %, ill. fele-fele arányt jelöltek meg a válaszadók. Gyakorlati követelmények terén a motorikus képességpróbák, bemutatandó elemek, gyakorlatok, mikro és társtanítások szerepelnek. Az hallgatók úszástudása a válaszadó intézmények 60%-ában ellenőrzésre kerül, egynegyedében nem, a fennmaradó 15%-ában régebben része volt a számonkérésnek, de a csökkenő óraszámok miatt már nem.

A bejövő hallgatók mozgásos előképzettsége szempontjából sem sokkal jobb a helyzet, a válaszadók szerint a szintén 6 fokozatú Likert- skálán 2,5-es átlaggal minősítették azt. A képzésben levő hallgatóink testnevelés és sport iránti attitűdje a válaszadók szerint 2,9-es átlagértéket mutat, bár ez a képzés során pozitív irányba változhat. (H. Eklér, 2012)

Kérdőívünkben megkérdeztük a kollégákat, hogy a jelenleg érvényes testi alkalmassági vizsgálatot megfelelőnek találják-e a bejövő hallgatók alkalmasságának megállapítására. A beérkezett válaszok alapján elmondhatjuk, hogy a kollégák 60%-a egyáltalán nem, 40%-a részben találta csak megfelelőnek a testi alkalmassági vizsga mozgásanyagát.

Alkalmazott oktatási módszerek tekintetében a válaszadó intézmények a frontális oktatási módszeren és a társtanításon kívül alkalmazzák a projekt módszert, a kooperatív technikákat, ill. a feladatkártyás oktatási módszert. A Moodle e-learning keretrendszert csupán egy kolléga jelölte meg, mint alkalmazott, kiegészítő módszert.

Megbeszélés, következtetés

Hipotéziseink vizsgálata során megállapíthatjuk, hogy a jelenleg rendelkezésre álló kontaktóraszámok mennyisége nem elegendő a szakmailag megalapozott tantárgypedagógiai képzésre. Mindezt jelzi a kollégák által adott, 2,8-es átlag a hatfokozatú Likert-skálán. A nem elégséges óraszámok mellett a nagy csoportlétszámok nem teszik lehetővé, különösen a levelező tagozatos képzésben, ahol egy félévben két-három alkalommal találkozunk a hallgatókkal, hogy az első, nem túl sikeres mikro, ill. társtanításokat megismételhessék a hallgatók, ill. plusz tanórák beiktatását teszik szükségessé, ha ténylegesen ragaszkodik az oktató a félévek elején megfogalmazott követelményekhez.

Kollégáink válaszai alapján a második hipotézisünk is beigazolódni látszik, bejövő hallgatóink testnevelés és sport iránti alacsony attitűdje tekintetében. A válaszaik átlaga 2,9 pont volt a szintén hatfokozatú Likert – skálán. Mindez részben magyarázható azzal, hogy a tanítóképzés a pedagógus képzési terület egy eleme, és nem a sporttudományi képzési terület része, az ide érkező hallgatók tanítók szeretnének lenni, nem testnevelő tanárok. Egy korábbi pályaválasztási motivációs vizsgálat (Némethné, 2010) megállapította, hogy a tanítószakos hallgatók pályaválasztási attitűdjében első helyen szerepel a „Tudom, mi akarok lenni, és ehhez szükséges a diploma” kijelentés, amelyből kiolvasható a külső motiváció súlyozott szerepe. Többségük sajnos nem elkötelezett a testnevelés és sport iránt.

Harmadik hipotézisünk is beigazolódott. A kapott válaszok alapján más képző helyeken sem megfelelő a belépő hallgatók mozgásos előképzettsége, 2,5 átlagérték állapítható meg a hatfokozatú Likert-skálán. Mindez azt jelenti a gyakorlatban, hogy az alsó testnevelés mozgásanyagát, különösen a támasz és függésgyakorlatokat részben, vagy egyáltalán nem birtokolják a hallgatók, még ismeret szinten sem. Motorikus képességek terén, különösen az erő, és állóképesség tekintetében, szintén jelentős elmaradásban vannak hallgatóink. Ennek okfeltárása külön kutatást igényel, így e cikk keretein belül erre nem térünk ki.

Összegzésként megállapítható, hogy a testnevelés tantárgypedagógia helye, helyzete a kontaktóraszámok erős csökkentésével, a bejövő hallgatók alacsony mozgásos teljesítményével és szintén alacsony attitűdjükkel kedvezőtlen tendenciát mutat. Megoldásként szóba jöhetnek a kollégák által használt oktatási módszerek, kooperatív és projektmódszer, feladatkártyás oktatási módszer, interaktív, e-learninges oktatási keretrendszerek magasabb számú felhasználása, de ezek egyike sem pótolhatja a hiányos mozgáskészségeket, motorikus képességeket, szakmai elköteleződést (H. Ekler és mtsai, 2018). A társtanítások, a tanítós mintatantervekben fellelhető iskolai gyakorlatok mindenképp pozitívként említendőek. Jó megoldás a testnevelés műveltségterületi képzés, de ezt nem minden intézmény tudja indítani, és nem minden tanévben, ez kiderült a válaszokból. A testnevelés műveltségterületi képzés választható ugyan, de az utóbbi években intézményünkre jellemző (Nyme, 2017-től ELTE) erős hallgató-létszám csökkenés nem tette lehetővé e műveltségterület indítását, sajnos.

A kollégák válasza megerősítette azt a véleményünket, hogy a jelenleg érvényben levő testi alkalmassági vizsgálat nem alkalmas a képzésbe belépni szándékozók alkalmasságának

megállapítására, nagyon hiányzik egy pedagógiai alkalmassági vizsgálat is. (A 80-as, 90-es években a Berzsényi Dániel Főiskolán bevett gyakorlat volt.)

A képzés feltételei változóak, intézményfüggőek, ahogy az egyes mintatantervekben a képzéshez tartozó kredit és kontaktóraszámok is. Ajánljuk a Testnevelés Szakbizottság napirendi pontjai közé felvenni a testnevelés tantárgypedagógia helyzetének megvitatását, és ajánlások megfogalmazását a képző intézmények vezetői felé, ill. az egyes mintatanterveket készítő kollégák számára.

Irodalom

- A közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről, <https://www.parlament.hu/irom41/06457/06457.pdf> [2019. 07. 14.]
- Cziberéné Nohel Gizella (2010): A testnevelés vizsgálata az SZTE JGYPK tanító szakán, in: Tóth Sándor Attila felelős szerk.: *VIII. Nemzetközi Tudományos Tantárgypedagógiai Konferencia*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja
- EduLine (2018): https://eduline.hu/kozoktatas/20181215_oktatasi_allamtitkar_pedagogushiany [2019. 07. 14.]
- EduLine (2019): https://eduline.hu/kozoktatas/20190624_OECD_tanarok_felkeszultseg [2019. 07. 14.]
- H. Ekler Judit – Némethné Tóth Orsolya – Koltai Miklós (2018): *Kihívások és változások a testnevelés szakmódszertan oktatásában*. Savaria Természettudományi és Sporttudományi Közlemények 17 pp. 213-227., 15 p.
- H. Ekler Judit (2012): Tanító szakos hallgatók értékítéletének változása a képzés során, In: *A tanítóképzés múltja, jelene I-II*. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 138-143. ISBN 978-963-9883-48-2 3. 4.
- http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html [2019. 07. 14.]
- Kovács Tamás Attila (2004): *A rekreáció elmélete és módszertana*. Fitness Kft. Budapest
- Némethné Tóth Orsolya (2010): Pályaválasztási motivációs vizsgálat testnevelés és tanító szakos hallgatók körében. In: *50 éves a felsőfokú tanítóképzés*. A jubileumi konferencia előadásai, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár
- Némethné Tóth Orsolya (2012): A testnevelés tantárgypedagógia helye a tanítóképzésben, In: *A tanítóképzés múltja, jelene I-II. Tanulmánykötet*. Nyugat – magyarországi Egyetem Kiadó, Szombathely
- Nemzeti Közoktatási Törvény, 2011, http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881 [2019. 07. 14.]
- Szmodis és mtsai. (2013): Az MSTT Mozgás=Egészség Programjának magyarországi tapasztalatai – A fiatal generációk fizikai teljesítményének háttérvizsgálata. *Népegészségügy* 91. évfolyam 2. szám

Némethné dr. Tóth Orsolya
nemethne.toth.orsolya@ppk.elte.hu
H. dr. Ekler Judit
Dr. Koltai Miklós
ELTE PPK Sporttudományi Intézet, Szombathely

NEMES JÓZSEF

TECHNIKAI NEVELÉS A TANÍTÓKÉPZÉS KERETÉBEN

Jelen időszakban a tanítóképzésben a technikai nevelésnek több nehézséggel is meg kell küzdenie. Az egyik legfontosabb probléma a tantárgy azon sajátosságából fakad, hogy anyag és eszközigényes. Ehhez viszont még a legelemibb feltételek is hiányoznak. Pedig alapvető lenne, hogy a leendő tanítók maguk is el tudják készíteni azokat az eszközöket, melyeket majd néhány év múlva a tanítványaik is alkotni fognak. A másik probléma sem egyszerűbb. A közoktatás területén a 7. évfolyamban véget ér a technikai nevelés, így a tanítóképzésbe belépő hallgató, ilyen jellegű tevékenységet legkevesebb öt évvel ezelőtt végzett. Sajnálatos módon a magyar oktatási rendszerben nem lehet érettségi tantárgy a technika. Más tantárgy megnevezése nélkül gondoljuk végig, ha hasonló módon a hallgatóknak öt év kihagyásával kellene újból egy tantárggyal foglalkozni. A harmadik lényeges probléma a tantárgy olyan – szerintem – hibás megítélése, hogy a „technikai tudás” csak a szakmatanuláshoz, vagy még oda sem kell. Holott már több, mint száz éve felismerték ezen tudás gazdasági jelentőségét. Természetesen nem lehet egy az egyben a (több)száz évvel ezelőtti megközelítéseket napjainkban alkalmazni, de azért jellemző, hogy a gazdaságilag és iparilag fejlettebb államokban a technikai nevelés a kisgyermek korban – is – sokkal előkelőbb helyet foglal el a társadalmi ranglétrán, mint hazánkban. Az előadás időben és térben vizsgálja, mutatja be a tanítóképzésben megvalósított technikai nevelés lehetőségeit.

Kulcsszavak: tanítóképzés; technikai nevelés; szlőjd; kézimunka

*A gyermek nem a jelen, hanem a jövő számára nevelődik.*⁴³

Bevezető gondolatok

„Pár év óta a slőjd vagy fiúkézimunka tanítását – az idevonatkozó tantervek és utasítások értelmében – az összes elemi népiskolákban kötelezően elrendelték. Ezen intézkedéssel az iskola hatalmas lépéssel jutott közelebb a mindennapi élethez.” (Ravasz, 1914. 5.). Ez az idézet az 1914-ben megjelent Gyakorlati útmutató az elemi iskolai fiú-kézimunka tanításához című könyv előszavában található. Előtte 10 évvel megjelent Nevelő kézimunka című kiadványban pedig ezt olvashatjuk a bevezetőben. „Egyes kultúrállamokban fölkarolták a kézimunkát, mert nagy gazdasági és szociális alapot, valamit mélyreható pedagógiai célokat tulajdonítanak a tanítás ezen ágának.” (Augusztin, 1904. 3.) A két idézett mondat egyértelműen bizonyítja, hogy hazánkban több mint száz éve a technikai nevelés része a tanítóképzésnek. Napjainkban a magyar oktatási rendszer alakítóiban újból és újból megkérdőjelezzük a technikai nevelés fontosságát, illetve mit is kellene tanítani, mit kellene a diákoknak elsajátítani ebben a témakörben.

Érdekes az időben még tovább visszamennünk és megvizsgálni, hogy – döntően az Európai kultúrkörben – milyen módon is alakult a mai értelemben technika tantárgyhoz kapcsolható ismeret átadásának alakulása. Viszonylag nehéz helyzetben vagyunk, hiszen maga a technikai környezet nagymértékben változott az elmúlt évszázadok során, amely ideig visszatekintünk, inkább agrártechnikának, kézműves-technikának esetleg az élelmiszer-feldolgozás technikájának nevezhetnénk. De látni fogjuk, ahogy közeledünk napjainkhoz a „hasznos tudás” fogalma is úgy fog változni, és egyre inkább tevődik át a mai értelemben vett ipar technikai tudásigényéhez.

⁴³ Jean Paul Friedrich Richter, 1763-1825.

Történelmi előzmények

Szent Benedek regulájában, a 48. fejezetben így ír. „A tétlenség a lélek ellensége. Ezért a testvérek a megállapított időben foglalkozzanak testi munkával, más órákban pedig szent olvasmányokkal. Úgy hisszük, hogy az időt mindkettő számára következőképpen oszthatjuk be: Húsvétól október elsejéig menjenek ki a testvérek reggel, és a primától körülbelül tíz óráig végezzék el a szükséges teendőket. Tízről egészen szextáig olvasással foglalkozzanak. ...A nónát kissé korábban, fél kettőkor mondják, és azután egészen a vesperásig a szükséges munkát végezzék. Ha pedig a helyi viszonyok vagy szegénységük azt kívánná, hogy maguk gyűjtsék be a termést, ne szomorkodjanak, mert akkor igazi szerzetesek, ha saját kezük munkájából élnek, mint atyáink és az apostolok is.” (*Szt. Benedek*, 2002. 36-37.) Az *ora et labora* egysége mutatta meg, hogy ezek a tevékenységek egymást nem kizárják, hanem tökéletesen kiegészítik. Most nem bonyolódunk azzal, hogy precízen definiáljuk a szellemi és fizikai tevékenységek fogalmát, hiszen tudjuk, hogy a szellemi tevékenység is munka, és azzal is értéket hozunk létre. De mi sem bizonyítja azt jobban, hogy a szellemi és a fizikai munka összekapcsolásával Monte Cassino rövidesen intellektuális és gazdasági központtá vált. A klasszikus műveltség, az írni-olvasni tudás központja lett. Ha tovább nem vizsgálunk, már ez az egy példa is jól mutatja, hogy az elmélet és gyakorlat összhangja hozza meg a gazdasági fellendülést egy szervezetnek. A bencések és ciszterciek iskoláiban a későbbiekben kézimunkát is tanítottak.

A bencéseknek ezáltal Európa gazdasági életének új alapokra való fektetésében is nagy szerepet játszottak. A lelki építésen kívül gazdasági kultúrát vittek mindenhova. Kolostoraik egyúttal mezőgazdasági telepek is, igazi mintagazdaságok voltak. Új terményeket honosítottak meg, gyümölcsösöket telepítettek, kertgazdaságokat létesítettek. Nemcsak földműveléssel foglalkoztak, hanem a bontakozó kézművesipar létrehozói is voltak. Így pl. molnárok, pékek, kovácsok, takácsok, szabók, vargák, könyvkötők, harangöntők, orgonakészítők, festők, szobrászok, építészek. S amint mezőgazdasági újításaik elterjedtek minden országban, úgy tanulták el tőlük a földművesek a kézművességet is.

Hazánkból a következő példát tudjuk ide emelni, igaz, hogy időben jóval későbbi, de alátámasztja a fenti megállapításunkat. „A rendi statutumuk a rendtagoktól kézimunkát is kívántak. Bőséges lehetőség nyílt erre a monostor körül fekvő konyhakertekben. Veszprémvölgyben és Kőrmenden is a klastrom környékét jól ápolt konyhakertek foglalták el.” (*Székegy*, 1942. 7.). A 17-19. században több apátságban – főként a német nyelvterületeken – a mezőgazdasági és ipari kézimunka helyébe a lelkipásztori és az iskolai tanító munka lépett.

A 17. század pedagógiai realizmusa adta meg az első lökést arra nézve, hogy a kézimunka, mint nevelőeszköz kellő jelentőségre tehessen szert. Ezen pedagógiai realizmus egyik fő képviselője *Johannes Amos Comenius* (1592-1681.) Törekvései határozottan gyakorlati irányúak, nem akart csak formális képzést, mint a humanisztikus pedagógia, célja reális volt. Az embert alkalmassá tenni az élet céljaira. Az ilyen irányú nevelési rendszerből természetesen a kézimunka sem hiányozhatott. *Comenius* irataiban több helyen a kézimunka értékéről nyilatkozik. Lényegesnek tartja a kétkezi munka megbecsülését és a szerény magaviseletet. A kézimunkát azért is szükségesnek tartja, hogy vele kedvet és hajlamot ébresszen a munkához. Úgy véli, kitartásra a munkában a fiatal emberek úgy tesznek szert, ha mindig valamit csinálnak, legyen az komolyság, vagy tréfa. Ahogy a cselekvést cselekvés által, úgy a munkát munka által lehet megtanulni. (*Comenius*, 1657.) Mindenekelőtt pedig azért óhajtja *Comenius* a munkát a nevelésbe felvenni, mert csakis ennek segítségével lehet kellő módon az életre felkészíteni. A *Didactica Magna* művében kifejti. „Cselekvéseket csak cselekvés útján lehet elsajátítani. ... Az eszközök használatát inkább gyakorlati alkalmazás útján ismertessük, mint magyarázattal: azaz sokkal inkább példák, mint szabályok útján.” (*Comenius*, 1992. 188-189.) A *Schola pansophica delineatio* munkában világosan leírja, hogy az érzékek, az értelem, az emlékezet, a nyelv, a szív és a szellem mellett a kéz is mindig és folytonosan finomíttassák, hogy ami szükséges, napról napra egyre művésziessébbben kivitelezhesse. A *schola vernaculában* (mely körülbelül elemi iskoláknak felel meg) kifejti, a növendékek ismerkedjenek meg a fontosabb kézművességekkel,

egyfelől azért, hogy az életben történők felől tudatlanságban ne maradjanak, másfelől azért, hogy a felnőtt egyéniség kihez és főleg mihez vonzódik, könnyebben felismerhető legyen. Azt az elvet vallja, hogy mindent, amit az iskolában tanítanak, cselekvőleg kell tanítani, feltehető, hogy a kézművességek ismertetésénél is azoknak gyakorlati végrehajtására gondolt. (Rácz, 1931.)

Amennyiben áttekintünk Angliába, a változások hasonló jelenséget mutatnak. *John Locke* vallja, hogy az előkelő ifjú, kinek nevelésére útmutatást ad, valódi kézműipart, sőt ha lehet kettőt, hármat is tanuljon. E tanulás előnyeként említi:

1. A gyakorlással szerzett ügyesség magában véve is értékes. Az ember ne csak a nyelvekben és tudományokban legyen ügyes, hanem a festésben, esztergályozásban, kertészetben, a fémek megmunkálásában és más hasznos mesterségekben is.
2. Az efféle gyakorlat az egészségre nézve szükséges és hasznos. A mechanikai foglalkozások a könyvekből tanulóknak, sokat ülőknek felüdülést, szórakozást nyújt.
3. A kézimunkával az ifjú hasznosan elfoglalhatja magát az üres órákban, melyeknek tétlenségben eltöltése erkölcsi károkat hozhat rá.

Falun élő ifjak számára *Locke* a kertészetet és mezei gazdálkodást, téli vagy rossz időre pedig a fa munkálását ajánlja, a városban élő ifjak számára a fénymázolást, vésést, a vas, sárgaréz és ezüst munkálását, drágaköveknek és üvegeknek köszörülését, polírozását tartja alkalmasaknak.

Visszatekintve a kontinensre *August Hermann Francke* még ezen is túlmutat a Halléban alapított intézetében. Ő rendelte el, hogy az árvaleányoknak mindenféle női kézimunkákat oktassanak, és a házi munkákhoz szoktassák. A fiúk itt a szabad órákat esztergályozással, üvegköszörüléssel, rézbe metszéssel, fámunkával is töltötték. Az esztergályozás számára három műhely volt berendezve tíz-tíz esztergapaddal, úgy hogy 30 növendék dolgozhatott egy időben. (*Aland, Gottschick és. Peschke*, 1987)

Christian Gotthilf Salzmann még erőteljesebben szállt síkra a technikai nevelés mellett a „hangyakenyvecske” (*Ameisenbüchlein*) című könyvében, mely az általa alapított Schnepfenthali intézetben valósított meg. Megkerülhetetlennek mondta, hogy minden nevelőintézetben a növendékek alkalmat és utasítást kapjanak az „önelkészítés”-re. „Ha a nevelő oda jutott, hogy növendékei az elvégzett leckék után kezeikkel vannak elfoglalva és apró óhajtaikat maguk teljesíthetik, akkor nyert ügye van. Szórakoztatásuk nehéz munkája alól fel van mentve, mert ők saját magukat szórakoztatják, ő csak néző és tanácsadó.” (*Salzmann*, 1806. 72.) *Salzmann* ezen foglalkozások leírhatatlan nagy nyereségeként említi, hogy általuk a gyermek természetes tevékenységi hajlama kielégítést nyer, s mindazon kicsapongásoknak, melyek a tevékenységi hajlam visszafojtásából szoktak eredni, egyszer s mindenkorra eleje vétérik. Azon kívül a gyermekek e foglalkozások mellett igen jól érzik magukat, ami természetes, mert hisz akkor érezzük a legbensőbb, legtisztább örömet, ha a kitűzött célokhoz folyvást közeledünk, és azokat végre elérjük. Harmadszor e foglalkozások sok energiát mozgatnak meg, úgy testieket, mint szellemieket. A szellem, mely csak azzal a tanításmóddal mellyel mindig csak arra dresszíroztatik, hogy szabályok szerint cselekedjék, a foglalkozásoknál e nyűg alól kiszabadul, önálló gondolatokat szül, és eszközöket talál azoknak kivitelére. Azután *Salzmann* a munkaoktatás ellen emelt kifogásokat cáfolja meg. „A legtöbb ellenérv onnan származik, hogy a nevelő urak közül csak kevesen tanultak kézimunkát s ezért azon vannak, hogy e nevelés módot hírbe hozzák és nevetségessé tegyék.” (*Salzmann*, 1806. 75.)

A fentiekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a kézimunka tanításának milyen megközelítései voltak. Az egyik szempont, hogy a tanítványok szabadidejének hasznos kitöltése történjen, a szabadidő ne „semmittevással” múljon. A másik megközelítés a sikerélmény elérése, az alkotás örömeinek elérése. A harmadik és talán ez sem elhanyagolható, ezekben az évtizedekben indult el az első ipari forradalomként nevezett intenzív technikai fejlődés. A társadalom megtapasztalhatta, hogy a technikai (kézműves) ismeretek hasznos eszközökként szolgálják a társadalmat. A sikeres feltalálók nemcsak erkölcsi, de anyagi megbecsülést is kaptak. Ide kapcsolhatjuk a szabadalmak beadásához szükséges alapos technikai műveltséget, hiszen a szabadalomhoz, rajzot és sok esetben működő modellt is mellékelni kellett. Ebben az időszakban

szabadalmat szinte bármilyen végzettségű, de ügyes, a technikában jártas személy nyerhetett. Persze azt sem szabad elfelejteni, hogy az elmúlt évszázadokban a mezőgazdaságból élők létszáma folyamatosan csökkent, így a mindenkori társadalmaknak azzal a kihívással is számolnia kellett, hogy a mezőgazdaságban felszabaduló munkaerőt hogyan lehet más tevékenységi szektorokba átirányítani, más irányú tevékenységre motiválni, mai szóhasználattal átképezni. Ebben az átképzés szóban az is értendő, hogy a tárgyalt időpontban a hagyományos tevékenységről a felnövekvő generációt is át kellett szoktatni a technikai találmányok üzemeltetésére, gyártására, karbantartására és továbbfejlesztésére. Ettől az időponttól fogva nyugodtan mondhatjuk, hogy a társadalmakban a technikai környezet ismerete elválaszthatatlan az általános műveltségétől.

Svájcban is hasonló irányú tevékenységet fejtett ki *Johann Heinrich Pestalozzi* és *Philipp Emanuel von Fellenberg*. Az elsőnek 1774-ben a Neuhof-on berendezett intézetében főleg a pamutfonás képezte a szegény gyermekek kézimunkáját. *Pestalozzi* nézete szerint azonban a kézimunka nemcsak a zárt intézetekbe, hanem a nyilvános szegényiskolákba is való. „Lienhard und Gertrud” című munkájában előadja, hogy a bonnali iskolamester, új iskolájában gyalupadokat, esztergapadot, kovácsműhelyt stb. állíttatott fel, hogy a gyermekeket a polgári hivatások főügyességeit azonnal gyakorolhassa. „Napról-napra világosabbá vált előtte, hogy a munkásság, a fizikai (gyakorlati) tevékenység az egyetlen eszköz, mely az ember összes erőit egy közös erővé, az emberiség erejévé egyesíti.” (*Pestalozzi*, 1781. 141). A munkaoktatás tárgyában kifejtett törekvésekben, melyeket eddig jellemeztünk, kétféle irányt látunk megnyilvánulni. Az egyik irányt *Pestalozzi* képviseli, ki majdnem kizárólag a szegényebb néposztályok gyermekeire, a leendő kézművesekre és munkásokra gondolt és az elszegényedésen új keresetforrásokra való képesítéssel akart segíteni. A fenti bekezdésben az új találmányok által létrehozott új technikai környezet esetében tettünk rá utalást. Ezek a kézimunkák választásánál helyi szükségletekre, jövedelmezőségre, esetleg háziipar teremtésére voltak tekintettel. A másik irányt a pedagógiai realizmus hívei képviselték, akik a kézimunkával gyakorlati irányba kívánták terelni az oktatást. Ezek mindenféle iskolák számára szükségesnek tartották a kézimunkát azért, hogy általa a kéz ügyessége fejlesztesse, praktikus gondolkodásmód keletkezzen. A két irány némileg közös alapon áll, mert mind a kettő gyakorlatiasabb előkészítést akar nyújtani az élet számára, csak abban térnek el egymástól, hogy az első irány az előkészítés materiális oldalára, azaz bizonyos meghatározott ügyességek elsajátítására helyezte a fókust, míg a második irány a formális oldalt, tudniillik a kézügyesség fejlesztését általában, tehát akár minő eszközökkel tekintette fő feladatnak.

Lényegesen más irányban indult a munkaoktatás (technikaoktatás) kérdése *Jean Jaques Rousseau*-val. Ő az első, ki a kézimunkát tisztán pedagógiai jelentősége szerint méltatta. Pedagógiai törekvéseinek fő érdeméül azt említhetjük, hogy a *Comenius*-tól *Locke*-ig uralkodott egyoldalú realizmus hasznossági elve ellenében a természetszerű, általános emberképzést állította fel a nevelés céljául. Nem a társadalom, hanem a természet emberét akarta nevelni. Ne az élet problematikus céljai, hanem egyedül az ember természetszerű fejlődésének törvényeihez alkalmazkodjék a nevelés. Ez *Rousseau* pedagógiájának alapelve, melyet *Pestalozzi* a modern pedagógia alapkövévé tett.

A kézimunkában *Rousseau* mindenekelőtt képző eszközt lát a szellemi fejlődésre. Csak mellékcélként lebeg előtte az, hogy a kézimunka által a növendék egészsége edződik és ügyessége fejlődik, valamint az, hogy anyagi helyzetének rosszra fordulta esetén „Emilje” a megtanult iparnak hasznát veheti.

Rousseau-nak a kézimunka továbbá eszközül szolgált, mellyel növendékével az első fogalmakat az emberek társadalmi viszonyairól közvetíti. „Főgondunkat arra fordítsuk, hogy a gyermek eszéből mindazon társadalmi viszonyokról való képzetek távol maradjanak, miket fel nem foghat. De mikor az ismeretek láncolata arra késztet bennünket, hogy az emberek kölcsönös függését vele megismertessük, akkor ahelyett, hogy ezt erkölcsi szempontból tekintenénk, inkább az iparra tereljük minden figyelmét, mely kézzelfoghatóan kideríti, mily nélkülözhetetlenek az emberek egymásra nézve. Műhelyről műhelyre vezetvén őt, ne tűrjük soha tétlenül bámészkodni, hogy ő maga is hozzálátna a dologhoz, sem pedig hogy a műhelyt elhagyja anélkül, hogy tudná mire

valók mindazon készítmények, miket látott. Egy órai munkából többet fog tanulni, mint egész napi magyarázgatásból.” (*Rousseau*, 1875. 195.)

A *Rousseau*-i elvek németországi követője, *Johann Michael Heusinger* azon a véleményen volt, hogy már azon aktivitás miatt is, mellyel a foglalkozás és tevékenység utáni hajlam a gyermekeknél jelentkezik, e hajlamnak az ember fejlődésében kiváló jelentőséget kell tulajdonítani, hogy a pedagógiának kötelessége e hajlamot, melyben hatásos nevelő eszköz rejlik, figyelmére méltatni és a nevelés érdekében felhasználni. *Heusinger* e hajlam felhasználását a következő okokból tartja üdvösnek. A tárgy, mellyel a gyermek cselekvőleg foglalkozik, sokkal kedvesebb előtte, mint az, melynél cselekvő tevékenység nem párosul. A foglalkozás, nemcsak hogy tárgyának alaposabb megismeréséhez vezet, azonfelül mindarra is fényt vet, ami e tárggyal kapcsolatos. A tevékenységhez való hajlammal a gyermekben érdeklődést ébreszthetünk oly eszközök és tárgyak iránt, melyek természetes vonzalmát más különben nem nyernék meg. Van továbbá az ismereteknek egy csoportja, melyeket csupán szemlélet vagy magyarázat útján nem sajátíthatunk el, melyek sajátkezü kísérletet és alkotást igényelnek. Ilyenek nemcsak a technikai, hanem a természetismeretek is. Azon körülmény, hogy a nevelés ezen ismeretek megszerzését az esetlegességre bízva, oda vezet, hogy sok ember a technika iránt közömbös, és csak érdektelenül tekint az iparos és kézműves munkálkodására. E fő szempontokon kívül *Heusinger* még a műérzék fejlesztését is említi. A gyermekeknek eleven érzékük van a szép iránt, de csak amennyiben tárgyakon fordul elő, festmények és rajzok esetében ez még kevésbé fordul elő. Alakok mintázása agyagból, gipszből, viaszból e szerint sokkal jobban fejlesztheti az ízlést, mint a rajzolás. Mennyit várhatunk továbbá e foglalkozásoktól a „mechanikai művészetekben” szükséges feltaláló szellem fejlesztése érdekében. A géptannak sok fogalmai egyszerű készülékek és gépek mintáinak készítésénél egészen maguktól fognak képződni és oly világosságra jutni, minőre semmiféle tanítás vagy előadás útján nem juthatnának. (*Heusinger*, 1800).

Eszméinek gyakorlati megvalósítását *Heusinger* „a Werthheim család” című pedagógiai elbeszélésében mutatja be. Ebben kitűnő módon érvényesíti azt az elvet, hogy az oktatásnak mily tapasztalatokon kell alapulnia. A foglalkozások megválasztásánál a következő alapelvek az irányadóak.

1. a munkák a testi erőhöz mérten, az egészségre nézve ártalmatlanok legyenek.
2. a munkák állva és ülve, néha szabadban is legyenek végezhetőek és kényszerítsenek a test helyzetének gyakori megváltoztatására.
3. a munkák ne csak a leendő kézművesnek könnyítsék meg inaséveit, hanem a leendő apának is hasznára váljanak, amennyiben vagy maga végezhet könnyebb javításokat a házban, vagy a kézművesek munkáit jobban megítélni és megérteni képes legyen.
4. oly alapanyagok használandók, melyekből lehetőleg sokféle eszközt lehet készíteni, hogy változatosság legyen a munkákban. Főszempont a munkák viszonya az ismeretszerzéshez. A munkák oly tapasztalatokat és észleleteket szolgáltatassanak, melyek a későbbi oktatásnak hasznára válnak.
5. a munkák szép formák alkotására adjanak alkalmat, hogy az alkotóerő és a művészi hajlam növekedjen.

A testet mozgásra készítendő munkákként *Heusinger* a kert és ház körüli sokféle tevékenységeket említi, kézimunkák esetében szerepelnek a papír-, kisebb és nagyobb famunkák, bádogos munkák, mintázás agyagból és viaszból, kis szobrok készítése gipszből, fémmunkák, melyeknél kiemeli, hogy az egészségre ne legyen ártalmas a készítés. Leányoknál természetesen a női kézimunkák állnak az első helyen, minthogy azonban ezek – ahogy *Heusinger* fogalmazott – a szellemet csak igen csekély mértékben veszik igénybe, azért a leányok néhány, első sorban fiúknak szánt munkákban is gyakorlandók. (*Heusinger*, 1800)

Hogy mily módon készíti elő a kézimunka az elméleti oktatást, mily módon haladjon vele párhuzamban, azt *Heusinger* művében több helyen is mutatja. Így például a mértan és természettan oktatását csak a tizenkettedik évben kezdi, de a gyermekek már jóval előbb megismerkedtek a kör, négyzet, kocka, hasáb, kúp testekkel, tanulták ezeket rajzolni és keménypapírból, fából elkészíteni.

Készítettek továbbá emelőket, kerekeket, csigákat stb. és ismerik ezeknek használatát. A későbbi rendszeres oktatás azután e munkákra és az itt szerzett tapasztalatokra épül fel. Az oktatáshoz szükséges eszközöket a növendékek maguk készítik. A természetrajzi oktatás oly dolgokon kezdődik, melyek a gyermekeknek munkájuk folytán kezükbe kerültek. A leányoknál például, kik kötni és varrni tanulnak, a gyapottal, lennel, vastűvel dolgoznak. Ehhez a földrajz oktatása kapcsolható, így pl. az angol gyártmányú varrótü tárgyalása annak felvetéséhez vezet, honnan származik a tűhöz használt vasérc, mely úton került Angliába, hogyan dolgozták fel, mely német kereskedővárosba szállították a kész tűt, mely úton került a felhasználóhoz. A sütés, főzés, festés stb. alkalmával tapasztaltakat használják fel a természettani oktatásban. (*Heusinger*, 1800. 258.)

Látható, hogy *Heusinger* pedagógiája oda irányul, hogy a tantárgyaknak azáltal teremtsen az emberi tudás természetének megfelelő alapot, hogy azokat azon tapasztalatokhoz és észleletekhez kapcsolja, melyeket a tanulók a kézimunka alkalmával szereztek. A kézimunka e szerint az oktatás középpontjaként szerepel, melyből sugarasan húzódnak az emberi ismeret különböző ágazatai felé. *Heusinger* már akkor a tantárgyak koncentrációjára törekedett, meg volt győződve, hogy az oktatás csak akkor képes tartós eredményeket létrehozni, ha a szétszórva közölt egyes ismeretek határozott és világos vonatkozással vannak szintetizálva. Ő a munkát, a praktikus foglalkozást tette középponttá. Meggyőződése szerint nem a gondolatkörben, hanem az akarat nyilvánításában, tehát a cselekvésben gyökerezik az érdek, az a leghatalmasabb erő, mely a tanítvánnyal az oktatás tárgyait megkedvelteti és szellemének irányt ad.

Ez a gondolatmenet nagyon hasonló az 1980-as években megfogalmazott magyarországi technikaoktatáshoz. A leírásból egyértelműen kiderül, hogy kell egy olyan szereplőnek (tantárgynak) lennie az oktatási rendszerben, mely a tantárgyakban előforduló ismeretet szintetizálja. A technika tantárgy kidolgozói azt fogalmazták meg, hogy a szaktantárgyak keretében megtanult ismereteket a technika tantárgyban szintetizálják. A korabeli elképzelés az volt, hogy előbb a tárgyat, a jelenséget ismerjük meg, tapasztaljuk meg előnyeit, hátrányait, majd a szaktantárgyak körében sajátítsák el az eszköz kézbeviteléhez szükséges folyamatot. Napjainkban a helyzet döntően fordított, előbb találkozunk a tanuló az elméleti ismerettel, majd utána magával a kézzelfogható eszközzel, tárggyal.

Heusinger gondolatát, hogy a kézimunkát tegyék az oktatás középpontjává, *Friedrich Wilhelm Fröbel* vitte tovább. Minden pedagógiai rendszer jellemzője az alapjául szolgáló lélektanban keresendő. *Fröbel* pedagógiája is az emberi természet sajátos felfogásán alapszik. Míg elődjei a lélek értelmi részét tekintették a szellemi fejlődés alapkövének, miért is főttörékeiket az értelem képzésére, képzetek és fogalmak szerzésére, a gondolkodás logikai iskoláztatására összpontosítottak, addig *Fröbel* a lélek praktikus oldalára, a kedélyre és akaratra helyezte a hangsúlyt és ezt állította előtérbe. Ahogy *Heusinger*, úgy ő is abban a meggyőződésben élt, hogy az ember cselekvésre született, s nem arra, hogy ismereteket kutasson, melyeknek kevés vagy éppen semmi közük a cselekvéshez. Meg volt győződve, hogy nem az értelem uralkodik az ember praktikus oldalán, hanem megfordítva, az utóbbi az első. „Minthogy a gondviselés eljárásában az emberiség fejlődése és képzésénél világosan láthatjuk, hogy a cselekvés és előállítás előbb volt, mint az elmélkedés és gondolkodás, tehát előbb volt, mint a felismerés és tudás. Ugyanott azt is láthatjuk, hogy az elmélkedés és gondolkodás, a felismerés és tudás azonnal visszatér a cselekvéshez és elkészítéshez, hogy önmagát próbára tegye és továbbfejlődjék, ennél fogva a nevelésben és oktatásban is a cselekvés és alkotás megelőzi a felismerést és tudást.” (*Fröbel*, 1863. 548.) *Pestalozzi* a szemléletben látta a felismerés alapkövét, *Fröbel* az öntevékeny alkotásban, a cselekvésben. Felfogása szerint csak a szabad teremtő tevékenységből eredő szemlélet képes valódi felismerését közvetíteni, más szavakkal az ember csak azt ismeri fel tökéletesen, amit előállítani képes.

Maradt fenn egy elképzelés, melyet *Fröbel* egy alapítandó népnevelő intézet részére dolgozott ki, melynek kivitelét azonban nem tudta megvalósítani. Ebben felsorolta a praktikus tevékenységeket. Ezek sorában helyet kapnak a különféle testeknek hajtogatása papírból, síkok kivágása, kinyírása papírból, papírfonó munkák. Mértani testek készítése papírból, ragasztómunkák, kirakó kockák és lécek faragása játékhöz és oktatáshoz. Fapálcikák megmunkálása szintén játékhöz és oktatáshoz, mértani testek faragása kockákból, hajók, malmok stb. faragása. Láncok és kosárhálók

készítése vesszőből, háncsból, mértani testek és jegecminták⁴⁴ készítése agyagból, a földfelület részeinek mintázása agyagból. Ezzel együtt a növendékeknek kerti és házimunkát is kellett végezniük és szükséges gazdasági tárgyakat (szalmaterítőket, kosarakat, gereblyéket, baltanyeleket stb.) készíteni. (Madler, 2014. 6.)

Ezen alapgondolatot vitte tovább *Bernard Heinrich Blasche*, ki 1796-tól kezdve Schnepfenthalban a munkaoktatást vezette, és több elméleti irányú munkán kívül gyakorlati útmutatásokat is írt. Főmunkája *Werkstätte der Kinder*, „a gyermekek műhelye” megérdemli, hogy tartalmával megismerkedjünk, mert *Blasche* által pedagógiailag használhatónak mondott munkák teljes felsorolásán kívül tisztán feltünteti azt a határozottan pedagógiai álláspontot, melyből a kézimunkát tekintette. Az I. rész előszavában a szerző azt a kérdést fontolja meg, tanácsos-e, gyermekeknek már négy éves koruktól kézimunkákat gyakorolni? Ő igenlőleg felel, s ezt azzal indokolja, hogy minden annál gyorsabban fejlődik, mentől korábban kezdjük azt gyakorolni. Továbbá a tapasztalat azt mutatja, hogy a kényes és ingadozó gyermekek, akik csak kilencedik vagy tízedik évükben kezdenek a munkához, az elkerülhetetlen megerőltetéstől visszariadnak és minden elhibázott fogás miatt elkeserednek, míg a zsenge koruktól kezdve könnyű, játékszerű kézimunkáktól fokozatosan nehezebbekhez vezetett gyermekeknél ily hibák nem fordulnak elő. (*Blasche*, 1801).

Blasche természetfoglalkozásokat és műhelyfoglalkozásokat különböztet meg. Mindkét témakört csoportra bontja. A műhelyfoglalkozások első csoportjaiba a három és kilencéves gyermekek szobai foglalkozásai foglaltatnak. Ilyeneket ajánl. 1. szétszedett faminták összeállítása. 2. gombidomok összeállítása. 3. füzérek- és láncok készítése virágokból. 4. a kertészet, t. i. a kert mintájának készítése agyagból. 5. a növények és rovarok gyűjtéséhez szükséges skatulyák és mappák készítése. A műhelyfoglalkozások második csoportját a következőképpen állította össze. 1. nehezebb növénymappák, összetett hengeres tárolók készítése maggyűjteményhez. 2. látott tájképek mintázása. 3. mindenféle kis tárgyak készítése kemény papírosból vagy fából. 4. agyagmintázás, gipszöntés és viaszmintázás. Agyagból mintázandók például a mértani testek, egyszerű eszközök és edények, mint tálak, tányérok, csészék, mozsarak, gyertyatartók stb., továbbá összetett tárgyak, mint négyoldalú, ovál, hengeres edények fedőkkel, cukor- és sótartók díszítményekkel stb. valamint gyümölcs- és állatalakok. A 3. csoport ezen gyakorlatoknak folytatását tartalmazza, papíryanagból mintáznak és viaszvirágokat készítenek. A 4. csoport kosár- és sodronymunkákat tartalmaz.

E foglalkozásoknak egy részét *Winterabende* „a téli esték” című fejezetben költött történet körében adja elő, mely a szerző szándéka szerint nemcsak útmutatást szolgáltat a munkaoktatás megadására, hanem egyszersmind új nevelő terv alapvonalait is tartalmazza. (*Blasche*, 1801) E történetben *Blasche* nemcsak azt a módszert mutatja be, melyen tapasztalata szerint a gyermekek mechanikus foglalkozásai legsikeresebben művelhetők, de egyúttal fel akarja hívni a figyelmet, hogy ily foglalkozásokkal, – ha tervszerűen vezetik – minden szükséges elemi ismeretek számára megfelelő érdeklődést lehet ébreszteni.

A tanulmány elején magyar idézettel kezdtünk, fejezzük is be magyar vonatkozással. Jelen tanulmányban *Tessedik Sámuel* evangélikus lelkészt kellene megemlíteni, ki döntően a mezőgazdasági termelés gyakorlati fejlesztése terén vált ismertté, de másik két területre is kiterjedt munkássága, az egyik a gazdasági szakoktatás, míg a másik az elméleti-szakirodalmi tevékenység. Ismét társadalmi kontextusban érdemes vizsgálni munkásságát, hiszen két tény nem szabad elfelejtenünk. Magyarország döntően mezőgazdasági tevékenységet folytatott, tehát bevételeinek nagy része agrártermék. A mezőgazdaság a 18. század második felében Európa-szerte döntő változások korszakába érkezett. Az ugart kiváltó ún. váltógazdálkodásra való áttérést a magasabb hozamok elérésén kívül főként a takarmány-, kapás- és az ipari növények nagyobb mérvű termesztése, a forgásrendbe való beiktathatóságuk sürgette. Mindez a termelési eljárások és rendszerek gyökeres átrendezését vonta maga után. Gazdaságában épp a takarmánytermesztés kiszélesítése révén,

⁴⁴ Kristályminták

fejlettebb istállózott állattenyésztést tudott folytatni, s ennek révén jelentősen növelte a tejhozamokat és a tejtermékeket. A szarvasiak, *Tessedik* tanítása nyomán, több tehén és juhvaját valamint sajtot szállítottak Pestre, mint a három Pest, Pilis és Solt összekapcsolt vármegyék lakosai. Megint nem szabad szem előtt tévesztetni a gazdasági szempontokat, hiszen a fejlettebb gazdálkodás hatékonyabb munkát, így nagyobb jövedelmet biztosíthat.

A tanításhoz visszatérve, *Tessedik* az elméleti tantárgyak tanítása mellett nagy súlyt helyezett a gyakorlati oktatásra. A munkára és munkával való nevelés első hazai szószólója, egyben gyakorlati megvalósítója volt. Azt vallotta, hogy „mindaz, amiből a gyakorlat és tapasztalás hiányzik, többnyire csak szavakban való üres bölcsesség, s csak fecsegő gépeket képez; a gyakorlat a legjobb tanítómester, igazi gazdákat ez formál”. (*Für*, é.n.)

Iskolája azonban nem csupán a tanulni vágyó parasztfiatalokat segítette hozzá a szükséges ismeretekhez. Felsőbb fokú képzésével ellátta a leendő néptanítók gazdasági továbbképzését, de el lehetett sajátítani itt a gazdálkodás vezetéséhez, ahogy később mondták: a gazdatiszti teendők ellátásához szükséges alapismereteket is. A gyakorlati gazdasági iskolának, amint ő maga megfogalmazta, alapvető célja volt: „a lehanyaglott szorgalom, a mezei és a közgazdaság fellendítése derék, értelmes parasztok, serény polgárok, értelmes néptanítók, szorgalmas mesteremberek, manufaktúristák, gyárosok, kereskedők, tapasztalt mezőgazdasági vezető emberek és ügyes közigazgatási tisztviselők idejekorán való képzése által”. (*Für*, é.n.)

A tárgykörhöz kapcsolódóan még nagyon sok nevet – mind külföldit, mind hazait – meg kellene említeni, de a megcélzott időszak és a tanulmány terjedelmi korlátai ezt nem teszik lehetővé. A következő fejezetben tekintsük át a magyar tanítóképzés törvényeken és rendeleteken alapuló előírásait, különös tekintettel a jelenlegi technika tantárgy tanításához hasonló, illetve azt megápolozó tantárgyi tartalmakra és kötelezettségekre.

A magyarországi tanítóképzés törvényi háttere

Eötvös József lett 1867-ben a kultuszminiszter, „így lehetőségében állott, hogy 1848-as elképzelését, a magyar közoktatás polgári átalakítását megvalósíthassa. A miniszter a teljes hazai közoktatási rendszer gyökeres átformálását kívánta elérni, s a reformban kitüntetett szerepet biztosított a népoktatás ügyének. Magyarországon a független magyar országgyűlés 1868-ban alkotta meg a [...] törvényt a népiskolai közoktatásról, [aminek értelmében...] azok a gyermekek, akik az elemi iskola után nem tanultak tovább középiskolában, tizenöt éves korukig ismétlő iskolai tanításban vettek részt. Az elemi népiskolának tehát ezt a két fajtáját különböztette meg a törvény. Meg kell azonban jegyeznem azt is, hogy a dokumentum a népoktatási tanintézetek közé sorolta még az elemi mellett a felső nép- és polgári iskolákat, valamint a tanítóképző intézeteket. Ezek közül azonban valódi népiskolák csak a hatosztályos elemik és az ismétlő iskolák voltak, ugyanis a polgári és a tanítóképző a „népoktatás fölé nőtt”. A felső népiskola a nagyobb településeken fogadta három tanévre a fiúkat, kettőre a lányokat. Ezeknek a tanulóknak a polgári tananyagát tanították tömörítve, idegen nyelv nélkül. Az első világháború kezdetéig elenyészett ez az intézménytípus, mert képzése kevesek számára volt fontos. (*Molnár*, 2013a, 85.)

Magyarország az 1867-es kiegyezéssel az oktatás területén is önálló lábakra állt, így nem is csoda, hogy az első népoktatási törvénye, az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk, amely az első paragrafusában kimondja az általános és kötelező iskoláztatást. „Minden szülő vagy gyám, ide értve azokat is, kiknek házában gyermekek, mint mestertanítványok vagy házi szolgák tartatnak, kötelesek gyermekeiket vagy gyámoltjaikat (ha nevelésükről a háznál vagy magán tanintézetben nem gondoskodtak) nyilvános iskolába járatni, életidejük 6-ik évének betöltésétől egész a 12-ik, illetőleg 15-ik év betöltéséig.” (1868:XXXVIII. trv). Az elemi népiskolákban kötelezően tanítandó tantárgyakról is rendelkezett a törvény. Számunkra két tantárgyi megnevezés lehet fontos, az egyik a „természetrész elemei (különös tekintettel az életmódra és vidékre, melyhez a gyermekek nagyobb részének szülői tartoznak.)”, míg a másik „gyakorlati útmutatások a mezei gazdaság és kertészet

köréből”. Tehát még mindig inkább a mezőgazdasági tevékenységhez kapcsolódnak nem véletlenül, hiszen *Tessedik* esetében már említettük, hogy Magyarország lakosságának jelentős százaléka falun élt, tehát mezőgazdasági tevékenységet folytatott.

A felsőbb népiskolai képzés esetében a fiúknak még mindig „mezei gazdaságtan alapvonalai” nevű és tartalmú tantárgy, míg a lányoknál már használatos volt a „női kézi munkák”, illetve a „természettan és természetrajz, (különös tekintettel a kertészetre és női foglalkozásra)”, megnevezés, amelyben már úgy fogalmaznak, hogy a női foglalkozásokra való felkészítés. Ezt akár nevezhetjük pályaorientációnak is mai szóhasználattal. Itt megint szükséges egy gondolat erejéig megállni. Amennyiben a női munkavállalás lehetőségét megvizsgáljuk, akkor látni fogjuk, hogy a technikai környezet változása miatt egyre inkább megnövekszik a könnyű fizikai munka és a szellemi munka tevékenységének aránya. Ezeket a munkaköröket a női munkavállalók is, az egészségüket nem károsítva el tudták látni. Egy példát említve, a telefon-központos kisasszony, mint foglalkozás, a telefon, mint technikai eszköz feltalálása, és a telefonközpont megépítése kellett ahhoz, hogy ez a munkakör egyáltalán létrejöjjön. A telefonhálózat építésében nem találunk női munkaerőt, hiszen az még ebben az időszakban sokkal nehezebb fizikai munkát igényelt. Napjainkban már megint nem találunk telefonközpont kezelőket, hiszen az automata kapcsolás feltalálása szükségtelenné tette magát a kézi kapcsolást. Tehát a technikai környezet változásában és a női munkakörök kialakulásában egyértelmű kapcsolat mutatható ki.

A polgári iskolák számára is törvény rendelkezett az előírt tantárgyak sorában a „mezei gazdaság vagy ipartan, tekintettel a község és vidéke szükségére” tantárgyra, mely nevében közvetíti a technikai nevelés csíráit, azaz, hogy olyan ismeretekkel szükséges ellátni a tanulót, amely a mezőgazdaság és az ipar számára is hasznos, szükséges ismereteket tartalmaz.

Az 1868-as törvény külön rendelkezik a tanító-, és tanítónő képezdéről is. A 81. § előírta, „Az állam az ország különböző vidékein 20 tanítóképezdét állít fel.” (1868:XXXVIII. trv.) A négy évfolyamos képzőknek a 82. § alapján már ekkor egy gyakorló iskolával kell kapcsolatba lenni, melyben a „növendék-tanítók gyakorlatilag képeztethessenek”. (1868:XXXVIII. trv.) Számunkra fontos még a 83. §, mely a gyakorlókertekről rendelkezik. „A tanintézethez legalább 2 holdnyi kertnek kell csatoltatni, hogy a növendékek a földművelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben gyakorlati oktatást is nyerjenek.” (1868:XXXVIII. trv.) A tanítók esetében is felsorolja a kötelező tantárgyakat, itt is megtalálható a „Gazdaságtan, gazdasági és kertészeti gyakorlatokkal” tantárgy. (1868:XXXVIII. trv.)

1868-tól „kezdvé a tanítókat egészen 1945-ig az lapfokú oktatás teljes körére, a népiskola hat osztályának a tanítására készítették fel.” (Molnár, 2013, 5.)

A tanítónő képezdek számára a kötelező tantárgyak sorában találjuk a „természettan és természetrajz, (különös tekintettel a kertészetre és a női foglalkozásra, p. o. a főzésre)”, valamint a „gazdasszonyág és háztartás szabályai” nevű tantárgyakat.

Fontos számunkra a fenti törvény értelmében készült tantervek elemzése is, hiszen ami megjelent a népiskolai tantervben azt a tanítónak kellett ismernie, tudni kellett tanítania. (1877:21678.) Az elemi népiskolák esetében a gazdasági és kertészeti gyakorlatok a természettudományi tantárgyak csoportjába került a természetrajz és a természettan tantárggyal közösen. A gazdasági és kertészeti gyakorlatok leírása a következő volt.

A gazdasági és kertészeti gyakorlatokat a tanító az iskola kertjében, egész évben, különösen a tavaszi, nyári és őszi hónapokban a III. - IV. osztályon és az ismétlő iskolás tanulóival gyakorlatilag is végezteti, így arra tanítja a tanulókat, miként kell a gazdaság és kertészet minden egyes ágát művelni. Olyan témaköröket kellett tanítani, mint pl. a föld művelése, a gazdasági növények termesztése, a házi állatok tenyésztése. A lányoknak különösen a kertészet, a konyhakert, a fiúknak a gyümölcs-, a gazdasági fák, valamint az eperfa termesztése, szőlőművelés és borkezelés, selymészet és méhészet. A háztartástan különösen a leányoknak. Fontos irányelv volt, hogy gyakorlati oktatás közben minden esetben alkalmazza a természetrajzi, természet- és kémiai ismereteket. A hatodik osztályban és az ismétlő iskolában a gazdasági és kertészeti gyakorlatokból szerzett ismereteket elméletileg is rendszerezi tanítványaival. Oly vidékeken, ahol inkább iparral,

mint mezőgazdálkodással foglalkoznak, túlsúly fektetendő az ipar tanítására, illetve ahol csak lehet, a térségre jellemző házi ipar egy-két ágát is gyakorolni kell. (Népoktatási trv-ek 1884. 121.) Ahogy látjuk, dominánsan mezőgazdasági területeket szorgalmaz a törvény, de tananyagtartalmában már megengedi a házi-, esetleg gyáriparral foglalkozó témaköröket is. Amennyiben figyelmesen olvassuk a tanterv előírásait megtaláljuk bent azt a mai nap is általunk hangoztatott elvet, hogy a technika tantárgynak szintetizáló szerepe van főleg a természettudományi tantárgyakkal. Gyakorlati tanítása közben minden alkalommal alkalmazza a természetrajzi, természet- és vegytani ismereteket.

A tanterv e témakörének a feldolgozását nem heti óraszámként állapította meg, hanem „szerda és szombat délutánokon” időkerettel. Ez teljesen érthető, hiszen ilyen jellegű tevékenységet nem lehet 45 perces időkeretekben folytatni. A tantervben még megtaláljuk a kötelezően használandó szemléltető képek megnevezését is, melyben szép számmal vannak tevékenységekre, szakmák jellemző fogásaira bemutató képek. Itt találkozunk olyan kép megnevezéssel, „A falu környéke és közlekedési eszközök”. (Népoktatási trv-ek 1884. 133.) A törvény a 19. század végén fogant, és akkor közlekedési eszközök azért elég korlátozottan fordulhattak elő a települések környezetében, de lám nemcsak a mai technika tantárgyban találhatjuk meg a közlekedési eszközök témakör feldolgozását.

A polgári iskolák számára a tanterv kötelező tantárgynak a „Mezei gazdaság- vagy ipartan” tárgyat nevezte meg. A tantárgy a hatodik évfolyamban heti két órával tartatott, tananyagtartalmát pedig így foglalhatjuk össze. Olyan vidéken, ahol a mezőgazdaság a főfoglalatosság, az intézet mellett kialakítandó kertben gyakorlatban tanítandók a haszonkertészet témaköréből: a fagazdálkodás, zöldségművelés; a földművelés, növénytermesztés, állattenyésztés, méhészet, selyemtenyésztés, szőlőművelés és az erdészet alapismeretei. Azon a vidéken pedig, hol az ipar a főfoglalatosság, felveendő ennek valamely ága és gyakorlatban tanítandó az intézet mellett állítandó tanműhelyben. (Népoktatási trv-ek 1884. 210.) Ez a felosztás az 1980-as években alkalmazott technika A és B tantervek előfutára lehet, hiszen akkor is létezett a technikai nevelésnek inkább a mezőgazdaságra fókuszáló, és egy iparra fókuszáló tanterve. A leányok számára a polgári iskola más tantárgyi struktúrát írt elő. Itt a természettudományi csoport alatt találjuk a „Konyhakertészet és háztartás”, önálló műveltségterületként pedig a „Női kézimunkák” tantárgyat. A konyhakertészet és háztartás a 3. és 4. osztály a tavaszi, nyári és őszi hónapokban az intézet kertjében valósult meg, heti két órában. A 4. osztály témaköreiről így fogalmazott. „...különös gyakorlatot és elméleti oktatást is nyer a konyhakertészetből; a kender- és len termesztésből s az azokkal való bánásmódról; a selyemtenyésztésből és általában a háztartási gyakorlatokból. Ezekkel kötendő össze a könyvvitel gyakorlata is.” (Népoktatási trv-ek 1884. 219.). A női kézimunkák már az első osztálytól mind a négy évfolyamban kötelező heti 2 órás időkerettel. Első osztályban a kötés és bélyegezés gyakorlása, a 2. osztályban a kötés, horgolás és hurkolás (slingelés), a fehérhímzés (stickelés), a 3. osztályban fehérenemű- (fehérruha-) varrás, míg a 4. osztály számára a felső öltöny és fehérenemű szabása és varrása volt a tananyag.

A m. kir. állami elemi tanítóképzők tantervében a gazdaságtan tantárgy célját így fogalmazta meg. „A mezei gazdaság, kertészet és szőlőművelés köréből a legszükségesebb tudnivalók elsajátítása, az így szerzett ismeretek gyakorlati alkalmazásával.” A tantárgy a 4. évfolyamon heti 2 óra időkerettel. Tananyagtartalma címszavakban, a termőföld, gazdasági gépek és eszközök, gazdasági növények, ipar és kereskedelmi növények. A termények betakarítása, behordása és elhelyezése. A háztartás alá sorolták az állattenyésztés, ló, szarvasmarha, juh, szárnyasok, selyemészet, méhészet témaköröket. Szőlőművelés (viti cultura). Borászat (vini cultura). Kertészet: konyhakert, gyümölcs- és hasznos fák tenyésztése. (Népoktatási trv-ek 1884. 237.)

A tanítóképzésben bevezetésre került a házi ipar tantárgy is, 4 éves képzési idővel, azonban óraszámot nem rendeltek a tantárgyhoz. Heti rendszerességgel a szabad időkeretben, különösen a téli időszakban tartandó, fogalmazta meg a tanterv. A „házi iparban különösen megkívántató kézi ügyesség megszerzése” volt a tantárgy célja. Tartalmában pedig a házi ipar által értékesíthető termékek és azok beszerzési módjának ismerete. Ajánlja a vidékének megfelelő házi iparágaknak gyakorlati úton való elsajátítását, valamint „utasításokat kell adni arról, hogy a házi ipart miképpen

lehet népszerűvé tenni, s az előállított cikkeket értékesíteni”. (*Népoktatási trv-ek* 1884. 241.) Mai szóhasználatunk alapján egy vállalkozói üzleti terv készítésének ismerete. Amennyiben a résztvevőket is megismerjük, meglepődhetünk a technikai tartalommal. A tanítóképző földrajzi helyzetének függvényében a tanítható technikák a következők: Famunkák: kosárfonás, házieszközök, iskolaeszközök, gyermekjátékok készítése, esztétikus munkák, kirakott munkák, közönséges és finom faragás, kefefák készítése. Szalmamunkák: szalmafonások, kalapkészítés, szalmacsavarások, szakasztó-kosár, lábtörlő, szalmakirakások készítése. Gyékénymunkák. Különböző házi eszközök készítése vas és rézsodronyból. Lószőr- és sertemunkák: kefekötés, ecetkészítés. Könyvkötőmunkák. Bőrmunkák: tárcák, ostorok készítése. A selyemgubó lemotollálása és hulladéka feldolgozása. Papírmásé munkák. (*Népoktatási trv-ek* 1884. 241.)

Ahogy már fentebb említve volt a tanítónőképzés külön történet a férfi tanítóképzéstől. Itt a gazdaságtan tantárgy a 3. és 4. évfolyamban heti 2 órában zajlott. Tananyagtartalmában két téma domborodik ki, a kertgazdálkodás és a háztartás. A háztartás témakört bontanánk ki részletesebben. A főbb fogalmak a következők: a rend, a takarékoskodás és folytonos munkásság. Gépek használata a házi munkálatoknál. Kenyérkészítés. Szappanfőzés, a házi-, és vad állatoktól nyert húsfélék kezelése és elkészítésének a módja. Szárnyas állatok gondozása. Hüvelyes vetemények, spárga, saláta és répafélék készítése. Tej használata a háztartásban. A meleg italokról, tea, kávé, csokoládé készítése. Zsírfélék, különösen a sertés-zsír olvasztásáról, nemkülönben a vajnak célszerű kezeléséről és az ecetkészítésről. (*Népoktatási trv-ek* 1884. 250.) Számunkra fontos még a női kézimunkák tantárgynak az említése. Ez négy évfolyamos tantárgy heti 2-2 órakerettel. A részletektől eltekintve, döntően a textiltechnológia területét fogta össze.

Ezekben az években induló három éves polgári iskolai tanítóképzésről e tanulmányban nem térünk ki, mivel az már a mai felső tagozatos tanárképzésnek feleltethető meg. Mindenképpen kiemelendő, hogy olyan tantárgyak kaptak helyet ebben a tantervben, a már meglévő mezőgazdasági ismeretek mellett, mint az ábrázoló geometria, rajzolás és mintázás, „építészeti rajz és stílus”, műipari rajzolás, mérés, technológia, műhelyi gyakorlatok.

1905 júniusában új közoktatási tanterv lépett életbe. A tantárgyak számában és óratervében sem történt lényeges változás. Új csak a kézimunka tanításának terve, ugyanis eddig a kézimunka nem fordult elő, mint kötelező tárgy a népiskolai törvényben, de kíváncsúnak tartották, hogy fokozott mértékben bevigyék a népiskolába. Az óraszámban sem történt nagyobb változás. A kézimunka tanítás nemek szerint történt.

A népiskolai új tanterv lényegében a gyakorlatorientált oktatási módszert erősítette. Ezt támasztja alá a következő idézet is. „Ezért oly fontos a népiskolában a gazdasági és háztartási gyakorlatoknak, valamint a kézimunkának a tanítása, melyeknek terjesztése minden illetékes tényező kötelessége. De figyelembe veendő az Utasítás általános részének negyedik szakaszában mondottak, főleg, hogy nem mesterembereket vagy földműveseket akarunk a népiskolában nevelni, de olyan embereket, akiket az iskolában helyesen előkészítettünk az élet gyakorlati munkájára.” (*Berzeviczy*, 1905. 22.). A jelenlegi technika tanításnak is egy nagyon fontos kérdése ez. Nagyon sokan azt várnák, hogy kis szakembereket képezzen a technika, persze mások meg egyszerűen feleslegesnek vélik. *Berzeviczy* jól fogalmazta meg, hogy nem mesterembereket kell képezni, hanem olyan egyéneket, akik eligazodnak az akkori, illetve a mai technikai környezetben, azt célszerűen használni tudják maguk és mások veszélyeztetése nélkül, valamint a mindenkorai technikai környezetet fejleszteni is tudják.

„A kézimunka tanításának tanterve és módszeres utasítása merőben új, de életbeléptetését évek óta előkészítettük és az eredmények, melyeket e téren eddig elértünk, annyira biztatók, hogy munkánkat a legjobb reményekkel folytathatjuk. Alig kell újra emlétenem, hogy nem mesterembereket akarunk a népiskolában kiképezni, hanem csak a tanulók ügyességét fejleszteni, gyakorlati érzékét fokozni és a kézimunka tanításával a népiskolai tanítás más tárgyait is kapcsolatba hozva, az egész tanítást elevenebbé, érdekesebbé, gyakorlatiabbá tenni. A reform kiterjed a női kézimunkára is, melyet ugyancsak gyakorlatiabbá tettünk, a való élet szükségleteihez közelebb vittünk.” (*Berzeviczy*, 1905. 24.).

Záró gondolatok

Zárásként néhány kérdés fogalmazódik meg, amelyek inkább csak gondolatébresztők, a jelen tanulmányban nem kerülnek kifejtésre teljes terjedelmükben a lehetséges válaszok.

Az életnek vagy az iskolának tanulunk? Ha az életnek, akkor tevődik fel a következő kérdés. *Mit kell tudnunk a jelenben és az elkövetkező évtizedekben?* A tanulmány mottója alapján a gyermek a jövő számára nevelődik, tehát azokra a kompetenciákra kell felkészíteni, amelyekre a következő évtizedekben várhatóan szükség lesz. Szintén egy fontos kérdés. *Mik teszik az életet emberhez méltónak?* Amennyiben a technikai környezet valamilyen szinten biztosítja az emberhez méltó életet, akkor következik a következő kérdés. *Fontos-e a technikai környezet ismerete?* Ahogy a tanulmányból is kiolvasható, ez hosszú évszázadok óta változó fontossággal jelenik meg. Érdekes módon ez a kérdés hazánkban az esetek döntő többségében kevésbé fontos, ahhoz képest, ahogy a gazdaságilag fejlett országok ezt a területet kezelik. Ez az anyagi és az erkölcsi megbecsülésben is megmutatkozik. Ez sem változott száz év távlatából. „...sok tanítóképzőben igen alárendelt tantárgy még ma is a slöjd-oktatás s kisebb papír- vagy szalma-földolgozásnál egyebet el nem sajátítanak.” (Vörösvári, 1905. 6.). Ennek ellenére sikerült egy olyan oktatási módszert kidolgozni, amely biztosította, hogy az 1910-es és 20-as években a magyar ipar – a trianoni diktátum ellenére is – tudott világszínvonalat nyújtani. Még további kérdéseket is feltehetünk, mint pl. *Munka alapú vagy tudás alapú társadalom épüljön?* De napjaink életbevágó kérdése is feltehető. *Mivel tesszük élhetővé a természeti környezetet?*

A további tantervek és a jelen kapcsolatait, illetve a kérdésekre a részletesebb válaszokat egy következő tanulmányban kívánom kifejteni.

Irodalom

1868. évi XXXVIII. törvénycikk - a népiskolai közoktatás tárgyában. <https://net.jogtar.hu> [2018. 08. 24.]
- Augusztin Imre (1904): *Nevelő kézimunka. Tanítóképző-intézeti növendékek, tanítók és szülők számára* Szent-István Társulat. Budapest
- Blasche, Bernhard Heinrich (1801): *Werkstätte der Kinder. Ein Handbuch für Eltern und Erzieher, zu zweckmäßiger Beschäftigung ihrer Kinder und Zöglinge.* Perthes. Gotha
- Berzeviczy Albert (1905): A népiskolai új tanterv életbeléptetése. *Néptanítók lapja* 38. évfolyam, 25. szám.
- Christian Salzmann (1806): *Ameisenbüchlein* (Hangyakönyvecske) F. Schöningh. Paderborn.
- Comenius (1657): *Scholae pansophicae classibus septem adornandae Delineatio.* Didactica Opera Omnia. Cap. VI. Operarum ordo, § 77. Pag 28. Amsterdam
- Comenius (1992): *Didactica Magna.* Fordította: Geréb György. Seneca Kiadó.
- dr. Für Lajos (é.n.) Tessedik Sámuel. Magyar Elektronikus Könyvtár: Tessedik Sámuel <https://mek.oszk.hu/00000/00058/html/tessedik.htm> [2018. 06. 24.]
- Friedrich Wilhelm Fröbel (1863): *Menschenziehung.* Verlag Th. Chr. Fr. Enslin. Berlin.
- Heinrich Pestalozzi (1781): Lienhard und Gertrud Ein Buch für das Volk. Georg Jakob Decker.
- Heusinger J. H. (1800): Die Familie Wertheim. Justus Perthes. Gotha
- J.J. Rousseau (1875): *Emil vagy a nevelésről.* Ford.: Führer Ignác. Franklin-Társulat. Budapest
- K. Aland, K. Gottschick, E. Peschke (1987): *Texte zur Geschichte des Pietismus.* Band 3. Walter de Gruyter. Berlin - New York.
- Madlen Bremer (2014): *Friedrich Fröbel Darstellung der zentralen pädagogischen Grundannahmen Sphärentheorie und Spielgabenkonzeption* Bachelor+Master Publishing. Hamburg.
- Mihalovicsné Lengyel Alojzia (2005): August Hermann Francke pedagógiai öröksége. *Neveléstörténet.* 2005. évf. 1-2. szám.
- Molnár Béla (2013a): A magyar alapfokú képzés története. In: Kohut Attila, Penckófer János (szerk.) *Acta Academiae Beregsasiensis: A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos évkönyve.* 2013/1, (XII. évfolyam.), 1. szám., Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, 73-90.
- Molnár Béla (2013b): A tanítóképző tanterve és az előkép-teória. *Danubius Noster.* 3-4. sz. 97-108.

Népoktatási törvények, tantervek és vizsgálati szabályrendeletek. (1884) Hoffman és Molnár. Budapest.

Rácz Lajos (1931): *Comenius Sárospatakon*. Magyar Tudományos Akadémia Budapest

Szent Benedek (2002): *Szent Benedek Regulája* Ford.: Söveges Dávid. Bencés Kiadó. Budapest.

Székely Ottokár Dr. (1942): *A ciszterci apácák Magyarországon*. Különlenyomat a Ciszterci Rend budapesti Szent Imre-gimnáziumának 1941-42. évi évkönyvéből. Budapest.

Vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister folyó évi 10998. sz. a. kelt rendeletével kiadott tanterve az állami elemi tanító- és tanítónőképezdek számára. (1877): Magyarországi rendeletek Tára 11. évfolyam. Budapest. 498-518.

Vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister folyó évi 21678. számú rendeletével a következő tantervet adta ki a népiskolák számára. (1877): Magyarországi rendeletek Tára 11. évfolyam. Budapest. 571-640.

Vallás- és közoktatásügyi m. kir. minister 1882-dik évi február hó 6-án 8998. sz. a. kelt rendeletéből (1884): Népoktatási törvények, tantervek és vizsgálati szabályrendeletek A magyar királyi állami elemi tanítóképezdek tanterve. Hoffmann és Molnár. Budapest. 224-242.

Vörösváry Béla (1905): Fiúk kézimunkája az új Tantervben. *Néptanítók lapja* 38. évfolyam. 45. szám. 5-6.

Dr. Nemes József

nj@inf.elte.hu

Eötvös Loránd Tudományegyetem Informatikai Kar

KOVÁCS KATA

A ZALAEGRSZEGI KATOLIKUS TANÍTÓNŐKÉPZŐ INTÉZET TÖRTÉNETE

A Notre Dame Női Kanonok- és Tanítórend által fenntartott intézményt 1928-ban Mindszenty (Pehm) József zalaegerszegi plébánossága idején, az ő kezdeményezésére Zalaegerszegen letelepedett Notre Dame női szerzetesrend alapította. A rend 1929-től működtette a leányokat nevelő elemi, a polgári iskolát, a tanítóképzőt és a 100 fős internátust. Mindszenty József szinte a saját iskolájának tekintette az egyre virágzó intézményt. Kezdetben az elemi iskola igazgatójaként, később – egészen vesztprémi püspökké való kinevezéséig, 1944-ig – a hitéletben való aktív részvételével támogatta, segítette az itt folyó áldásos munkát. A bíboros későbbi üldöztetése idején országos napilapok is úgy emlegették az iskolát, mint "Mindszenty legkedvesebb iskoláját"-t.⁴⁵

Kulcsszavak: tanítóképzés, katolikus, Notre Dame Kanonok- és Tanítórend, Zalaegerszeg

Bevezetés

A tanulmány célja, hogy bemutassa a zalaegerszegi Notre Dame Női Kanonok- és Tanítórend zalaegerszegi tanítónőképzőjének történetét. A kutatáshoz az analitikus jellegű kutatási stratégiát használtuk fel, amely révén dokumentumok elemzésére került sor. A források nagy részét a Nemzeti Levéltár zalaegerszegi levéltárában találtuk meg. Az iskolatörténeti kutatásokhoz a tanítóképző évkönyveit is felhasználtuk.



1. számú kép: Mindszenty József Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, Zalaegerszeg⁴⁶

A Miasszonyunk Női Kanonokrend létrejötte

A Notre Dame, más néven a Miasszonyunk Női Kanonokrendet, amit még az Ágostonos Kanonisszák rendjének is neveznek, latinul a Congregatio a Domina Nostra Canonissarum Regularium Ordinis Sancti Augustini-t Fourier Szent Péter 1597-ben hozta létre a franciaországi Mattaincourt-ban Boldog Alice Le Clerc segítségével, aki a rend első főnöknője lett. (Szentkirályi 1908)

⁴⁵ <https://mindszenty.net/iskolat%C3%B6rt%C3%A9net.html> (2019. 09.30.)

⁴⁶ <https://mindszenty.net/iskolat%C3%B6rt%C3%A9net.html> (2019. 09.30.)

Az ő tevékenysége révén teremtdőött meg a szerzetesrend tagjainak életvitele, mivel tanulmányozta a párizsi orsolyita rendházat, hogyan egyeztethető össze a szerzetesnők szigorú, önmegtartóztató élete és a tanítónői feladatok. Az 1598-ban kiadott ideiglenes szabályzatban található, hogy első és legfontosabb feladatuknak tekintik iskoláik megnyitását minden tanulni vágyó leány előtt, a rászorulókat pedig ingyen tanítják írni és olvasni. (Règlement provisionnel 1598) Az V. Pál pápa által elfogadott 1617-es alapszabályzatának első része teljes terjedelmében az ifjúság, azon belül is a leánynevelés kérdésével foglalkozik és kiterjed az oktatás elveire, módjára, helyszínére is. (Constitutions 1617)

A rend magyarországi megjelenése és terjeszkedése

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.) A Notre Dame-rend első magyarországi rendházának alapítására 1747-ben került sor. *Mária Terézia* folyamatosan nagy érdeklődéssel kísérte a zárda ügyeit, és többször is látogatást tett Pozsonyban. Pécsen 1851-ben, *Scitovszky János* püspök hívására telepedtek meg és alapítottak a zárda mellett leányiskolát az Ágostonos Kanonisszák.

Scitovszky János hercegprímás még pécsi püspöksége idején elhatározta, hogy tanítással foglalkozó kolostort alapít, hiszen az egész vidéken nem volt egyetlen nőnevelő intézet sem. Ehhez a pozsonyi Notre Dame zárdától kért segítséget. 1851. június 30-án Pozsonyban hajóra szállt az a 12 rendtag, akik július 2-án megérkeztek Pécsre. Így megalakult a második magyarországi rendház, s ennek hajtása az 1922-ben Böcskén létesített ház is. A harmadik alapítás Törökbálinton történt. Ez tulajdonképpen a francia Mattaincourt-i rendház Magyarországra való átköltözése volt. Zalaegerszegen, a Jánka-domb tövében – a város által adományozott többholdas területen, *Csáky István* gróf építésmérnök tervei szerint – kezdődhetett meg az új rendház és iskola építése.

Zalaegerszegi iskolakomplexum alapítása

Pehm József a 20-as évek közepén vette fel a kapcsolatot a város előjáróival egy tanítóképző intézet létrehozásának ügyében, majd hamarosan megszervezte a Notre Dame-apácarend zárdájának és iskolájának Zalaegerszegre telepítését. Az épület alapkövetételére 1928. június 17-én gróf *Klebelberg Kunó* vallás- és közoktatásügyi miniszter – a tanítóképző fővédnöke – jelenlétében került sor. A kultuszminiszter kíséretében ott volt *Korniss Gyula* államtitkár is. Az alapkövetétel során *Pehm József* szentelte meg az építkezés helyét. Szentbeszédében többek között ezeket mondta:

„Ezen a helyen mondotta – századok fognak örülni majd az intézetnek, melynek mi ma alapkövét tesszük le. Méltó, hogy örüljön e napon az a nemzedék is, mely kitermelte magából azt a gondolatot, melyet, mint magot most elültetünk ezen a helyen. Örömnünknek sok oka van. Egyik oka, hogy új rügyet fakaszt az az egyház, amelynek minden időben megvoltak a maga nagy iskolaalapítói, az az egyház, amely felemelte a női nemet. Öröme van a magyar hazának is, valahányszor hibák voltak az ország jelenében, mindannyiszor visszafordultak a múlthoz. Mi is a múlthoz fordulunk ezen a helyen és várjuk belőle a szebb jövőt; várjuk a régi magyar leányok kiképzését e szent helyen. A Notre Dame-ok jönnek ide, ez a harmadik örömnünk. Hivatottak ők arra, hogy a magyar leányok nevelői legyenek. Bizonyítja ezt az a jó hír, amely róluk jár az országban. Az ő szellemük rokonszenves nekünk. Valamikor vásártér volt itt, ösztönös csordák, csordás ösztönök helye. Most pedig e szent hely alapkövével három szegény borul le itt; az állam, a Notre Dame rend és a város. Ezek akarják felemelni a közös erővel magyar leánynemzedékeket és kimondhatatlanul értékessé tenni ezt az alapkövet. Kérem az Istent, legyen áldás az ő munkájukon és legyen áldás minden követ. Áldja meg az Isten a magyar kultúra őrét, aki a három szegény között mutatja az irányt a

nagy lelkeségben, nemcsak itt, de az ország területén mindenütt. Áldja Isten a Notre Dame-okat és áldja meg e városnak áldozatban való buzgalmát!” (Zalamegyei Újság 137. szám 1928. június 19.) Maga a zárda többholdas területtel rendelkezett. A beépített alapterület 2350 m². Főhomlokzatának hossza: 165 m, a déli homlokzat hossza 34 m. Az építkezéshez felhasználtak: 85 vagon cementet, 25 vagon meszet, 3 vagon szigetelő lemezt, 2 vagon facementet. 300 köbméter épületfát, az építés során 17 ezer köbméter földet mozgattak meg. Naponként 300 embert dolgoztattak. Volt olyan időszak is, amikor naponként 600 munkás dolgozott az épületen. Barokk stílusban épült, amelyről *Probászka* a lángelméjű főpásztor azt írja Naplójában: „A barokkban van a fény, a tűz, a glória, a tánc, az ének, az öröm, és a győzelem”. (Zalamegyei Újság 227. szám 1929. október 6.)



2. számú kép: A Notre-Dame apácák Zalaegerszegen épülő zárdaiskolája (1925 novembere)⁴⁷

„A Zalamegyei Újság 1929. október 6-i számában részletes leírást olvashatunk az épületről. „A zárdaiskola többholdas területen fekszik, a beépített alapterület 2350 m². A modern, központi „gőzfűtéssel”, részben központi meleg vízfűtéssel ellátott épületre büszke lehet a város. A 70 személy befogadására épült zárdaiskolában 34 cella, betegszoba, közös konyha, étterem, munkaszoba, mosókonyha, pékműhely, fogadó - látogató - társalgó szobák, káptalani terem és raktárhelyiségekből áll.” Mellette kapott helyet a 30 m hosszú, 10 m éles és 11 m magas kápolna. Az internátus 90 személy befogadását szolgálta, benne négy hálóteremmel, társalgóval, étteremmel, zongoraszobákkal, látogató és betegszobákkal, fürdőszobákkal. A negyedik rész az iskolaépület, benne a 6 osztályú elemi, 4 osztályú polgári és 5 osztályos tanítónéképző. Az iskolához előadó-, szertár- és tantermek, slöjdterem (kézimunkázásra szolgált), gyakorló konyha, tanári szoba, igazgató szoba és igazgatólakás is tartozott. Különlegesség volt a 76 m magas vasbeton torna- és díszterem, modern színpaddal, mozi vetítőhelyiséggel, ruhatárral, öltözőkkel. Ennek lapos tetejéről szép kilátás nyílt Zalaegerszeg vidékére. „A bejáratok portálja az épületnek palotaszzerű külsőt kölcsönöznek”- állapították meg a kortársak.[...] Az iskola 1931-es évkönyvében, melyben gróf Mikes János püspök portréja is helyet kapott, azonban mégis lelkesülten dicsérhették intézetüket: „Kevés iskola van az országban, mely szép és egészséges fekvésénél, épületének arányánál és célszerű elosztottságánál, hatalmas s nagyrészt befásított udvaránál fogva oly eszményien szolgálhatná a nevelést, mint a mienk. Az udvar rendezése s további fásítása is öröndetesen halad előre.” A tenispálya mellé került a játéktér. Megépítését a Rendház jelentős támogatásán kívül a vallás- és közoktatásügyi minisztériumtól kapott 5000 pengő segély tette lehetővé. „Az árnyas liget, a tenispálya, a játéktér, az udvar bőséges alkalmat nyújtott a növendékeknek a játékokra és a felüldülésre.” (Megyeri, 2012, 49)

Klebsberg Kunó kulturális miniszter segítségével, jelentős állami támogatással felépült a zárda. Az elemi iskola, gyakorló iskola a tanítónövendékek számára, polgári iskola, tanítóképző, és a kollégium 1929. október 6-án nyithatta meg kapuit a tanulók előtt.

Szépen fejlődött az intézmény minden iskolatípusa. A vallásos nevelésről az iskola fenntartója, a rendház tisztelendő főnöknője: *Mahl M. Auguszt*a gondoskodott, munkájában

⁴⁷http://www.vasidigitkonyvtar.hu/vasidigiportal/image/vdkweb/vm_egyhazmegye_2k/2k_zmj2.html (2019. 09.30.)

segítette az egyházmegyei főtanfelügyelő *dr. Palkó János*, az elemi iskola igazgatója főtisztelendő *Pehm József* apátplébános, esperes, a polgári iskola igazgatója *Bozóky M. Augusztó*, a tanítóképző h. főigazgatója *dr. Balázs Béla*, a tanítóképző igazgatója: *Mahl M. Hildegard*.

Nagyon jó hírük lehetett a nővéreknek, ha *Mindszenty* rájuk bízta a magyar leányifjúság nevelését. A nővérek igyekeztek e bizalomnak megfelelni. Imádsággal – hiszen ágostonos kanonokok, így a teljes zsolozsma elmondására kötelezettek – és munkával teltek mindennapjaik. 1930-ban Pozsonyból három nővért fogadott a közösség, mivel ott betöltötték a magyar nyelv tanítását, és ők hárman nem tudtak eléggé szlovákul. A Szlovákiából érkezők közül *Mater M. Terézia* hamarosan átvette a novicmesternői feladatokat, *Mater Margit* az elemiben tanított, a harmadik szlovák nővérré – *Mindszenty* után – az elemi iskola irányítását bízták.

Az első tanévkezdés és az intézmény megszentelése

1929. október 6-án *Serédi Juszticián dr.* hercegprímás fényes ünnepség keretében szentelte fel a zalaegerszegi zárdaiskolát. Az ünnepi beszédet *Pehm József* apátplébános tartotta. A ceremónia minden egyes részében aktívan kivették részüket a továbbképzősök, a tanítóképzősök és a zalaegerszegi Egyházi Ének- és Zeneegyesület vegyes karának tagjai.

1929. augusztus 29-én tartotta alakuló értekezletét a tanítóképző, majd 30-án az elemi- és polgári iskola tantestülete. Megkezdődött tehát az első 1929/30-as tanév az új épületgyűttesben. Mindegyik elemi, és polgári iskolai osztályban megindult az oktatás. A tanítóképzőben azonban még ekkor csak az első évfolyam indulhatott, majd fokozatosan feltöltődtek az osztályok a következő tanévekben. Mind az elemi, mind a polgári, illetve a tanítóképzőben is a rend tanítói és tanárai tanítottak, mellettük azonban még néhány világi tanár és tanító is tagja volt a tantestületnek.

Az első két évben *Pehm József* apátplébános látta el az alsó iskola igazgatását, míg meg nem találták az erre alkalmas pedagógust. *Pehm* önzetlen fáradozással vállaira vette – sokoldalú elfoglaltsága mellett – az elemi iskola vezetését. Kétévi ténykedése mély nyomot hagyott a tantestület tagjaiban, s ez idő alatt a hitoktatást is felügyelte. Látogatta a hittanórákat, s elnökölt a tanév végi hittanvizsgákon is.

Az intézmény szerkezete

Az egész intézményt a Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend tartotta fenn. A tanítás központi tanterv alapján készített tanmenetek szerint zajlott. Az intézményt a rendház főnöknője vezette, de mindhárom iskolának külön igazgatója is volt. Az iskola jelentős egyházi és állami támogatással működött, de a város is részt vállalt az üzemeltetés költségeiből.

Az intézmény szerkezete ekkor öt fő részre tagolódott. Egy időben működött itt: elemi leány népiskola, polgári leányiskola, tanítónőképző és a hozzá kapcsolódó gyakorlóiskola, internátus, s a rend.

A tanítónőképző

Az *Eötvös*-féle 1868. évi XXXVIII. törvény VII. fejezete részletezi a tanítóképzés létrehozásának alapfeltételeit. E szerint: a „tanítóképezdek” élén igazgató áll, mellette legalább két rendes és egy segédtanár oktat. A képzőnek gyakorlóiskolát és gyakorlókertet kell fenntartania. A tanítóképzőkbe csak olyan 15. évüket betöltött fiatalokat lehet felvenni, akik a gimnázium, reáliskola, vagy polgári iskola négy osztályát elvégezték. „Ettől kezdve a tanítókat egészen 1945-ig az alapfokú oktatás teljes körére, a népiskola hat osztályának a tanítására készítették fel.” (*Molnár*, 2013, 5.)

„Az 1923. évi 81986. sz. rendelet ötosztályos középfokú képzést indított útjára, hogy az 1938-ig jó színvonalon képezze a tanítók ezreit. Az ötéves képzés nevelésorientáltsága mellett értékes általános és hivatásszerű műveltséget nyújtott. A korszerű tanterv előírta, hogy a szakiskolai jellegnek erőteljesen érvényesülnie kell, ezt úgy lehetett elérni, hogy minden tárgy anyaga és tanítási módszere a tanítóképzést kellett szolgálja. A tanítás módszerének szakiskolájában a tantestületi tagok egységes, egyöntetű munkát végeztek.” (Molnár 2009a, 550)

Az 1925-ben megjelent tanterv részletesen szabályozta a nevelési és tanítási gyakorlatokat. Pontosan megfogalmazta a hospitálás, a gyakorlati képzés, a megbeszélés követelményeit, a gyakorlat rendjét. „Ez a gyakorlati képzési rendszer formáival, óraszámával marad érvényben egészen a koalíciós időszak végéig. A növendékek felkészítésében, a pedagógusmesterség elsajátításában, a különböző pedagógiai képességek kialakításában, elősegítésében fontos szerepet játszott az alaposan kidolgozott és szisztematikusan folyó gyakorlati képzés. A képzőben a szaktanár, a módszertant oktató tanár és a gyakorlóiskolai tanító közösen, együtt, egységben és egyetértésben dolgozott, s mindnyájuknak fő törekvése volt a növendékek bevonása a gyermekek nevelésébe-oktatásába. Mindezek során igyekeztek öntevékenységre, önállóságra szoktatni a növendékeket.” (Molnár 2011, 451)

1928-ban felismerték a nyolcosztályos népiskola felállításának szükségességét. Az 1940. évi XX. törvény elrendelte a 8 éves népiskola bevezetését. Az 1928-tól 1940-ig terjedő időben felkészültek a kétszintű tanítóképzés kiépítésére, a felsőfokú akadémiai képzéssel kívánták jobb felkészítéssel a tanítókat alkalmassá tenni arra, hogy a gyermekeket 14 éves korukig nevelhessék. A tanítóképzés kéttagozatú modelljét valósította meg az 1938. évi XIV. törvény, amely a líceumra épülő két évfolyamos tanítóképző akadémia felállítását rendelte el. Hamarosan azonban, 1941-ben a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium intézkedése révén a líceumi IV. osztály megnyitását leállították. A megkezdett három éves líceumi tanulmányokat a növendékek két éves tanítóképzőben folytatták tovább. Ez az új tanítóképzési szisztéma duális jelleget öltött, vagyis a líceumnak és a tanítóképzőnek kettős rendszere, szoros kapcsolata jött létre, a képzés öt éves maradt. 1941 után a tanítóképzők szervezete felemás volt. A tanítóképzés két iskolafajtában folyt: három évig líceumban és két évig tanítóképző intézetben. (Molnár, 2007)

Az 1945-ben nagy hirtelenséggel az általános iskolák megszervezése után a tanítók képesítése csak az 1-4. osztály oktatására szorítkozott. A világháború utáni években folytonosság jelentkezik a tanítók képzésében is: az 1941-ben kialakult duális, öt évfolyamos szerkezet maradt életben, amelyben a harmadéves líceumi diákok a tanulmányaikat a tanítóképző IV., majd V. évfolyamán folytatták tovább.

Egy olyan megyében, mint Zala, ahol a 30-as években meglehetősen nagy iskolaalapítási időszakról beszélhetünk – éppen a Klebelsberg által kezdeményezett reformok után – igen nagy szükség volt az iskoláknak a jól felkészített tanítónőkre. A rendelkezésre álló adatok szerint az itt végzetek túlnyomó többsége állásba került, akik nem azok elsősorban családi okok miatt nem tanítottak.

Az 1938. évi XIII-XIV. törvény szerint Zalaegerszegen is beindították a líceumi rendszert a tanítóképzőben. Ez az oktatási forma hamar népszerű lett és ezt a beiskolázási adatok is alátámasztják. (lásd 1. sz. táblázat)

Úgy tervezték, hogy fokozatosan megszüntetik a tanítóképzőket. Azonban 1941-ben a líceum „továbbépítését” a háborús viszonyok miatt leállították, s a IV.-V. osztályos tanulókat a korábbi, öt évfolyamos tanítóképző IV.-V. osztályának tanterve szerint oktatták tovább. Ez a „felemás” megoldás 1945 - 48 között fokozatosan megszünt.

1. számú táblázat: Beiskolázási létszámadatok a tanítónőképzőbe 1929 – 1945 között⁴⁸

tanév	I.	II.	III.	IV.	V.	összes	képesítőzöttek száma
1929-	38					38	
1930-	40	39				79	
1931-	33	36	37			106	
1932-	20	30	34	40		124	
1933-	30	20	30	35	39	154	39
1934-	32	26	21	28	33	140	33
1935-	20	30	27	20	27	124	27
1936-	20	15	29	29	19	112	19
1937-	22	15	14	14	29	94	29
1938-	30	21	15	15	27	108	26
1939-	18	24	19	17	15	93	16
1940-	37	13	24	19	17	110	17
1941-	44	34	13	19	18	128	18
1942-	49	44	31	11	19	154	19
1943-	48	45	43	25	14	175	14
1944-	58	49	46	48	33	237	33

A képzés képesítővizsgával zárult, a jelölteknek állami és egyházi tanügyi felügyelők előtt kellett számot adni tudásukról. Rendre három egymást követő napon – általában májusban – neveléstudományból, magyar nyelv és irodalomból, mennyiségtanból írásbeli vizsgát tettek. A szóbeli vizsgák összevontan, bizottság előtt – általában júniusban – zajlottak le. A sikeres vizsgázók oklevele az elemi iskolai oktatásra képesített. A vizsgáról tanítóképesítő- vizsgálati anyakönyv készült. Az anyakönyv a szokásos személyi adatokon kívül tartalmazza a tanító vallását, honosságát, anyanyelvét, hol (mely intézményben) végezte a tanítónőképző évfolyamait.

A vizsgálat (a képesítő vizsga) eredménye a vizsgálati anyakönyv táblázatos részében kapott helyet. Balról jobbra, előbb a tantárgyak, majd az osztályanyakönyvből átvett osztályzatok, a tanítóképzőn nyert osztályzatok – írásbeli és szóbeli értékelés –, a végleges osztályzatok, végül a megjegyzések.⁴⁹

Az oktatott pedagógiai jellegű tárgyak a következők voltak: neveléstudományok: a/ neveléstan, b/ tanítástan és módszertan, c/ neveléstörténelem és iskolaszervezetan, és d/ nevelési és tanítási gyakorlat. „A tanítóképző intézetekben a tárgyak teljes köre a leendő tanítók képzését szolgálta. Az elméleti felkészítés középpontjában a lélektan-pszichológia, a pedagógia, valamint a módszertan állt. Mindazonáltal a közismereti tárgyak tanárai is egységesen vallották, hogy minden tantárgy a képzést szolgálta.” (Molnár, 2013, 127.) A tantárgyi struktúrában a ma is fellelhető általános műveltséget megalapozó tantárgyakon kívül olyan tárgyak is felfedezhetők a képesítő vizsgálati jegyzőkönyvben, mint alkotmánytan, lélektan és logika, német nyelv, gazdasági ismeretek, közgazdaságtan. A képesítővizsga sikeres letételéhez 24 tárgyból kellett szóban és/vagy írásban megfelelni, illetve a jelölt osztálykönyvből átvett osztályzatokat is kapott. Az értékelő rész alatt szerepel a vizsgálobizottság határozata, miszerint a jelölt képesítettett, vagy nem. A határozat alatt szerepel, hogy a bizonyítvány milyen tannyelvű iskolára képesítettett. Érdekesség, hogy a képesítéshez nélkülözhetetlen volt, hogy a pedagógus alkotmányról való tudásáról számot adjon, valamint a szükséges gazdasági ismeretek meglétét is vizsgálták.

Akik külön órákra beiratkoztak – és annak elméleti és gyakorlati tárgyait elsajátították – azokból is vizsgáztak. Az oklevelükön ez a tárgy külön fel volt tüntetve, s természetesen taníthatták is. Ilyen tárgyak voltak pl.: a kántor-tanítóképzés vagy a német nyelv.

Elkülönült szervezeti rend szerint – a tanítóképzőhöz kapcsolódva – működött a hat osztályos elemi gyakorlóiskola. A vezetésével megbízott igazgató koordinálta a tanítójelöltek órai

⁴⁸ Nemzeti Levéltár Zala Megyei Levéltár VIII. 57. A zalaegerszegi Notre Dame Tanítóképző iratai 1929 – 1948 alapján

⁴⁹ Nemzeti Levéltár Zala Megyei Levéltár VIII. 57. A zalaegerszegi Notre Dame Tanítóképző iratai 1929 – 1948 alapján, Anyakönyvek

gyakorlatát, gondoskodott a tanmenet betartásáról. Ezen osztályok kis – 6-20 fő közti – létszámúak voltak. Két tagozatban összevonva – egy-egy gyakorlóiskolai tanítónő vezetésével – működött. Az első tanévben ezt a feladatot *Fischi Erzsébet*, okl. tanítónő látta el. Az alsó tagozat az I.-II., a felső tagozat a III.-VI. osztály tanulóiból állt. A tagozatvezető tanítónő a képző tantestületébe tartozott.

A tanítóképző 1848-ig működött és számos kiváló tanítót képzett a város és a megye számára.

A katolikus tanítónőképzés megszűnése

A háború okozta károkat már kiheverte a rend, majd „ereje teljében” érte az iskolák államosítása. 1948. június 16-án az országgyűlés egyhangúlag döntött az iskolák államosításáról, s azokat elvette addigi fenntartóiktól. A zalaegerszegi Notre Dame intézet is állami iskolává vált. „A Szombathelyi Tankerületi Főigazgatóság irányítása alá 7 tanítóképző és líceum tartozott, ezek közül csak egy volt állami intézmény. Hat iskola egyházi kezelésben, ebből öt katolikus felügyelet alatt állott. Nyugat-Magyarország négy nagyobb városában működtek ezek az iskolák, Zalaegerszegen egy, Kőszegen kettő, Sopronban három helyszínen folyt tanítóképzés, Nagykanizsán egy leánylíceum végzett nevelő tevékenységet. [...] Az összes tanítóképzőbe sikerült tanítóképző-intézeti tanárokat kinevezni vezetőnek. Sajnos a tanárok körében a szakos ellátást már nem tudták biztosítani. A tankerületben a tanítóképzésből ötven fő távozott, helyükre gimnáziumi tanárokat, középiskolai tanárokat, tanítókat vettek fel. A tanárok alig több mint negyede végzett tanítóképző-intézeti tanárként, kapott megfelelő felkészítést. Kőszegen, Sopronban, ahol több tanítóképző működött, ott óraadó tanítóképző-intézeti tanárokat (a volt állami képzőből, a volt evangélikus képzőből) tudtak alkalmazni. A zalaegerszegi tanítónőképzőben a világi tanerők folytatták a tanítást, más képzőből is helyeztek ide át megfelelően képesített szakembereket. Az áthelyezések valójában segítették az egykori felekezeti képzők tanárigényét, ugyanakkor gyengült az állami képzők szakos ellátottsági mutatója, végeredményként itt is kevesebben lettek a tanítóképző-intézeti tanárok.” (Molnár, 2009b. 13., 15.)

A Notre Dame-rend kisajátított épületében 1959-ig tovább működött még az állami fenntartású tanítóképző. Ezt a szakmai képzést 1960-tól a leánygimnázium váltotta fel, amely egyébként már mindkét nem tanulóit felvette. 1961-től az intézmény neve Ságvári Endre Gimnázium lett. Néhány éven belül a gimnáziumi képzés mellé szakközépiskolát is szerveztek, ami szintén ebben az épületben kapott helyet. Végül a Pénzügyi és Számviteli Főiskola kapta meg az egész épületet, miután a gimnáziumi osztályok innen új helyre költöztek. Ez az állapot egészen 1993-ig fenn is maradt. Az 1950. szeptember 7-én megjelent 34. sz. törvényerejű rendeletet az 1989. augusztus 30-án kihirdetett 17. sz. szintén törvényerejű rendelet közel 40 év múlva szüntette meg. Ezen rendelet tartalmazza azt, hogy a szerzetesek Magyarországon szabadon tevékenykedhetnek, iskolákat alapíthatnak és taníthatnak. Az új rendelet azonban még nem foglalkozik az egykori jogos tulajdonaik visszaadásával. Az 1991. évi 32. törvény azonban már az egykori jogsértések részleges megoldását célozza: vissza kellett adni azokat az elvett egyházi ingatlanokat, amelyek iskolai, vagy más oktatási-nevelési, kulturális célt szolgáltak. Az utóbbi törvény értelmében a Notre Dame-rend 1992. augusztus 25-én visszakaphatta egykori ingatlana egyharmad részét, a rendházat. Megkezdődhetett tehát ezen épületrész felújítása és átalakítása. A munkálatokhoz szükséges pénzügyi összeget, mintegy 70 millió forintot a Notre Dame rendházak Uniója biztosította. Az intézmény *Mindszenty József* nevét vette fel, amiben általános iskola és gimnázium, valamint kollégium működik, tanítói és tanárai többségében világi pedagógusok.

Összegzés

A rend tanítóinak többsége az 1920-as években elvégezte a polgári iskolát, majd a Notre Dame Női Kanonok- és Tanítórend által 1929-ben megnyitott tanítóképző intézetben tanult tovább. Ezután a rend jelöltjeként népfőiskolai tanítói oklevelet szerzett. Többen ezután még a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolára jártak Budapesten. Ennek befejezéseként valamely tudományi szakcsoportból tanári oklevelet szereztek.

A Notre Dame Női Kanonok- és Tanítórend Magyarországra érkezésében nagy szerepet játszott *Klebelsberg Kunó* gróf, kultuszminiszter. Az intézményt a Notre Dame Női Kanonok- és Tanítórend tartotta fenn. A tanítás központi tanterv alapján készített tanmenetek szerint zajlott. Az egész intézményt a rendház főnöknője vezette, de mindhárom iskolának – elemi, polgári, tanítóképző – külön igazgatója is volt. Itt működött még az internátus és maga a rend. Az iskola jelentős egyházi és állami támogatással működött, de a város is részt vállalt az üzemeltetés költségeiből.

Az elemi iskolában kezdetben a városból felkért tanítónők oktattak, de az első idők nehézségei után nemsokára már a rend tagjai tanítottak. A feladatokat öten látták el, egy hitoktató és az osztályok tanítónői.

Az 1938. évi XIII-XIV. törvény szerint Zalaegerszegen is beindították a líceumi rendszert a tanítóképzőben. Ez az oktatási forma hamar népszerű lett és ezt a beiskolázási adatok is alátámasztják. A képző képesítővizsgával zárult, a jelölteknek állami és egyházi tanügyi felügyelők előtt kellett számot adni tudásukról. A sikeres vizsgázók oklevele az elemi iskolai oktatásra képesített.

A háború okozta károkat már kiheverte a rend, majd „ereje teljében” érte az iskolák államosítása. 1948. június 16-án az országgyűlés egyhangúlag döntött az iskolák államosításáról, s azokat elvette addigi fenntartóiktól. A zalaegerszegi Notre Dame intézet is állami iskolává vált.

A Notre Dame-rend 1992. augusztus 25-én visszakaphatta egykori ingatlana egyharmad részét, a rendházat, ismét megnyílt az iskola és utána a gimnázium.

„A nagy nap, az újraszentelés és az első tanévkezdés 1993. augusztus 28-ra esett. 64 évvel az épület és az intézmény felszentelése után ismét élet töltötte be a falakat. Híres közéleti személyiségek tisztelték meg az első ünnepi szentmisét: *Stephane Marie* generális anyja, dr. *Konkoly István* megyés püspök, *Habsburg Mihály* főherceg és felesége, *Christine* főhercegnő, dr. *Korzenszky Richárd* bencés perjel, dr. *Szabó Ferenc* jezsuita teológus, író, *Sarlós Mihály*, az utolsó zárdalelkész, és még sokan mások. *Angelo Acerbi* apostoli nuncius külön levélben köszöntötte az egybegyűlteket:

„*Öszinte örömmel tölt el, hogy egy újabb női szerzetesközösség kezdi újra az Egyház és a magyar nép szolgálatát. Ugyancsak dicséretesnek tartom, hogy tevékenységük által a vértanú főpap, Mindszenty József bíboros emlékét is tisztelni és terjeszteni akarják. Imádságomban megemlékezem a közösségről, és tevékenységükre Isten bőséges áldását kérem.*”

Kurucz Mária Katalin rendfőnöknő köszöntőjében a következőket mondta: „*Hálánk első szava Urunkhoz, Istenünkhöz száll, aki gondviselő jóságában engedte megérnünk ezt a napot, amikor még elmondhatjuk: a töből levágott fa friss hajtásokat hoz, s mi, a Rend utolsó tagjai még átadhatjuk égő fátylánkat az új nemzedéknek.*”⁵⁰

Irodalom

Constitutions 1617. Estat, Règlement et Statut des Religieuses et autres Filles de la Congrégation de la Bienheureuse Vierge Marie. <http://congregation->

⁵⁰ <https://mindszenty.net/iskolat%C3%B6rt%C3%A9net.html> (2019. 09.30.)

- notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=196:constitutions-1617&catid=46:chronologie&Itemid=56
- Megyeri Ágnes (2012): Mindszenty zalaegerszegi építkezései. *Pannon Tükör*. 17. 5. sz. 44-52.
- Molnár Béla (2007): *A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Molnár Béla (2009a): A magyarországi tanítóképzés történetének periodizációja. In: Nagy Melinda (szerk.): *Zborník z I. Medzinárodnej Vedeckej Konferencie Univerzity J. Selyeho „Vzdelávanie – Veda – Spoločnosť”*. Selye János Egyetem, Komárom, 541-565.
- Molnár Béla (2009b): Nyugat-Dunántúl tanítóképzőinek államosítása 1948-ban. In: Lőrincz Ildikó (szerk.), *A reneszánsz értékei, az értékek reneszánsza*. XII. Apáczai Napok 2008 Nemzetközi Tudományos Konferencia Tanulmányok, Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, 10-17.
- Molnár Béla (2011): Gyakorlati képzés a magyar középfokú tanítóképző intézetekben. In: Nagy Melinda (szerk.): *Zborník III. Medzinárodnej vedeckej konferencie, Univerzity J. Selyeho „Veda a vzdelávanie na podporu vzdelanostnej spoločnosti”* Komárno, 5.–6. szeptember 2011, A Selye János Egyetem „A tudomány és az oktatás a tudásközpontú társadalom szolgálatában“ III. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete, Komárom, 2011. szeptember 5–6., Selye János Egyetem, Komárom, 442-459.
- Molnár Béla (2013): A tanítóképezde tanterve és az előkép-teória. *Danubius Noster*. 3-4. sz. 97-108.
- Molnár Béla (2014): Hagyomány és változás a 20. század közepének tanítóképzésében. In: Jenei Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, 125-140.
- Nemzeti Levéltár Zala Megyei Levéltár VIII. 57. A zalaegerszegi Notre Dame Tanítóképző iratai 1929 – 1948
- Réglement provisionnel. 1598. http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&d=195:qreglement-provisionnelq-1598&catid=46:chronologie&Itemid=56
- Szentkirályi István (1908): *A pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái. Történeti és Leíró ismertetés. Alapításának hatvanadik évfordulója alkalmából közléseszi a pécsi Notre-Dame Nőzárda*. Pécs: Taizs József Könyvnyomdája.
- Zalamegyei Ujság 137. szám 1928. június 19.
- Zalamegyei Ujság 227. szám 1929. október 6.

Kovács Kata

kata15.kovacs@gmail.com

ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

**A NYELVTUDOMÁNY ÉS AZ ANYANYELVI NEVELÉS AJÁNLÁSAI 9-12 ÉVES
GYERMEKEK TÍZUJJAS GÉPÍRÁST OKTATÓ PROGRAMJAI SZÁMÁRA - KÜLÖNÖS
TEKINTETTEL A SZOMBATHELYI BOLYAI JÁNOS GYAKORLÓ ÁLTALÁNOS ISKOLA
ÉS GIMNÁZIUM 4-5. ÉVFOLYAMÁN BEVEZETETT GÉPÍRÁS OKTATÁSÁRA**

KOÓS ILDIKÓ

A számítógép klaviatúrán írás tudása hasznos a tanuló iskolai tanulmányában: segíti a helyes tanulási szokásokat; a tanuló a figyelmét az írásnak és a témájának tudja szentelni, növekszik a figyelemkoncentráció szintje. A gépirás gyors írásbeli kommunikációt biztosít. Jelenleg a gépirás tanítását az informatika és az anyanyelv tantárgyakban valósítottuk meg 4-6. osztályban. A tanulók íráshibákat ejtettek gépirás tanulásakor. A hibák elemzése alapján feltártuk azok pszichológiai okait. Megállapítottuk, hogy a homogén gátlás jelensége megjelent a gépirás tanulásakor is. De ez a homogén gátlás más típus, mint kézíráskor és olvasáskor. A tanárnak a helyes betűtanítási sorrendet kell tehát választania. Számítógépen íráskor mindkét kéz szimmetrikusan dolgozik. Minden betűt az alaptartás betűből indulva ütünk mindig ugyanazzal az ujjal. Mindig betűt és nem kiejtett hangot ütünk. Ezért a homogén gátlás más milyen lesz, mint a kézíráskor.

Kulcsszavak: info-kommunikációs műveltség, digitális kompetencia, homogén gátlás, vakon gépelés, betűtanítási sorrend

A 21. század információs műveltség fogalma és az iskola

Az élethosszig tartó tanulás önálló ismeretszerzési folyamatában, az információkhoz való hozzáférési folyamatokban kiemelt szerepet kap az ún. digitális kompetencia (EU 2006). A z-generáció mára kialakult önálló információkezelési szokásai, ebből következően pedig a tanulási szokásai napjainkban megkívánják, hogy az egyes szakmódszertanok is változatos munkaformákkal, és a klasszikus értelemben vett papír alapú könyvtár mellett az e-felületeket is bekapcsolva közvetítsék a tananyagot, szervezzék (már az általános iskola alapozó szakaszában is) a tanulás tanítását (Bessenyei, 2007; Fenyő, 2012). „A tudásra alapozott gazdaságban, társadalomban az egyén számára elsődleges fontosságú, hogy rendelkezzen az információkezeléshez szükséges ismeretekkel, készségekkel. Az oktatással szemben tehát egyre inkább elvárás az információkhoz való fizikai és intellektuális hozzáférés megtanítása. (...) Megszületett az információs műveltség (information literacy) fogalma, azon ismeretek és készségek jelölésére, melyek képessé teszik az egyént az információs eszközök és az információforrások fölhasználására egy probléma megoldásában (Zurkowski, Paul G.). Az egyesülő Európa fórumai az oktatás szempontjából a hangsúlyt az információs és kommunikációs technológiákra (ICT) tették, amelyek biztosítják az ismeretekhez való hozzáférést, illetve az információk továbbítását (...) Az információs műveltség kialakításánál azon van a hangsúly, hogy a diák képes legyen a hatékony és eredményes információszerzésre, a források értékelésére, továbbá a pontos, kreatív információhasználatra és kommunikálásra. (...) Mindez hozzájárul azon kompetenciák megszerzéséhez, melyek nélkülözhetetlenek az önálló ismeretszerzésben, az egész életen át tartó tanulásban” (Csík, 2011).

Az információs műveltség színtere egyre erőteljesebben az internet, ahol a digitális szövegek olvasása alapvető. Ugyanakkor „a digitális szövegek olvasója nem csupán befogadója az adott szövegnek, hanem sokszor alkotója is. Az internetes kommunikáció megkívánja, hogy kulcsszavakat alkossunk, keresőmotorokat használjunk, alkalmazzuk a különböző navigációs lehetőségeket vagy bejegyzéseket, kommenteket hozzunk létre. Ezért is nehéz a digitális szövegek értelmezésekor elválasztani az olvasást az egyéb kognitív műveletektől. A továbbiakban a digitális

szövegek olvasását egy olyan komplex kognitív tevékenységnek tekintem, amelyben az olvasási készség és képesség kiegészül a digitális kompetenciával. A digitális szövegek olvasása során az olvasó az információkeresés, -értékelés, -összefoglalás és - megosztás műveletét hajtja végre. Ezt az olvasási folyamatot a továbbiakban e-olvasásnak nevezem. (...) Magyarországon a digitális kompetencia sokkal inkább számítógép-használatot, informatikai ismereteket jelent a pedagógusok értelmezésében. Kevésbé értik alatta azt a komplex tudást, amely a tanulás, a kommunikáció, a gondolkodás és a tudásszerzés elemeit ötvözi” (Gonda, 2015).

A digitális műveltség megszerzése mára alapja a sikeres tanulási folyamatnak, ezért a 21. század iskolai oktatásának már az alapozó szakaszban érdemes kialakítania a tanulóban a fent említett kompetenciákat. Mindebben kulcsszerepet kaphat az olvasás (azaz a szövegértő és értelmező olvasás különböző kognitív műveletei) – írás és helyesírás – írásbeli kommunikáció tanítása. Az anyanyelvi nevelés részterületei elsődleges színterévé tehetők a fenti kompetenciák kialakításának, ezen felül maguk is kulcskompetenciának tekintendők.

A tízujjas gépelés, azaz vakon gépelés megtanulásának hasznossága iskolás kortól

A számítógép klaviatúráján történő tízujjas gépírás/vakírás készség szintű elsajátítása már rövidtávon is hasznosul a tanuló iskolai tanulmányai során. Az iskolában kialakítandó tanulási szokások elsődleges célja az, hogy a tanuló figyelmét maradéktalanul a maga elé kitűzött írásbeli munkára mint témára (a gondolatmenet, fantázia működtetésére, az elrendezés szabályainak, illetve a szövegformázás szabályainak betartására, a szókincsaktiválás folyamatainak gördülékeny működtetésére, a megfelelő stílus és helyesírás, nyelvtani szabályrendszer működtetésére stb.) tudja fordítani. Ehhez a tízujjas gépírás/vakírás megtanulása nagymértékben segítségére van a tanulónak. Ezeknek, a várt pozitív hatásoknak a jellege indokolja, hogy első lépésként az informatika, valamint az anyanyelv és irodalom oktatásán belül valósítsuk meg a tízujjas gépírás tanítását.

Már 2-3 éves, rendszeres tízujjas gépírási gyakorlat után (amikorra a tanuló eljut a gépírás készség szintű használatához) várható, hogy növekszik a tanulás során a figyelemkoncentráció szintje, hiszen a tanuló tekintetével nem figyeli a billentyűzetet – tankönyvet –monitort váltakozva. A fejbiccentő izmok mozgássora, a törzs tartása, a kézfej és az alkar tartása is pozitív irányban módosul, ha nem kell a gépen írónak a klaviatúrát-monitort felváltva néznie: mindez fizikális/testi szempontból is kíméli a tanulót. Ezzel az egészségtudatos magatartás kialakításának irányába és az egészség-prevenációs magatartáskultúra irányába is kapcsolódik a tízujjas gépírás elsajátításának és készséggé válásának iskolai tanítása, már e korai (10-12 éves kor közötti) életszakaszban is.

A tantárgyi koncentráció révén, ez a megszerzett tudás – felső tagozattól kezdődően – minden tudományterület tanulása, illetve művelése során hasznosítható, szorosan támogatja a tanuló digitális kompetenciájának megszilárdulását, és ezáltal támogatja az információs műveltség megszerzését, a tanulás folyamatát.

Középtávon a tanuló olyan készségek birtokába jut, ami hatványozottan könnyíti meg számára az e-kommunikáció csatornáinak használatát, legyen szó ímélről, csetelésről, vagy éppen blogok szerkesztéséről, e-fórumhoz kapcsolódásról stb. épp úgy, mint egy-egy iskolai projektdolgozat, esszé, kiselőadás megírásáról, illetve az internet könnyed és gyors használatáról. Az igényes szövegszerkesztést és az elektronikus felületen zajló hivatalos ügyintézését is támogatja a tízujjal gépelni tudás. A 21. század emberének információ-hozzáférési igénye és ennek társadalmi elvárása egyaránt megkívánja, hogy legyünk képesek gyorsan és készség szinten használni az elektronikus csatornák írásbeliségre alkalmas formáit. Ezek magas minőségi szintű használatának alapja a klaviatúra, illetve a virtuális billentyűzet gyors használata, tehát a tízujjas gépírás készség szintű tudása. Távlati célként körvonalazódik a tanulók életében, hogy ez a tudás, a majdan választott hivatás gyakorlása során gyors és praktikus írásbeli kommunikációt tesz lehetővé, látenszen pedig a már említett egészségügyi szempontokból kíméli a számítógépen dolgozó ember

szemét, javítja a gép előtt ülő testtartását, kognitív szinten segíti a munkavégzésre fordított idő- és kreatívan felhasznált energia összpontosítását a feladatvégzés érdekében.

A kézírás és a gépirás összehasonlítása az alkalmazott nyelvészet nézőpontjából

A magyar nyelvű kézírás ún. fonematikus írás, tehát alapegysége a kiejtett hanghoz kapcsolt fonéma és ezzel szoros összefüggésben az ehhez rendelt graféma. Kézírás esetén a kiejtett hanghoz és nem a kiejtett betűhöz rendeljük a grafémát. A betű vagy önmagában lesz graféma, vagy más betűkkel kombinálódva válik grafémává. A grafémát tudjuk kihangosítani. Ellenben előfordulhat, hogy egy-egy betűnek az adott szóban nincs hangzó oldala (pl. a *tudsz* szóban nem halljuk a *[d]* és *[s]* (APhI átírással) hangokat) (Lengyel, 1999; Koós, 2014). Mivel 3-4. osztályosok kezdik a gépirás tanulását, az olvasási készség alap szinten már kialakult, a fonéमतudat, a szeriális észlelés finomodott. A gyermekek megszokták, hogy kiejtett hangokhoz rendelik a grafémát írás és olvasás során. Ezt, az alapfokú oktatásban olvasás- és írástanítás során legelterjedtebben használt, a magyar nyelv fent kifejtett jellegével összhangban gondolkodó analízáló – szintetizáló olvasástanítási módszer is megerősítette, sőt tudatosította az írni tanulás (Besir, 2014). Vegyük észre, hogy a gépirás tanításakor építenünk kell a kialakult fonéमतudatosságra, szeriális észlelés képességre, hiszen a leütni kívánt betűk sorrendisége és a helyesírás ezek függvénye; ugyanakkor gépiráskor nem a kiejtett hang kapcsolódik a grafémához, ezért nem fordulhat elő, hogy egy-egy leütendő betűnek vagy írásjelnek, sőt szóköznek (ejtsd *kőz*) nincs hangzó oldala. Tehát a fent említett *tudsz* szó leírása során gépirás esetén a betűket mondjuk magunkban: *Té U Dé eS Zé köz*.

A gyermek életkori sajátosságait pszichés – kognitív – fizikális érési folyamatait, valamint a fenti nyelvészeti alapelveket egyaránt figyelembe véve az e-felületek tanulási folyamatba való bekapcsolása terén az ún. spirális tananyagépítést, illetve a késleltetett tanítást javasoljuk. A tízujjas gépirás tanítására is ezt tartjuk követendőnek, tehát az ne történjen túl korán; mindenképpen szükséges azt megelőznie az olvasás és a kézírás készség szintű tudásának (Gyarmathy, 2013). Ennek fő oka az, hogy az olvasás alapját képező fonológiai tudatosság (beszédhangok, szótagok, rímek felismerése, azonosítása és műveletei) nem kizárólag a spontán nyelvelsajátítás eredményei. „A fonéमतudatosság első szintje a kb. 5 éves korra spontán fejlődéssel kialakuló hozzáférés a szavakat alkotó szótagokhoz. A második szint, azaz a hangokra történő bontás már az olvasástanulás következménye és az olvasás magasabb szintjének szükséges ám nem elégséges feltétele. Ettől kezdve már olvasáselsajátításról beszélünk, hiszen rutinokat sajátítunk el, s az olvasási utakat ezekbe szervezzük. Az olvasáselsajátítás során az írásrendszert (ortográfiai) és a szavakhoz tartozó hangalakrendszert (fonológiai) illesztjük és integráljuk. Az olvasáshoz a dekódolási rendszer és a szóformafelismerő rendszer szerveződik rutinba, ennek automatikussá válása a gyermekeknél 3-4 évet vesz igénybe (Adams 1990)” (Csépe, 2014. 349.). A gépirás tanulás során a kiejtett grafémához – *A, eS, Dé, eF, Jé, Ká, eL, É* és így tovább – de nem a kiejtett hanghoz (!) kapcsoljuk az adott betű helyét a klaviatúrán. Ehhez a megfelelő ujjról indítva úgynevezett fogást társítunk. A gépirástanulás alapja ezért az, hogy a tanuló már előtte ismerje az írott nyelv elemi szintjét, a grafémát, amihez most társítja a megfelelő ujját és fogást. (A graféma megismerése pedig az olvasástanulás során feltételezte a fonéमतudatosság legalább második szintjének kialakulását.) Így a gépirás tanulása során az olvasásban is meghatározó kognitív területnek újra támaszkodnia kell az első és második szintű fonéमतudatossági folyamatokra, de más végponttal. Ezzel a gépirás tanulása során a klaviatúra betűk leütéseinek megtanulása tekinthető spirálisan ismétlődő tananyag szervezési útnak, mert egyrészt támaszkodik a már kialakított/kialakult fonéमतudatosságra és szeriális észlelésre, másrészt más szempontból erősíti is azokat. Ezzel a gépirás tanítása elsődleges céljain túl az olvasáselsajátítást is támogathatja. Ezért a gépirás tanítását legkorábban 4. osztályos kortól ajánljuk. A gépirás nem helyettesítheti a kézírást. A két tevékenység az emberi agy eltérő aktiválási folyamataival valósul meg. Kézíráskor továbbá a beszédpercepció és a beszédprodukció

folyamatok is több agyi területet aktiválva kapcsolódnak be a munkába (*Planton, Jucla, Roux és Démonet*, 2013).

Míg a kézírás kizárólag a domináns kezet használva történik, addig a tízujjas gépírás lényege éppen az, hogy folyamatosan és kiegyenlítetten mindkét kéz dolgozzon. A kézírás sikeres tanulásának előfeltétele ezért például a kialakult kézdominancia (*Góty*, 1996), ami az agyfélteke dominancia kialakulásával függ össze, valamint olyan általános részképességek mint a logika, figyelem, tempó, memória, szem-kéz koordináció, szeriális észlelés, finommotorikus mozgáskoordináció (*Adamikné*, 2001; *Koós*, 2014). Ugyanakkor kézírást használva mindezek a képességek, illetve készségek folyamatosan aktivált állapotban is vannak. Iskolás csoportokkal végzett vizsgálati eredmény alapján több kutatás is bizonyítja, hogy különbség van a gépírást és a kézírást használó gyermekek feladatmegoldásainak minőségében is (*Berninger, Abbott, Augsburger, és Garcia*, 2009). *Laczkó Mária* azt találta, hogy feladatvégzés során az időhossz, a pontosság, a nyelvi kreativitás is negatív irányban eltérő a kézírásos munkához képest (*Laczkó és Kovácsné Nagy* 2013).

Ezzel összefüggésben mindkét tevékenység más-más hatással van a jobb- és bal agyfélteke összehangolt működésére, az idegrendszer érési folyamataira, a logikus, valamint az intuitív gondolkodás fejlődésére, a szem-kéz koordináció fejlődésére. Mindkét típusú tevékenységnek ismerjük ezekre a területekre nézve a támogató hatásait (*Berencsi és Vámos*, 2015). Diszlexiás vagy/és diszgráfiás tanulók olvasás- és írástanítási programjaiban, terápiás foglalkozásain is sikerrel alkalmazzák a gépírást, illetve a számítógéppel támogatott tanulási környezetet (*Balogh*, 2006). Ezek mellett a számítógéppel támogatott tanulási környezet motiváló hatással bír például a megkésett nagy- és finommozgás, a megkésett beszédfejlődés, a téri/időbeli orientációs zavarokkal küzdő tanulók oktatásában épp úgy, mint az önértékelési problémákkal küzdő, kudarcra való magatartású tanulók, a fluktuált, könnyen elterelődő figyelemmel, meghosszabbodott explorációs idővel iskolapadban ülő tanulók tanítása során is. 0 számítógép előtti feladatmegoldás, illetve például a szövegszerkesztés a tanulónak látványos, apró sikereket és megerősítést biztosít, folyamatosan jelzi a hibákat, ezért a tanulónak lehetősége van az önálló javításra. Mindezt frusztrációmentesen élheti meg. A szem-kéz koordináció fejlődik az egér használatával, a lényeges elemek könnyen kiemelhetők, visszakereshetők és akár tetszőleges sorrendbe is rendezhetők. Az információ többcsatornás rendszeren keresztül áramlik, ami segíti a munkamemória kondícióját, a deduktív és induktív gondolkodási műveletek működtetését (*Molnár*, 2009).

Gépírás oktatás a szombathelyi Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 4-5. évfolyamán

A fentiekben is vázolt 21. századi oktatásra váró kihívásokat, valamint anyanyelv-pedagógiai érveket is figyelembe véve az ELTE SEK jogelőd intézménye, az NymE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium az NymE Pedagógiai Szolgáltató- és Kutatóközponttal, az NymE Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Tanítóképző Intézettel és a Nyíregyházi Főiskolával közösen a 2012/13-as tanévtől kezdődően bevezette 4. 5. és 6. osztálytól a tízujjas gépírás tanítását az alábbi struktúrában. Az eddigi eredmények kiterjednek az oktató pedagógusok és a pedagógusképzésben anyanyelvi szak módszertant oktató főiskolai oktatók önképzésére; a tanulásba bekapcsolt általános iskolai évfolyamok tanítására; kísérleti taneszköz kidolgozására. Elkészültek a tanítás tartalmát leíró dokumentumok, a tantárgyi modul tantervei, melyeket az iskola Pedagógiai Programja tartalmaz (2018). Tankönyvként *Kökény Sándor* Gépírás írógépen és számítógépen című könyve (*Kökény*, 1999) alapján a 10-11 éves korosztály számára átírt Gépírás jegyzetet (*Dankó*, 2013) használják. Az általános iskola első három évfolyamán a kézzel történő írás tanítását változatlanul, kizárólagossággal javasoltuk és megtartottuk. A gépírás tanítását (mikor a tanulók kézírása már magabiztos, és a gyermekek magánéletében az esetleges klaviatúra-használat során még nem rögzödtek mélyen a gépelés szabálytalan, saját módszerei), a 4-5. évfolyamon az informatika tantárggyal közös tantervvel, a hatodik évfolyamon a magyar nyelvtannal közösen heti egy órában

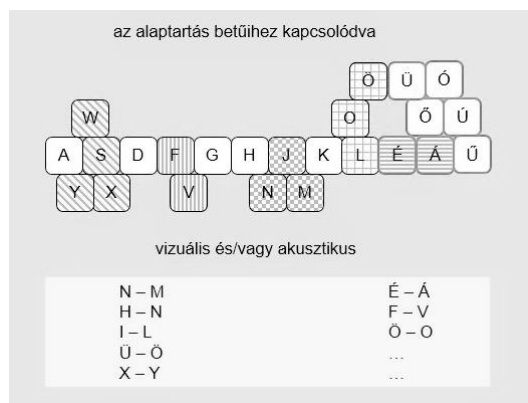
vezették be. 4-5. évfolyamokon a számítógépes ismeretek és a gépirás párhuzamos oktatását, a 6. évfolyam első félévben a magyar nyelvtan tantárgy keretében a helyesírási képesség-fejlesztést és a gépirás rögzülését szolgáló gyakoroltatást emelték be a tantervekbe.

Jelenleg felmenő rendszerben a tanulók rendszeresen, és a tananyag gyakorló részébe építve használják a gépirást anyanyelvi órákon is. Leginkább a helyesírási készség fejlesztése, valamint a hangtan, alaktan, stilisztika terén van lehetőségük a számítógép előtt dolgozni, esetleges időközönként és a gépirástanulás betűtanítási szakaszában megszokott feladattípusokban. Informatika órán a szövegszerkesztési ismeretek tantervi helye előtt, a gépirás megismerésének korai fázisában már használnak a tanulók alapvető szövegszerkesztési tartalmakat (pl. mentés, betűszín és betűméret, bekezdés). Mindezeket a kísérleti jellegű bevezetést követő két év megfigyelései alapján tapasztaltuk.

Ugyanakkor, és mindezzel párhuzamosan szükségessé vált mind az anyanyelv- és irodalom, mind az informatika szakmódszertanának újragondolása és megújítása is annak érdekében, hogy a tízüjjas gépelés technikájának elsajátítása ne csak öncélúan – csupán a gépeléstechnika elsajátítása szintjén maradván – jelenjen meg a tananyagban, hanem sikeresen járuljon is hozzá ez az elsajátított tudás minél hamarabb a gyermekek tanulási folyamatainak támogatásához! A gépírni tudás készségszintre emelését kiemelt célként kezeljük, mert a tanuló belső motivációja a gépirás tanulás irányában ez által (azt várjuk) nő, hiszen szinte azonnal hasznosítani tudja a tanultakat, tehát felhasználóvá is válik. A tanulók birtokolhatják ezzel azt a készséget, ami a tanulási szokásaikra nézve támogatóan hat; a szellemi munkavégzés, e-ügyintézés és az egészséges számítógép használati szokások kialakulása tekintetében pozitívan hasznosul. A készség szintű tudás birtoklása ennél a tevékenységformánál folyamatos gyakorlással érhető el. Ezért fontosnak tartjuk, hogy a tanulóknak a tanulási szakasz minél korábbi időszakától kezdődően legyen lehetősége iskolai tantárgyi környezetben is használni a klaviatúrát, azaz a tízüjjas gépirást/vakírást. Ugyanakkor hangsúlyozni szükséges, hogy a kézírással párhuzamosan ettől elkülönülten és továbbra is maximálisan előtérben maradván kell, hogy jelen legyen az órai munkákban!

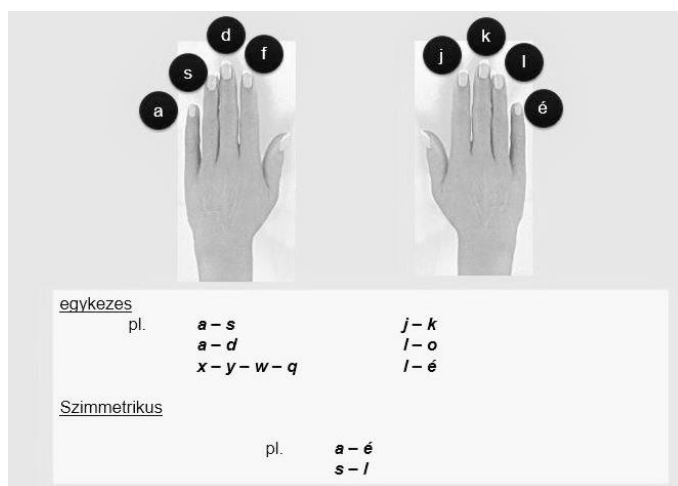
Az alkalmazott nyelvészet az anyanyelvi nevelésben tudományterület ajánlásai 10-12 éves gyermekek tízüjjas gépirás programjai számára

Gépiráskor egyenletesen mindkét kéz dolgozik, sok alkalommal szimmetrikus mozdulatokat végez a jobbkezes és a balkezes, ezzel összefüggésben mindkét agyfélteke egyenlő mértékben vesz részt a tevékenység vezérlésében. Minden betűt az ún. alaptartás betűiből (A, S, D, F, J, K, L, É) indulva meghatározott ujjal és csakis azzal ütünk, ezt a mozdulatot fogásnak nevezzük. Az 1. ábra az alaptartás egyes betűihez kapcsolt ilyen fogások néhány példáját mutatja be.



1. ábra Az alaptartás egyes betűihez kapcsolt fogások és a vizuális és/vagy akusztikus hasonlóságok néhány példája

rüEzen szabályok alapján folyamatos gépíraskor beszélünk egyrészt ún. *egykezes betűkről*, amik fogásánál az alaptartás betűjét fogó kéz megegyezik az adott betű fogásakor használt kézzel. Ilyen például: *A, eS, Dé, eF, Gé, Zé, Té, E, Cé, Í* illetve jobb kézen például: *Jé, Ká, eL, É, Á, O, Pé, eM, eN, Ü*. Másrészt leütéskor vannak ún. *azonos ujjról ütött betűk*, amik fogásánál ugyanarról az alaptartás betűről indítjuk az adott betűt. Ilyen például: *eF* betűről indított fogásként az *eR, Vé, Gé, Té*; az *É* betűről indított *Ü, Ú, Ó, Á, Ő, Pé, Ű*. Megfigyelve a 2. ábrát látható, hogy megjelenik gépeléskor a *szimmetrikus betűfogás* jelensége is, amikor a jobb kéz alaptartásának uja megegyezik a bal kéz alaptartásának ujjával. Például szimmetrikus fogást jelent az *eS* betű és az *eL* betű leütése gyűrűsujjal; az *A* betű és az *É* betű leütése kisujjal. Illetve tovább menve, megegyezhet a jobb kéz és bal kéz szimmetrikus ujjakról mint az alaptartás betűket ütő ujjakról indított betűk fogása sőt fogásiránya is. Ilyen, a bal és a jobb kéz ujjainak szimmetriáján alapuló azonosságot mutat például a *Dé* betűről indított *e* betű fogása a bal kéz középső ujjról enyhén balra fel a *Ká* betűről indított *I* betű fogása jobb kéz középső ujjról enyhén balra fel. Olyan fogások is tapasztalhatók, amikor szimmetrikus a jobb kéz és bal kéz szimmetrikus ujjakról mint az alaptartás betűket ütő ujjakról indított betűk fogása sőt fogásiránya is. Ilyen például a bal kéz mutató ujjáról, azaz az *eF* alaptartás betűről indított *Té* betű jobbra fel és a jobb kéz mutató ujjáról, azaz a *Jé* betűről indított *Zé* betű balra fel. Mindezek az azonosságok mozdulatbeli és iránybeli megegyezéseket jelentenek.



2. ábra Egykezes és szimmetrikus betűfogások az alaptartás betűiből

Mindebből belátható, hogy a gépírás írástanulási folyamatában is fellelhető az ún. *homogén gátlás* (Adamikné, 2001; Csabay, 1993) jelensége. Kézírás tanulásakor egyrészt a kiejtett hangok hasonló hangzása okozhat homogén gátlást: a nazálisok, zöngésségi párok, a hosszú-rövid hangpárok egymás után írása; másrészt a leírt betűk alakja is hasonló lehet: például a kis írott *h* és *k*, *e* és *a*, *p* és *n* estén. Gépírás tanulásakor homogenitás egyrészt a betűfogás és a leütés iránya hasonlóságából származhat, ezért homogén fogású és/vagy leütésű betűkapcsolásokat jelentenek egymással az *egykezes betűkapcsolatok*, az *azonos ujjról ütött betűk*, a *szimmetrikus betűfogások*; másrészt a gépírás során kiejtett betűk hangzása is mutathat hasonlóságot, így hasonló hangzású betűkről is beszélhetünk: például a *Té, Dé, Zé, Cé* vagy *Ú, Ű, Ó, Ő* vagy *eN, eM* betűk esetén. Az utóbbi típusnál a kiejtett betűk (*Té* és *Dé*) mögött álló hangok *[t]* *[d]* fonémáinak */t/* és */d/* fonematikus jegybeli azonosságai (képzés hely, képzés mód, zöngésség, hosszúság stb.) leginkább erősíthetik a homogenitást.

Főképp hasonlóknak minősülnek azok a betűk egymás után, amiknek a kiejtett hangjai is homogének egymással alak vagy hangzás miatt folyóírásban vagy olvasáskor, és emellett még a fent bemutatott gépíraskor fellépő homogenitás is jellemzőjük. Nevezzük ezeket *komplex módon homogén betűpároknak*. *Azonos ujjról ütött betűk esetén*: az *eS*-ről indított *W, X* betűk homogének, mert alakjuk hasonló, és az ütés iránya szimmetrikus; az *eF*-ről indított *Vé* betűk homogének, mert zöngésségi párok; a *Jé*-ről indított *eN* és *eM* betűk homogének, mert az ütésük irányai hasonlóak és nazálisok;

az *eL*-ről indított *O* és *Ö* betűk homogének, mert alakjuk hasonló, ütésük irányai hasonlóak, középzárt – labiális – rövid magánhangzók; az *É*-ről indított *Ő*, *Ó*, és *Ü*, *Ú*, *Ű* betűk homogének, mert alakjuk hasonló, fonematikus jegyeik mutatnak egyezéseket, az ütésük irányai hasonlóak. A *szimmetrikus betűfogások* esetén: az *A* és az *É* betűk ütése homogén, mert magánhangzók és írt alakjuk hasonló; az *A* és *Á* betűk ütése homogén, mert magánhangzók, alakjuk hasonló és mindkettőt kisujjal ütjük szimmetrikus fogással; a bal kéz mutatóujjal *eF*-ről indított enyhén jobbra fel *Té* betű ütése a jobb kéz mutatóujjal *Jé*-ről indított enyhén balra fel *Zé* betű ütésével homogén, mert mindkettő betűejtése hasonló, mindkettő fogmederhang.

Összegzés

Az anyanyelvi nevelés olvasás és írástanítási alapelveinek egyike, hogy a hasonló betűket lehetőleg ne tanítsuk közvetlenül egymás után, tehát kerüljük a homogén gátlás kialakulását. A hasonlóság gátolja a hang-betű megfeleltetés megszilárdulását, a betű memorizálását, betűcseréhez és betűkeveréshez is vezethet. A fentiek alapján beláthatjuk, hogy a gépirás tanításánál szintén fontos alapelv – különösen a korai életszakaszokban, még időben közel az olvasás és kézírás tanulásához gépirást tanulóknál – a homogén betűfogások és leütések elkerülése. Ezek megjelenése ugyanis a tanulási folyamatot lassíthatja, ebből következően demotiváló hatású lehet a tanuló számára. Megszaporodhatnak az elütések, az elvárthoz képest nagyon lelassulhat a gépelési idő. A sikertelenség oda vezethet, hogy a tanuló végül elveti a gépirás tanulását. Különösen káros lenne, ha a komplex módon homogén betűkapcsolásokat illetve betűket közvetlenül egymás után tanítanánk, gyakoroltatnánk, mivel ez esetben az esetleg így kialakuló homogén gátlás negatívan vissza is hathat a kézírás és az olvasás folyamatára. Mindannyiunk közös érdeke az, hogy ilyen eset ne történhessen meg. Ezért a gépirást tanító kísérleti programokban nem javasoljuk mechanikusan átvenni azoknak a gépirás tankönyveknek a betűtanítási sorrendjeit, amiket korábban felnőttek számára írtak. Sokkal eredményesebb, ha a korosztály olvasás- és íráselsajátítási szintjéhez igazodva, a kognitív-pszichés-biológiai fejlettségi szintet maximálisan figyelembe vevő önálló gépirás tankönyv készül a tanulók számára.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Balogh Péterné (2006): Számítógép-használat a logopédiában. *Fejlesztő Pedagógia*, 2006. 2. sz. 8-17.
- Berencsi Andrea és Vámos Tibor (2015): Kézmozgások tanulását befolyásoló tényezők. In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 2015. 1. sz. 139-146.
- Berninger, V., Abbott, R., Augsburger, A. és Garcia, N. (2009): Comparison of pen and keyboard transcription modes in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32. sz. 123-141.
- Besir Anna (2014): Az olvasás tanítása. In: Koós Ildikó (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiája az alsó tagozaton*. Oktató- és Fejlesztő Intézet, Budapest, 53-88.
- Bessenyei István (2007): Tanulás és tanítás az információs társadalomban – Az e-Learning 2.0 és a konnektivizmus. In: Pintér Róbert (szerk.): *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Gondolat – Új Mandátum, Budapest, 201–211.
- Csabay Katalin (1993): *Lexi*. Tárogató Bt., Budapest.
- Csépe Valéria (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba, Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika I. II.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 339-370.
- Csik Tibor (2011): *A digitális bennszülöttek és az olvasás Az olvasás és a könyvtárhasználat kapcsolata a felmérések tükrében.*
http://olvasas.opkm.hu/Plugins/Interactive/Media/436/media/csikt_digitalis.pdf [2018. 11.20.]

- Dankó Márta (2013, szerk.): *Gépirás*. NymE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely.
- Fenyő D. György (2012): Hogyan olvasnak a mai fiatalok? In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitalis_de_generacio 2.0*. Undergrand Kiadó, Budapest, 139-171.
- Gonda Zsuzsa (2015): A digitális szövegek olvasásértésének fejlesztése az olvasási stratégiák segítségével. *Anyanyelv-pedagógia* on-line <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=555> [2019. 01.05.]
- Gósy Mária (1996): Az agyfélteke-dominancia, beszédészlelés, olvasási nehézség. In: Gósy Mária (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Gmk, Budapest, 163-176.
- Gyarmathy Éva (2013): *Diszlexia a digitális korban*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Koós Ildikó (2014): Az anyanyelvi nevelés előkészítése. In: Koós Ildikó (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiája az alsó tagozaton*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2014. 13-30.
- Kökény Sándor (1999): *Gépirás író- és számítógépen*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Laczkó Mária és Kovácsné Nagy Ibolya (2013): Hogyan hat a számítógép a digitális nemzedék írására, helyesírására? In: Laczkó Mária (szerk.): *Tanulmányok*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet, Kaposvár, 45-58.
- Lengyel Zsolt (1999): *Az írás. Kezdet – Folyamat – Végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Molnár Katalin (2009): Számítógép az iskolapadban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2009. 1. sz. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=23&jaid=210 [2019. 05. 05.]
- Planton, Samuel, Jucla, Melanie, Roux, Franck-Emmanuel és Démonet, Jean-Francois (2013): The “handwriting brain”: A meta-analysis of neuroimaging studies of motor versus orthographic processes. *Cortex*, 49. 10. sz. 2772-2787.
- Pedagógiai Program ELTE Bolyai Általános Iskola és Gimnázium (2018) <http://www.bolyaigimnazium.elte.hu/dok/aziskola/dokumentumok/pedprog2.pdf> [2019. 05. 19.]

Dr. Koós Ildikó
koos.ildiko@ppk.elte.hu
ELTE PPK PPI Szombathely

FURCSA LAURA - SEBESTYÉNNÉ KERESZTHIDI ÁGNES

VÁLTOZÁSOK AZ IDEGEN NYELVET TANÍTÓK KÉPZÉSÉBEN

Az alsó tagozatos nyelvtanítás sikere a nyelvileg és módszertanilag jól felkészült nyelvtanítón múlik. A nyelvtanítónak ismernie kell 6-12 éves gyerekek életkori sajátosságait, az osztálytermi környezetben hatékonyan alkalmazható módszereket, olyan magas szintű nyelvtudással kell rendelkeznie, hogy képes legyen idegen nyelven vezetni nyelvi foglalkozásokat, továbbá, hogy képes legyen idegen nyelvű szakirodalom önálló tanulmányozására. A tanulmány azt vizsgálja, hogy a jelenlegi képzés mennyire tudja a leendő nyelvtanítókat ezekre a feladatokra felkészíteni. Röviden visszatekint a nyelvtanítók képzésének előzményeire, valamint bemutatja a jelenlegi helyzetet.

Kulcsszavak: műveltségterület, tanító, idegen nyelv, képzés, a 6-12 éves korosztály

Bevezetés

Az idegen nyelvet oktató pedagógusok között speciális helyet foglalnak el a 6-12 éves korosztályt, azaz az általános iskola 1-6. osztályában tanító nyelvpedagógusok. Ennek a korosztálynak az igényeit jól ismerő, megfelelő módszertani felkészültségű és kiváló idegen nyelvi tudással rendelkező pedagógusok kulcsfontosságúak a gyermekek sikeres idegen nyelvi fejlesztése érdekében. Az Európai Unió oktatással kapcsolatos állásfoglalásaiban már 2002-ben kifejeződött a korai életkorban megkezdett nyelvi fejlesztésre vonatkozó irányelv, ráadásul nem egy, hanem két idegen nyelv tekintetében: *”to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from an early age”* (Európai Tanács, 2002). Nemzetközi összehasonlításban azt találjuk, hogy 2017-ben már egyre több országban korábban elindul az idegen nyelv bevezetése, alacsonyabb a kötelező idegen nyelvtanulás megkezdésének életkora (Eurodyce, 2017). A legtöbb európai országban az általános iskola megkezdésével párhuzamosan megkezdődnek az idegen nyelvi órák, két országban (Ciprus, Lengyelország) pedig már iskoláskor előtt kötelezően bevezetik. Magyarországon az Óvodai nevelés országos alapprogramja⁵² szerint a 3-6 éves életkorú gyermekekben alakuló anyanyelvi tudás mellett nem lehet meghatározó cél az idegen nyelvi nevelés az óvodákban.

Az idegen nyelven történő kommunikáció természetesen megjelenik az Európai Unió által nélkülözhetetlennek tartott nyolc kompetencia terület között (Szegedi, 2016). Nagyné Paksi (2009) is kiemeli az egyesülő Európában pedagógusképzését elemző munkájában, hogy a tagállamok lényeges teendője az életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés megvalósítása, illetve a már meglévő pedagógusképző rendszer felülvizsgálata. Írásunk azt vizsgálja meg, hogyan változtak a nyelvtanítókra vonatkozó képzési tartalmak.

A nyelvtanulás eredményes kezdetéről különböző felfogásokat találunk. A nyelvi alapok korai lehelyezését állítják előtérbe a minél korábbi, akár már óvodás korban megkezdett nyelvoktatás hívei. A Nemzeti Alaptanterv (2012) szerint viszont sokkal később, a 4. osztálytól kötelező az idegen nyelv tanulásának elkezdése: „A 4. évfolyamon kezdődő idegennyelv-tanítás elsődleges

⁵¹ Az Európai Tanács következtetései – Barcelona, 2002. március 15-16.

<https://www.consilium.europa.eu/media/20939/71025.pdf>

⁵² 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR>

célja a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása. További fontos célkitűzése, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését a nyelvek tanulása és a más nyelveket beszélő emberek és kultúrájuk megismerése iránt⁵³”, de akár első osztályban is elkezdhető, ha az iskolában van erre lehetőség. Az iskolák nagy részében már az 1-3. osztályokban elindul a nyelvtanulás, a kötelező óraszám pedig – a negyedik osztályt kivéve – minimum három óra hetente. Öveges és Csizsér (2018) kutatása a 7. osztályosok nyelvi tapasztalatait vizsgálta, az adatokból azonban következtetéseket vonhatunk le a nyelvtanulás kezdetére. A vizsgálat alanyainak csupán 17%-a kezdte az idegen nyelv tanulását a kötelező 4. évfolyamban, a kezdés időpontjában az átlagéletkor 7,74 éves életkor volt, ennél fogva legnagyobb részük már első osztályban elkezdte tanulni az idegen nyelvet, de sokan megjelölték a 4-5 éves életkort is. A vizsgálatban részt vevő 11. osztályos diákok számottevő része 10 évesen kezdte az idegen nyelvet tanulni, ez arra utal, hogy évről évre több gyermek kezd el előbb az idegen nyelv tanulását, egyre nagyobb igény van az alsó tagozatban (vagy akár az óvodában) is végzett nyelvpedagógusokra – a törvényi szabályzással ellentétben.

Idegen nyelvi specializáció a tanítóképzésben

A tanítóképzésben régóta jelen van a szakosodás jelensége. A végzett tanító az általános iskola 1–4. évfolyamán minden tantárgyat taníthat, az 5–6. osztályban pedig az adott műveltségterületnek megfelelő tantárgyat. Az alapképzés részeként tanító szakon a hallgatóknak kötelező egy műveltségterületet választani. A műveltségterületi képzés mélyebb ismereteket és módszertani készségek elsajátítását jelenti. Tanulmányunkban arra fókuszálunk, milyen tudással és végzettséggel oktathat egy pedagógus idegen nyelvet az általános iskolában. Az idegen nyelvi műveltségterületen végző hallgató az általános iskola 1-6 osztályos diákok idegen nyelvi fejlesztésére kap képesítést. Ez a végzettség magas szintű nyelvtudást is feltételez. A jelenleg hatályos jogszabályok szerint (137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet⁵⁴) az idegen nyelv műveltségi területen végzettek esetén a sikeres záróvizsga a felsőfokú (C1), komplex nyelvvizsga-követelmények teljesítésével egyenértékű.

A *Nemzeti alaptanterv* (NAT, 2012) azonban nem tantárgyakban, hanem műveltségterületekben gondolkodik. A legutóbbi NAT által használt tíz műveltségterület a következő: Magyar nyelv és irodalom, Idegen nyelvek, Matematika, Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk – környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel és gyakorlat, Testnevelés és sport. Ez a megközelítésmód az interdiszciplináris, tantárgyakon átnyúló ismeretátadást is feltételezi.

A nyelvi specializációval rendelkező tanító végzettségű pedagógusok további fejlődési lehetőségeit tekintve még két fontos aspektusra hívnánk fel a figyelmet. Az idegen nyelvi műveltségterületi képzettséggel rendelkező hallgatók gyakran tanítanak kéttannyelvű iskolában, ahol külön szaktudás szükséges a kétnyelvű tanítás speciális feladatainak ellátására (*Trentinné*, 2014). A szaktárgyi tartalom közvetítése idegen nyelven, azaz a Content and Language Integrated Learning (CLIL) ötvözi a pedagógiai, módszertani és az idegennyelv tanítás kompetenciáit, melyet igazán eredményes speciális felkészültségű pedagógusok képesek ellátni. Viszont a jelenlegi műveltségterületi képzés erre nem készíti fel a végzett hallgatókat.

A szakosodás a tanító szakos hallgatók mesterfokozat diplomájában is fontos szerepet játszik, hiszen a bolognai rendszer alapvető jellegzetessége, hogy az alapképzés után lehetősége van a végzett hallgatónak mesterszakon folytatni tanulmányait. *Furcsa és Szilágyiné* (2010) kutatása alapján a tanító szakos hallgatók közel felének szándékában állt a továbbtanulás. Azonban kérdés, hogy

⁵³ A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet melléklete http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/1.2.2_idnyelv_1-4.doc

⁵⁴ 137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0800137.KOR>

megmaradva a 6-10(12) korosztály tanításánál neveléstudomány MA szakon (például az országban több helyen induló kora gyermekkor pedagógiája szakirányon) folytatja-e a szakmai fejlődését.

Lehetőség van arra is, hogy ha tanító alapszakos végzettséggel általános-, vagy középiskolai tanárokká akarnak válni, az általános-, vagy középiskolai tanári mesterképzés során az idegen nyelvi műveltségterületi képzésük kreditei beszámításra kerülnek, így rövidebb idő alatt elvégezhető a mesterképzés (négy, illetve öt félév alatt). Ekkor gyakran nem az alsós korosztályt tanítják tovább, hanem nyelvtanárokká válva felső tagozatos vagy középiskolás diákok tanítására pályamódosítást hajtanak végre. Az elmúlt évek változásainak köszönhetően a tanítóképzés „zsákutcsa jellege” (Bollókné és Hunyadyné, 2003) megszűnni látszik, a végzett hallgatóknak többféle lehetőségük van vagy az eddigi korosztályra koncentrálva, vagy idősebb gyerekek tanítására váltva szakmai továbbfejlődésre. A mesterdiplomával pedig megnyílik az út a PhD fokozat megszerzésére is. Újlakyné (2018) kutatása szerint nagyon magas azoknak az idegen nyelvi műveltségterületes tanító szakos hallgatóknak az aránya, (62%), akik elhagynák a nyelvpedagógus pályát, ha lehetőségük lenne rá. A szakmai fejlődés, a továbbképzés fontos tényező lehet a karrier megtartóképessége szempontjából.

Idegen nyelvi műveltségterületi képzés 1995-től

Az elmúlt évtizedekben számos változáson esett át a tanító szak képzési kimenete és szerkezete. 1975-ban főiskolai szintre, majd 2006-tól alapképzési (BA) szintre emelték a képzés kimenetelét. Lényeges változás volt 1995-ben a műveltségterületi képzés bevezetése, mely a tanítói kompetenciákat kiterjesztette a 10–12 éves korosztályra is, és még inkább egységben képzelte a 6-12 korosztály pedagógiai igényeit. Ez az életkori csoportosítás különösen fontos az idegen nyelv tanítása során, hiszen egészen mások az életkori sajátosságok, és ebből következően a módszertani és motivációs eszközök a 6-12 éves korosztályban, mint az ennél idősebb korosztály esetében.

A továbbiakban bemutatjuk, hogyan változott az idegen nyelvi műveltségi terület képzési szerkezete és tartalma 1995-től napjainkig. Főként intézményünk, az Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campusának jogelődjére koncentrálunk, mivel a dolgozat szerzői ebben az intézményben vesznek részt több évtizede az idegen nyelvi műveltségterületi képzésben, de kitekintést adunk más intézmények képzési sajátosságaira is.

A tanító szakon végzett hallgatók választott műveltségterületüknek megfelelő tantárgyakat az általános iskola 5. és 6. osztályában is oktathatnak. A műveltségi területek sorában az idegen nyelvi, 8 féléves képzésre 360 óra volt fordítható. Ezt az órakeretet kiegészítette a kötelező nyelvoktatásra fordítandó 180 óra. Az így kapott óraszám 540 elméleti órát jelentett. Az idegen nyelvi műveltségterület hallgatói részére a fakultatív órák terhére 240 többletórát biztosítottak. Az összes óraszám optimális esetben 780 kontaktnyelvi óra.

Az idegen nyelvi műveltségterületet választó hallgatók az első félév indulásakor válogató vizsgát tettek, melynek eredménye alapján nyerhettek felvételt az idegen nyelvi műveltségterületi csoportba. Ennek a szintfelmérő vizsgának a nyelvi szintje nem volt szigorúan megszabva, körülbelül a B1-B2 nyelvi szintnek feleltethető meg. A vizsga kettős célt szolgált, elsősorban fontos volt, hogy felmérje, megfelelő nyelvi szinten vannak-e a hallgatók a tanulmányok folytatására, másrészt pedig szűrőként is funkcionált, hiszen nagy túljelentkezés volt a nyelvi műveltségterületekre, és általában maximum egy csoport (kb. 15-20 fő) kezdhette el a képzését.

Az 1. táblázatban látható a tanító szakos hallgatók idegen nyelvi műveltségi területének óra- és vizsgaterve félévekre bontva. A kurzus teljesítése többféle értékelési módon történhetett: gyakorlati jeggyel (gyj), kollokviummal (k), alapvizsgával (av) vagy érdemjegy nélküli aláírással (ai). A fakultatív tantárgyakat tulajdonképpen kötelezően választhatók voltak az idegen nyelvi műveltségterületi képzésben résztvevők számára, nem választhattak más tárgyat.

1. számú táblázat: Idegen nyelvi műveltségi terület óra és vizsgaterve 1996/97

Idegen nyelvi műveltségi terület óra és vizsgaterve 1996/97									
Tantárgyak	1. félév	2. félév	3. félév	4. félév	5. félév	6. félév	7. félév	8. félév	Össz. óraszám
Nyelv-stílusgyak.	3gyj	3av	2gyj	2gyj				1gyj	11
Nyelvtan	2gyj	2av	1gyj	1k	2sz				8
Országismeret						1gyj	2sz		3
Gyermekirodalom				1ai	2gyj	1k			4
Tantárgypedagógia				1 ai	1ai	1gyj	2sz	1ai	6
Irodalmi beszédgy.					1gyj	1gyj	2sz		4
Össz. óraszám	5	5	3	5	6	4	6	2	36
Fakultatív tantárgyak (16óra /hét – 240 óra/félév)									
Nyelv-stílusgyak.	2ai	2ai	2ai	2ai					8
Fonetika			2ai						2
Irodalmi beszédgy.					2ai	2ai			4
Drámapedagógia							2ai		2
Össz. óraszám	7	7	5	7	8	6	8	2	52

Intézményünkben (Eszterházy Károly Egyetem, Jászberényi Campus jogelődje) az angol és a német műveltségterület tantervi hálójá megegyezett, mind a tárgyak elnevezését, mind az óraszámát és a tárgyak elosztását illetően.

A képzés második félévének végén - a nyelvfejlesztési órák nagy részének teljesítése után a hallgatók írásbeli és szóbeli összevont kollokviumot, úgynevezett alapvizsgát tettek. Ez az alapvizsga komplex módon ellenőrizte a hallgatók nyelvi fejlődését, a hallgatóknak bizonyítaniuk kell, mennyire sajátították el az idegen nyelv megfelelő szintű szóbeli és írásbeli használatához szükséges nyelvi, nyelvhasználati, nyelvtani és szókincsbeli ismeretét. A feladatok főként nyelvtani, nyelvhelyességi feladatokból, olvasott szöveg értéséből, és íráskészség felméréséből álltak (szövegalkotás), ez egészült ki két vizsgáztató előtt folytatott beszéd-készség vizsgával. Láthatjuk, ez körülbelül egy B2-C1 nyelvvizsgának feleltethető meg, azonban ez a vizsga nem volt ekvivalens semmilyen hivatalos nyelvvizsgával. Mivel a vizsga viszonylag korán, a második félév végén volt, szűrőként is funkcionált a további idegen nyelvi műveltségterületi tanulmányok folytatásához. Sikertelenség esetén még választható volt más műveltségterület, mivel az idegen nyelv volt az egyetlen műveltségterület, amely már a képzés elején elkezdődött, a többi műveltségterület később, a 3. félévben indult. Az idegen nyelvi műveltségterület óraszám, félévekre vonatkoztatott kiterjedtsége jóval nagyobb volt, mint a többi műveltségterületé. Sikertelen alapvizsga esetén az eddig elvégzett nyelvfejlesztési órákat beszámították a kötelező nyelvi órák közé, így ezek a tanulmányok sem vesztek el a más műveltségterületre váltó hallgatók számára.

Az idegen nyelvi műveltségterületi képzés (1. számú táblázat) a hallgatók nyelvi szintjének fejlesztésére fókuszáló tárgyakkal indult: heti három óra nyelv-és stílusgyakorlattal, és heti két óra nyelvtannal, amely nyelvileg felkészítette a hallgatókat a szakmai témák idegen nyelven történő feldolgozására és elsajátítására. Szaktárgyak a negyedik félévben jelentek meg először (Gyermekirodalom, Tantárgypedagógia) és a képzés előrehaladásával egyre nagyobb szerepet kaptak. A három féléves gyermekirodalom célja az volt, hogy a hallgatók megismerjék a leendő nyelvtanítói munkájukban jól alkalmazható népköltészeti alkotásokat, nyelvtörőket, kiszámolókat, dalokat, körjátékokat, mondókákat, meséket, és ezeknek a beépítési lehetőségeit a nyelvtanulás folyamatába. Tantárgypedagógia keretében a hallgatók elmélyült tudást szereztek a gyermekek idegen nyelv tanításának elméletéről és gyakorlatáról, megismerték az adott korosztály életkori sajátosságait, a nyelvelsajátítás és az idegennyelv-tanulás folyamatát, a nyelvi tartalmak és készségek közvetítésének a lehetőségeit a korai idegennyelv-oktatásban, valamint a sikeres korai idegen nyelv tanításához szükséges módszertan pedagógiai eszköztárát. Az országismeret és az irodalmi beszédgyakorlat a célnyelvi kultúrával való megismerkedését biztosította, továbbá hozzájárult a

nyelvi készségek fejlesztéséhez. A képzési struktúrában jól látszik, hogy komoly hangsúlyt fektettek az életkori sajátosságoknak megfelelő szakmai tartalmakra. A tantárgypedagógiában is a korai életkorhoz illeszkedő pedagógiai irányvonalat és módszertani eszközöket ismerték meg, illetve az irodalmi tárgy is kizárólag a gyermekek számára releváns művekre koncentrált.

A kötelező tárgyakat fakultatív tárgyak egészítették ki (*1. számú táblázat*): a nyelv- és stílusgyakorlat négy féléven keresztül, illetve az irodalmi beszédgyakorlat két féléven át heti plusz két órát kapott. Ezeknek a célja a hallgatók nyelvi fejlettségének további növelése volt, lényeges elem, hogy nagy hangsúlyt kap a kommunikációs kompetencia fejlesztése, mely összhangban áll azzal az elvvel, hogy a nyelvtanítóknak különösen magas szintű szóbeli eszköztárral kell rendelkezniük (Nikolov, 2008).

Új tárgyként a fonetikát és a drámapedagógiát vehették fel az idegen nyelvi műveltségterületi hallgatók. A fonetika tárgy elősegítette a hangtannal kapcsolatos alapvető ismeretek bemutatását és a legfontosabb kiejtési szabályok elsajátíttatását gyakorlatok formájában, illetve hozzájárult a még tökéletesebb, anyanyelvi szintnek megfelelő kiejtés elsajátításához, az esetleges kiejtésbeli hibák kiküszöböléséhez. Drámapedagógia keretében játékos gyakorlatok segítségével a hallgatók elsajátították azokat a kifejezési formákat, melyek a mindennapi kommunikációt megkönnyítik, továbbá megismerték azokat a nyelvi játékokat, amelyeket a kisgyermekkorai nyelvtanításban eredményesen lehet alkalmazni.

Az 1995-től érvényben lévő műveltségterületi képzés bár óraszámában csökkenést jelentett idegen nyelvből az idegen nyelv oktató-tanító képzéshez képest, de tartalmi változást nem jelentett. Az igazán lényeges változások az ezredforduló után történtek.

Idegen nyelvi műveltségterületi képzés 2006-tól

A bolognai rendszerre való áttérés miatt megváltoztak a mintatantervek, ez komolyabb szerkezeti változást nem jelentett a tanító képzésben, inkább az óraszámváltozás volt lényeges. 2006-os év további óraszám csökkenést jelentett, de ez a csökkenés nem olyan mértékű, hogy veszélyeztetette volna a képzés színvonalát. A képzés továbbra is 8 féléves. Szerkezete, a tárgyak tartalma, a képzés 8 félévére való eloszlása nem változott (*2. számú táblázat*). A drámapedagógia és a fonetika tárgyak helyzetére még pozitív hatással is volt a 2006-os év, hiszen a fakultatív tárgyak sorából kikerültek és minden idegen nyelvi műveltségterületet választó hallgató számára kötelezőek lettek.

2. számú táblázat: Idegen nyelvi műveltségi terület óra és vizsgaterve 2006-tól

Idegen nyelvi műveltségi terület óra és vizsgaterve 2006-tól									
Tantárgyak	1. félév	2. félév	3. félév	4. félév	5. félév	6. félév	7. félév	8. félév	Össz. óraszám
Nyelv-stílusgyak.	3gyj	3gyj	3gyj	4gyj	1gyj				14
Nyelvtan	2gyj	2k	2gyj	1k	2gyj				9
Fonetika			2gyj						2
Országismeret						1gyj	2sz		3
Gyermekirodalom				1ai	2gyj	1k	2sz		6
Nyelvpedagógia				1 gyj	2gyj	1k	1sz	1gyj	6
Irodalmi beszédgy.					3gyj	3gyj			6
Drámapedagógia				2gyj					2
Össz. óraszám	5	5	7	9	10	6	5	1	48

Idegen nyelvi műveltségterületi képzés 2017/18-as tanévtől

Intézetünk 2016. július 1-től az újonnan alakult Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campusaként végzi szakmai tevékenységét. 2016/17-es tanévben az idegen nyelvi műveltségterületi képzést harmonizálni kellett a többi műveltségi területtel. Ez azt jelentette, hogy a többi műveltségterülethez hasonlóan az idegen nyelvi műveltségterületi képzés is az 5./6./7. félévre korlátozódik és jelentősen csökken az óraszám 2018-as tanévtől. Ez súlyosan érinti az idegen nyelvi műveltségterületi képzést.

A hallgatók az alapképzés során az első négy félévben pedagógiai, pszichológiai alapismeretek mellett anyanyelvi, matematikai, ének-zenei, vizuális nevelés, testnevelés területén olyan szakmai és módszertani ismeretekre és készségekre tesznek szert, amelyek az 1-4 évfolyamon tanuló diákok eredményes fejlesztéséhez nélkülözhetetlen. Az egyes tárgyak esetében *(3.számú táblázat)* a hallgatók nemcsak elméleti tudást kapnak, hanem megismerik azokat a módszertani eljárásokat, melyek segítségével sikeresen oktatható az adott tárgy alsó tagozaton. A műveltség területi képzés ezeken a területeken kifejezetten az 5. és 6. osztályos korosztály tanítására készíti fel hallgatókat.

3. számú táblázat:

Tanító szak				
	Magyar nyelv és irodalom	Matematika	Ének-zene	Vizuális nevelés
1.	Magyar nyelv és helyesírás (3)	A matematikai nevelés elméleti alapjai I. (3)	Ének-zenei alapozás (2)	Vizuális megismerés és alkotás (2)
2.	Anyanyelvi tp: beszédfejlesztés, olvasás, írás tanítása (3)	A matematikai nevelés elméleti alapjai II. (3)	Ének-zene – hangszerjáték (2)	Vizuális kultúra - Művészeti tanulmányok és módszertan (3)
3.	Klasszikus és modern gyermek-és ifjúsági irodalom és módszertana (4)	A matematika tanítása 1-2 osztályban (3)	Ének-zene – anyagismeret (3)	Vizuális kultúra - Vizuális nevelés tp. (2)
4.	Anyanyelvi tp: szövegfeldolgozás, szövegalkotás, komm. (4)	A matematika tanítása 3-4. osztályban (3)	Ének-zene – tantárgypedagógia (3)	Vizuális kultúra - Tárgy- és környezetkultúra és módszertan (3)
5.	Anyanyelvi tp: nyelvtan- és helyesírás-tanítás (3)		Ének-zene – zeneirodalom (2)	Vizuális kultúra - Vizuális kommunikáció és szemléltetés (2)
6.	Anyanyelvi tp: tanítási elmélet és gyakorlat egysége, drámapedagógiai módszerek (4)			
Ö	21 óra	12 óra	12 óra	12 óra

Idegen nyelvi műveltségterületet választó hallgató esetén más a helyzet. Angol és német nyelvből az első négy félévben a többi tárggyal ellentétben csak középfokú nyelvvizsgára felkészítő kurzus felvételére van a hallgatóknak lehetőségük. A nyelvvizsgával még nem rendelkező hallgató négy

féléven keresztül kap olyan nyelvi képzést, amely lehető teszi a diploma megszerzésének feltételét jelentő középfokú nyelvvizsga megszerzését. A nyelvvizsgával rendelkező hallgató felmentést kaphat az idegen nyelvi képzés alól, vagyis két éven keresztül nem részesül nyelvi képzésben.

Ezeknek a nyelvi óráknak a célja a B2-es szintű nyelvtudás elérése és nem célja a 6-12 éves korosztály idegen nyelvtanítására való felkészítése. A többi műveltségterületi tárggyal szemben az idegen nyelvi műveltségterület hátrányban van. Hiszen magyar nyelv és irodalom, matematika, ének-zene, testnevelés, technika tárgyakból a hallgatók képzésük első négy félévében megkapják azt az elméleti és gyakorlati ismeretet, aminek birtokában képesek lesznek az általános iskola 1–4. osztályában ezeket a tárgyakat tanítani. A műveltségterületi képzés kizárólag az általános iskola 5-6. évfolyamán elvárt követelmények és szakmai feladatok teljesítésére készíti fel a hallgatókat.

Az idegen nyelvi műveltségterületen azonban a rendelkezésre álló 3 félévbe és az igen alacsony óraszámra kell besűríteni mindazt a nyelvi, szakmai és módszertani ismeretet, amely alkalmassá teszi a leendő nyelvtanítót az angol és német nyelv tanítására az általános iskola 1-6. osztályában (4. számú táblázat).

4. számú táblázat: Angol / Német nyelvi műveltségi terület óra és vizsgaterve 2018-tól

Angol / Német nyelvi műveltségi terület óra és vizsgaterve 2018-tól								
Tantárgyak /Félév	1	2	3	4	5	6	7	8
Angol/Német nyelv és irodalom ismeretkör VMT: 25 óra								
A/N nyelvi alapok					4gyj			
A/N nyelvtani alapok és nyelvi fejlesztés						5gyj		
A/N gyermekirodalom					4gyj			
A kisgyermek, mint a/n nyelvtanuló					3k			
Gyermekkori a/n nyelvtanulás módszertani gyakorlata						3gyj		
A/N civilizáció							3k	
A/N irodalmi szövegelemzés							3gyj	
Kötelezően választott: Angol / Német ismeretkör								
A/N drámapedagógia					2gyj			
A/N osztálytermi kommunikáció						2gyj		
Szemelvények a/n nyelvű irodalomból							2gyj	
Két- és többnyelvűség								2gyj

Az idegen nyelvi műveltségterületi tanítási gyakorlat a többi műveltségterülethez hasonlóan része a hallgató számára kötelező tanítási gyakorlatnak. Azonban a gyakorlat során idegen nyelvi órákat a hallgató 1-4. évfolyamon nem látogathat és nem is tarthat. Továbbá az is nehézséget jelent, hogy az idegen nyelvi műveltségterületen minden évfolyamon elvárás a hallgatóktól az angol vagy német nyelvű óravezetés, de ennek gyakorlására a műveltségterületi képzés csak 5-6. évfolyamon ad lehetőséget. A többi műveltségterületen pl. matematika, ének-zene tárgyakból a hallgató anyanyelvén foglalkozik a gyerekekkel, és van lehetősége hospitálni, illetve órát tartani mind az 1-4. osztályban, mind az 5-6. osztályban.

A jelen kihívásai

Természetesen a tanítóképzés során a hallgatók számos olyan ismeretre, módszerre is szert tesznek, amelyek jól használhatók a korosztály eredményes idegen nyelvi fejlesztésében is. De ez nem elegendő. A leendő nyelvtanítónak ismernie kell 6-12 éves gyerekek életkori sajátosságait, azokat a módszereket és eljárásokat, amelyeket a kisgyermekkorban nyelvoktatásban eredményesen lehet alkalmazni. Továbbá olyan szintű nyelvismerettel kell rendelkeznie, hogy képes legyen idegen nyelvű szakirodalom önálló tanulmányozására és feldolgozására, valamint részt tudjon venni idegen nyelvű szakmai beszélgetésekben. Ezeket a képességeket és ismereteket nehéz a jelenlegi óraszám és a jelentkezők alacsony nyelvi szintje mellett elérni. A probléma nem újként és nem csak a mi intézetünket érinti, *Újlakyné* (2018) hasonló problémákat vet fel a 2006-ban és 2017-ben készített, az idegen nyelvi műveltségterület hallgatók nyelvpedagógiai gyakorlatát és szakmai öntudatát vizsgáló kutatásában. Azóta eltelt több mint 10 év, és az idegen nyelvi műveltségterület helyzete javulás helyett inkább rosszabbodik.

Színvonalbeli javulást hozhat az, ha a hallgatók csak középfokú nyelvvizsga megléte esetén kezdhetik el felsőfokú tanulmányaikat és a nyelvvizsgára való felkészítő órák helyett lehetéssé válik a szaknyelvi oktatás. Megoldást jelenthetne az alapképzés egy-egy tárgyának idegen nyelven történő oktatása, hiszen ez jelentősen megnövelné az idegen nyelvi órák számát.

Záró gondolatok

Néhány a közelmúltban végzett vizsgálat azt mutatja, hogy komoly gondok vannak az általános iskolában megszerezhető nyelvtanulás minőségével, különösen német nyelvből (*Csapó*, 2001; *Józsa és Nikolov*, 2005), amely a helytelen osztálytermi gyakorlatra vezethető vissza. A nyelvórákon az osztályterekben a folyó munka gyakran nem felel meg a jó gyakorlatnak. A megfigyelt nyelvtanítók gyakorlatában a természetes nyelvszajátításra jellemző eljárásokkal szemben leginkább a kontrasztív nyelvszemlélet, a nyelvtani-fordító módszer eljárásai, a fordítás gyakori alkalmazása és a behaviorista hagyományokon alapuló drillezés figyelhető meg (*Nikolov*, 2008; *Sebestyén*, 2010). A pedagógusok gyakran használták az anyanyelvet olyan helyzetekben is, ahol a célnyelv is érthető lett volna. A sikeres alsó tagozatos idegen nyelvoktatás kulcsa a nyelvtanítók képzése és továbbképzése, de a jelenlegi óraszámok mellett kihívást jelent a színvonal biztosítása.

Irodalom

- Bollókné Panyik Ilona és Hunyadi Györgyné (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 4–16.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11/8. sz. 25–35.
- Európai Tanács (2002): *Az Európai Tanács következtetései* – Barcelona, 2002. március 15–16. <https://www.consilium.europa.eu/media/20939/71025.pdf> [2019.07.20.]
- Eurydice (2017): Key Data on Eurydice Report Teaching Languages at School in Europe 2017 Edition. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-%E2%80%93-2017-edition_en [2019.08.10.]
- Furcsa Laura és Szilágyiné, Hodossy Zsuzsanna (2010): Életkorhoz illeszkedő nyelvpedagógus-képzés: Tanító szakos hallgatók elképzelései a mesterképzésről. *Modern nyelvoktatás*, 2–3. sz. 47–55.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianna (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105.3. sz. 307–337.

- Nagyné Paksi Margit (2009): Pedagógusképzés az egységesülő Európában. In: Kovács Judit és Márkus Éva (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 167-178.
- Nemzeti Alaptanterv (2012). *Magyar Közlöny*, 2012.06.04.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2019.06.28.]
- Öveges Enikő és Csizér Kata (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Újlakyné Szűcs Éva (2018). Az idegen nyelvi műveltségterületi képzés múltja jelene és jövője a kecskeméti tanítóképzésben. In: G. Molnár Péter és Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai valóságok*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 82-94.
- Nikolov Marianne (2008) „Az általános iskola, az módszertan” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás*, 14.1-2. sz. 3-19.
- Sebestyénne Kereszthidi Ágnes (2010) Alsó tagozatos németórákon szerzett tapasztalataimról. *Modern Nyelvoktatás*, 16.2-3. sz. 56-70.
- Szegedi Eszter (2016). *Az európai oktatási szakpolitika prioritásai*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Trentinné Benkő Éva (2014): A kétnyelvű fejlesztés és a pedagógusképzés. *Neveléstudomány: oktatás kutatás innováció*, 3.sz. 89-108.

Dr. Furcsa Laura
furcsa.laura@uni-eszterhazy.hu
Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus

Sebestyénne dr. Kereszthidi Ágnes
sebestyenne.kereszthidi.agnes@uni-eszterhazy.hu
Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus

TANTÁRGYAKHOZ KÖTHETŐ ISKOLAI SIKER- ÉS KUDARCÉLMÉNYEK

SIMON KATALIN

A tanulási tevékenységhez fűződő viszonyt az egyéni tanulástörténet során szerzett tapasztalatok nagyban befolyásolják. Minél sikeresebben teljesít valaki az iskolában, annál inkább a belső késztetés válik nála dominánssá. Ezzel szemben az elvárásoknak, követelményeknek való megfelelni nem tudás megélése a motivációs szint csökkenéséhez vezethet. Jelen kutatás célja annak feltárása, hogy a mai felső tagozatos és középiskolás diákok hogyan veszik az akadályokat, milyen, tantárgyakhoz köthető siker-, illetve kudarcélményeket élnek át az iskolában. Azért fontos ezzel a területtel foglalkozni, mert a negatív események túlsúlya egyik rizikótényezője lehet a korai iskolaelhagyásnak (Fehérvári, 2008), aminek csökkentése az oktatáspolitikai egyik fő feladata (EU 2020 stratégia: Borbás, 2012).

Kulcsszavak: sikerélmény, kudarcélmény, iskola, tantárgy, tanulástörténet

Bár a végzettség nélküli iskolaelhagyás középfokon jelent valódi problémát, a hozzá vezető folyamat az iskolás évek elején kezdődik (Fehérvári, 2015). Mint sok dolog, az iskolássá válás, az iskolába járás is sajnos gyakran csak addig vonzó, amíg nem szembesülünk annak nehézségeivel, buktatóival. Az egyéni tanulástörténetbe bekerülő negatív élmények, kudarcok, csalódások kihatással vannak az önbizalomra, az énképre, az önértékelésre, s ezáltal befolyásolják az iskolához, a tanuláshoz fűződő viszonyt (Réthy, 2002). A negatív események túlsúlya a korai iskolaelhagyás egyik rizikótényezője lehet (Fehérvári, 2008). Ahhoz, hogy a végzettség nélküli fiatalok száma csökkenthető legyen (v.ö.: EU 2020 stratégia: Borbás, 2012), célszerű vizsgálat tárgyává tenni, hogy a mai felső tagozatos és középiskolás diákok hogyan veszik az akadályokat, milyen arányban élnek át az iskolában siker-, illetve kudarcélményeket; s az okok feltárásával az utóbbiak hogyan mérsékelhetők, illetve előzhetőek meg.

Tanulási sikeresség, sikertelenség

A siker többféle dolgot is jelenthet: elérni a kitűzött cél, megszerezni a vágyott dolgot, megelőzni, vagy legyőzni valakit (Kerékyártó, 1976). „Az általános vélekedés szerint a siker együtt jár az elismeréssel, a megbecsüléssel, a különlegesség érzésével és a vastag bankszámlával.” (Petrás, 2019) A kudarc a siker ellentétje. „...egy igen komplex jelenség, ami érzés is, állapot is, és élmény is” (Bori, 2018). Olyan állapot, amibe akkor kerülünk, ha nem érjük el céljainkat. Átélni a sikertelenség élményét mindig fájdalmas. Gyakran társul hozzá a valamihez nem értés, az értéktelenség és ezzel együtt a szeretetre való érdemtelenség, a büntudat és a megcsüggenés érzése (Petrás, 2019). Ráadásul a kudarc élménye jóval túlmutat az adott helyzeten. „A diák, amikor megbukik matematikából, nem azt éli meg, hogy képtelen volt az adott közegben a másodfokú egyenletet megtanulni; úgy érzi, arra képtelen, hogy bárhol e világon bármit megtanuljon.” (Földes, 2001)

Az iskolai sikerességet gyakran a tanulmányi sikerességgel azonosítják. „A tradicionális iskolákban a verbális intelligencia a leglényegesebb meghatározója a tantárgyi sikerességnek, más képességek (pl. társas ügyesség, érzelmek gazdagsága, empátia, bizonyos jellemvonások, közösségi munka) csak nagyon kevésbé jelennek meg a gyerekek értékelése kapcsán.” (N. Kollár és Szabó, 2004) Sikertelen az a tanuló, aki nem tud megfelelni az iskolai követelményeknek, ezért rossz jegyeket kap, megbukik, korai iskolaelhagyóvá válik, lemorzsolódik (Fehérvári, 2015).

A teljesítményképzés alapján négyféle típusú tanulót különböztethetünk meg annak függvényében, hogy a siker elérésére és a kudarc elkerülésére való együttes törekvés milyen intenzitású. A tudásorientált egyéneknél mindkét törekvés egyforma erősségű, ezért minden tőlük telhetőt megtesznek az eredményesség érdekében. A hibázást, a kudarcot fontos visszajelzésnek tekintik és felhasználják továbbfejlődésükhöz. A sikerorientált tanulók, ahogy a típus elnevezése is utal rá, a sikerességre fókuszálva képességeiknek megfelelő feladatokra szeretnek vállalkozni. A kudarc elkerülésének alacsony motívuma következtében a sikertelenséget nem negatívan élik meg. Akiknél alacsony a siker motívuma és magas a kudarcé, ők a kudarcra kerülők. Rájuk jellemző a paradox feladatvállalás: képességszintjüknél jóval alacsonyabbra, vagy jóval magasabbra helyezik a mércét. Végül, a negyedik típusba azokat a kudarc-tűrőnek nevezett tanulókat soroljuk, akik közömbösek az iskolai teljesítés iránt: se a siker, se a kudarc nem érdekli őket. (Lannert, 2019; N. Kollár és Szabó, 2004)

„Ha egy gyerek sikert ér el, ott tolong körülötte a szülő, a család, a baráti kör, a tanár, az iskola igazgatója, mindenki, hangsúlyozván, hogy ebből a sikerből mindannyian kivehetik a részüket, hiszen mindannyian sok munkát fektettek abba, hogy a siker létrejöjjön. Ezzel szemben, hogyha egy diák sikertelen, magára marad. Ugyanezek a szereplők szétárják a kezüket, mondván: „Én mindent megpróbáltam”, és korántsem igyekeznek osztozni a kudarcban, ahogyan azt a sikerben tennék.” (Földes, 2001) A kudarc elkerülésére fókuszálók éppen ezért gyakran használnak önhátráltatási technikákat, melyek segítségével sikertelenségeikért nem saját magukat, hanem a teljesítés elé maguk által öntudatlanul gördített akadályokat hibáztatják. „...az önhátráltatók elhárítják képességeikről a kudarc okait saját maguk által kreált valós vagy valótlan akadályozó tényezőkre, a halogatók a fontosnak ítélt feladatokat irracionális okokból az utolsó pillanatra halasztják vagy meg sem csinálják, a perfekcionista rosszul érzik magukat, ha nem a saját irreálisan magas elvárásaik szerint teljesítenek, a védekező pesszimisták pedig félnek a kudarcától, ezért mindig a lehető legrosszabbra készülnek.” (Nagy és D. Molnár, 2017)

Azoknak a tanulóknak, akik gyakran szembesülnek sikertelenségükkel az iskolában, fokozatosan csökkenhet a tanulási motivációjuk, negatívvá válhat az iskolába járással szembeni attitűdjük, ezáltal önálló tanulási képességük sem fog fejlődni megfelelően, az élethosszig tartó tanulásra alkalmatlanokká válhatnak, így végül negatív énképet kialakítva magukról önbecsülésük károkat szenvedhet (Szilágyi, 2006).

A tanulási siker/sikertelenség témaköréhez elsősorban általános kutatások kapcsolódnak. Az egyes iskolai tantárgyakban rejlő siker- és kudarcforrások feltárása a legtöbb esetben közvetetten a tantárggyal szembeni attitűdkutatásokban történik (tantárgyi kedveltség, tantárgyak fontossága, tantárgyak hasznossága, tantárgyak megítélése különböző dimenziók mentén) (például: Chrappán, 2017; Csapó, 2000; Csíkos, 2012; Kocsis, 2000). Találhatunk azonban olyan szakirodalmat is, ami a tantárgyi tartalommal összefüggő szorongás kiváltó okait gyűjti össze (Nótin, 2015), vagy egy kiválasztott tantárgy tanításával/tanulásával kapcsolatos sajátosságokat elemzi (például: Tóth, 2015). Bár számos összefüggésre rávilágítanak, ezen kutatások alapvető hiányosságának tekinthető, hogy legtöbbjük nem a teljes tantárgyi listával dolgozik.

Jelen kutatás keretében újfajta megközelítésből próbáltuk a tantárgyakhoz köthető siker- és kudarcélményeket feltárni olyan jelenségeket alapul véve, amelyek bármely tanulóval, bármelyik tanórához kötötten előfordulhatnak. Korábbi kutatási eredményeket és tapasztalatainkat alapul véve feltételeztük, hogy kedvező és kedvezőtlen – tantárgyak követelményeinek teljesítéséhez köthető – elemek minden tantárgyhoz kapcsolódnak, de eltérő arányban (Csíkos, 2012).

Módszerek⁵⁵, minta

A hipotézis igazolása saját összeállítású, önbevallásos kérdőíves felméréssel történt 2018 őszén. Az anonim kérdőív – a demográfiai adatok mellett – az érdemjegyek és az osztályzatok alakulásával, az órai feladatok, feleletek, dolgozatok teljesítésével, valamint a házi feladat elkészítésével összefüggő olyan öt sikert és hét kudarcot jelentő jelenségre kérdezett rá feleletválasztós, de szöveges felsorolást, és esetenként indoklást is kérő kérdések formájában, melyek bármelyik tantárgy tanulása során bekövetkezhetnek. A kérdőíven megfordítottuk az adatgyűjtés logikáját. Egyik kérdésnél sem adtunk meg előre tantárgylistát, helyette mindig az adott jelenséghez kértük tetszőleges számú tantárgy nevének a felsorolását, feltételezve, hogy a diák számontartja, illetve fel tudja idézni az azzal kapcsolatos történéseket.

A kérdőíves felmérést az önként vállalkozó diákok és szüleik informált beleegyezésével és engedélyével végeztük. Összesen nyolc megyéből véletlenszerű választással⁵⁶ a mintába kerülő 320 fő közoktatásban részt vevő tanuló 34,37%-a (110 fő) fiú, 65,63%-a (210 fő) leány. 61,25%-a (196 fő) felső tagozaton, 38,75%-a (124 fő) középfokú oktatásban tanul. Az eddig elért legjobb tanulmányi átlaguk átlagosan 4,73 ($s=0,41$; minimum: 3,0; maximum: 5,0); a leggyengébb tanulmányi átlaguk pedig átlagosan 4,26 ($s=0,63$; minimum: 2,0; maximum: 5,0). Bár a minta – sem méretét, sem összetételét alapul véve –, nem tekinthető reprezentatívnak, a jelen kutatás eredménye hasznos adalékul szolgálhat az egyéni tanulástörténetben – az iskolához, tanuláshoz fűződő viszonyra ható – kedvező és kedvezőtlen, tantárgyak követelményeinek teljesítéséhez köthető elemek előfordulási arányának tisztázásához.

Eredmények

Tantárgyakhoz kapcsolható – vizsgált – pozitív és negatív élmények előfordulása

Érdemjegyek, osztályzatok⁵⁷ alakulása

„Az értékelés nemcsak mint a rendszer működtetésének egyik alapvető tevékenysége van jelen, hanem mint az iskolai élet mindennapjaihoz hozzátartozó történés, a tanárok munkájának ritmusát, a tanulóknak a tanuláshoz, az iskolához, a tantárgyakhoz való viszonyát, az iskolai munka légkörét, a tanulók hangulatát befolyásoló jelenség is.” (Csapó, 2002. 45.) Érdemjegy-központú világban élünk, alapvető elvárás a pedagógusok felé, hogy a tanulók teljesítményét osztályzatban fejezzék ki. Hányast kapok? – kaptam? – kaptál? – tesszük fel a kérdést nap mint nap. A jó jegy elégedettséggel, örömmel, a rossz jegy csalódottsággal, elkeseredettséggel társul. „A célorientációs megközelítés szerint a személy saját maga definiálja a sikeressége kritériumait, a siker vagy sikertelenség okait egyéni magyarázattal látja el, így nagy egyéni különbségek lehetnek abban, hogy ki mit próbál elérni, milyen (tanulási) célokat fogalmaz meg maga számára.” (Molnár és Péter-Szarka, 2017. 19.) Mivel az, hogy kinek mi számít jó jegynek, és mi rossznak, változhat egyénenként, ezért jelen kutatás csupán a mindenki számára feltehetően azonos töltetű élményt adó eseményekre fókuszál.

Ötös érdemjegyet, osztályzatot, jelest kapni mindig jó érzés. „A siker, az öröm, a jó hangulat – ami a jó érdemjegyeket követi – további előrelendítője a tanulásnak, állandó pozitív energiát szabadít fel a gyermek számára...” (Veszprémi, 2005) Nem csak a jelenben fontos, hanem a jövőre nézve is. A pályaválasztást, a tanulmányok folytatását ugyanis döntően meghatározza, hogy melyik tantárgyból kerül be ilyen osztályzat az év végi bizonyítványba. „A tanulókra túl nagy nyomás nehezedik, hogy jó jegyeket szerezzenek. Ha tovább akarnak tanulni, ha eredményesek akarnak lenni, „mindenévökké” kell válniuk, érdeklődésüktől függetlenül mindenből jó jegyeket kell

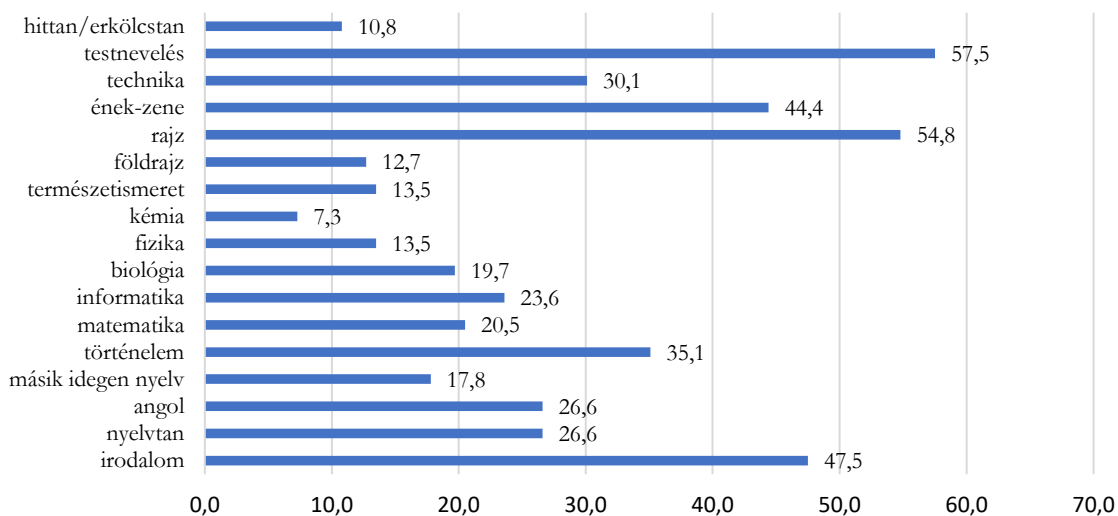
⁵⁵ 2018/294 kutatásetikai engedély ELTE PPK

⁵⁶ Ezúton mondunk köszönetet azoknak a tanárszakos hallgatónak, akik közreműködtek a minta vételezésében és a kérdőívek kitöltésében.

⁵⁷ Az érdemjegy tanév közben adott, számmal kifejezett értékelési forma. Ezek átlaga a félév és a tanév végén az ellenőrzőbe/bizonyítványba kerülő osztályzat (v.ö.: 011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről).

szerezniük.” (Csapó, 2002. 50.) Ezzel kapcsolatban a kérdőíven a kitöltőket arra kértük, hogy sorolják fel, mely tantárgy(ak)ból volt eddig mindig ötös a zárójegyük, egyéni tanulástörténetükben mely tantárgy(ak) foglal(nak) egyértelműen helyet a siker-oldalon. 96,23%-uk (306 fő) jelezte, hogy megélhette ennek pozitív élményét; átlagosan 6,69 db tantárgy vonatkozásában ($s=6,14$; maximum: 13 db, illetve összes tárgy); sőt, 14,78% (47 fő) eddig mindig kitűnő tanuló volt ($N=318$). A jeles év végi osztályzat nyújtotta sikerélményt tehát a vizsgált tanulók közül szinte mindenki átélhette több alkalommal is. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azonban azt, hogy „...a tanulók egyes tantárgyakhoz és képességekhez kapcsolódó énképkomponensei elkülönülnek egymástól, és csak gyenge korrelációt mutatnak” (Czégő, 2015).

A tantárgyak listáját⁵⁸ tekintve összesen 17 db különböző tárgy került megnevezésre a kérdőíveken, ami jelzi, hogy – az eltérő követelmények ellenére – bármelyikből nyújtható kiváló teljesítmény (1. Ábra). A válaszok alapján⁵⁹ a leggyakrabban – az ún. készségtárgyak⁶⁰ közül – testnevelésből (57,5%), rajzból, (54,8%) valamint ének-zenéből (44,4%) lehet jeles év végi osztályzatot elérni. Bár ezek az eredmények csak ilyen irányú továbbtanuláshoz meghatározók, javíthatják, illetve fordított esetben le is ronthatják a tanulmányi átlagot, ezért érdemes ezekbe is energiát fektetni. A gyakoriságot tekintve ezek után a humán tárgyak következnek, melyek közül elsősorban az irodalom (47,5%) és a történelem (35,1%) az, amiből a válaszadók több mint egyharmadát eddig mindig ötösrre zártak le tanáraik. A legnehezebben jól teljesíthető tantárgyaknak a fizika (13,5%), a természetismeret (13,5%), a földrajz (12,7%), a hittan/erkölcstan (10,8%), valamint a kémia (7,3%), tűnik ($N=259$). Egy korábbi hazai – tantárgyi attitűdök vizsgálatára irányuló – reprezentatív kutatás során kiszámolt tanév végi tantárgyi osztályzatok átlagát elemezve hasonló tendencia figyelhető meg (Kocsis, 2000).



1. Ábra: Év végén mindig ötös osztályzat %-ban ($N=259$)

A 306 tanuló 90,52%-a (277 fő) szövegesen arra is válaszolt a kérdőíven, hogy szerinte mi állhat az egyenletesen jó teljesítmény háttérében. Összesen 444 db (tanulónként 1-5 db) indok került megnevezésre, melyeket tartalomelemzéssel kilenc kategóriába tudtunk sorolni. A legtöbb ok (50,23%; 223 db) a szorgalommal, a folyamatos, kitartó tanulással kapcsolatos. A szinten tartást segítheti továbbá a válaszadók szerint a tantárgy (14,64%; 65 db), illetve a tanulás (4,28%; 19 db) iránti pozitív viszonyulás, a jó teljesítmény elérésének vágya; a tanulást kedvezően befolyásoló

⁵⁸ A 306 főből csupán 259 tanuló (84,64%) sorolta fel az érintett tantárgyakat tételesen a mindig ötös osztályzat tényének jelzése mellett.

⁵⁹ Az eddig mindig kitűnő tanulók (47 fő) válaszait jelen esetben nem vettük figyelembe, mivel többségében a konkrét tantárgyak felsorolása helyett azt választották, hogy „mindből”, „összesből”.

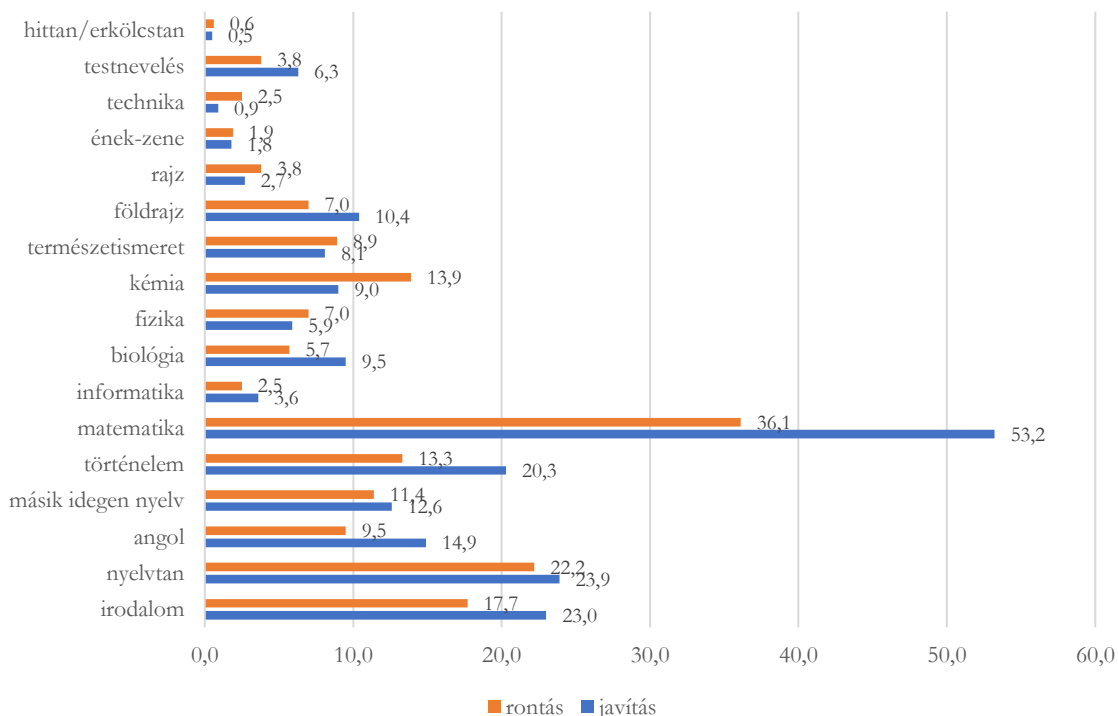
⁶⁰ Készségtárgyak: ének-zene, rajz, informatika, technika, testnevelés (v.ö.: Imre, 1998).

képességek, például az intelligencia, a kreativitás, vagy a jó memória (10,13%; 45 db) és az olyan személyiségtulajdonságok, mint a megfontoltság, alaposág, magabiztosság, kellő önbizalom (1,80%; 8 db); valamint a pozitív környezeti hatás: tanárok, szülők, barátok támogatása (11,26%; 50 db). Ezeken kívül néhányszor említésre került a hatékony tanulási módszer (0,68%; 3 db), valamint a sportolás tanulásra gyakorolt jótékony hatása (0,90%; 4 db). Voltak azonban olyan válaszadók is, akik a tantárgyi siker kulcsát könnyen teljesíthető követelményeiben látták (6,08%; 27 db).

Egy már elért eredmény megtartásánál még nagyobb siker, ha valaki tud javítani a korábbi teljesítményén, bizonyítva magának és a környezetének, hogy képes a magasabb elvárásoknak is megfelelni. Amikor a diák a szülő által elképzelt vagy annál jobb bizonyítványt mutatja büszkén, a dicséret mellett különböző jutalmakra és engedményekre számíthat. Megtanulja, hogy a siker, sikeresség jó dolgokkal jár együtt és ezért később is törekedni fog a jó jegyekre.

Az eddigi legjobb és leggyengébb tanulmányi átlagot összehasonlítva a megkérdezettek 13,44%-a (41 fő) mindig azonos eredménnyel (legtöbb esetben kitűnővel) zárta a tanévet. 31,14%-uknál (95 fő) pozitív, 55,41%-uknál (169 fő) viszont negatív irányú elmozdulás történt valamelyik évfolyamon (N=305). Ha a bizonyítvány összességében rosszabb lesz a korábbihoz képest, a csalódást, a kudarcérzést ellensúlyozhatja, ha van olyan tantárgy, amiből javítani tudtunk. Amennyiben nem összességében, hanem tantárgyakra levetítve vizsgáljuk a változást, jóval kedvezőbb a kép. A kérdőívet kitöltő tanulók 69,81%-a (222 fő; N=318) volt képes az előző tanévhez képest jobb osztályzatot elérni, átlagosan 1,44 db tantárgyból ($s=1,31$; maximum: 6 db).

A 222 fő válaszaiban valamennyi tantárgy előfordult, ami a mindig ötös osztályzat esetében megnevezésre került, csak értelemszerűen más-más arányban. A megkérdezettek leginkább az érettségi-köteles tárgyak: a matematika (53,2%), a magyar nyelv (23,9%) és irodalom (23,0%), a történelem (20,3%), valamint az idegen nyelvek (14,9%, illetve 12,6%) esetében törekedtek sikerrel év végi jegyeik emelésére (N=222) (2. Ábra).



2. Ábra: Tantárgyi javítás (N=222) és rontás (N=158) %-ban

Ezek közül kiemelkedik a matematika, mivel az évek folyamán a megkérdezetteknek több, mint a fele tudott javítani korábbi eredményén. Ennek számos oka lehet, például valószínűleg

ebben az is közrejátszik, hogy sokféle segítség áll annak rendelkezésére, aki nem akar beletörődni abba, neki nem megy a matematika. Ezzel szemben, mivel a készségtárgyakból sokan rendelkeznek folyamatosan ötös osztályzattal, – a kapott eredményekkel összhangban – matematikailag jóval kevesebb tanuló (0,9-6,3%) tudott javítani. Egy OTKA-projekt keretében kimutatták, hogy a középiskolába tanulók körében a tantárgyak fontossági rangsorának elején az érettségi tárgyak találhatók, majd ezt követik a természettudományos tárgyak, a lista végére az erkölcsstan, a rajz és az ének került (*Chrappán, 2017*). Ezért valószínűsíthető, hogy a tanulók elsősorban azokból a tantárgyakból szeretnének minél jobb eredményt elérni, amit jövőjük szempontjából fontosnak ítélnék.

A kérdőíven ennél a kérdésnél is volt lehetőség a szöveges indoklásra, amivel 92,79% (206 fő; N=222) élt is, összesen 272 db (tanulónként 1-4 db) okot felsorolva, melyek hét területet érintenek. A válaszadók többsége úgy gondolja, hogy a siker nem hull az ölébe, azért keményen meg kell dolgoznia mind az iskolában a tanórákon való odafigyeléssel (11,03%; 30 db), mind otthon a hatékonyabb felkészüléssel: több és jobb tanulással (58,46%; 159 db), melynek eredményeképpen képességei fejlődnek (1,84%; 5 db). Ha ez egyedül nem megy, akkor szabad és kell is segítséget kérni tanártól, szülőtől, barátoktól (4,04%; 11 db). A jegyjavítás hátterében az is állhat továbbá, ha a tanórán/tananyagban történik kedvező változás, például tanárváltás vagy a tananyag könnyebbé válása (12,50%; 34 db) és ennek következtében megnő a tantárgy iránti érdeklődés (10,66%; 29 db). Néhányan úgy vélik, egy kis taktikázás sem árthat: jó jegyért plusz feladatok vállalása, alkalmazkodás a tanár módszereihez (1,47%; 4 db).

Jelen esetben rákérdeztünk az ellenkező oldalra is, hiszen nem csak javítani lehet a korábbi osztályzaton, hanem azt le is lehet rontani. Ha nem tudjuk megtartani, ami egyszer már a „miénk volt”, akkor kudarcot vallottunk nem csak magunk, hanem mások szemében is. „A teljesítménykényszeres gyerekek nagy részét rosszul érinti a rossz jegy – az elvárástól elvakult szülők megjegyzései, büntetései, fenyegetései pedig tovább rontanak a helyzeten.” (*Papp, 2017*) A válaszadók 49,84%-a (158 fő; N=317) szembesült már ezzel egyéni tanulástörténete során, átlagosan 0,84 db tantárgy esetében ($s=1,05$; maximum: 5 db).

Összevetve a javítások gyakoriságával, nagyon hasonló arányokat mutatnak az eredmények. A konkrét tantárgyakat is felsoroló 158 fő közül a legtöbben matematikából (36,1%), nyelvtanból (22,2%) és irodalomból (17,7%) rontottak; a legkevesebben pedig hittanból/erkölcsstanból (0,6%), énekből (1,9%), technikából (2,5%), informatikából (2,5%), rajzból (3,8%), valamint testnevelésből (3,8%). A korábbi osztályzatot megtartani a legnehezebbnek tűnik kémiából ($j:9,0\% \leftrightarrow r:13,9\%^{61}$), természetismeretből ($j:8,1\% \leftrightarrow r:8,9\%$), fizikából ($j:5,9\% \leftrightarrow r:7,0\%$), rajzból ($j:2,7\% \leftrightarrow r:3,8\%$) és technikából ($j:0,9\% \leftrightarrow r:2,5\%$) ($N_j=222$; $N_r=158$). Ezeknél a tárgyaknál többen számoltak be kudarcról, mint sikerről. (2. Ábra).

A korábbihoz képest gyengébb teljesítmény nyújtásának okát 92,40% próbálta megnevezni a kérdőíven (146 fő; N=158), összesen 193 db (tanulónként 1-3 db) indokot felsorolva. Ezek tulajdonképpen megegyeznek a javításhoz szükségesnek ítélt feltételek hiányával. A magyarázatok között szerepelt a kevesebb energiabefektetés a tanulásba: mind az iskolában (4,66%; 9 db), mind otthon (25,91%; 50 db); képességbeli hiányosságok következtében a tananyag nem értése (11,92%; 23 db); személyiségbeli okok, például a szorongás (2,07%; 4 db); a tantárgyban, tananyagban bekövetkezett kedvezőtlen változások: mennyiség növekedése, követelmények erősödése (30,57%; 59 db) és ezzel összefüggésben a motiváció csökkenése, a tantárgy iránti érdeklődés elvesztése (10,36%; 20 db); külső segítség nem kérése (0,52%; 1 db). Emellett a válaszadók egy része a tanár személyére/személyiségére, módszereire hivatkozott (9,33%; 18 db), másrészt pedig a tanulásra fordítható idejének csökkenésére (4,14%; 8 db). Végül volt olyan válaszadó is, aki úgy vélte, tantárgyi rontásának hátterében a szerencse hiánya áll (0,52%; 1 db).

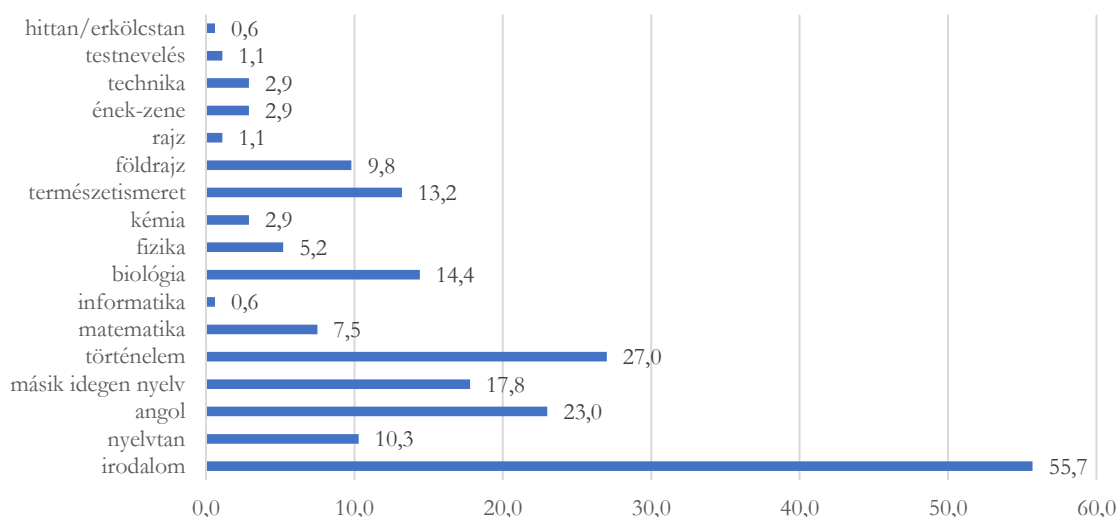
Bár az év végi jegy az igazi mérce, az több részteljesítményből, osztályzatból tevődik össze. Az évközi jegyekhez éppúgy társulhat pozitív élmény, mint a bizonyítványba beírtakhoz. Így a

⁶¹ j: javított – r: rontott

kérdőív arra is rákérdezett, hogy kapott-e a válaszadó szóbeli feleletre valaha is csillagos ötöst. Tettük ezt annak tudatában, hogy hivatalosan nem létezik ilyen osztályzat, de a csillag jelzője lehet a kiváló teljesítménynek, a sikerességnek. „...az ötös osztályzat mellé csillagocska jár, így lesz ez az osztályzatok osztályzata, ami jelzi az ellenőrzőben: kész zseni ez a gyerek!” (Fekete, 2015)

A megkérdezetteknek valamivel több mint a fele (59,23%-a; 186 fő) jelezte, hogy büszkélkedhetett már ilyen eredménnyel. 13,37%-uk (42 fő) legalább egyszer, 45,86%-uk (144 fő) pedig már többször is hallhatta felelete után az elismerő szavakat (N=314). 7 fő kivételével az érintett tantárgya(ka)t is felsorolták a kérdőíven (N=186), átlagosan 2,47 db-ot (s=3,23; maximum: 11 db; illetve összes tárgy).

A tantárgyi listából⁶² kiderül, hogy – szaktól függetlenül – számos tanár alkalmazza a sikerességnek ezt a sajátos jelzését. Eltérés csak a gyakoriságban van. A válaszadók közül a legtöbben irodalom órán (55,7%) produkáltak – ilyen formán elismert – hibátlan feleletet. Mellettük a történelem (27,0%) és az idegen nyelvek (23,0%, illetve 17,8%) terén nyújtottak sokan hasonlóan kiváló teljesítményt. A természettudományos tantárgyak közül leginkább a biológia (14,4%) és a természetismeret (13,2%) esetében részesülhettek néhányan ilyen jellegű elismerésben. A készségtárgyaknál viszonylag kevés lehetőség van szóbeli feleletre, ezért érthető, hogy csillagos ötöst csak elvétve (0,6-2,9%) kaptak a válaszadók ezeken az órákon. Emellett a hittan/erkölcstant említették a legkevesebben (0,6%), amiben valószínűleg az is közrejátszott, hogy erről a tantárgyról általában hajlamosak elfeledkezni⁶³, bár az értékelés, minősítés szempontjából semmiben nem különbözik a többi tárgytól (N=174). (3. Ábra)



3. Ábra: Csillagos ötös kapása %-ban (N=174)

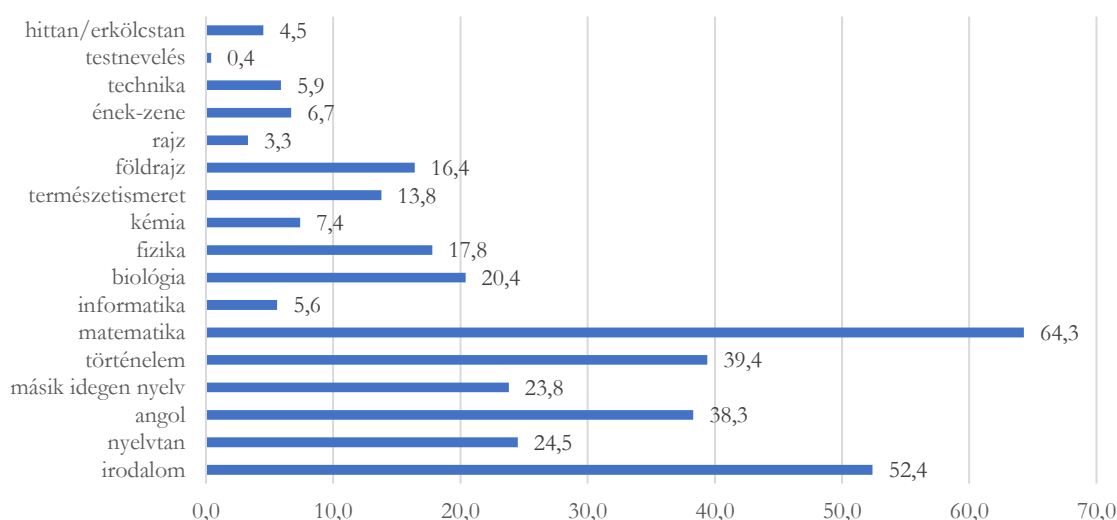
A szóbeli felelet mellett az írásbeli dolgozatokhoz is társulhat pozitív élmény az egyéni tanulástörténet során. Ezen belül valódi sikert élünk át abban az esetben, ha az ötös érdemjegy háttérében 100%-os teljesítmény áll. Úgy érezzük, felállhatunk a képzeletbeli dobogó legfelső fokára, és számíthatunk mindenki gratulációjára. Sőt, itt nem csak az érdemjegy lesz a bizonyítéka sikerességünknek, hanem az írásbeli produktum is, melyet akár évekig megőrizhetünk és büszkén mutogathatunk másoknak. A megkérdezettek csupán 5,94%-ánál (19 fő) nem fordult elő még sohasem hiba nélküli írásbeli teljesítmény; 9,37%-uk (30 fő) egyszer, 84,69%-uk (271 fő) pedig már többször is írt kifogástalan dolgozatot (N=320). Arra azonban csak kevesebben emlékeztek

⁶² Azon tanulók (5 fő) válaszait jelen esetben nem vettük figyelembe, akik a konkrét tantárgyak felsorolása helyett azt válaszolták, hogy „mindből”, „összesből”.

⁶³ Ezt a feltételezést támaszthatja alá az a tény, hogy valamennyi kérdés esetében az egyik legritkábban megnevezett tantárgy a hittan/erkölcstan.

(95,02%, 286 fő; N=301), hogy melyik tanóra(k)hoz kapcsolódik ez a siker. De még így is átlagosan 4,16 db tantárgyat tudtak megnevezni ($s=4,41$; maximum: 12 db, illetve összes tárgy).

A válaszadók közül⁶⁴ a legtöbben az érettségi-köteles tantárgyakból írtak meg már dolgozatot hibátlanul. Ez leggyakrabban matematikából fordult elő (64,3%), de irodalomból (52,4%), valamint történelemből (39,4%) és angol nyelvből (38,3%) is a tanulóknak több mint az egyharmada képes volt erre a teljesítményre. A készségtárgyak itt is hátra szorultak (0,4-6,7%), mivel ezekből jellemzően gyakorlati számonkérés történik és dolgozatírás helyett az órai írásbeli munka ellenőrzése a tipikusabb. A természettudományos tantárgyak közül biológiából sikerült a legtöbb tanulónak 100%-ot elérni (20,4%); a legkevésbé sikeresen teljesíthető tárgynak ebben a tantárgycsoportban a kémia bizonyult (7,4%) (N=269). (4. Ábra) Korábbi attitűdvizsgálatok eredményei alapján is amíg a biológia a kedvelt tantárgyak körébe tartozik, addig a kémia népszerűsége fokozatosan csökken (Csapó, 2000), mivel nehezen tanulható nem csak az ismeretek mennyisége és absztrakt szintje miatt, hanem a kémia által használt sajátos nyelvezetből fakadó megértési nehézségek következtében is (Tóth, 2015).



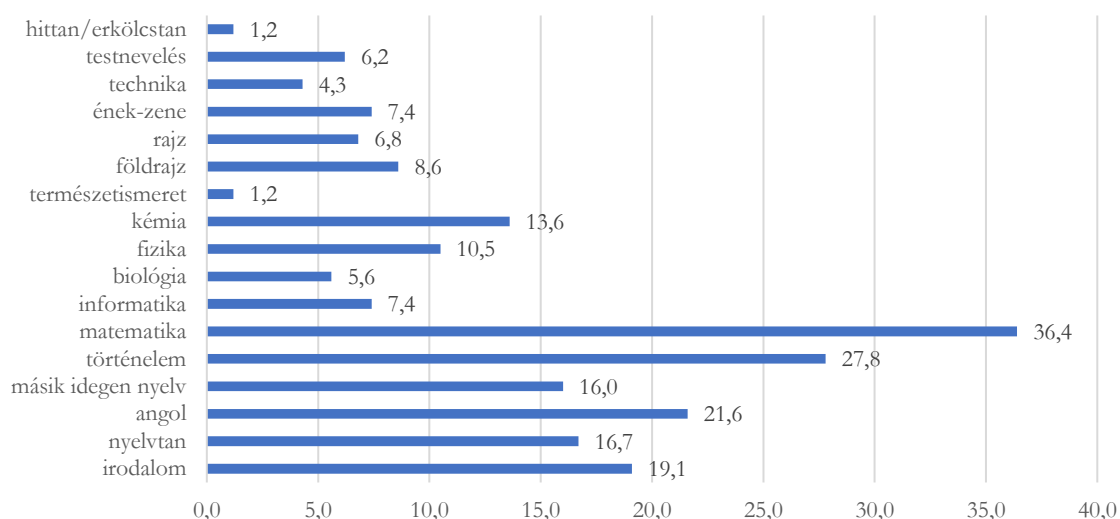
4. Ábra: 100%-os dolgozat írása %-ban (N=269)

Minden diák egyrészt vágyik arra, hogy ötösre értékeljék a teljesítményét, másrészt pedig nem szeretne semmilyen körülmények között elégtelent kapni. Az egyes érdemjegy hivatalosan azt jelenti, hogy a felelet/dolgozat nem felel meg a minimum tantárgyi követelményeknek. De sokkal konkrétabb üzenete van a tanuló felé: nem lehet jeles a félév vagy a tanév végén, a tanár le fogja rontani a jegyét, akár meg is bukhat. Szüleitől is – együttérzés és támogatás helyett – legtöbb esetben büntetésre számíthat. A kudarc miatti büntudat, csalódottság érzése sokáig megmaradhat. Éppen ezért a tantárgyi siker/sikertelenség vizsgálata során azt is kértük a kitöltőktől, hogy a hibátlan teljesítményért járó ötös mellett sorolják fel, mely tantárgyakból kaptak egyest (is) eddigi tanulmányaik során. A válaszok alapján 52,66% (168 fő; N=319), tehát a mintának közel több, mint a fele sajnos átélhette már az elégtelennel járó kellemetlen érzéseket.

A megnevezett tantárgyak listája jelen esetben is változatos képet mutat. A válaszadóknak átlagosan 1,33 db tárgyból ($s=2,58$; maximum: 9 db, illetve összes tárgy) került elégtelen az ellenőrzőjükbe, de a mintában található 6 fő olyan tanuló is, akinek egyéni tanulástörténete során már mindenből volt ilyen osztályzata.

⁶⁴ Azon tanulók (17 fő) válaszait jelen esetben sem vettük figyelembe, akik a konkrét tantárgyak felsorolása helyett azt válaszolták, hogy „mindből”, „összesből”.

A válaszok alapján⁶⁵ a leggyakrabban azokból a tantárgyakból nem sikerül aktuálisan teljesíteni a követelményeket, amelyek a kötelező érettségi részét képezik. Ezen belül elsősorban matematikából (36,4%), történelemből (27,8%), valamint angolból (21,6%) okozott nehézséget a megkérdezetteknek egy-egy szóbeli vagy írásbeli megmérettetés. A felmérés eredményei alapján a természettudományos tárgyak közül kémiából (13,6%) és fizikából (10,5%) gyakoribb az elégtelen produktum. Sőt, készségtárgyakból is lehet egyest kapni, bizonyítják a kitöltők jelzései, de ez azért viszonylag ritkán fordul elő (4,3-7,4%). Természetismeretből (1,2%) és hittanból/erkölcstanból (1,2%) adnak a legkevesbé egyest a tanárok (N=162). (5. Ábra)



5. Ábra: Elégtelen osztályzat kapása %-ban (N=162)

Jelen esetben is érdekelt bennünket az, hogy a tanulók miben látják egy-egy felelet, dolgozat kudarcát. A már legalább egyszer elégtelent kapó tanulók 99,38%-a (N=162) összesen 197 db indokot írt a kérdőívre (átlagosan 1-3 db/fő), melyek két csoportba sorolhatók. A megkérdezettek között voltak olyanok, akik az egyes beírását az azt kiváltó közvetlen cselekménnyel hozták összefüggésbe:

- valamilyen hiány, hiányosság: elégtelen felkészülés (51,27%; 101 db); tanórán vagy otthon el nem készített/iskolába el nem hozott feladat (17,26%; 34 db); felszerelés hiánya (3,04%; 6 db);
- viselkedésbeli problémák a tanórán (4,06%; 8 db).

A hatályos Köznevelési törvény⁶⁶ szerint az érdemjegy és az osztályzat a tanuló teljesítményére vonatkozik, fegyelmezési eszközként nem használható. A válaszokból úgy tűnik, hogy ez sajnos nem mindenhol valósul meg maradéktalanul.

Az indokok másik csoportjába azok az érvek kerültek, amelyek a közvetlen cselekmény kiváltó okaiként értelmezhetők:

- az adott tananyag/feladat nem értése képességbeli hiányosságokból fakadóan (8,63%; 17 db) vagy a tantárgy nehézségi foka következtében (2,54%; 5 db);
- motiválatlanság, a tantárgy nem kedvelése (4,57%; 9 db);
- figyelmetlenségből fakadó hibázás (5,08%; 10 db);
- a tanár által alkalmazott módszerek nem megfelelő volta (3,55%; 7 db)

(N=197).

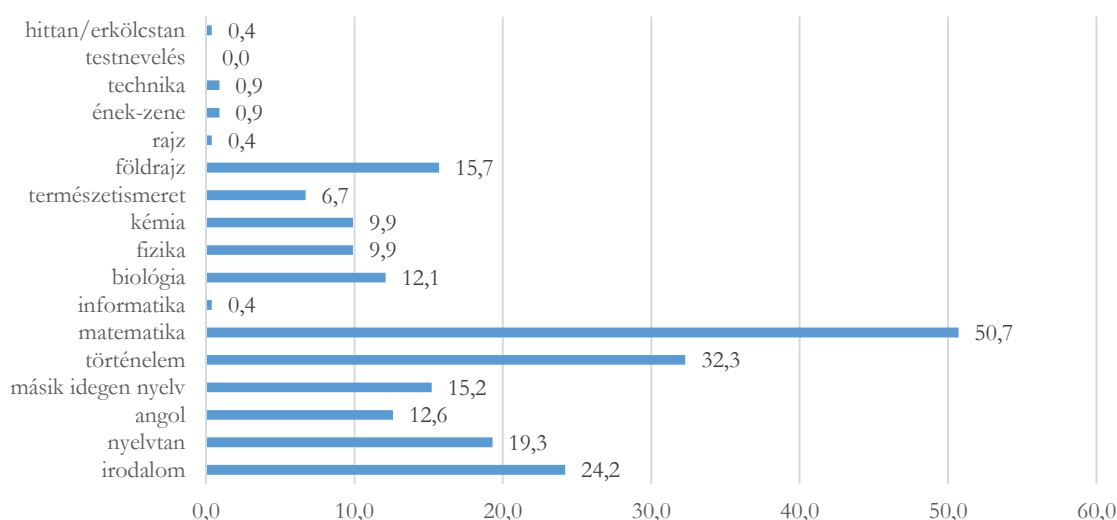
Az érdemjegyekhez kapcsolódó utolsó kérdés arra vonatkozott, előfordult-e már a megkérdezettekkel, hogy rosszabb osztályzatot kaptak szóbeli feleletre/dolgozatra, mint amire számítottak. A siker elérésére és a kudarc elkerülésére irányuló törekvés a teljesítményigény két

⁶⁵ A 168 – már elégtelent kapott – főből 162-en neveztek meg konkrét tantárgya(ka)t.

⁶⁶ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

alapvető komponense. *Atkinson* (1988) ezekhez sorolja továbbá a siker és a kudarc szubjektív valószínűségét, valamint azt, hogy az elérhető cél mennyire vonzó, illetve a következmény milyen mértékben taszító jellegű. A kérdőívet kitöltő tanulók közül csupán 21,77% (69 fő) becsülte meg eddig viszonylagos pontossággal az általa nyújtott teljesítmény valós színvonalát. 14,82% (47 fő) legalább már egy alkalommal jobb érdemjegyet remélt a ténylegesen kapottnál. 63,41% (201 fő) pedig már többször is rosszul mérte fel válaszhelyességét (N=317).

A 258 tanulóból 232 fő (89,92%) azokat a tantárgyakat is megnevezte, átlagosan 2,82 db-ot ($s=3,63$; maximum: 7 db, illetve összes tárgy), amelyek esetében csalódnia kellett a kapott jegy miatt. A kérdőív korábbi kérdései kapcsán említett tárgyak közül egyedül a testnevelés nem szerepelt senkinél⁶⁷. A legtöbben a matematika (50,7%), a történelem (32,3%) és a magyar irodalom (24,2%) felelet/dolgozat értékének megbecslésében tévedtek. A természettudományos tárgyak esetében pontosabban ítélték meg a tudásukat. A földrajzot (15,7%) és a biológiát (12,1%) kivéve a válaszadóknak kevesebb, mint 10,0%-át értékelte a tanár a vártnál gyengébb érdemjeggyel. Ez az arány a készségtárgyaknál még alacsonyabb, mindössze 1,0% alatti (N=223). (6. Ábra)



6. Ábra: Vártnál rosszabb osztályzat %-ban (N=223)

A rosszul felmért teljesítmény hátterében sokféle ok állhat. A konkrét tantárgya(ka)t is író 232 főből 196 tanuló (84,48%) tudott 1-2 db, összesen 215 db indokot felsorolni a kérdőíven. Ezen belül a legtöbben utólag úgy látták, hogy túlzottan magabiztosak voltak a tudásukban (8,37%; 18 db), illetve azt hitték, hogy rendesen felkészültek az órára (27,91%; 60 db). Voltak olyanok is, akik számára nem volt egyértelmű, hogy miből kellett volna készülni (1,39%; 3 db), továbbá, hogy milyen jellegű kérdések, feladatok várhatók (2,79%; 6 db). Többen úgy érezték, hogy jól oldották meg a feladatokat, helyesen válaszoltak a kérdésekre (16,74%; 36 db), de a tanár nem így ítélte meg (9,77%; 21 db), vagy a ponthatár nekik nem kedvezett (2,79%; 6 db). Olykor a feladatok értelmezése okozott problémát (5,12%; 11 db). Voltak olyan tanulók is a válaszadók közül, akik úgy vélték, bár eleget tanultak, az adott órán az izgalom következtében (4,19%; 9 db) nem tudtak mindent felidézni (5,12%; 11 db), illetve nem vették észre, ha hibát vétettek (15,35%; 33 db). Végül, egy válaszadó a számológép hibás működése miatt bosszankodhatott (0,46%; 1 db) (N=215).

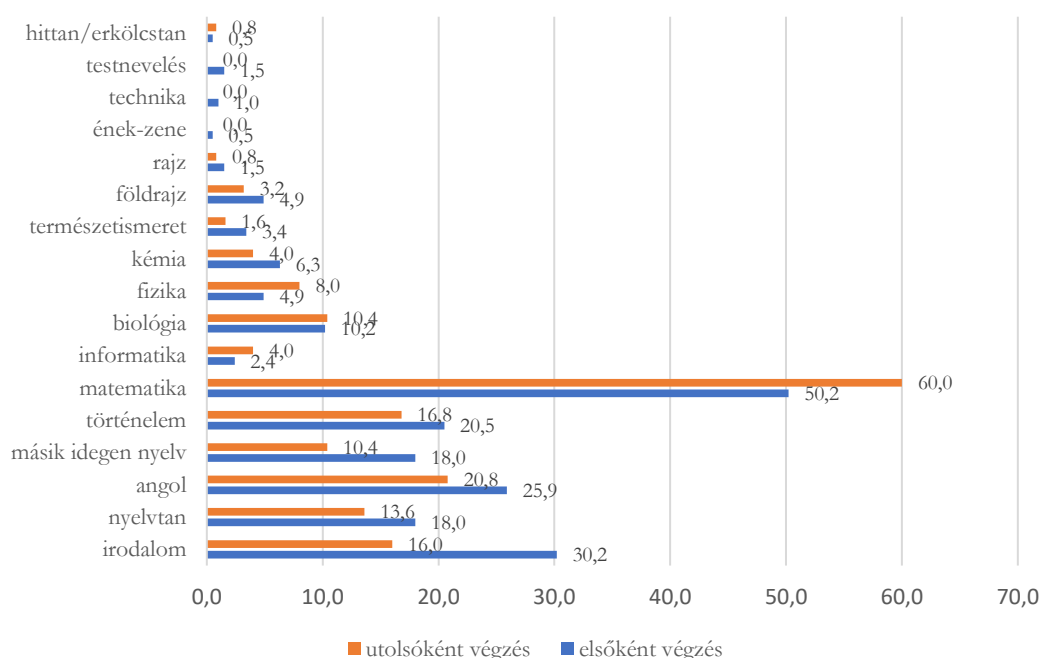
⁶⁷ Azon tanulók (9 fő) válaszait jelen esetben sem vettük figyelembe, akik a konkrét tantárgyak felsorolása helyett azt válaszolták, hogy „mindből”, „összesből”.

Órai és otthoni feladatok végrehajtása

Egy-egy iskolai szóbeli vagy írásbeli feladat végrehajtása akkor is sikerélménnyel vagy kudarc érzetével járhat együtt, ha azt nem értékeli a tanár érdemjeggyel. Úgy véltük, hogy a társakhoz viszonyított tempó egyfajta jelzője lehet a saját teljesítménnyel való elégedettségnek vagy elégedetlenségnek. Éppen ezért megkérdeztük a diákokat arról, előfordult-e már velük egyéni tanulástörténetük során, hogy egy órai feladattal/dolgozattal elsőként, illetve utolsóként végeztek az osztályból.

Leghamarabb kész lenni egy feladattal, amit ráadásul jól is oldottunk meg, olyan érzés, mintha elsőként szakítanánk át a célszalagot. A megkérdezettek 26,66%-a (84 fő) még sohasem tudta megelőzni a többiekét. 10,48%-uknak (33 fő) ez egyszer már megadatott a vele járó sikerélménnyel együtt. 62,86% (198 fő) pedig úgy tűnik, az átlagosnál valóban gyorsabb munkatempóval rendelkezik, mivel többször is elsőként tudott végezni (N=315). Azt, hogy ez melyik tantárgyból történt, sajnos nem minden válaszadó osztotta meg a kérdőívben. 212-en (90,77%; N=231) azonban így is eleget tettek a kérdésnek átlagosan 2,52 db tárgyat megnevezve (s=3,18; maximum: 6 db, illetve összes tárgy).

A már más kérdéseknél említésre került valamennyi tantárgy ebben a vonatkozásban is szerepelt a listán⁶⁸. Jelen esetben szintén a kötelező érettségihez kapcsolódó tantárgyak gyakorisági előfordulása volt a legmagasabb, ami feltehetően összefüggésbe hozható az írásbeli érettségi szigorú időkorlátjához való ráhangolódással. Ezen belül matematikai feladatok megoldásában voltak a legtöbben (50,2%) a leggyorsabbak társaikhoz képest. Magyar irodalomból (30,2%), angol nyelvből (25,9%) és történelemből (20,5%) is több, mint egyötödük meg tudta előzni legalább egyszer a többiekét. A kapott eredmények tükrében úgy tűnik, hogy egyénen belül is tantárgyfüggő a munkatempó, mivel mind a természettudományos tantárgyak (3,4-10,2%), mind a készségtárgyak (0,5-2,4%) vonatkozásában jóval kevesebben számoltak be arról, hogy időben előbb tudtak végezni társaiknál (N=205). (7. Ábra)



7. Ábra: Feladattal, dolgozattal elsőként (N=205)/ utolsóként (N=125) végzés %-ban

⁶⁸ Azon tanulók (7 fő) válaszait jelen esetben sem vettük figyelembe, akik a konkrét tantárgyak felsorolása helyett azt válaszolták, hogy „mindből”, „összesből”.

„A lassú tanulók osztálytársaikhoz képest jóval lassabb ütemben képesek tanulni, vagyis az átlagos tanulók számára készült tankönyvekből és munkafüzetekből nem tudnak kielégítően dolgozni, az átlagos tanulókhoz igazodó szokásos tanítási menet sebességével nem tudnak lépést tartani.” (*Estefánné és Dávid*, 2013. 37.) A munkatempóbeli elmaradás hátterében sokféle ok állhat. Így – elsősorban fáradtság, betegség, szorongás, stresszes állapot, érzelmi megterhelés, megoldatlan konfliktusok, vagy az aktuális téma/feladat iránti érdektelenség következtében – bármelyik tanulónál előfordulhat időszakosan egyes tantárgyakban, egyes tanulási helyzetekben ilyen jellegű tanulási probléma. „Te olyan lassú vagy, mint egy csiga! És az osztálytársak máris találtak valakit, akit csúfolni lehet. Ráadásul nem is ő kezdtek, hanem a tanár.”⁶⁹

A kérdőívet kitöltők közül 56,51% (178 fő) úgy emlékszik, sohasem végzett utolsóként egy tanórai feladat vagy dolgozatírás során. 14,28%-ra (45 fő) legalább egyszer, 29,21% -ra (92 fő) pedig már többször is várnia kellett a társainak, tanárainak (N=315).

A 137 főből 130-an (94,89%) megnevezték azt a tantárgy(ka)t, ami(k)ből a munkatempójuk egy-egy alkalommal lassúbb volt a társaikénál. Egy fő átlagosan 2,41 db tárgyat sorolt fel, de 5 fő szerint ez már mindenből előfordult nála ($s=3,64$; maximum: 5 db, illetve összes tárgy).

Az ének-zene, a technika és a testnevelés kivételével itt is megnevezésre került valamennyi korábban említett tantárgy⁷⁰. A gyakoriságot tekintve az eredmények nagyon hasonlóak a leggyorsabban végzés során tapasztaltakkal. Itt is az érettségi-köteles tárgyak szerepelnek dominánsan (13,6-60,0%). A természettudományos tantárgyak (1,6-10,4%), valamint a készségtárgyak (0,8-4,0%) említése jóval ritkább (N=125). A tempót összehasonlítva⁷¹ matematikából (e: 50,2% ↔ u: 60,0%), fizikából (e: 4,9% ↔ u: 8,0%), valamint informatikából (e: 2,4% ↔ u: 4,0%) jellemzőbb a lassúság a megkérdezettek körében, feltehetően a megoldandó feladatok sajátos jellege következtében (N_e=205; N_u=125) (7. Ábra).

A nem megfelelő munkatempót más tényezők mellett befolyásolhatja a tanuló aktuális tudásszintje. Ha valami nem jut eszébe, ha magától nem jön rá valamelyik feladat megoldására, azért, hogy elkerülhesse az emiatt bekövetkező kudarcérzést, kétségbeesésében gyakran valamilyen formában megpróbál másoktól információkat begyűjteni, még akkor is, ha ezzel nem csak saját magát, hanem a társát/társait is bajba sodorhatja. Ha valaki számonkérés során információt kap vagy ad, az csalásnak minősül. Kutatások igazolták, hogy: „Amikor nagy a lebukás valószínűsége, akkor a magasabb morális fejlettséget mutató diákok kevesebbet csaltak, amikor viszont alacsony volt a lebukási rizikó, akkor eltűnt ez a különbség, és a morális érvelés fejlettségi szintjétől függetlenül jelent meg a tisztességtelenség.” (*Orosz és Farkas*, 2011. 607.) A csalást a siker elérésének és ezzel együtt a kudarc elkerülésének a vágya miatt kockáztatják a tanulók. Kollaboratív csalás esetén egymást kölcsönösen segítik, kiségitik, ezáltal mindenki eredményesebb lehet. A kérdőív egyik kérdése éppen ezért arra vonatkozott, hogy a kitöltő szorult-e már valaha osztálytársai segítségére akár szóbeli feleletnél, akár dolgozatírás közben.

A válaszadók 26,50%-a (84 fő) számolt be csupán arról, hogy ez vele még sohasem fordult elő; 16,09% (51 fő) egyszer már biztosan, 57,41% (182 fő) pedig emlékei szerint már többször is került ilyen helyzetbe (N=317).

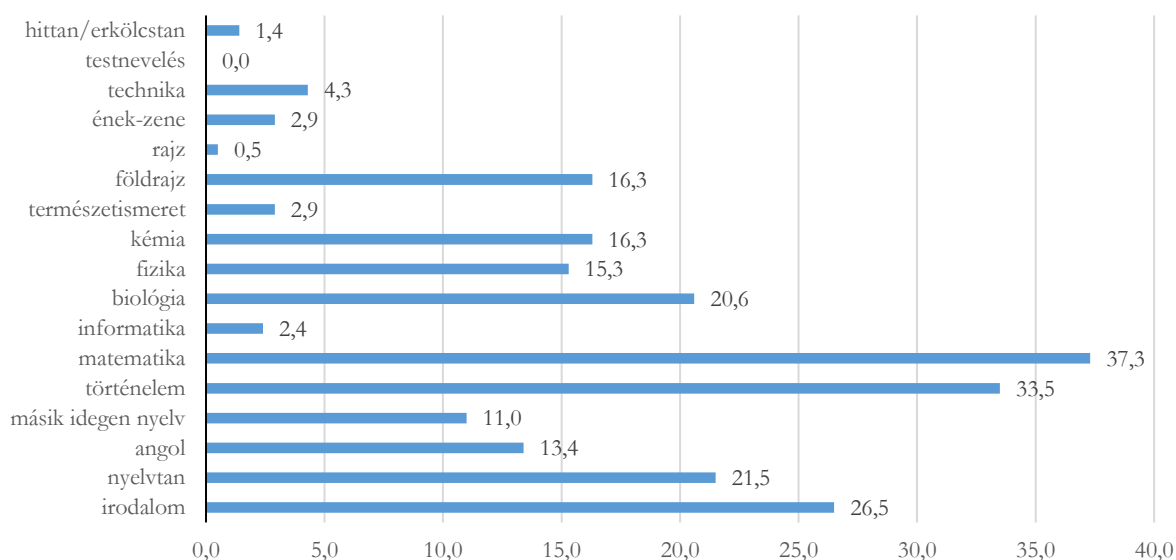
A testnevelést kivéve (bár abból is szoktak, de elsősorban legálisan egymásnak segíteni a diákok) a többi tantárgy mindegyikénél volt már olyan szituáció, hogy valaki nem szerette volna felvállalni hiányosságai következményét és ezért inkább kockáztatott. A 233 fő válaszadó közül 216-an (92,70%) átlagosan 2,70 db tárgyat soroltak fel, 7 fő azonban bevallotta, hogy mindenből támaszkodott már a társaira ($s=3,39$; maximum: 7 db, illetve összes tárgy).

⁶⁹ Boldog gyermek honlap: http://www.boldog-gyermek.hu/hirlevelek_2017_lassu_a_gyermekem.html

⁷⁰ Azon tanulók (5 fő) válaszait jelen esetben sem vettük figyelembe, akik a konkrét tantárgyak felsorolása helyett azt válaszolták, hogy „mindből”, „összesből”.

⁷¹ e: elsőként végzés ↔ u: utolsóként végzés

A legtöbben matematikából (37,3%), történelemből (33,5%), magyar irodalomból (26,5%) és nyelvtanból (21,5%) kértek már segítséget a tanórán a többiektől⁷². Kisebb arányban, de a természettudományos tárgyakban sem tudtak mindig egyedül boldogulni a megkérdezettek (15,3-20,6%), ez alól csak a természetismeret kivétel (2,9%). A készségtárgyak esetében viszonylag ritkábban szorultak társaikra (0,5-2,9%), ami valószínűleg a számonkérés sajátos jellegével is összefüggésbe hozható (8. Ábra).



8. Ábra: Feleletnél/dolgozatírásnál segítségre szorulás %-ban (N=209)

A 233 főből 218-an (93,56%) indokolták is a segítségkérés okát a kérdőíven. Összesen 254 db érvet sorakoztattak fel (1-3 db/fő). Ezek jelentős részében bevallották, hogy egyáltalán nem készültek, vagy nem eleget tanultak az adott órára és ezért akadtak meg egy-egy kérdésnél, feladatnál (37,01%; 94 db). Azok között, akik úgy gondolták, felkészülten mennek a tanórákra, voltak néhányan, akik ott szembesültek azzal a ténnyel, hogy nem jó lecké(ke)t néztek át (1,97%; 5 db). Problémát jelentett a válaszadók egy részének továbbá az, hogy bár próbálták otthon megtanulni az anyagot, de mivel nem értették azt, a kérdés/feladat értelmezésével is akadtak gondjaik (16,14%; 41 db). Sajnos, még a megfelelő felkészülés sem volt mindenkinek garancia a jó teljesítéshez. Többen számoltak be arról, hogy az izgalom, szorongás hatására nem jutott eszükbe valami (13,39%; 34 db). Mivel minden kapott érdemjegy fontos (2,36%; 6 db), ezért a válaszadók egy része nem akart válasz nélkül hagyni egy kérdést vagy megoldás nélkül egy feladatot (19,69%; 50 db) sem, bízva társaik tudásában (2,36%; 6 db) és segítőkészségében (2,36%; 6 db), hozzájuk fordult. Tették ezt néhányan akkor is, ha egyedül is boldogultak, de bizonytalanok voltak a tudásukban (4,72%; 12 db) (N=254).

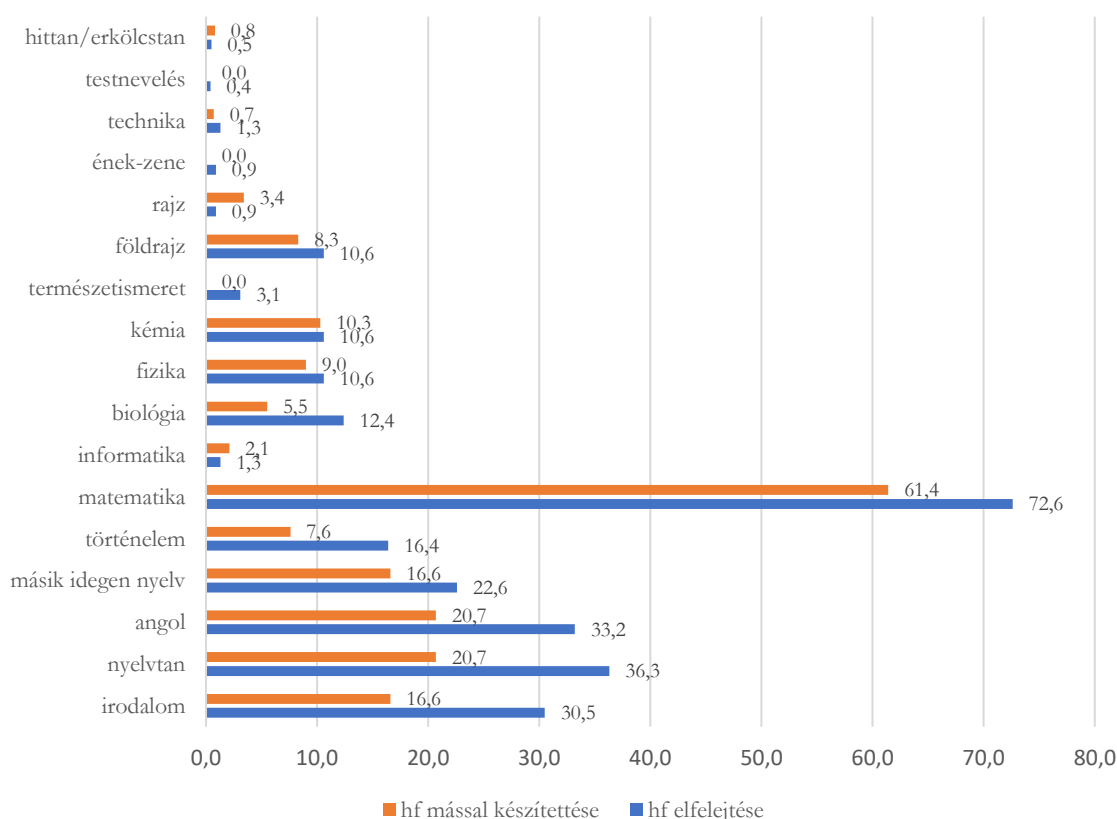
Házi feladat adása mindennapos gyakorlat a hazai közoktatásban. A legtöbb tantárgyból rendszeresen kapnak a tanulók szóbeli, írásbeli és/vagy tevékenységbeli otthoni feladatot, mégis előfordulhat, hogy megfélemednek – akár véletlenül, akár tudatosan – ezek megtanulásáról, elkészítéséről. Még akkor is, ha tisztában vannak vele, hogy: „A házi feladatot is az értékelés részévé lehet tenni. Amennyiben tehát a pedagógus úgy dönt, hogy a házi feladatot számonkéri és értékeli, akkor jogosult a tanuló teljesítményét elégtelenre értékelni abban az esetben, ha az nem készítette el a házi feladatot.” (Oktatási jogok biztosának Hivatala) Így a házi feladat is iskolai kudarc forrásává válhat, leronthatjuk miatta a félévi, évvégi osztályzatunkat, s ezzel akár továbbtanulási esélyeink is csökkenhetnek.

⁷² Azon tanulók (7 fő) válaszait jelen esetben sem vettük figyelembe, akik a konkrét tantárgyak felsorolása helyett azt válaszolták, hogy „mindből”, „összesből”.

„A pedagógus szerepe a házi feladat kijelölésére, a tanulóknak a házi feladat megoldására való felkészítésére és a házi feladatok értékelésére korlátozódik.” (Falus, 2003. 286. o.) Osztályszinten a leggyorsabban és legkönnyebben az írásbeli feladatok legalább mennyiségi megléte ellenőrizhető, ezért a kérdőív kérdése erre fókuszált.

A kitöltők csupán 7,81%-a (25 fő) állította, hogy eddig még mindig hiánytalanul megvolt minden írásbelije. 11,88% (38 fő) legalább egy olyan alkalomra visszaemlékezett, amikor elfelejtette megírni a házi feladatot. 80,31% (257 fő) pedig bevallotta, hogy már többször is hiányzó házi feladattal ment iskolába (N=320). Nem véletlen, hogy többen feltették már a kérdést: Van-e egyáltalán értelme a házi feladat adásának? (Fenyvesi, 2019.)

A 295 főből 272 tanuló (92,20%) felsorolta azokat a tantárgyakat (átlagosan 5,14 db-ot; s=6,59; maximum: 9 db, illetve összes tárgy) is a kérdőíven, amikből elfeledkezett a lecke elkészítéséről. A 9. Ábrán látható, hogy ez alól egyetlen tárgy sem kivétel⁷³. Minél ritkábban, illetve minél többféle tárgyból van írásbeli otthoni feladat, valószínűleg annál gyakoribb annak hiánya is. A válaszadók közül a legtöbben a matematika (72,6%), a nyelvtan (36,3%), az angol (33,2%), valamint a magyar irodalom (30,5%) leckével maradtak egyszer-egyszer adósok. Bár a természettudományos tantárgyak esetében is számos lehetőség van írásbeli feladat adására, ezeket csak kevesen nem készítik el (3,1-12,4%), feltehetően, mivel nem másnapra vannak feladva, több idejük jut rá. A készségtárgyakból ritkán vagy egyáltalán nem kapnak otthonra feladatot a tanulók, ezért érthető a hiány alacsony gyakorisága (1,3-0,4%) (N=226). (9. Ábra)



9. Ábra: Házi feladat elfelejtése (N=226)/ mással történő elkészítése (N=145) %-ban

A kérdőíven megkértük a válaszadókat arra, hogy indokolják meg feledékenységük okát. Ezzel a lehetőséggel a 295 főből 272 fő élt (92,20%), összesen 349 db okot felsorolva (1-4 db/fő).

⁷³ Azon tanulók (46 fő) válaszait jelen esetben sem vettük figyelembe, akik a konkrét tantárgyak felsorolása helyett azt válaszolták, hogy „mindből”, „összesből”.

Elég sokan arra hivatkoztak, hogy részben saját, részben mások hibájából nem tudtak arról, hogy van otthoni írásbeli teendőjük egy-egy tantárgyból (29,51%; 103 db). A megkérdezettek többsége ezzel szemben bevallotta, hogy tisztában volt ebbéli kötelezettségével, de:

- a) valami miatt aktuálisan elkerülte a figyelmét (33,52%; 117 db);
- b) szerette volna megírni, de vagy más teendő elvette az idejét/elterelte a figyelmét (18,05%; 63 db), vagy egyedül nem boldogult a feladattal és ezért inkább nem foglalkozott vele (5,44%; 19 db);
- c) hanyagságból, lustaságból nem volt kedve hozzá (12,32%; 43 db);
- d) az iskolában marad(tak) az(ok) a tanszer(ek), ami(k) kellett(ek) volna a megoldáshoz (0,86%; 3 db);
- e) végül, volt egy olyan tanuló is, aki azért nem írt házi feladatot, mert azt a tanár nem szokta ellenőrizni (0,29%; 1 db).

Annak egyik egyszerű és kényelmes megoldása, hogy elkerülhető legyen a házi feladat hiánya miatti szankcionálás, ha mást kérünk meg a feladat végrehajtására, vagy az abban való közreműködésre. Így egyrészt nem lesz ebből semmiféle problémánk a soron következő tanórán, másrészt akit megkérünk, valószínűsíthetően nem megszegyeníteni fog bennünket a hiányosságainkért, hanem – jó esetben – még el is magyarázza a megoldást. Egy korábbi kutatás eredményei alapján a vizsgált középiskolások több mint háromnegyede másolta le már másról a házi feladatot. Bár annak ellenére, hogy többen ezt csalásként értelmezték, mégis elfogadható viselkedésnek tartották, valószínűleg a szolidaritás egyik megnyilvánulásaként értelmezve (Orosz és Dávid, 2011).

A megkérdezetteknek nem sokkal kevesebb, mint a fele (46,25%; 148 fő) bevallása szerint még sosem élt ezzel a lehetőséggel, még akkor sem, ha szüksége lett volna rá. 13,44% (43 fő) eddig még csak egyszer; 40,31% (129 fő) azonban már többször is igénybe vette mások segítségét a „lebukás” elkerülése érdekében (N=320).

156 fő a 172-ből (90,70%) tantárgyi listát is adott átlagosan 1,61 db tárgyat felsorolva ($s=3,78$; maximum: 9 db, illetve összes tárgy). Az ének-zenét, a természetismeretet, valamint a testnevelést kivéve a többi tantárgy mindegyikéből előfordult a mással történő megíratás⁷⁴. Az arányok nagyon hasonlóak a házi feladat elfelejtésénél tapasztaltakkal (9. Ábra). A legtöbben itt is matematikából (64,1%), nyelvtanból (20,7%), angolból (20,7%), magyar irodalomból (16,6%), valamint másik idegen nyelvből (16,6%) fordultak másokhoz. A természettudományos tárgyaknál (5,5-10,3%) és a készségtárgyaknál (0,7-3,4%) kevésbé jellemző az otthoni feladat nem önálló megoldása (N=145).

160 fő a 172-ből (93,02%) indokolta is, hogy miért ezt a megoldást választotta, összesen 194 db okot írva (1-4 db/fő). A megkérdezettek többsége egyedül nem boldogult a feladattal (56,70%; 110 db), ezért látta jobbnak segítséget kérni. Voltak, akik maguktól is meg tudták volna írni a leckét, de:

- a) elfelejtették, ezért elkérték másét, hogy lemásolják róla a megoldást (12,37%; 24 db);
- b) nem volt idejük a sok tanulnivaló, illetve egyéb elfoglaltság miatt (12,37%; 24 db);
- c) nem kedvelik az adott tantárgyat, ezért nem szívesen fordítottak volna időt a vele való foglalkozásra (9,28%; 18 db).

Végül, a válaszadók egy része jelezte, hogy a házi feladat hiánya miatti büntetés elkerülése (9,28%; 18 db) miatt folyamodott külső segítséghez (N=160).

Összegzés

A kérdőív válaszainak elemzésével pontosabb képet kaphattunk az iskolai sikeresség/sikertelenség vizsgált összetevőiről. Célunk volt, hogy ráirányítsuk a figyelmet azokra a sajátosságokra, amelyekre

⁷⁴ Azon tanulók (11 fő) válaszait jelen esetben sem vettük figyelembe, akik a konkrét tantárgyak felsorolása helyett azt válaszolták, hogy „mindből”, „összesből”.

a mindennapos tanítási gyakorlatban valószínűleg kevésbé fókuszálunk longitudinálisan, a tanulók megítélésénél mégis szerepet játszhatnak.

Korábbi kutatási eredményeket és tapasztalatainkat alapul véve feltételeztük, hogy minden tantárgyhoz kapcsolódnak siker- és kudarcélmények, de eltérő arányban (Csíkos, 2012). Ennek igazolásához összesítettük – a 12 vizsgált területet egyszerre alapul véve –, hogy egy-egy tárgyat a válaszadók hányszor neveztek meg egyrészt pozitív, másrészt negatív eseménnyel összefüggésben. E két gyakoriság arányát véve összehasonlíthatóvá váltak különböző tantárgyak (1. Táblázat). Sikeresnek azokat tekintettük, ahol az általunk képzett sikerességi-index⁷⁵ 1-nél nagyobb volt.

1. Táblázat: Tantárgyi sikeresség

tantárgy	sikeresség-index	rangsor
irodalom	1,74	8.
nyelvtan	0,92	14.
angol	1,25	10.
másik idegen nyelv	1,08	12.
történelem	1,19	11.
matematika	0,72	16.
informatika	2,72	6.
biológia	1,26	9.
fizika	0,89	15.
kémia	0,46	17.
természetismeret	2,60	7.
földrajz	0,94	13.
rajz	6,00	2.
éneke-zene	5,72	3.
technika	4,00	4.
testnevelés	9,94	1.
hit/erkölcstan	3,90	5.

A fenti táblázatból leolvasható egyrészt, hogy mind a 17 db, kérdőív egyes kérdéseinél felsorolt tantárgy siker és kudarc forrása egyaránt lehet. Másrészt pedig az, hogy elsősorban a készségtárgyak azok (1-4., illetve 6. hely), amelyekhez arányaiban jóval több pozitív élmény társulhat az iskolában, mint negatív. Ennek ellenkezője igaz a matematika, a földrajz, a fizika és a kémia (13., 15-17. hely) tantárgyakra, valamint a nyelvtanra (14. hely). Tehát a feltételezésünk mindkét része beigazolódott. Egy korábbi kutatás eredményei a tantárgyi attitűdöt alapul véve hasonló eredményre jutottak. „A 7. osztályos tanulók körében a legkedveltebb tantárgyaknak a testnevelés, a biológia és az informatika bizonyultak, míg a legkevésbé népszerűek a földrajz, a matematika és a fizika voltak.” (Csíkos, 2012) Ezzel összhangban egy másik vizsgálat eredményei alapján a megkérdezett tanulók szerint a leginkább szorongást keltő tantárgyak a matematika, a fizika, a kémia és a földrajz (Nótin, Páskuné és Kurucz, 2015).

Amennyiben a vizsgált 12 terület vonatkozásában nézzük, hogy melyik tantárgyat milyen gyakran⁷⁶ nevezték meg a válaszadók a sikert jelentő, illetve a kudarc lehetőségét magába rejtő oldalon, árnyaltabb képet kaphatunk. Valamennyi pozitív történet kapcsán a tanulók legalább egyötöde írta a magyar irodalmat és a történelmet. Az összes készségtárgy csak a pozitív oldalon szerepelt nagyobb arányban a válaszok között. A kudarcral összefüggő mind a hét területen megnevezésre került a matematika. A 17-ből nyolc tantárgy pozitív és negatív vonatkozásban is eszébe jutott a kitöltőknek. Viszont a biológiát kivéve egyik természettudományos tantárgyat sem

⁷⁵ Sikeresség-index: tantárgy pozitív összefüggésben történő megnevezése/tantárgy negatív összefüggésben történő megnevezése.

⁷⁶ A 20%, vagy az afölötti gyakoriságot vettük alapul az összehasonlításnál, elégségesnek tartva ezt az arányt, mivel a tantárgyakat spontánul sorolhatták fel a tanulók, illetve mert a konkrét tantárgyat meg nem nevezők válaszait az értékelés során figyelmen kívül hagytuk.

jelölték meg nagyobb %-ban semelyik oldalon. Ugyanez jellemző a hittanra/erkölcstanra. (2. Táblázat)

A jelen kutatás eredménye hozzájárulhat az egyéni tanulástörténetbe bekerülő kedvező és kedvezőtlen elemek előfordulási arányának tisztázásához. Az iskolához, a tanuláshoz való viszony alakulásában azonban nem csak ez, hanem az is közrejátszik, hogy a siker- és a kudarcélmények átélését milyen kiváltó okokkal köti össze a tanuló (Gaskó, Gönczöl, Horváth és Katona, 2011), ezért a kapott eredmények elemzése erre a területre is kiterjedt. A későbbiekben ezeket érdemes lenne tantárgyanként külön-külön is vizsgálni, jelen kutatási adatok ezt sajnos nem tették lehetővé.

Bár a minta se nagyságát, sem összetételét nézve nem tekinthető reprezentatívnak, a kutatás megállapításai felhasználhatók egyrészt a mindennapos pedagógiai gyakorlatban, másrészt a korai iskolaelhagyás okainak finomításához, s egyúttal az iskolába járáshoz való pozitív viszonyulás megerősítéséhez.

2. Táblázat: Tantárgyak előfordulási gyakorisága a vizsgált területeken

tantárgy	mindig ötös osztályzat	osztályzat javítása	*-os ötös	100%-os dolgozat	elsőként végzés	osztályzat rontása	elégtelen érdemjegy	vártál rosszabb osztályzat	utolsóként végzés	segítségre szorulás	hf elfelejtése	hf mással íratása
irodalom	≤20%	≤20%	≤20%	≤20%	≤20%			≤20%		≤20%	≤20%	
nyelvtan	≤20%	≤20%		≤20%		≤20%				≤20%	≤20%	≤20%
angol	≤20%		≤20%	≤20%	≤20%		≤20%		≤20%		≤20%	≤20%
másik idegen nyelv				≤20%							≤20%	
történelem	≤20%	≤20%	≤20%	≤20%	≤20%		≤20%	≤20%		≤20%		
matematika	≤20%	≤20%		≤20%	≤20%	≤20%	≤20%	≤20%	≤20%	≤20%	≤20%	≤20%
informatika	≤20%											
biológia				≤20%						≤20%		
fizika												
kémia												
természetismeret												
földrajz												
rajz	≤20%											
ének-zene	≤20%											
technika	≤20%											
testnevelés	≤20%											
hittan/erkölcstan												

Irodalom

Atkinson, J.W. (1988): A kockázatt vállaló viselkedés motivációs meghatározói. In: Barkóczy Ilona és Putnoky Jenő (szerk., vál.) *Az emberi motiváció II. Humánspecifikus motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest. 179-201.

Boldog gyermek honlap:

http://www.boldog-gyermek.hu/hirlevelek_2017_lassu_a_gyermekem.html [2019. 05. 19.]

Borbás László (2012): Európai elvárások-magyar válaszok. Az Európa 2020 stratégia üzenete Magyarországnak. In: *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században*. 147-164. http://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/04_Borbás_Laszlo.pdf [2019. 05. 19.]

- Bori Mária (2018): A kudarcűrő képesség. *Magyar Szó*, máj. 28. https://www.magyarso.rs/hu/3689/mellekletek_uveggolyo/183916/A-kudarct%C5%B1r%C5%91-k%C3%A9pess%C3%A9g.htm [2019. 05. 17.]
- Chrappán Magdolna (2017): A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 11. sz. 1352-1368. https://mersz.hu/hivatkozas/matud_40#matud_40 [2019. 05. 15.]
- Czegő Krisztina (2015): *Az iskolai értékelés hatása a gyermek énképének alakulására*. http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2015/osz/15czegoertekelesenkep110_113.pdf [2019. 05. 19.]
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 343-366. <http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/attitud.pdf> [2019. 05. 19.]
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csikos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 1. sz. 3-13. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00161/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_01_003-013.pdf [2019. 05. 19.]
- Estefánné Varga Magdolna és Dávid Mária (2013): *SNI tanulók támogatása IKT-eszközökkel*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fehérvári Anikó (szerk., 2008): *Szakképzés és lemorzsolódás. Kutatás Közben 283*. OFI, Budapest.
- Fehérvári Anikó (2015): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3. sz. 31-47. <https://bit.ly/31ySu4h> [2019. 05. 15.]
- Fenyvesi Zsófi (2019): *Így (ne) vedd rá a gyereket, hogy megcsinálja a háziját!* <https://divany.hu/szuloseg/2019/11/14/hazi-feladat/>
- Fekete Fanni (2015): Négy ok, amiért az általános jobb, mint a középiskola. *Középsuli.hu, Középiszkolások Magazinja*, <https://kozepsuli.hu/negy-ok-amiert-az-altalanos-jobb-mint-kozepsuli/> [2019. 05. 17.]
- Földes Petra (2001): Kinek a kudarc? *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 90-94. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00046/2001-02-mh-foldes-kinek.html> [2019. 05. 20.]
- Gaskó Krisztina, Gönczöl Enikő, Horváth H. Attila és Katona Nóra (2016): *Megtanulni tanulni – de hogyan?* http://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/08/de-hogyan_megtanulni-tanulni.pdf [2019. 05. 16.]
- Imre Anna (1998): Szakok – pedagógusok. In: Nagy Mária (szerk.) *Pedagóguspálya és életkörülmények 1996-1997*. OKI, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatás-társadalmi/tanari-pálya> [2019. 05. 19.]
- Kerékgyártó Imre (1976): Nevelés, siker, sikerélmény. *Módszertani Közlemények*, 5. sz. 258-264. http://acta.bibl.u-szeged.hu/26615/1/modszertani_016_005_258-264.pdf [2019. 05. 21.]
- Kocsis Mihály (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudás-mérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra*, 8. sz. 3-13. http://real.mtak.hu/61309/1/EPA00011_iskolakultura_2000_08_003-013.pdf [2019. 05. 19.]
- Lannert Judit (2019): Miben fejlesszük gyermekeinket, hogy sikeresek legyenek a munka világában? - II. *Nők Lapja*, jan. 23. <http://www.koloknet.hu/iskola-2/miben-fejlesszuk-gyermekeinket-hogy-sikeresek-legyenek-a-munka-vilagaban-i/> [2019. 05. 21.]
- Molnár Adrienn és Péter-Szarka Szilvia (2017): A serdülők iskolai énhatékonyosságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 1-12. sz. 19-33.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy Zoltán és D. Molnár Éva (2017): *Tanulást bátrító, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik*. http://real.mtak.hu/63147/1/NZ%20-Nem%20hatekony%20cikk_DME.pdf [2019. 05. 16.]
- Nótin Ágnes (2015): *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debrecen. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/216265/Notin_Agnes_Doktori_ertekezés_2015_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y [2019. 05. 17.]

- Nótin Ágnes, Páskuné Kiss Judit és Kurucz Győző (2015): A tantárgyi szorongás kérdőív bemutatása. *Alkalmazott Pszichológia*, 4. sz. 109–131. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2016/03/AP_2015_4_NOTIN_ETAL.pdf [2019. 05. 17.]
- Oktatási jogok biztosának Hivatala: *Értékelés, minősítés*. <https://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2011/ertekeles.html> [2019. 05. 15.]
- Orosz Gábor és Farkas Dávid (2011): Csalás a középiskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 4. sz. 605–630. https://www.researchgate.net/profile/Orosz_Gabor/publication/270533282_Csalas_a_kozepiskolaban/links/55488d280cf2e2031b388311/Csalas-a-koezepiskolaban.pdf [2019. 05. 14.]
- Papp Noémi (2017): *Számit vagy sem a félévi bizonyítvány?* <https://nlc.hu/csalad/20170116/felevi-bizonyitvany/> [2019. 05. 14.]
- Petrás Gabriella (2019): *Szorongó gyerekből sikeres felnőtt? Hibázni tudni kell: ezért fontos, hogy megtanítsd a gyerekedet a kudarc kezelésére.* <https://nlc.hu/eletmod/20190414/szulo-gyerek-neveles-kudarc-hiba-tanulas/> [2019. 05. 14.]
- Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. sz. 3-12. http://epa.uz.ua/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_003-012.pdf [2019. 05. 10.]
- Szilágyi Imréné (2006): *Óvodából iskolába*. <https://ofi.hu/ovodabol-iskolaba> [2019. 05. 16.]
- Tóth Zoltán (2015): *Korszerű kémia tantárgy-pedagógia. Híd a pedagógiai kutatás és a kémiaoktatás között*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/korszeru_kemia_tantargypedagogia.pdf [2019. 05. 19.]
- Veszprémi László (2005): Az osztályozás szükségességének elvi és gyakorlati kérdései. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest. https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0035/balogh_pedpszich0035.html [2019. 05. 14.]
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.329881 [2019. 05. 14.]

Dr. Simon Katalin
simon.katalin@ppk.elte.hu
ELTE PPK PPI Szombathely

AZ ÉLMÉNYPEDAGÓGIA JELENTŐSÉGE ÉS SZEREPE – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A REFORMPEDAGÓGIAI ELŐDÖKRE

A tanulmány az élménypedagógia pedagógiai jelentőségére hívja fel a figyelmet, kiemelve a 21. század kibívásainak adott speciális válaszait. Az élménypedagógia definiálásán túl – amely tágabb kontextusban nevelésfilozófiai irányzat, szűkebb értelemben módszertani eljárások sokasága – rámutat az élethosszig tartó tanulás elvére reflektáló, differenciált nevelési folyamatok között az iskolán belüli és kívüli élménypedagógiai módszerek összefüggéseire. A jelentős múltú élménypedagógia – a klasszikusoktól a reformpedagógia kiemelkedő alakjainak értelmezésén keresztül (D. Thoreau, J. Dewey, K. Hahn, D. A. Kolb) – hangsúlyozza a személyes élmény, a közvetlen tapasztalat, a természet-és valóság közeli helyzetek jelentőségét, személyiség, érték, és kompetenciafejlesztő hatását. Dilemmaként felmerül, hogy az élménypedagógia kiváltság vagy beépíthető az oktatás hétköznapijaiba? Képes-e megtanítani a taníthatatlant (Liddle, 2008)?

Kulcsszavak: reformpedagógia-és életreform mozgalom, progresszív nevelés, élménypedagógia

Bevezetés

Az élménypedagógia fogalma (elmélete és gyakorlata) jól ismert a hazai és a nemzetközi pedagógiai kultúrában. A fogalom meghatározása korántsem egyszerű, számos területen vagy akár egy országon belül is sokféle definíciója létezik, sőt többféle kontextusban használják. Legtöbb esetben a tapasztalati tanulással azonosítják, de sokszor az élménypedagógia egy-egy részterületéhez kötik, olykor pedig egyszerűen kalandpedagógiaként van jelen. Az élménypedagógia fogalma Kurt Hahn tevékenységétől eredeztethető, az angolszász nyelvterületen az experimentális tanulás (experimental education) a megfelelője. Az élmény, mint a siker, az öröm forrása, a tanulást motiváló és támogató tényező számos pedagógus módszertanában jelen van, de határozottan tetten érhető a reformpedagógiai mozgalom képviselőinél is. A Pedagógiai Lexikonban szerint: „A reformpedagógia egyik iránya, amely az oktatás módszerében az addig követett formális fokozatok (azaz herbartianus pedagógia) helyett az élményen alapuló tanítást hangsúlyozza.” (1976, 349.)

Az élménypedagógia fogalmának meghatározása kapcsán szükséges utalni arra, hogy az élménypedagógia elméletének és sokszínű gyakorlatának kialakulásában meghatározó szerepet kapott a 19. és a 20. század elején formálódó reformpedagógiai irányzatok mellett, a vele szoros összefüggést képező életreform mozgalom is. A modern társadalom felszínre hozta magából a kritikus társadalmi reflexeket. A reformpedagógiai és az életreform mozgalmak a modernizáció okozta negatív jelenségekre: az iparosodás, a városiasodás és a szekularizáció okozta változásokra reagáltak, és olyan sokszínű és széleskörű diskurzushoz vezettek, amelyek gyökeres mentalitásbeli változásokat idéztek elő nemcsak a pedagógusok, hanem az értelmiség (főként a városlakó polgárság) széles rétegei között (Németh, 2005, 3–4.). A reformerek olyan célokat jelöltek meg, mint az „új ember”, az „új nevelés”, az „új iskola” megteremtése. Az individuum és a társadalom között megbomlott harmóniát akarták újra létrehozni, a test, a szellem és a lélek „gyógyítását” szolgáló új életmód (reformétkezés, ruházkodás, tanulás) segítségével akarták kielégíteni az új szükségleteket és a társadalmi elvárásokat. Úgy vélték, hogy az egyén gyógyulása elősegíti az egész társadalom megmentését, a megváltást, az új paradicsomi állapot létrejöttét, sőt az egész nemzetnek, az egész világnak új jövőt képesek biztosítani (Skiera, Németh és Mikonya, 2006, 10-12; Skiera, 2006, 22–48.).

A pedagógia sajátossága, hogy az emberi viselkedés fejlődését célorientáltan képes befolyásolni, így a nevelési reformok egy jobb jövő képzetét adták, bár némely elképzelések

megmaradtak utópiáknak, míg egy részük az újonnan alapított reformiskolák programjának részévé vált, amely mára beépült a közoktatás gyakorlatába is. A reformpedagógusok sora ismerte fel, hogy a tanárközpontú, frontális oktatás monotonitását a tapasztalaton, a cselekvésen, az önálló alkotáson alapuló, a tanulók érdeklődését és készségeit, képességeit differenciáltan figyelembe vevő olyan módszerekre van szükség, amelyek sikerélményhez juttatják a tanulási folyamat szereplőit (vö. Oelkers, 1992; Krabbe 1974; Krebs és Reulecke 1998).

Az élménypedagógia pedagógiai jelentőségének megvilágításához továbbiakban sor kerül:

- az élménypedagógia fogalmának differenciált meghatározására;
- négy olyan jelentős teoretikus bemutatására, akik elméleti és gyakorlati modelljeikben alapvetően a tanulási folyamatban a *személyes élményre*, a *közvetlen tapasztalásra* helyezték a hangsúlyt, illetve a *természet- és valóság közeli helyzetekben* emelték ki szerepét;
- az élménypedagógia realizálás módjainak vázolására a mindennapi gyakorlatban; esélyeinek kifejtésre az iskolai gyakorlatban.

Az élménypedagógia fogalma

Az élménypedagógia tehát a pedagógia olyan részterülete, amely a tanulási folyamatban a *személyes élményre*, a *közvetlen tapasztalásra* helyezi a hangsúlyt, *természet és valóság közeli helyzetekben* kívánja a tanulók személyiségét, kompetenciáit fejleszteni, és mint ilyen, megvalósulhat a formális és/vagy az informális oktatás keretein belül. Az élménypedagógia tehát képes kilépni az osztályterem falai közül, minden olyan, ami nem szokványos, ami képes elszakadni a tankönyvtől és a hagyományos iskolai módszerektől. A saját élményű tanulás lényege: „*A tapasztalatok, élmények, érzések (szubjektív állapotok), melyeket a tanuló személy a tanulás során átél, az élmények összevetése, rendszerbe illesztése, valamint tapasztalatok elemzésén alapuló reflexiók a tanulás hatékonyságát fokozzák.*” (Febér és Lappints, 2002, 29.)

Az élménypedagógia tekinthető tágabb kontextusban egy nevelésfilozófiai irányzatnak, amely fejlődése szoros összefüggést mutat a filozófia (főként a pragmatizmus és konstruktivizmus), a pszichológia és a szociológia fejlődésével. Szűkebb értelemben szokás (a nevelésfilozófia szolgálatában álló) módszertani eljárások sokaságaként értelmezni, amely segítségével a nevelők elsődleges céljuknak tekintik, hogy a tanulókat a közvetlen tapasztalati élmény alapján megszülető reflexióik segítségével juttassák új tudáshoz, fejlesszék képességeiket, értékorientációjukat, és a közösséghez való tartozásukat.

Az élménypedagógia mint cselekvésorientált módszer (röviden *cselekedve tanulás*) a nevelési folyamatban kiemelten nagy hangsúlyt fektet a tanulók lehetőleg minél komplexebb módon történő fizikai, pszichikai és szociális nevelésére (a szív, a kéz és a fej pedagógiája). Gyökerei visszanyúlnak az ókori klasszikusokig. Platón komplex nevelésmélete az állam kötelező feladatának tekintette a nevelést, amelyet összhangba hozott a gyermek életkori sajátosságaival és többek között hangsúlyozta a játék szerepét. Arisztotelész bírálta mind az athéni, mind a spártai nevelési elveket, fontosnak tartotta a család szerepét a nevelésben, elsődleges célnak tartotta az erényes állampolgárok nevelését, amelyet tevékenység útján vélt megvalósíthatónak. Az erkölcsi és a szellemi erények tökéletesítésében, az arany középúton, a mérsékelt jólétben, és az alkotmányos monarchiában látta a boldogság zálogát. Szerinte az értékes individuumok összessége adja az állam értékét (Pukánszky és Németh, 1996).

A reneszánsz gondolkodók új fejezetet nyitottak a nevelés történetében. A folyamatosan átalakuló gyermek (és ember) kép átalakította az újkori pedagógusok eszköz- és módszertárát. A felvilágosodás legnagyobb hatású pedagógiai gondolkodóját, J. J. Rousseau-t (1712–1778) nem lehet megkerülni, ha az élménypedagógia legfontosabb előfutáiról beszélünk. Rousseau a hosszú évszázadokig meghatározó „bűnös gyermek” felfogást gyökeresen átalakította, amikor azt állította, hogy a gyermek, mint természeti lény eredendően jónak születik, és csak a társadalmi együttélés rontja meg. *Emil avagy a nevelésről* (1762) írott munkájában a tapasztalati nevelés fontosságát hangsúlyozta. Úgy vélte, hogy az értelmi nevelést megelőzően nagy teret kell kapnia az érzelmi

nevelésnek. *Rousseau* nem hitt az ész mindenhatóságában, inkább bízott a lelkiismeret, az ösztön erejében. Szerinte a nevelés célja az evilági boldogulás. A felnőtté váló embernek képesnek kell lennie arra, hogy, a *boldogság*, a *szabadság* és az *erkölcsi erény* jegyében irányítsa életét. A nevelő feladata, hogy atyai jóbarátként, a háttérből kövesse figyelemmel és támogassa növendékének útját abban, hogy maga fedezze fel a világot tapasztalatai alapján. A 20. század reformpedagógiai törekvések méltán tekintik szellemi elődjüknek *J. J. Rousseau* nevelésméletét (*Pukánszky és Németh*, 1996).

A 20. századi reformiskolák gyermekközpontú pedagógiai elméletükben és gyakorlatukban (Waldorf-pedagógiai/Rudolf Steiner, M. Montessori, C. Freinet, J. Dewey, P. Petersen) egyaránt a cselekvés, a szabadság és a személyiségfejlesztés fontosságát állították középpontba, amely elengedhetetlen feltételének tekintették az élményszerű tanulást.

A 21. század újabb kihívásokat hozott az oktatás számára. Az élethosszig tartó tanulás elvének meghirdetésével⁷⁷ a tudás alapú társadalom szolgálatában döntő szerepet kap az információ elosztásának, használatának és kezelésének jelentősége, a tudás folyamatos megújításának képessége. A kulcskompetenciák képezik a jövőben az oktatás európai megújításának közös szellemi alapját, amelyekhez a nemzeti curriculumok fejlesztési célokat fogalmaznak meg.

Így tett a hazai Nemzeti Alaptanterv is (2012 és a készülő 2018-as tervezet). A 2018-as bevezetés előtt álló NAT kiemelt nevelési célként fogalmazza meg: 1. a testi-lelki egészségre, 2. az önismeretre, az emberismeretre, 3. a társas kapcsolatokban az együttműködésre és kölcsönös tiszteletre, 4. a kommunikációs kultúrára és médiahasználatra, 5. autonóm tanulásra és tudatos életpálya építésre, 6. nemzeti és európai azonosságtudatra, hazaszeretetre és aktív állampolgárságra, demokráciára és 7. a fenntartható jelen és jövő iránti elkötelezettségre történő nevelést (NAT-tervezet, 2018).

A NAT preambuluma alapján a köznevelés célja és feladata, hogy támogassa a fejlődő-kibontakozó egyént a harmonikus egyensúly megtalálásában: önmaga és mások elfogadásában; az autonómia megélésében és közösségi felelősségvállalásban; az újító kezdeményezésre való nyitottság és bevált megoldások alkalmazásában; a reflektív mérlegelésben és aktív cselekvésben. A kiemelt célok átfogóan érintik a nevelés területeit, a szociális, a szakmai (szaktudományos) fejlesztést és az önkép, a személyes identitás erősítését. Ezzel a humánerőforrás hatékonyabb társadalmi integrálásának és aktívabb részvételének előmozdítását érhetjük el.

A jelen és a jövő elvárásainak teljesítésében fontos szerepet kap és kapott a módszertani sokféleség. *H. Hentig* (1993) szerint a jövő kihívásaira a műveltség, a tanulás és a nevelés kulcsfogalmak az élménypedagógiában kell, hogy megjelenjenek. *Hentig* a lényegét abban látja, hogy az élménypedagógia a vélt vagy valós orientációs képességünk hiánya (elvesztése) esetén képes a művelődés/műveltség (azaz a tanulási-tanítási folyamatban) hathatós és speciális segítséget nyújtani. *Hentig* ugyanakkor erőteljesen kritizálja az iskola és a valóságos élet között meglévő falakat, felhívja a figyelmet arra, hogy milyen veszélyek fenyegetik a legmagasztosabb pedagógiai célkitűzéseket is. Köztük a legveszélyesebbnek a gazdaságosságra törekvést és racionalizálást (sztenderdizálást) tartja. Épp ezért egy szókratészi esküt sürget a pedagógusok számára, amely „civilitas” jegyében az iskola és iskolán kívüli nagyvilág közötti kapocs lehetséges alapját képezi (*Hentig*, 1993, 193–195; 258–299; 278–279.).

Az utóbbi húsz-harminc évben különösen nagy figyelem kísérte az élménypedagógiát, amelynek következtében több szerző tett kísérletet definiálására, ismérveinek megállapítására, specifikumának megvilágítására. Az élménypedagógiai kapcsán sok esetben a kalanddal (kalandpedagógiával vagy egyszerűen csak a kalandparkkal azonosítják). A szerzők közül érdemes kiemelni *W. Michl* észrevételeit. Szerinte az élménypedagógiai olyan cselekvésorientált módszer, amely főként a példákön keresztül történő tanulás (kiválasztott tematikus kulcsfogalmak/problémák) segítségével a fiatalokat pszichológiai, fizikai és szociális kihívások elé állítja, amelyek elősegítik a személyiségfejlődésüket, hogy a hétköznapi életben képesek legyenek felelősségteljesen élni és dolgozni (*Michl*, 2009).

⁷⁷ Memorandum az életen át tartó tanulásról (2001, Európai Bizottság)

A jelenlegi iskolai élménypedagógia a fogalmi meghatározás mellett meghatározza az élménypedagógia jellemzőit és kritériumait, ezzel mintegy pontosítja annak lényegét.

Az élménypedagógia fő jellemzői:

1. Cselekvésorientált és holisztikus szemlélet: a nevelési folyamatban a tanulók a gyakorlati valósággal történő interakcióban – közvetlen tapasztalati élményen keresztül – szereznek új ismereteiket, és fejlesztik képességeiket, ebben a folyamatban valamennyi emberi dimenziójuk (test, lélek, szellem) megszólításra kerülnek.
2. Szituatív tanulási forma és természetesség: az élménypedagógiai cselekvés olyan valósághű szituációt teremt/feladatot biztosít a tanulók, tanulói csoportok számára, amelyben a hétköznapi valóságot természetességében és mesterkélttség nélkül élhetik meg.
3. Csoportorientált: túlnyomó többségében az élménypedagógiai tanulási formák kiemelt fontosságot tulajdonítanak a szociális kompetenciák és az együttműködési készség fejlesztésének, ezért a csoportban történő tevékenységeket preferálják.
4. Élményjelleg: az élménypedagógia sajátossága, hogy előnyben részesíti a hétköznapi (a tradicionális iskolai/osztálytermi tanulási helyzetekkel) élményvilággal szemben, azokat a szokatlan, sokoldalú tapasztalati – akár határterületeket átlépő – élményeket, amelyek épp rendkívüliségükkel gyakorolnak olyan hatást a tanulókra, amellyel tartós hatást képesek kifejezni.
5. Önkéntesség: minden résztvevő számára biztosítani kell a lehetőséget, hogy maga dönthessen arról, hogy részt kíván-e, tud-e venni a számára felkínált élménypedagógiai tevékenységben. Az eredményességet nagyban befolyásolja a motiváltság és az önkéntesség elvének tiszteletben tartása.
6. Pedagógiai szervezethez: az élménypedagógiai tanulás, csak abban az esetben tud eredményes lenni, amennyiben az iskolai életnek, a pedagógiai programnak, azaz magának a tanulási folyamatnak tervezett részét képezi, realizálásához rendelkezésre állnak a szükséges eszközök és megfelelő (képzett) személyek.

Az élménypedagógia fentiekben összegzett jellegét biztosító kritériumok pedig a következőkben foglalhatók össze: 1) a valamennyi érzékszervére épülő kognitív, emocionális és cselekvésesen alapuló tanulás, 2) tanulási transzfer és reflexió; 3) természet és ökológia; 4) autentikusság; 5) kihívás jelleg (kaland); 6) team;- kooperáció;- kommunikáció; 7) önkéntesség, felelősségvállalás, önálló döntés (Lovász, 2005; Michl, 2009, 2015; Mező 2015).

Az élménypedagógia néhány kiemelkedő alakja

A tudomány és a technika fejlődésének első kritikusaik között tartják számon az amerikai filozófus, *Henry David Thoreau*-t (1817–1862), aki elkötelezett környezetbarátként a természettel való összeolvadást, a természetközeli életmódot hirdette. 1845–1847 között a Walden tó partján fából épített kunyhóban eltöltött két és fél év tapasztalait írta meg „Walden avagy élet az erdőben” című munkájában (1854), magyarul *Walden* (1969). *Thoreau* művében beszámol életének mindennapjairól, gazdaságilag is igazolja a természetes életmód pozitívumait. Célja az volt, hogy közvetítők nélkül megismerje a természetes és közvetlen élethelyzetet, *Rousseau* szellemében elutasította a civilizáció kínálta kényelmet, divatot, luxust és technikát. Sőt úgy gondolta, hogy ezek legtöbb esetben, nemcsak hogy nélkülözhetők, de éppen az emberi nem felemelkedésének akadályai is. A természetben eltöltött „ ingyenes” élettapasztalatai, élményei juttatták arra a következtetésre, hogy a népfőiskolák alkalmasak lehetnek arra, hogy az embereknek valóságos élettapasztalatot és világgépet adjanak.

Thoreau egyébként a polgári engedetlenségi mozgalom és a rabszolga felszabadítás elkötelezett híve volt. Hasonló gondolatokat közvetített, és szintén nagy hatást gyakorolt egyébként *Edward Bellamy* (1850–1898) szépirodalmi, utópikus regényével a *Looking Backward*-del, (*Pillantás 2000-ből az 1887-dik évre* címen). Amerika szerte *Bellamy*-klubok alakultak és népszerűsítették a fiatalon elhunyt *Bellamy* szociális utópiáját a jövő lehetséges fejlődéséről. Figyelmeztető címével programadó

írásnak tekinthető az angol *Edward Carpenter* (1844–1929), akinek egyik híres műve, a *Civilisation: Its Cause and Cure* (Civilizáció, annak okai és gyógyulása). *Carpenter* az Arts and Crafts mozgalom követője, lelkes híve *Thoreau*-nak, és sok élményt merített a hindu filozófiából. Munkáival nemcsak erős társadalomkritikát gyakorolt, hanem elkötelezett képviselője volt a keresztény szocialista tanoknak, a szexuális szabadságnak. *Carpenter* munkájának címe mintegy megelőlegezte a majdan kibontakozó életreform mozgalom fő tematikáját. Ő és szerzőtársai (egymástól függetlenül) bemutatták azt, hogy a kapitalizmus miként teszi beteggé az embert, és lehetséges kiutat mutattak egy olyan jövőbeni (utópikus és szocialisztikus) vonásokat mutató közösségi életmód felvázolásával (kipróbálásával), amely új alternatívát kínálhat az embereknek a gyógyulásra, a jelen civilizációs betegségeinek leküzdésére. Hatásuk abban is megnyilvánult, hogy az USA-ban a 19. század második felében számos (több mint 600, többnyire vallásos) termelő kommunát, települési közösséget alapítottak (kb. 100000 emberrel). Európában pedig *D. Thoreau* hatására jött létre például a hollandiai Utrecht mellett a Walden termelési kommuna (*Németh*, 2013, *Skiera*, 2004)

John Dewey (1859–1952) a multikulturális nagyvárosban, Chicagóban, 1896-ban megnyílt iskolája révén (1901-től Labor School) vált híressé. Fő mottója az volt, hogy az iskola a társadalom leképeződése, a tanuláshoz tapasztalati élményen, cselekvésen kell alapulni. Kísérleti iskolájában szerepet kapott a műhelymunka, a laboratórium, a könyvtár és a múzeum. A legfontosabbnak tartotta a gyerekek érdeklődésének a felkeltését, ezért módszertanában projektekre épült a tanítás (*Phillips*, 2014, 455–458; *Pukánszky* és *Németh*, 1996). Szoros barátságban és munkakapcsolatban állt az amerikai settlement mozgalom legkiemelkedőbb alakjával *Jane Addams*-sel (1860–1935). Mindkettőjük tevékenységére már saját korukban felfigyeltek, és az utókor is őrzi szellemi hagyatékukat. Míg a szociális aktivista *Addams* a gyakorlat embere volt, addig *Dewey* a zseniális gondolkodó. Kevésbé ismert, hogy a chicagói Labour School reformpedagógiai koncepciójának kidolgozója lelkes híve és aktivistája volt a *J. Addams* által alapított settlement-háznak, a Hull House-nak. 1892-től *Dewey* gyakran megfordult a Hull House-ban. Platón Klub néven Filozófiai klubbot alapítottak, amelyben *Dewey* gyakorta tartott előadásokat. Együttműködésük kölcsönös volt, *Addams* külsősként bekapcsolódott a chicagói egyetem számos szemináriumának munkájába. *Dewey* rendszeresen felhasználta, és ajánlotta hallgatóinak *Addams* írásait. A kölcsönös tisztelet jelének tekinthetjük, hogy *Dewey* a Liberalizmus és a szociális munka című írását *J. Addams*-nak ajánlotta. Megtermékenyítő módon fonódott össze és egészítette ki egymást a reformpedagógus *Dewey* és az életreformer szociális munkás *Addams* tevékenysége. *Dewey*-nak a demokráciáról és a nevelésről vallott gondolataira feltehetően jelentősen hatott *Adams*. (*Dewey*, 1903/2000, *Phillips*, 2014,).

J. Addams és aktivistáinak egyik fontos célkitűzése volt, hogy az amerikai bevándorlókat sikerüljön amerikai állampolgárrá nevelni, ami a *J. Dewey* által kidolgozott reformiskola programjának is alapelvei közé tartozott (*Phillips*, 2014, 455–458.). A nagyvárosba beáramló számos külföldi, angolul alig beszélő bevándorlókat tanulmányozták, életmódjukat és szokásaikat, elemezték. Nagy segítségére volt a settlement munkának az 1905-ben, frissen alapuló Amerikai Szociológiai Egyesület, amelynek *Addams* alapító tagja és egész életében prominens képviselője volt. Számos cikkében fejtette ki véleményét a társaság folyóiratában a *The American Journal of Sociology*-ban. *Addams* és kutató társai felismerték a szocializáció szerepét és a bevándorlók integrációjának fontosságát. *Addams* elemezte például a Demokrácia és etika (*Democracy and Social Ethics*, 1902) című munkájában, hogy a demokrácia lényege és forrása a szociális etika. *Addams* vizsgálta és elemezte a Chicagóban élő bevándorló dél-olasz családok és gyermekeik nehézségeit, nyelvi és szociális hátrányait, (de más kelet-európai nemzeteket is, többek között a magyarokat is megemlíti.) Világosan értette azt is, hogy a többségében vidéki környezetből jövő, korábban agrármunkából élő kivándorló családok háziasszonyai miként válnak „szinte” munkanélkülivé a nagyváros aprócska bérlakásaiban, ahol elveszítették a természettel (kerttel) való korábbi kapcsolatukat. Sőt mivel még a házimunkák is leegyszerűsödtek, a készen kapható konzervek, a mosodák még az otthoni teendőket is lecsökkentették (*Addams*, 1902, 137–177.).

Addams a természetes módszer, a természetesség híve volt, fontosnak tartotta a kíváncsiság, az érdeklődés felkeltését, mindenekelőtt a tevékenykedtetés segítségével (ahogyan ezt *Dewey* is

vallotta). *Addams* és a *settlement* érdeme, hogy rámutattak a tömeges munkanélküliség okozta feszültségek szociális problémáira (már a nagy válság előtt), tervezeteket dolgoztak ki annak lehetséges kezelésére. Kiemelt feladatnak tekintették a nyomor és szegénység elleni küzdelmet. Az anyaggyűjtésük az amerikai törvényhozás egyik legfontosabb támasza. A gyakorlatban pedig hasznos, nevelő jellegű és személyiségfejlesztő foglalkozásokat szerveztek a felnőtteknek (*Addams*, 1902, 178–220; *Hilscher*, 1928, 24–59.).

Kurt Hahn (1886–1974) német pedagógust az élménypedagógiai megalapítójaként tartják számon, aki a salemi kastélyban, 1919-ben alapított internátussal hívta fel magára először a figyelmet. A több nyelven beszélő, kiváló nevelésben részesült *Hahn* jelentős politikai befolyással is rendelkezett. Az intézmény vidéki nevelőotthonként működött, amelyben *Hahn* az oktatás és a nevelés egyesítésével kívánt sajátos reform-modellt alkotni. 1932-ben a salemi intézetet a Fekete-erdei Birklehofban egy testvériskola alapítása követte. *Hahn* szerint a nevelés azért nem hatékony, mert a fiatal nem talál benne szenvedélyt (passziót), ezért szükséges, hogy a szociális szolgálat sajátos formáival, és a belső motiváció felkeltésével szolgáljuk a fiatal tehetségek kibontakozását. Kiemelten fontosnak tartotta az olyan élményszerű aktivitásokat, amelyek a fiatalokat közel viszik a természethez, a természetes életmódhoz, mint például a szabad ég alatti éjszakázás, a táborozás. *Hahn* úgy vélte, hogy az élménypedagógiai módszerek segítenek abban, hogy a fiatalokban az addig esetleg észrevétlen maradt képességek és készségek a felszínre kerüljenek és kibontakozhassanak. A híres salemi törvényekben is kifejezésre juttatta, hogy az általa alapított reformiskola távolról sem csak az akadémiai tudást kívánja közvetíteni, hanem jelentős hangsúlyt fektet a személyiség nevelésére. A mai is működő reformiskolának⁷⁸ érvényben lévő hét parancsolata a következőket mondja ki: 1. Adjatok a gyerekeknek alkalmat arra, hogy felfedezzék önmagukat! 2. Engedjétek, hogy megélhessék a gyerekek a győzelmet és a vereséget! 3. Tegyétek lehetővé, hogy a közös ügyért a gyerek maga is tegyen! 4. Gondoskodjatok arról, hogy legyen idő a csendre! 5. Használjátok a fantáziátokat! 6. Játsszanak fontos szerepet a versenyek, de ne uraljanak mindent! 7. Váltsátok meg tehetős és gazdag szülők gyermekeit, akik kiváltságoktól elbátortalanodtak és érzelmeik elpuhult! (*Hahn*, 1928, 128.)

Hahn alapvetően a modernizáció kritikájával lépett fel, hasonlóan az életreform mozgalmak képviselőihez a társadalom és civilizáció bukását jelezte. Sőt fatálisnak tartotta, hogy a kulturális hanyatlás leginkább a gyermekek és a fiatalok fejlődését és művelődését akadályozza. Szerinte a gyerekek rendelkeznek azzal a természetes erővel, ami megvédi őket a romlott társadalom befolyásától. Ez pedig nem más, mint a felfedezés vágya, a testi és társas tevékenységek és a fantáziagazdag játékok iránti igény, a kalandvágy. Mind ezek az értékes hajtóerők azonban elvesznek az felnőtté válás folyamatában, elpárolog a vitalitás, szkeptikusokká, cinikusokká és kedvtelenné válnak. Kulcskérdés ezért, hogyan lehet megőrizni a gyermekben lévő kincset és erőt? (*Hahn*, 1928, 128–129.)

Hahn nevelési koncepciójában a freudiánusokkal ellentétben nem a kedv és az élvezet állt, sőt nem is az oktatás és a felvilágosítás, mint a herbártiánusoknál, hanem az aktivitás és az élmény. A tudatosan megválogatott élmények segítenek abban, hogy a fiatal felfedezze és megismerje önmagát: „az alkotó szenvedély képes kielégíteni a legnemesebb kötelezettségeket is, azaz meg kell találni a „gyógyító szenvedélyt”.” (*Hahn*, 1930, 151). *Hahn* azt is kiemelte, hogy a növésben lévő fiatal számára nem autoriter nevelést, nem egy schleiermacheri pedagógiát kínál, hanem a társadalmi tévutak ellenében az erkölcsi nevelés fontosságát és az iskolai közösség összetartó, fegyelmező szellemiségét ajánlja. Az 1930-as évekre kialakított nevelési rendszerében „élményterápiájával” túlmutat az addigi hagyományos reformpedagógiákon. Négy megkülönböztető elemet emelt ki: 1. a testi nevelés (fizikai komponens, ami felfrissülést ad, mindamellett távol tartja a fiatalokat a drogtól, az alkoholtól, a dohányzástól); 2. a kirándulások (tapasztalatot és kalandot jelentenek); 3. a projekt munka (szombatonként a tanulók önállóan terveznek és kiviteleznek különböző

produktumokat, alapvetően a Parkhurst féle Daltonplan alapján); 4. a szolgálat (közösségi szolgálat, önkéntes munka, például tűzoltás, vízi-és hegyimentés, szociális munka) (Hahn, 1962, 302.).

Hahn kapcsán fontos elmondani, hogy alapvetően a konzervatív liberalizmus híve volt, a viktoriánus Anglia értékei orientáltak, Napóleon szavaival azonosult, miszerint a világ nem a rosszak miatt, hanem a jók gyengesége miatt megy tönkre. Optimista pedagógusként a hatalom és az erkölcs összeegyeztethetőségében bízott (Hahn, 1928, 120.). Az őt ért kritikai észrevételeket is meg kell említeni. Sokan rokonítják a nemzetiszocialista nevelési ideállal koncepcióját, különösen a sport és a mozgás szerepének hangsúlyozása miatt. Ebben közrejátszott az is, hogy Hahn testnevelője, Bernhard Zimmermann, a göttingeni Testnevelési Intézet vezetője, a birodalmi véderő nevelés kurzusait vezette az 1938-as emigrációjáig. Másrészt a Kurt Hahn iskolák bírálói azt is kiemelik, hogy alapvetően az elitképzés híve volt. Egy új nemzeti vezető elitet akart „kinevelni”, akik felelősségteljeségükkel, cselekvésre és együttműködésre készségükkel vállnak alkalmassá erre a feladatra (Fischer és Ziegenspeck, 2008, 277.)

David A. Kolb (1939), amerikai nevelés tanuláskutató és szociálpszichológus jelentős szerepet kapott a tapasztalati tanulás modelljének, és a tanulási stílus megállapítására vonatkozó teszt kidolgozásában. Kolb a 20. században meghatározó jelentőséggel bíró irányzatokat ötvözte (John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers elméleteit). David Kolb szerint a tapasztalati tanulás egy olyan folyamat, mely során a tudás a tapasztalat átalakulása révén jön létre (1974). Az általa kidolgozott *Experiential Learning Model* (ELM, 1984) 4 eleme: 1. a konkrét tapasztalat; 2. a tapasztalati élmény megfigyelése és reflexiója, 3. a koncepció kialakítása a megfigyelés és reflexió alapján (általánosítás) és 4. a koncepciónak tesztelése (ismétlés) és alkalmazás. Ő tehát az észlelés és a feldolgozás dimenziójában értelmezte a tanulás ciklikusain ismétlődő körfolyamatát, amelyben jól elkülöníti a különböző szakaszokat. A tapasztalatszerzés lehet egy tevékenységsor észlelése, a magyarázat nyomon követése, illetve a tanulnivaló elolvasása a tankönyvben, amit követ az elemzés, vagyis a tanulnivaló megértése. Ezután a logikai következtetéseken, azaz a gondolkodáson van a hangsúly, melynek eredményeképpen létrejönnek a fogalmak. A tanulási folyamatban a következő szakasz a tanultak új szituációban való kipróbálása, alkalmazása. Majd körforgás szerűen a cselekvés eredményei újbóli megtapasztalása, elemzése, a reflexió következik. A tapasztalati tanulás során: a hibákból, következményekből, teljesítményekből tanulunk (Tóth, 2011). Az a fontos a tapasztalati tudás során, hogy miként dolgozzuk fel a történéseket. Nem az idő számít, hanem az, hogy a tapasztalati fázisból át tudjunk lépni a tapasztalat átgondolásának szakaszába, majd a kritikus elemzésbe és az általánosításba, míg végül eljutunk a megszerzett képesség használatának megtervezéséhez.

Elmélete szerint a tanulás ciklikusan ismétlődő folyamat, melyben a tapasztalatszerzés, a megfigyelés, a gondolkodás és az alkalmazás szakaszai különíthetők el. A tanulási ciklus kettős alapon nyugszik: az információk felvételén, megszerzésének módján, és annak feldolgozásán. Az általa kifejlesztett *Learning Style Inventory* (KLSI) az egyik legelterjedtebb mérőeszköze a tanulási stílus vizsgálatának. Kolb négy tanulási stílust határozott meg: 1. Az alkalmazkodó, amely a konkrét információkat tapasztalásokra építi, és aktív kísérletezőként dolgozza fel. A cselekvésorientált, rugalmas, gyorsan alkalmazkodik és kockázatvállaló. 2. A divergens (nyitott), amely konkrét információkat, tapasztalatokat gyűjt, reflektív megfigyelő. Az információkat megfigyelésen és megértésen át dolgozza fel. 3. Az asszimiláló, amely az absztrakt információkat dolgozza fel megfigyelésen alapuló tapasztalatgyűjtéssel, és összehangolt modelleket alkot, logikus és elméletközpontú. 4. A konvergens, amely az elvont információkat gyakorlat- és cselekvésorientáltan alkalmazza, jellemzően célratörő és tervezésorientált. Kolb modellje, tanulási stílus elmélete és a hozzákapcsolódó mérési rendszer segíti az önszabályzó tanulást (az önismeretet), a metakogníciót. Az általa szerkesztett 12 kérdésből álló teszt segítségével meghatározhatjuk tanulási stílusunkat, amellyel tudatosíthatjuk a tanulás, munkavégzés során az információk szerzésének és feldolgozásának magunkra jellemző módját. Ez segít saját tanulási folyamatunk megértésében (kiegyensúlyozásában), illetve mások tanulási stílusának megértésében és elfogadásában. Így jelentősen könnyebben megérthetők és csökkenthetők a tanulási

különbségekből és kudarcokból adódó konfliktusok (Tóth, 2011; McLeod, 2017). Kolb modelljét 2011-ben az újabb kihívások és tudományos eredmények beépítésével tovább fejlesztette (Kolb és Fry, 1974; A. Kolb és D. Kolb, 2011).

Az élménypedagógia a mindennapi iskolai gyakorlatban

Fontos kérdés merül fel, hogy az élménypedagógia útján – a tapasztalati tanulás segítségével – szerzett ismeretek, hogyan illeszthető be a tanulási folyamatba. Miként ültethetők át a tanulók mindennapi tudásába, milyen reflexiós formák működnek, hogyan tudják őket realizálni.

„A hegyek magukért beszélnek” modell azt a meggyőződést juttatja kifejezésre, hogy a hegyek csendes tanítómesterekként működnek. A tapasztalatban megélték átvitele a gyakorlatba automatikusan történik meg. A résztvevőkön múlik, hogy hogyan dolgozzák fel és reflektálnak. A csoportvezetői feladat is arra fókuszál, hogy olyan megfelelő szituációt teremtsen, amely az élmény fenntarthatóságát biztosítja.

Az Ourward Bound (kifelé kötött) Plus modell szerint a megélt aktivitásból levezethető reflexió keletkezik. Ezzel a reflexiós készség fejlődik, a saját cselekvésbe épülnek be azok a gondolatban feldolgozott mechanizmusok, amelyeket az élmény (a tapasztalás) előidézett. A teamvezető feladata, hogy a reflexiós folyamatokat ösztönözze és támogassa. Némely veszélyt jelent ugyanakkor ebben a folyamatban, hogy a reflexiós szakaszban a tapasztalati élmény átalakul, ezáltal egy bizonyos rész az egyéni feldolgozás során képes elveszni (Kaplan, 1995, 169–182; Mészáros és Bárnai, 2010, 55–72.)

A metaforikus modellben a hangsúly az élményen alapuló aktiókon van. Az isomorfia (a struktúra azonosság révén) szerepet kap a tervezettség, vagyis a megélt élmény minél inkább hasonlít a hétköznapi világához, annál könnyebben és hatékonyabban képes beépülni a szituációkba.

Ha szigorúan az iskola világához kapcsolódóan értelmezzük a tudás-transzferek működési mechanizmusát, akkor a következő formákat különböztethetjük meg: 1. Tantárgy-specifikus transzfer: a konkrét viselkedési formák és tanulási tartalmak olyannyira bensővé váltak, hogy minden további nélkül előhívhatók válnak (pl. kötélmászás kalandparkban/testnevelés órán). 2. Tantárgyakon átívelő transzfer: A speciális tanulási környezet tapasztalati élményei olyan jövőbeni beállítódásokká, elvekké, viselkedési mintákká „általánosulnak”, amelyeket a tanulók alapvető mintaként fel tudnak idézni (pl. probléma vagy konfliktus megoldási stratégiák). 3. Metaforikus transzfer: abban az esetben áll fenn, ha olyan a hétköznapi élethelyzetekkel analóg élménypedagógiai szituációk teremthetők, amelyek viselkedésváltozáshoz vezetnek. Az átalakulást eredményezheti az aktivitás maga vagy az aktivitást követő reflexió (Kaplan, 1995, 169–182; Mészáros és Bárnai, 2010, 55–72.).

Az élménypedagógia formáit sokféle formában vannak jelen az iskolai nevelésben. A leginkább ismeretesek: szabadtéri nevelés (Outdoor education), kalandpedagógia (Challenge pedagógia), szomatikus nevelés (Somatic education), tudatos pedagógia (Awareness pedagógia), emberközpontú pedagógia (Humanistic pedagogic) szabadidő pedagógiai (Recreational pedagogic), játékpédagógia (Play pedagogic), drámapedagógia (Drama in education), a múzeumpedagógia (Museum education), a projektpedagógia (Project in education).

A megvalósítás keretei között számos lehetőséget kínálkozik, például az aktivitáshoz (munkához), a helyhez kötött tevékenységekhez (lokális közösséghez, környezethez kapcsolódva, pl. a humán és reáltantárgyakban, idegen nyelvtanításban, beépülve a curriculumba), problémára alapozott projektorientált és/vagy közösségi szolgálatra épülő, illetve szimulációs tanuláson alapuló élménypedagógiai formákban.

Összegezve elmondható, hogy az élménypedagógia alkalmazása jelentős előnyökkel bír az egész testre ható, multiszenzoros élmények biztosításával, a flow hatékonyan megérinti a résztvevőket, játszva, tevékenykedve biztosítja az észrevétlen tanulást. Az osztálytermen, az iskolán

kívüli tevékenységek aktív kapcsolatot teremtenek a valósággal, a természettel, hatnak az érzelmekre. Jelentős szerepet kap a személyes (önismeret), szociális, kommunikációs kompetenciák fejlesztése. Nehézséget jelent az oktatásban a tanórák térhez, időhöz kötöttsége, problémás az élménypedagógiai feladatok időigényének az iskolai tevékenységekbe történő (akár a szabadidő terhére) integrálása (tömbösítés, moduláris oktatás, projektnap, kirándulás formájában). Komoly kihívás az eszközök, a pénzügyi feltételek előteremtése, a felügyelet ellátása, a képzett élménypedagógusok/trénerek biztosítása is.

Az élménypedagógia tehát a már korábban megismert és alkalmazott módszerek és technikák újrahasznosításával egy olyan új szemléletet képes adni a pedagógiai cselekvéseknek, magának a nevelési folyamatnak, amelyben mind a tanulók, mind a résztvevő pedagógusok élet (test) közeli élményeken keresztül – egy minőségében más, a jelenhez és a jövőhöz jobban illeszkedő – sajátos módon képesek elsajátítani és leképezni a valóságot. Fontos szerepet kaphatnak az élménypedagógia segítségével az egyéni kezdeményezések, a lokális sajátosságok, a nemzetközi együttműködések. Kiváló teret biztosít az iskolai projekteknek, az egyéni vagy csoportban (projektjelleggel történő) kutatásoknak, az idegen nyelvtanulás lehetőségeinek kiaknázására, fejlesztésére. A saját tapasztalaton alapuló órai nyelvtanulás nem újdonság a kommunikatív nyelvoktatás több évtizede népszerű világában. A szerepjátékokban, szimulációs feladatokban, vitákban és kreatív írásban bővelkedő órákon a tanulók életszerű feladatokon keresztül saját tapasztalatot, élményt szereznek a nyelvhasználatához szükséges ismeretekről és készségekről, amelyekre utána a tanár vezetésével reflektálnak is. Az aktív cselekvésen, saját tapasztalaton, kísérletezésen és reflexión keresztül magabiztosabb nyelvhasználókká válnak. Az élménypedagógia motiváló, a tanulók érdeklődésére, a már meglévő előzetes ismereteikre épít, biztosítja az élményszerű, tapasztalati úton történő, cselekedve tanulás lehetőségét. Olyan személyes tulajdonságokat képes mozgásba hozni, mint bátorság, akarat, fantázia, kihívásvállalás, játékoság, egyéni felelősség, kreativitás.

Irodalom

- Addams, Jane (1902): *Democracy and Social Ethics*. The Macmillan Company, New York.
<https://archive.org/details/democracyandsoc04addagoog/> [2019. 08. 31.]
- A Nemzeti Alaptanterv Tervezete. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf [2019. 08. 31.]
- A Nemzeti Alaptanterv. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200110.KOR> [2019. 08. 31.]
- Dewey, John (1930/2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hirt, Breslau 1930; Beltz, Weinheim.
- Fehér Irén és Lappints Árpád (2002): *Pedagógiai fogalomtár*. Comenius BT, Pécs.
- Fischer, Torsten és Ziegenspeck, Jörg W. (2008): *Erlebnispädagogik. Grundlagen des Erfahrungslernens. Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn, 227.
- Hahn, Kurt (1928): *Die nationale Aufgabe der Landerziehungsheime*. 124-147.
- Hahn, Kurt (1930): Die Sieben Salemer Gesetze. In: Knoll, Michael (szerk.) (1998): Kurt Hahn: *Reform mit Augenmass. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Hahn, Kurt (1962). *Erziehung und die Krise der Demokratie*. In: Hahn 1998, S. 291-308.
- Hentig, Hartmut von (1993): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. Hanser, München.
- Hilscher Rezső (1929): Népművelési munkánk és annak eredményei. In: *Szociálpolitikai évkönyv*. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 24–59.
- Kaplan, S. (1995): The restorative benefits of nature: toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169–182.

- Kolb, D.A. és Fry, R.E. (1974): *Toward an Applied Theory of Experiential Learning*. https://www.researchgate.net/publication/238759143_Toward_an_Applied_Theory_of_Experiential_Learning [2019. 08. 31.]
- Kolb, D. A. és Kolb, A.Y. (2011). *The Kolb Learning Style Inventory* 4.0 [2019. 08. 31.]
- Knoll, Michael (szerk.)(1998): Kurt Hahn: *Reform mit Augenmass. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Knoll, Michael: *Schulreform durch Erläbnispädagogik*. <https://www.mi-knoll.de/40590.html> [2019. 08. 31.]
- Krabbe, Wolfgang, R. (1974): *Gesellschaftsreform durch Lebensreform*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Krebs, D. és Reulecke, J. (szerk.) (1998): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen, 1880–1933*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal.
- Liddle, Matthew D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant*. Élménypedagógiai kézikönyv. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Lovász Károly (2005): *Élménypedagógia*. Szeged, Lectum Kiadó.
- McLeod, Saul (2017): *Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle*. Published Oct 25, 2017. <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> [2019. 08. 31.]
- Michl, Werner (2009): *Erlebnispädagogik*. Reinhardt, München.
- Michl, Werner (2015): *Élménypedagógia*. Kétféle TTA, Szeged.
- Mészáros Veronika és Bárnai Árpád: Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2010, 60. 1–2. 55–72.
- Mező Katalin (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör Kiadó.
- Németh András (2005): Reformpedagógia és életreform. *Iskolakultúra* 15. 2. sz. 3–4.
- Németh András (2013): Az életreform társadalmi gyökerei, irányzatai, kibontakozásának folyamatai. In: Németh András és Pirka Veronika (2013, szerk.): *Az életreform és a reformpedagógia – recepció és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében*. Gondolat, Budapest. 11–54.
- Oelkers (1992): *Reformpädagogik - eine kritische Dogmengeschichte*. Beltz Verlag, Weinheim-München.
- Phillips, D. C. (2014): Laboratory School, University of Chicago. In: *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*. Thousand Oaks, CA Sage 2. 455–458.)
- Pukánszky Béla és Németh András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. 1996. <https://www.mek.oszk.hu/01800/01893/html/> [2019. 08. 31.]
- Skiera, Ehrenhard (2006): Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. In: Skiera, Ehrenhard Németh, András és Mikonya György (szerk.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, landspezifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 22–48.
- Skiera, Ehrenhard Németh, András és Mikonya György (2006) (szerk.): *Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, landspezifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 10–12.
- Thoreau, Henry David (1854): *Walden, or life in the Wood*. <https://www.gutenberg.org/files/205/205-h/205-h.htm> [2019. 08. 31.]
- Tóth Péter (2011): *Tanulásmenedzsment és önszabályzó tanulás*. Óbuda Universitye-Bulletin, ÓbudaUniversitye-Bulletin Vol.2, No.1, 427–448. http://uni-obuda.hu/e-bulletin/Toth_2.pdf [2019. 08. 31.]

Vincze Beatrix PhD

vincze.beatrix@ppk.elte.hu

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

21 LÉPÉS A 21. SZÁZAD OKTATÁSI REFORMJÁHOZ

A technológiai innovációk olyan mértékben formálják át a jelent és a közeljövőt, hogy egyre kiszámíthatatlanabb, pontosan mire is kellene felkészíteni a jövő generációit az oktatásnak. A tanulmány első része az oktatás átalakításának társadalmi okait és szükségesszerű indítékait tekinti át. Második része egy praktikus megközelítésről számol be. A Microsoft 2018 augusztusában az oktatás időszerű átalakításával kapcsolatos összeállítást jelentetett meg „Transforming education – Empowering the students of today to create the world of tomorrow” címmel, melyben bemutat egy 21 lépésből álló forgatókönyvet, ami megkönnyíti az iskolák számára, hogy oktatási programjukat és fizikai környezetüket a 21. század igényeinek megfelelően alakíthassák ki. Az összeállítás világossá teszi, melyek a leggyakoribb hibák és hogyan lehet elkerülni őket. Mivel a magyar oktatási rendszer is a lista 20. pontján állt neki az átalakításnak, talán szolgál némi tanulsággal, ha átgondoljuk mit próbáltunk átugrani és megúszni, és ez miért nem járható út.

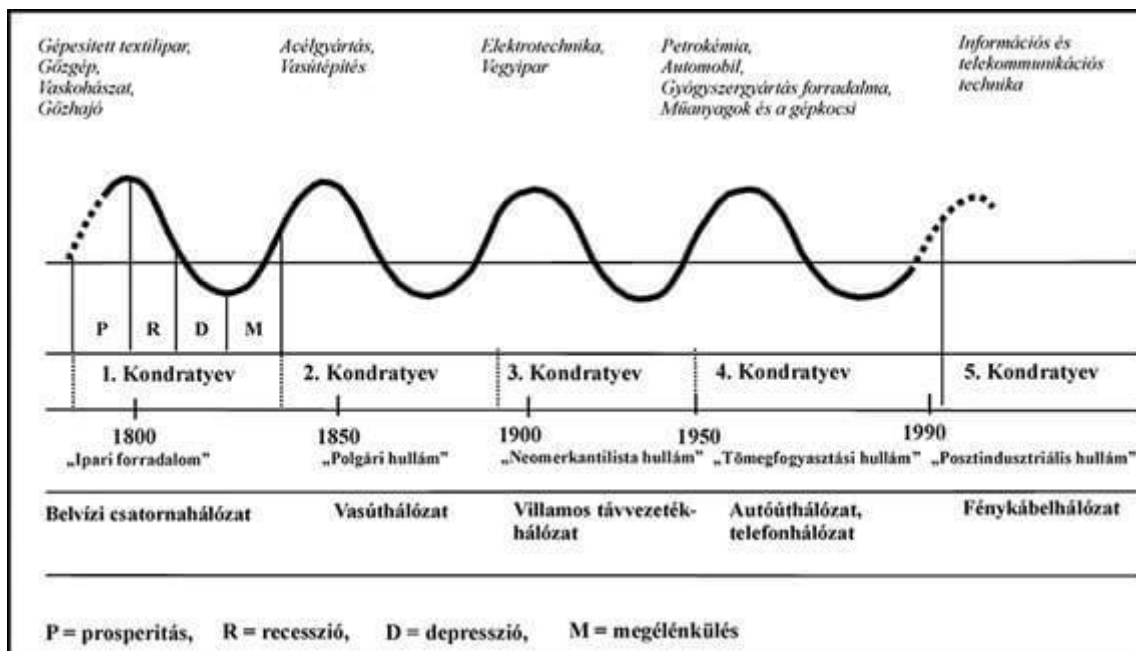
Kulcsszavak: oktatásfejlesztés, technológiai forradalom, társadalmi változás

Az oktatás átalakításának mozgatórugói

Az oktatási folyamat és a társadalmi környezet ezer szálon kötődik egymáshoz. Az oktatás három jól körülhatárolható csoport érdekérvényesítési befolyása révén folyamatos kihívások és harcok terepe. A három érdekcsoport: család, gazdaság, állam (politika) látszólag mind a fiatalok érdekében fogalmaz meg aggályokat és irányvonalakat, azonban mindeközben mindhárman mást és máshogy szándékozik megvalósítani. A magyar oktatási rendszer így folyamatosan támadások kereszttüzében működik, és egyszerre sújtja a központosított előírásrendszer valamint a belső megújulási kényszer, mely források hiányában kudarcra van ítélve. Azt, hogy a 20. század végi iskolai modellek nem alkalmazhatók 21. századi körülmények között, mindenki belátja. Az irányváltásra és az iskolák szerepének újrapozicionálására több kezdeményezés történt, ezek mozgatórugója az állam, mely hazánkban főleg a gazdaság ipari szegmensének érdekeit tartja prioritásban.

A gazdaság ciklikus működését, a gazdasági fellendülések és válságok ismétlődő megjelenését elsőként *Nyikolaj Kondratyev* fogalmazta meg 1920-ban. Történeti és statisztikai módszerekre alapozva állapította meg, hogy a válság éppen úgy átmeneti jelenség, mint a konjunktúra. Az ő elméletében az 50 éves ciklusok – un. hosszúhullámok –, világjelenségek. Hatásuk nem csupán a válság vagy fellendülés kiindulópontjában és közvetlen környezetében, hanem a gazdasági és pénzügyi összefonódások, kölcsönhatások révén az egész világon érezhető (*Csath*, 2010). Kondratyev három nagy ciklust mutatott ki. Halála után még kettőt igazoltak, a 2008-as világválság kapcsán elmélete főbb pontjait újra igazoltnak látták (*Bródy*, 2007). A fő gondolatmenet, miszerint a ciklusok két hullámra tehetők (emelkedő, ereszkedő szakasz) és egymásból keletkeznek. Az új hullámok azonban nem ismétlések, a ciklusok hajtóereje az új találmány bevezetése, elterjedése, míg kifutása már átvezet az ereszkedő szakaszba (lsd. 1. ábra). *Joseph Schumpeter*, osztrák közgazdász négyféle ciklust ír le – Kondratyev, Kuznets, Juglar és Kitchin –, és egymásba integrált egységes elméleti keretbe foglalva állítja, hogy a ciklikusan jelentkező fellendülések hajtóereje az innováció, mely kreatív vállalkozások révén új irányvonalat nyit a gazdaságban (*Kiss*, 2005, old.: 10-13). A folytonosság megszakadása természetes gazdasági jelenség. Az innovatív vállalkozók folyton folyvást újítanak, és ezzel együtt rombolnak is, mivel új eljárásokkal, új termékekkel, új erőforrásokkal, új szervezetekkel, új piacokkal váltják fel a régit (*Schumpeter*, 1980) (*Inzelt*, 1998, old.: 33-57). Így szemlélve a gazdasági visszaesés időszaka egyben a

jövőbeli változásokhoz való alkalmazkodás korszaka. A 2008-as világgazdasági válsággal zárult le az informatika és a lézertechnika kora, az új (6. hullám, vö. 1. ábra kibővítése) korszak a végtelen nagy és a végtelen kicsi világába viszi az emberiséget az űrtechnológiák és a nanotechnológia biológiai és ipari felhasználása révén.



1. ábra A Kondratyev-féle hosszúhullámok és bázis innovációk (Kép forrása: Abonyiné és mtsai. (2004) Általános társadalomföldrajz 8.6. fejezet)

A velünk élő generációk (Törőcsik, 2015, old.: 13-15) életét jól meghatározza egyik-másik gazdasági hullámjelenség, tipikus innováció mely szemléletmódot és társadalmi viselkedést egyaránt beléjük kódol. Az olaj, és autógyártás korszakaként meghatározott időszakban (1900-1970) születetteket három generációban találjuk meg, ők a veteránok, a baby-boomerek és az X generáció egy része is ide tartozik. Az oktatási rendszerből már teljesen kimaradtak vagy esetleg felnőttoktatásban vesznek részt, de többnyire nagyszülőként kísérik családtagjaik iskolai előmenetelét. Az iskolával szembeni elvárásaikat és vágyaikat az átélt tapasztalataik határozzák meg: rend, fegyelem, tisztelet az oktatók felé, burkolt lázadás, emberi értékek, személyes barátság, kiszámítható karrierpálya (Törőcsik, 2015, old.: 17). Az informatika és a lézertechnológia korszakaként meghatározott időszakban (1970-2008) születetteket két generációban találjuk meg, ők az X és az Y generáció. Részben rendszerváltók, részben a rendszerváltás utáni helyzetben szocializálódtak és a közelmúltról kevés, vagy egyáltalán semmi saját tapasztalattal nem rendelkeznek. Az iskolával szembeni elvárásaikat és vágyaikat szintén az átélt tapasztalataik határozzák meg, de ezek mások, mint a korábbi generációnál leírtak: több szabadság, lehetőség, önközpontúság, vagyon mint értékmérő, prosperáló karrierre törekvés (Tari, 2010). Ők tipikusan a szülők, akik a jelenlegi oktatási rendszerben tanuló gyermekeik érdekeit tartják szem előtt. Többek között olyan gyermekek érdekeit akik Y, Z és alfa generációhoz tartoznak, azaz digitális bennszülöttek, „screenagerek”, akik hálózatos online kortárs kapcsolatokban léteznek, a neten keresnek információkat és megoldásokat életük nagy kérdéseire, alapvetően bizalmatlanok és lenézők azzal szemben mely nem létezik online (Mile, 2012, old.: 26-27). Ők ma az óvodák, iskolák, közép- és felsőoktatás aktív résztvevői. Aktívak abban az értelemben is, ahogy érdekeiket és elvárásaikat kommunikálják, akár a kormányzati álláspontok és intézkedések ellen az utcai demonstrációktól sem elrettenő résztvevőiként, akár igazgatóknak írt levelek, gyűlések felszólalóiként. Minderre az utóbbi években a bevett kommunikációs normákat követő és erősen

normaszegő példákat egyaránt láttunk. Miközben a generációk mindennapjai a technológiai változások következtében egyre kevésbé feleltethető meg egymásnak, az iskola úgy tűnik ellenáll a változásoknak, nem elfelejtve persze, hogy az iskola és az oktatásügy állami és társadalmi szerepének meghatározottsága, költségvetési támogatása és a szférában dolgozók erkölcsi megbecsülése is megrendülni látszik. Mindennek következményeként többnyire 20. századi körülmények között neveljük a 21. század generációját. Az osztálytermek hazai belső átalakulását szemléltetik a 2-4. ábrák, a modernizációs folyamat több mint 10 éve elindult, de területi egyenlőtlenségek mentén kijelenthető hogy továbbra is jelentős különbségek vannak. A választóvonal nem feltétlenül a Budapest-vidék, állami-privát különbségeken alapulnak, sokkal több múlik az iskolai közösség kezdeményező és partnerkereső képességén, együttműködési rutinján. Jól példázza ezt a budapesti Lisznyai Utcai Általános Iskola, mely a szomszédságában található Török Nagykövetséggel és a tanulók szüleivel partnerségben alakított ki egy digitális tantermet majd egy okos-termet laptopokkal és tabletekkel, valamint időközben az állami eszköztámogatás is megvalósult (Koncz, 2017).⁷⁹

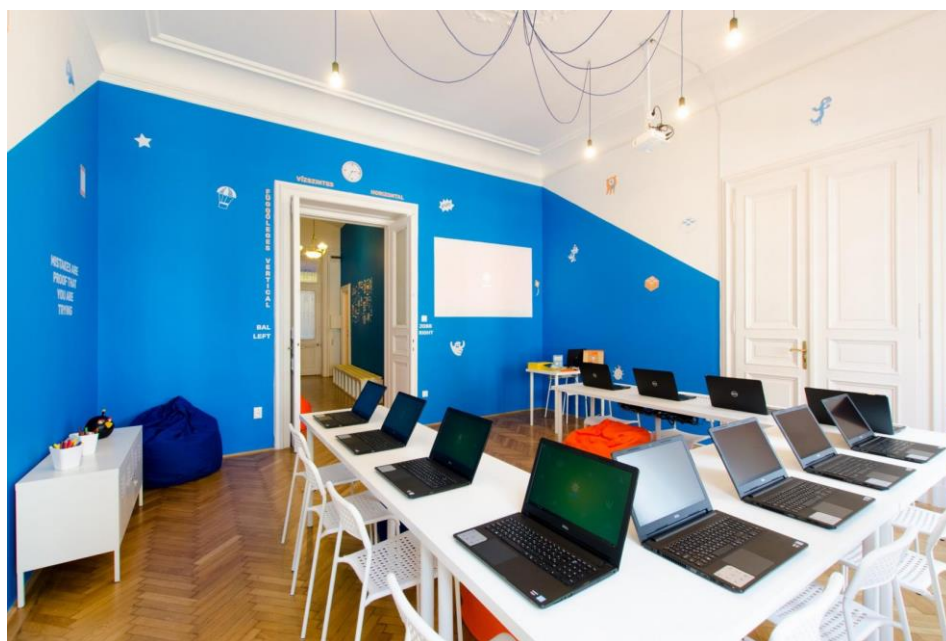


2. ábra Kiskunhalas, Kertvárosi Általános Iskola, 2017. szept. 13. (Kép forrása: <http://www.halasmedia.hu/rovatok/szirena/kozlekedesi-tanacsok-gyerekeknek>)

⁷⁹ A videó elérhető: http://indavideo.hu/video/Digitalis_iskolai_bemutato



3. ábra Vodafone Digitális Iskola Program, 2017. június 2. (Kép forrása: <http://m.koloknet.hu/iskola-2/applikacio-gyujtemennyel-a-xxi-szazadi-tudasert-szintet-lep-a-vodafone-digitalis-iskola-program/>)



4. ábra A Fun Side School – délutáni elfoglaltságot kínál havi 15-36 ezer forintos díjért, Budapest, 2019. (Kép forrása: <https://www.funside.hu/en/funside-school-venue/>)

Jelenleg a negyedik ipari forradalom időszakát éljük. Az első a gőzgépek és a gyáripár megerősödését hozta. A második a tömegtermelés, szerelőszalagok, elektromos áram és acélgyártás diadala volt. A harmadik az információs kort hozta el az automatizálással, digitalizációval, és a távközlés-, adatátvitel forradalmával. Az Ipar 4.0-ként ismert korszakban az intelligens hálózatok válnak meghatározóvá. Már nem az ember a legokosabb, az internet nem csak az embereket köti össze, hanem mindent mindennel, átéljük ennek minden pozitív és negatív következményét egyaránt. Az egymással kommunikáló, maguktól tanuló eszközök, az adatgyűjtés, elemzés olyan optimalizált folyamatokhoz vezet ahol az igényekre azonnali válasz adható, tovább növelve az

egyéni és céges felhasználók elégedettségét és védtelenségét. *Molnár Szilárd* e forradalom nem várt hatásaként említi, hogy miközben a digitalizáció exponenciális ütemben fejlődik, ezt egyelőre nem követi a termelékenység és az új munkahelyek számának növekedése, a negyedik ipari forradalom nem az eddigi „leépít és újat terem” sémát követi. A jövő munkavállalója – ha csupán a piaci mechanizmusokat hagyjuk érvényesülni – kiszolgáltatott helyzetbe kerül. Növekedhet a szegénység, a társadalom nyertesekre és vesztesekre bomlik, hosszútávon gyengülhet a középosztály (*Molnár, 2018*).

A Microsoft kutatói ezt máshogy látják. Ők is tudatában vannak a folyamatot kísérő társadalmi változásoknak, ennek azonban a pozitív oldalát hangsúlyozzák (Microsoft, 2018, old.: 11). A világgazdaságban vezető szerepet játszó országokban az alább felsoroltak részben már léteznek, vagy a közeljövőben, 2025-re megvalósulnak:

- A vállalati pénzügyi vizsgálatok 30%-át mesterséges intelligencia végzi.
- USA: az autók 10%-a önvezető jármű lesz, megjelennek a 3D nyomtatott autók. Saját tulajdon helyett car sharing rendszert használnak.
- USA, Ausztrália: Az adók beszedése, tőzsdei tranzakciók intelligens rendszereken keresztül valósulnak meg.
- 1 trillió szenzor kapcsolódik az internetre.
- A robotok megjelennek a szolgáltató szektorban: gyógyszertár, idősgondozás.
- Kereskedelmi forgalomban elérhetővé válnak a telefon implantátumok.
- Az olvasószemüvegek 10%-a kapcsolódik az Internetre.
- Az emberek 10%-a olyan ruhát hord, mely csatlakozik az Internetre.
- A teljes Internet forgalom 50%-a otthonról történik.
- A kormányok a népszavazást Big Data adatokkal helyettesítik.

Ha ez valósággá válik, néhány alapvető dolog más értelmet nyer: mint pl. privát szféra (marad-e egyáltalán ilyen?), szabad akarat (márka manipuláció, vásárlásösztönzés, egyéni döntés?), tulajdon (mi az enyém?, adatok rólam?), tudatosság (tudni fogom, hogy mit kell tudnom?, folyamatos tanulás), részvétel a döntéshozatalban, érdekérvényesítés. Ha minden cselekedetünkkel nyomot hagyunk, az online és az offline térben való mozgásunk egyaránt lekövethető, az ilyen módon keletkező adatok birtoklása és felhasználása vajon mennyire lesz még a mi befolyásunk alatt?

Az ilyen és ehhez hasonló változások elsőként az ipar és a kereskedelem, a pénzügyi világ nagy szervezeteit érintették. Egy amerikai kutatás szerint az üzleti élet és a közszféra vezetőinek mindössze egyharmada bízik abban, hogy képes a szervezetét átnavigálni az új korszakba, és még kevésbé érzik magabiztosnak magukat az Ipar 4.0 változásainak teljes kiaknázásában (Forbes Insights and Deloitte, 2018). 87% inkább ígéretesnek, mint rossznak véli a negyedik ipari forradalom hatását a társadalomra, mert az a pozitív olvasat szerint stabilitást és egyenlőséget teremthet. 61% bízik abban, hogy a jelenlegi munkaerő átképezhető a jövőre. Ez a jövő szerintük sem hozza el mindenki számára a sikert: sokak számára fájdalmas lesz, és vállalkozások mehetnek tönkre, ugyanakkor erősen hisznek abban, hogy a pozitív forgatókönyv fog megvalósulni: az Ipar 4.0 új értelmet adhat a munkának, amely így már sokkal inkább szólhat az önmegvalósításról, mint a kényszerű és kizsákmányolt kenyérkeresetről.

Az oktatási környezet technológiai átalakításának lépései

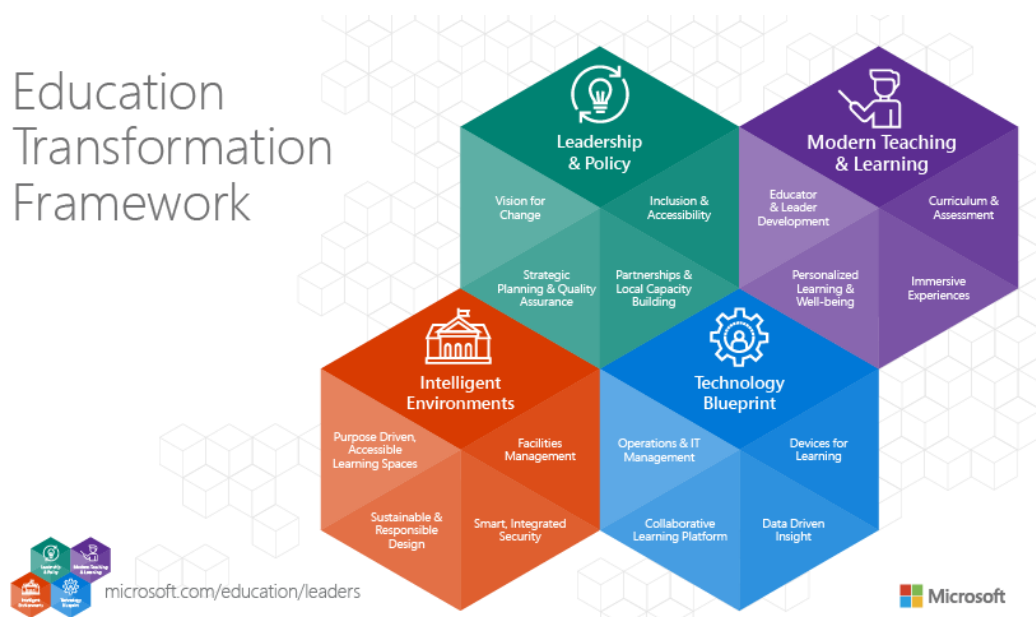
Az oktatás teljes átalakítása annak érdekében, hogy a ma diákjait felkészítsük a jövő kihívásaira, nem új keletű feladat. Evidencia, hogy az oktatás a jövőre készíti fel a jövő generációit, a technológiai innovációk azonban olyan mértékben formálják át nem csupán a közeljövőt, de jelenünket is, hogy egyre kiszámíthatatlanabb és kevésbé tisztán látható, hogy pontosan mire is kellene felkészíteni a jövő generációit. Jelentősen megváltozott a műveltség tartalma is, ma már olyan műveltségre van szükség, mely a helyzethez alkalmazkodó kombinatív készségekre épül. *T. Kiss Tamás* a kombinativitás lényegét abban látja, hogy az új helyzettel való szembesülés nem

blokkolja az egyént, hanem az innovatív módon képes új egységbe foglalni eddigi tapasztalatait és ismereteit, hogy alkalmazkodjon a helyzethez, kreatív döntést hozzon és cselekedjen (Kiss T. T., 2008, old.: 120-124). A 21. század ezen meglévő képességek digitális térben való alkalmazását és új képességek megerősítését várja az iskolai környezet minden résztvevőjétől. A változásnak nem csupán a gyermekeken kell lecsapódnia, mintegy elszenvedve az újabb és újabb iskolai reformok hatását, hanem az iskolafenntartóktól az intézményvezetőkhöz, a tanárokon át a szülőkhöz és az oktatást támogató alkalmazottakig, de a környéken működő vállalatok és társadalmi aktorok egyaránt facilitátorok és optimális esetben együttműködő partnerként funkcionálnak. Úgy tűnik, hogy a jövőben a legfőbb tudás-tartalom a STEM betűszóval írható le (Science, Technology, Engineering and Mathematics) és a természettudományok, mérnöki képességek és a matematika lesz a vezető irány. Emellett az olyan puha készségek (soft skill), mint az együttműködés, a csapatban dolgozás képessége, a kreativitás, a problémamegoldás, az interkulturális kommunikációs készség, a vállalkozó és kísérletező hozzáállás egyaránt szükségesek a jövő munkavállalói számára. Emiatt szükséges, hogy az iskolai környezetben és azon túl is ösztönző körülmények és inspiráló helyzetek várják a tanulókat, vagyis a menzától a könyvtárig, a labortól a sportpályáig, a hétfőktől a nyári táborokig kell az összhangot megteremteni. Ez bőven túlmutat a digitális eszközök beszerzésén és a tananyagok digitális oktatásán.

A Microsoft a világ egyik legnagyobb szoftervállalata, kutatási irányvonala és társadalmi felelősségvállalási programja azonban túlmutat a szorosan vette iparági igényeken. A mesterséges intelligencia, a gépi tanulás, ember és gép közötti kommunikáció csak néhány olyan innovatív terület, mely a számítástechnikai biztonság, adatvédelem, hálózatos rendszerek fejlesztése mellett a vállalat több mint 1000 főt foglalkoztató kutatórészlegét foglalkoztatja. Azok a technológiai újítások, melyek lázban tartják a világot, jelentős részben pont az itt felhalmozódott tudáson és kísérleteken alapulnak. A Microsoft 2018 augusztusában az oktatás időszerű átalakításával kapcsolatos összeállítást jelentetett meg „Transforming Education – Empowering the students of today to create the world of tomorrow” címmel (Microsoft, 2018). A kötet bemutatja a Microsoft kutatási eredményei alapján felállított 21 lépésből álló forgatókönyvet, mely megkönnyíti az iskolák számára, hogy oktatási programjukat és fizikai környezetüket a 21. század igényeinek megfelelően alakíthassák ki (Microsoft, 2018, old.: 46). Az általuk leírtak még akkor is figyelemreméltóak, ha tudjuk, hogy javaslataikkal részben pont a saját termékeiknek biztosítanak stabil felvevőpiacot. A cégnél felhalmozódott közel 30 éves kutatási tapasztalat alapján összeállított jelentés azonban nem csupán inspirációként szolgálhat, hanem világossá teszi, melyek a leggyakoribb hibák és hogyan lehet elkerülni őket. Mivel a magyar oktatási rendszer is a lista 20. pontján állt neki az átalakításnak, talán szolgál némi tanulsággal, ha átgondoljuk mit próbáltunk átugrani és megúszeni, és ez miért nem járható út. A tanulmány ezt követő részében a kutatás hátterét és a javasolt 21 pontot tekintem át.

A Microsoft 130 szakpolitikai és akadémiai partner bevonásával több évtizeden keresztül vizsgálta az iskolákról, tankerületekről, országokról szóló szaktanulmányokat és eseteleírásokat, ahol az oktatás átalakítását célzó kezdeményezések drámai változásokhoz vezettek. Voltak sikeres és sikertelen próbálkozások, az adatok és bizonyítékok elemzésén keresztül kirajzolódott, hogy mi működik, és mi van kudarcaira ítélve. Az eredmény az Oktatás Átalakításának Keretrendszere (Education Transformation Framework) nevet kapta és négy területen keresztül pontokba szedve mutatja be, hogy milyen lépéseket és megfontolásokat javasol. (ld. 5. ábra) A program támogatásaként a Microsoft weblapján oktatásirányítóknak, tanároknak szóló részletes útmutatók érhetők el magyarul a <https://education.microsoft.com/> oldalon, angolul más tartalmak, webináriumok is hozzáférhetők a <https://www.microsoft.com/en-us/education> oldalon.

Education Transformation Framework



5. ábra Az oktatás átalakításának keretrendszere, Microsoft, 2018. (Kép forrása: <https://education.microsoft.com/school-leaders-toolkit/learning>)

Az Anywhere Anytime Learning Foundation (www.aalf.org), az Education Queensland (<https://education.qld.gov.au/>) és Sean Tierney, Microsoft által összeállított 21 lépést a következő magyarázatokkal látom el:

Első fázis: Alakítsd ki az igényt a változásra!

1. Mérd fel, és értsd meg az intézmény legteljesebb környezetét! Ebben a részben az intézmény alapos környezetelemzést végez, térben és időben tekinti át a helyzetet, megvizsgálja az intézmény beágyazottságát a települési és szakmai intézményrendszerben. Eszközként jól szolgálhat a SWOT analízis, mellyel felméri az erősségeit és számításba veszi a lehetőségeket, azonosítja a gyengeségeit és prognosztizálja a kritikus pontokat, veszélyeket. *Perlman* tervező szervezetként írja le az olyan szervezeteket, melyek a társadalmi intézmények kialakításánál, a problémamegoldás során a körön belüliekre és a körön kívüliekre egyaránt támaszkodnak (*Perlman & Gurin*, 1993, old.: 67-98). Így a cél érdekében közösen tevékenykednek a profik, laikusok, alkalmazottak és önkéntesek.
2. Alakíts ki erőteljes és közös víziót! „A legsikeresebb kezdeményezéseknek közös tulajdonsága, hogy legelőször is a tanulással foglalkoznak és nem a laptopokkal meg egyéb eszközökkel” – érvel *Bruce Dixon*, az Anywhere Anytime Learning Foundation társ-alapítója (Microsoft, 2018, old.: 35). Hibába esik, aki azt gondolja, hogy a digitális átalakítás a megfelelő technológia kiválasztásán és alkalmazásán múlik majd. Ez valójában fontos, de nem a tervezés ilyen korai szakaszában, hanem tulajdonképpen az egyike lesz az utolsó teendőnek! A vízió leírása, részletes kifejtése annak a végállapotnak, amit el szeretnének érni. Részleteket tartalmazhat arra nézve is, hogy milyen eszközökre van szükség, de többre vezet, ha azt fogalmazza meg, hogy az átalakulás milyen pozitív változásokat indukál a tanulóiban, iskolákban, az oktatási rendszerben, a közösségben.
3. Tisztázd a célokat, várokozásokat és jelöld meg az irányvonalakat! A helyzetelemzés és a jól megfogalmazott vízió alapján akár több fejlesztési irányvonal is körvonalazódik, fel kell állítani a prioritásokat.
4. Egyeztetés és együttműködés kialakítása a szülőkkel és a közösséggel. A folyamat eddigi része az intézményvezetők és fejlesztésbe bevont, erre kedvet érő kollégák együttgondolkodásán alapult. Itt már bővíteni kell a kört az iskola környezetében lévő két legfontosabb érdekcsoport bevonásával: ők a szülők és a helyi közösség tagjai. Legyenek vevők az ötletre, álljanak a projekt mögé! A szülők és a tágabb környezet bevonása a tervezés fázisába érzelmi

bevonódást is jelent, mely a folyamat hosszú távú támogatását és a felmerülő problémák megoldását segítheti, hiszen az egyénnek az a gondolata támad „én is részt vettem benne, nem hagyom bukni!”.

Második fázis: Tanulmányozd mások 21. századi gyakorlatát!

5. Vizsgáld meg korszerű és mai tanulási gyakorlatokat és példákat! Az iskolai szakmai közösségek a nemzetközi szervezetek, állami intézmények vagy nemzetközi NGO-k révén ma már rengeteg nemzetközi program közül válogathatnak, melyek lehetőséget nyújtanak a jó megoldások megismerésére, a tapasztalatcserére. Az oktatási eszközöket gyártó vállalatok jelentik azt a másik kört, ahol érdemes megnézni, hogy egy-egy eszköz vagy program miként illeszthető be a tanítási folyamatba, a használata milyen előnyöket nyújt; a cégek a termék széles körű menedzselésével az innovációk és a felhasználói kör egymásra találását is segítik.
6. Tekints át új megoldásokat és lehetőségeket az oktatók számára! Az egyéni tanulmányutak és tapasztalatcserék, együttműködési kapcsolatokban való részvétel mind elősegítheti az oktatók szemléletének formálását. Ez a fázis arról is szól, hogy meg kell győzni a kollégákat, hogy amilyen irányban változni szeretnénk, az működhet, nem kell lehetetlen terheket vállalni, és a folyamat végén nem hogy több és nehezebb, hanem könnyebb és hatékonyabb lesz a munkájuk. Ezt azonban nem elég mondani, meg kell tapasztalni!
7. Kezdd el megalkotni a jövő tanulási környezetét! Ebben a részben még nem kell belsőépítészt hívni, de el lehet kezdeni azon gondolkodni, hogyan újuljanak meg a terek (osztálytermek, folyosók, közösségi terek, étterem, könyvtár, stb.): milyen új funkció hol kapjon helyet, mi maradhat ugyanúgy és mit szeretnének átépíteni, átrendezni, leválasztani, egybenytíni. Ez még az a fázis, ahol minden ötlet számít, és semmit nem dobnak ki, hogy erre nincs pénz vagy sérti valakinek az érdekeit.

Harmadik fázis: A közösség felkészítése és elköteleződés kialakítása

8. Teremtsd meg a változás kultúráját! Úgy tűnik ez a kulcsa az egésznek. Ha az érintettek érzik a változás szükségességét, az még kevés. Egy olyan szervezeti légkört kell kialakítani, melyben a tagok nem feladatként, hanem lehetőségként tekintenek a változásra és annak részfeladataira. Ahogy *Varga és Vercseg* a közösségfejlesztők iránymutatásaként idézi *Ernst Schumachert*: „A fejlődés nem a javakkal kezdődik, hanem az emberekkel, az emberek tanultságával, szervezettségével és fegyelmével.” (*Varga & Vercseg*, 2001, old.: 60)
9. Alkalmazz profi tanulási és tanítási stratégiákat! Az oktatóknak teret és lehetőséget kell adni, hogy kísérletezzenek és kipróbáljanak új tanítási módszereket, a nemzetközi tapasztalatokat saját iskolájukra és tanulóikra adaptálva teszteljék. Ebben a fázisban fontos az is, hogy ezeket az eredményeket mérjék; tanulói visszajelzések, szülői visszajelzések segíthetik az oktatói munkát.
10. Biztosítsd a fenntarthatóságot! Evidencia, hogy olyan hosszú távú finanszírozási stratégiát kell kialakítani, mely a változásokat határozatlan ideig képes fenntartani, biztosítva, hogy a „jólét” nem csak addig tart, míg el nem fogynak a pályázati pénzek vagy letelik a támogatási időszak (pl. az eszközöket megvettük, de nem telik a karbantartása). Az Anywhere Anytime Learning Foundation néhány pontban összefoglalta a követendő elveket: minden tanuló részt vehessen benne, előre meg nem határozott időpontig fenntartható legyen, szakmai fejlődést elősegítő eszközbeszerzés, mindenki aki részesül az előnyökből kötelezettséget is vállal! Ez utóbbi alapelv mellett az szól, hogy bár szerte a világon a közoktatás „ingyenes” voltát hangsúlyozzák, a kutatásaikból kitűnik, hogy ahol pl. nem ingyen biztosították a tanulók számára a digitális eszközöket, ott kevesebb volt a rongálás, az eszközöket jobb állapotban tartották és így kevesebb karbantartásra vagy üzemidő kiesésre került sor. Megállapításuk szerint az egyik legnagyobb hiba, ha az eszközök ingyen kerülnek átadásra. (Microsoft, 2018, old.: 38).
11. Érd el, hogy értsenek! Ebben a fázisban a kommunikációs stratégiára helyeződik a hangsúly, melyben a szervezeti kommunikációs irányvonalak és elvek lefektetése után a konkrét projekt kapcsán kerül sor PR és sajtókapcsolati munkákra. A stratégia kialakítása és megvalósítása

során a változásban érintett minden résztvevőt információval kell ellátni. A belső kommunikáció az intézmény dolgozói és tanulói, valamint részben az ő szülei felé közvetíti az újdonságokat, pl. hírlevél, diák újság, diák rádió, ezek webes felületen is működhetnek, valamint igénybe vehető az intézmény közösségi média (social media) felülete is. A külső kommunikációban pedig a helyi média jelenti a biztos pontot, a változás és az új dolgok létrehozása hírértékkel bír és így számítani lehet a média érdeklődésére. Jól szervezett sajtókapcsolati hálóval a helyi média fontos partnerre válik helyi közösség tájékoztatásában, az üzenetekkel nem csak a jelenlegi, de a jövőbeli tanulók szüleit is elérhetjük.

Negyedik fázis: Valósítsd meg a tervedet!

12. Készítsd el a készenlét értékelési jelentést! A readiness assessment a projekt elindítása előtti utolsó áttekintése a folyamatnak, hogy megállapíthatóvá váljon, az intézmény teljes körűen kész-e a projekt végrehajtására, hol vannak azok a pontok és lépések, melyek több figyelmet igényelnek. Az értékelésbe vont pontok: szervezeti célok, projektvárokozások, vezetői támogatás, projektirányítás és feladatkiosztás, döntési struktúra, folyamat mérése és részértékelések rendszere, stb.⁸⁰
13. Gondold át a lehetőségeket és a projekt terv végrehajtását! A készenlét értékelési jelentés alapján a szükséges beavatkozásokra kerül sor, valamint átgondolásra kerül a projekt időbeli lefutását és a munkafolyamatok egymásra épülését modellező Gantt-diagram. Egy jól elkészített Gantt-diagram a tevékenység gyors, hatékony megvalósulását segítő eszköz, általa könnyebben átláthatóvá és kiküszöbölhetővé válnak az olyan események - mint pl. egyes résztvevőkben tapasztalható megakadás vagy erőforráshiány (anyag, emberi), - melyek újraütemezést, optimalizálást vonnak maguk után.
14. Válaszd ki a tanároknak szánt készülékeket, eszközöket, alkalmazásokat, app-okat és kulcsfontosságú IT elemeket! A Microsoft kutatói egyértelműen amellett érvelnek, hogy a tanároknak kell először megkapniuk az új eszközöket, és az ő elköteleződésüket kell kulcsfontosságúnak tekinteni (Microsoft, 2018, old.: 40). A tanároknak kell meg tapasztalniuk azt a személyes előnyt amit az új eszköz használata biztosít számukra: rövidebb készülési idő, érdekesebb tartalom mely összességében könnyebbé teszi az életét. Ha ez az érzés nem alakul ki, ha az eszköz csak egy újabb nyűg a sok teher mellett, akkor a projekt kudarcra van ítélve.
15. Tervezd meg méretarányosan az infrastruktúrát! Ebben a fázisban születik meg az a terv ahogy az iskola terei átalakulnak, immár az érvényes jogszabályok és építési előírások mentén, szakemberek bevonásával.
16. Készítsd el a költségvetést! Az építési terv és az eszközbeszerzés (bútorok, tanári és tanulói IT eszközök), a szükséges engedélyek és licencek számbavételével készül el a projekt költségvetése.
17. Alakíts ki partneri kapcsolatokat, mozgósítsd a meglévőket! A költségvetés és a partnerek áttekintése lehetőséget ad alternatív beszerzési lehetőségek feltárására, támogatás, szponzoráció, önkéntes munkavégzés tekintetében.
18. Válaszd ki a diákoknak szánt eszközöket! Mire eddig a pontig eljutunk, az iskola vezetése és az oktatók is több tanulmányúton, tanfolyamon vettek részt, rendelkeznek első kézből kapott tapasztalatokkal a korábban számukra kiosztott IT eszközök használata révén, tehát jól ismerik, hogy milyen IT eszközöket szeretnének az órai munka során használni.
19. Alkosd meg az eszközök hatékony használatára vonatkozó szabályokat! Az eszközök használata a tanár, tanulók és szülei oldaláról is azonos szabályrendszer, szerződés szerint működjön. A megállapodás térjen ki az alábbi pontokra: adatbiztonság, cyberbullying, szövegek és hívások indítása és stílusa, reagálási határidők, Internet-hozzáférés kódjai, app installációs szabályok, IT eszközök használatára vonatkozó általános szabályok az iskolán

⁸⁰ Readiness assessment pontokat és kérdőíveket bemutató oldal: http://web.mhanet.com/SQI/Immersion/Readiness/Readiness_Assessment_0517.pdf
Utolsó letöltés: 2019. december 16.

belül, fotók és videók készítésének és felhasználásának szabályai, károkozás következményei, javítási kötelezettség és felelősség.

20. Vedd meg és telepítsd az eszközöket! Ez az a pont ahol sokan (hibásan!) elkezdik a folyamatot, hiszen ez egy valóban látványos lépés és jól mutat a médiában. Az ilyen akcióknak a politikai értéke is nagyobb, jobban kommunikálhatók, és összességében nem is tűnik túl bonyolultnak egy-két árajánlat alapján kiválasztani, hogy milyen eszközt vásároljanak. Ugyanakkor nem árt hangsúlyozni, hogy az előző 19 pont pontosan a változás hosszú távú fennmaradását biztosítja a folyamat részletes tervezésével.
21. Áttekintés, felülvizsgálat! Minden folyamat igényli az időszakos áttekintést és a folyamat során mért adatok, eredmények értékelését. Az eredmények alapján célzottan megvalósíthatók a változtatások.

A könnyebb áttekinthetőség kedvéért egy táblázatban foglalom össze a Microsoft kutatók által Zöld zászlót (mehet!) és Vörös zászlót (ne tedd!) érdemlő pontokat, melyek az oktatás 21. századi igényeknek való megfelelést célzó átalakítás tervezése során megfontolásra érdemesek (Microsoft, 2018, old.: 54-57). Lsd. 6. ábra

Zöld	Vörös
	kis projektben gondolkodik a nagy átalakítás helyett
az oktatási folyamat során nyert adatok több szempontú elemzése	rövidlátás
kész a nagyobb elvi változásokra is	a jelenlegi szabályokat az új kormány átírja
az egész közösséget a változás mögé tudja állítani	csak IT eszközökre koncentrálni
magas várakozásokat, világosan mérhető paramétereket fogalmaz meg	rossz előfeltevésekre alapoz
nem keveri össze a szórakozást a valódi bevonódással (Lsd. IT eszközhasználat)	az eszközöket a tanulók nem vihetik haza
a vállalkozói szektorban is keres partnereket	nem a tanárok kapják meg az eszközöket először
szakmailag megerősíti és támogatja az oktatókat	a meglévő tananyag digitalizációja még nem átalakítás
támogatja a tanulókat, tanulópárok kialakítása	a változás igénye az intézményen belülre izolálódik
bátorítja az együttműködést és a csapatmunkát	nincsenek mérhető célok
változás menedzsment programot alakít ki	az oktatáspolitikai és az oktatás gyakorlata között nincs összhang
méri és kommunikálja a sikert	az eszközök kiválasztásával kezdődik az átalakítás

6. ábra Követendő és elkerülendő tényezők az oktatási környezet technológiai átalakítása során

A 21. század megváltozott társadalmi környezete nem hagyja érintetlenül a jövő generációit képző intézmények belső folyamatait sem. Az iskoláknak nem lépést kell tartaniuk ezekkel a folyamatokkal, hanem néhány lépéssel előre járni, hiszen mire az intézményekben tanuló fiatalok végeznek tanulmányaikkal egy pillanatnyilag még elképzelhetetlen jövő áll előttük. Képessé kell válniuk alkalmazkodni, alternatívákat értékelni és újratervezni, együttműködésben létezni és alkotni a legkülönbözőbb társadalmi háttérű társakkal, figyelembe véve tevékenységük társadalmi és természeti következményeit egyaránt. Sok más mellett ebben kell, hogy segítségükre legyen az oktatási intézményekben töltött időszak. Az inspiráló környezet, a tanulót támogató intézményi rendszer e tekintetben nem cél, hanem eszköz.

Irodalom

- Bródy, A. (2007. október). A ciklus oka és hatása. *Közgazdasági Szemle, LIV. évfolyam*, 903-914.
- Csath, M. (2010). *Versenyképesség menedzsment*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Forbes Insights and Deloitte. (2018. február 15). *How Executives Around The World View Industry 4.0*. Letöltés dátuma: 2019. május 15, forrás: Forbes:
<https://www.forbes.com/sites/insights-deloitte/2018/02/15/how-executives-around-the-world-view-industry-4-0/#792f997557a7>
- Inzelt, A. (1998). *Bevezetés az innovációmenedzsmentbe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Kiss, J. (2005. január). Az innováció és a technológiai fejlődés elmélete az evolucionista közgazdaságtanban. *BCE Műhelytanulmányok*, 59.
- Kiss, T. T. (2008). *Civilizációk, kultúrák, közösségek*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Koncz, A. (2017. május 7). *Szinte a semmiből termett itt egy okosiskola*. Forrás: Dívány-Szülőség:
https://divany.hu/szuloseg/2017/05/07/szinte_a_semmibol_termett_itt_egy_okosiskola/
- Microsoft. (2018). *Transformin Education - Empowering the students of today to create the world of tomorrow*. (A. Salcito, & S. Tierney, szerk.) Australia: Microsoft.
- Mile, A. (2012). Tudás és tanulás a világháló korában. In C. Sárdi (Szerk.), *A felsőoktatás pedagógiai kihívásai a 21. században* (old.: 21-29). Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Molnár, S. (2018). A negyedik ipari forradalom nem várt hatásai. *Új Magyar Közigazgatás, 11. évfolyam*(3. szám), 43-51.
- Perlman, R., & Gurin, A. (1993). *Közösségsszervezés és társadalmi tervezés*. Budapest: Közösségfejlesztők Egyesülete.
- Schumpeter, J. A. (1980). *A gazdasági fejlődés elmélete*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Tari, A. (2010). *Y generáció*. Budapest: Jaffa Kiadó.
- Töröcsik, M. (2015). *A Z generáció magatartása és kommunikációja*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Varga, A., & Vercseg, I. (2001). *Közösségfejlesztés*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet.

Weblapok:

- Education Queensland <https://education.qld.gov.au/> [2019. 12. 12.]
- Anywhere Anytime Learning Foundation www.aalf.org [2019. 12. 12.]
- Microsoft oktatástámogatás, magyar: <https://education.microsoft.com/> [2019. 12. 12.]
- Microsoft oktatástámogatás, angol: <https://www.microsoft.com/en-us/education> [2019. 12. 12.]

Dr. Velics Gabriella
velics.gabriella@ppk.elte.hu
ELTE PPK PPI Szombathely

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA

KÖZMŰVELŐDÉSI SZAKEMBERKÉPZÉS A BUDAI TANÍTÓKÉPZŐBEN - A NÉPMŰVELÉS SZAKKOLLÉGIUMTÓL A MŰVELŐDÉSSZERVEZŐ SZAKON ÁT A JOGUTÓD ANDRAGÓGIA SZAKIG

A tanítóképzés intézményeiből több ezer olyan tanítói diplomával rendelkező szakember került ki, akik felkészültek voltak közművelődési, kulturális feladatok ellátására a helyi társadalom szervezésére is. A Budapesti Tanítóképző Főiskolán (BTF) folyó négy féléves népművelés szakkollégiumi képzés célja elsősorban nem a felnőttek művelődésének segítésére történő felkészítés volt, hanem a tanítók felkészítése a gyermekek tanórán- és iskolán kívüli, szabadidőben történő foglalkoztatására. 1994-ben a négyéves tanítóképzés bevezetése kapcsán megszűnt a szabadművelődési és könyvtár szakkollégium. A BTF áttért a főiskolai szintű művelődésszervező szakos képzés indítására. A BTF 2000 január 1-jétől az ELTE karaként folytatta munkáját és 2003-2008 között már művelődésszervező-kommunikáció társított szakon folyt a képzés. A művelődésszervező alapszak megszűnte után helyét az andragógia alap- és mesterszak vette át.

Kulcsszavak: népművelés és könyvtár szakkollégium; közművelődés-, szabadművelődés szakkollégium; művelődésszervező szak.

Bevezetés

A 150 éves állami tanítóképzés jubileuma, a képzés történetére vonatkozó visszatekintés nem lenne teljes, ha az óvó és tanítóképzés története során elért eredmények sorában nem tennénk említést a tanítóképzés történetének mintegy 30 évét átfogó közművelődési szakemberképzésről. A tanítóképzés több mint tíz intézményéből több ezer olyan tanítói diplomával rendelkező szakember került ki, akik a tanítói pálya mellett felkészültek voltak közművelődési, kulturális feladatok ellátására, a helyi társadalom szervezésére. A főiskolai szintű képzés idejére datálódik a szakkollégiumok - közöttük a közművelődési és könyvtár szakkollégium - létrejötte. Politikai előzményének tekinthető az MSZMP KB 1972. júniusi közoktatás-politikai és az 1974. márciusi közművelődési határozata, amelyek nyomán a pedagógusképző intézményekben közművelődési tanszékeket hoztak létre. Kezdetben a szakkollégiumi képzési központilag meghatározott célja az volt, hogy a végzett tanítók - általános iskola alsó tagozatán végzendő tanítói munkájuk mellett - képessé váljanak speciális, közművelődési és könyvtári feladatkörök, szabadidős pedagógiai feladatok ellátására. A tanítóképzés 1976. évi központi tanterve két kötelezően választandó szakkollégium⁸¹, 1980-tól egy szakkollégium választását írta elő, közöttük a népművelés és könyvtár szakkollégiumot, amelyek elvégzését a tanítói oklevélhez csatolt betétlap igazolta.⁸² Az 1986. évi tanterv a képzés célját a következőképp határozta meg: "olyan hivatását értő és szerető tanító képzése, aki a közművelődést is feladatának tekinti, a közművelődés gyakorlatához eredményesen alkalmazható szaktudással rendelkezik, és képes a közoktatás és a közművelődés együttműködésének eredményes szolgálatára, a művelődési viszonyok fejlesztésére."

A népművelés elnevezés a képzés mintegy 30 éve alatt a történelmi sorfordulóknak megfelelően változott. A népművelés szakkollégiumot a közművelődés szakkollégium váltotta fel. A

⁸¹ I szakkollégiumi csoport: pedagógia, népművelés, könyvtár;
II. szakkollégiumi csoport: orosz nyelv, ének-zene, rajz, technika, testnevelés.

⁸² A szakkollégiumok óraszám 822 óra volt a 2731 összórászámból.

közművelődés tanterv új diszciplínák bevezetéséről is döntött (andragógia, vezetési ismeretek), és célul tűzte ki, hogy a képzés „Ismertesse meg a felnőttkor jellemzőit, a közművelődési tevékenység pszichológiai és andragógiai sajátosságait. Alakítson ki olyan szemléletet, amelynek alapján a hallgató a felnőttnevelés, a művelődés, az oktatás feladatait a permanens nevelés rendszerében és összefüggésében látja.”

A népművelés, közművelődés, szabadművelődés szakkollégiumi képzés (1976-1994), és a művelődésszervező szakos képzés (1994-2006) arculata Budapesti Tanítóképző Főiskolán

A Budapesten folyó négy féléves népművelés szakkollégiumi képzés célja elsősorban nem a felnőttek művelődésének segítésére történő felkészítés volt, hanem a gyermekek tanórán- és iskolán kívüli művelődési színterein és a szabadidőben történő foglalkoztatásra történő felkészítés, hiszen a fővárosi foglalkoztatási körülmények alapvetően ezt várták el a közművelődés szakkollégiumot végzett tanítóktól. Ez azt jelentette, hogy amíg tartalmilag az elméleti tárgyak oktatása a központi tantervnek megfelelően, a közművelődés egészét figyelembe véve valósult meg, a gyakorlati képzés és a módszertan c. tárgyak tananyagában a gyermek- és ifjúsági munkára és intézményrendszer megismertetésére helyezték a hangsúlyt. Így hallgatóink felkészültek voltak az iskolai tanórán kívüli kulturális foglalkozások szervezésére, hatékonyan tudtak részt venni az egész napos iskolai és iskolán kívüli nevelési folyamatokban, alkalmasak lettek a tanórai munka mellett a tanórán kívüli nevelés szakképzett ellátására, szabadidős gyermekfoglalkoztatások vezetésére. A gyakorlati képzés rendszere lehetővé tette, hogy hallgatóink a közművelődési és gyermekintézmények megismerésén kívül szakosodtak a gyermekfoglalkoztatás valamennyi területére (kézművesség, drámajáték, játszóház-hagyományismeret).

A képzés iránti érdeklődés és a végzett hallgatók beválása bebizonyította, hogy Budapesten a nagy létszámmal megindított közművelődés szakkollégiumi képzés valós társadalmi igényekre épült és a közművelődés, valamint a könyvtár szakkollégium hamar megtalálta a helyét a Budai Képzőben, jól illeszkedett a főiskolává váló intézmény követelményrendszeréhez. A tanszék oktatói és a szakkollégium hallgatói részt vettek a tudományos és közéleti tevékenységben, bekapcsolódtak és eredményesek voltak a tudományos diákköri munkában, s a főiskolai kulturális élet erjesztői, új közművelődési formák megvalósítói voltak. A hallgatók szívesen választották e területet: a nappali tagozaton sokan a tanítói pálya mellett második hivatás, jobb elhelyezkedés lehetőségét várták és kapták a szakkollégiumtól, az esti tagozat hallgatói közül pedig sokan voltak olyanok, akik a közművelődés területén képesítés nélkülüként tevékenykedve éppen a közművelődés és könyvtár szakkollégium miatt jöttek a tanító szak esti tagozatára. A szakkollégiumi képzés sikerét igazolja továbbá, hogy a politikai, a kulturális élet területén sok a Budai Képzőben közművelődés szakkollégiumot végzett szakember, a sokféle terület számos posztján sikerrel állják, állják meg helyüket és szívesen gondolnak vissza főiskolai éveikre.

A 80-as évek végére a *közművelődés szakkollégiumi képzés* tartalma átalakult, neve *közművelődésről szabadművelődésre változott*, és az 1990-1995 évek közötti időszakban a szakkollégium további tartalmi és formai változásokon ment át. Negatív változást jelentett 1993-ban a képzési idő három félévre történő zsugorítása, azonban sikerként tartjuk számon, hogy a szakkollégium keretében oktatott művelődéstörténet című tárgyat általánosan kötelező tárgyként bevezették a tanítóképzésbe.

1994-ben a négyéves tanítóképzés bevezetése kapcsán, megszűnt a szabadművelődési és könyvtár szakkollégium. A BTF - a kifutó szakkollégiumi képzéssel párhuzamosan – a képzési hagyományok és az oktatási infrastruktúra fenntartása érdekében 1994 - 97 között - a Janus Pannonius Tudományegyetem FEEFI konzultációs és vizsgaközpontjaként - *bekapcsolódott a főiskolai szintű művelődésszervező szakos képzésbe, majd* kidolgozta a főiskolai szintű nappali és levelező tagozatos művelődésszervező szak alapítási és indítási dokumentációját és az 1998/99. megkezdte az

egyszakos, *négy tanéves*⁸³ művelődésszervező főiskolai alapképzést, évfolyamonként mintegy 100 hallgatóval. Ez fordulópontot jelentett a Budapesti Tanítóképző Főiskola életében, hiszen a hagyományos pedagógusképző intézmény először adott helyt falai között nem pedagógus szaknak, bár a tanítói pályára történő felkészítés és a közművelődési szakemberképzés hagyományosan összekapcsolódik a magyar oktatásügy történetében. A szak célja olyan felsőfokú szakemberek képzése volt, akik a magyar kultúra és a közművelődés iránt elkötelezett, alkotó és szolgáltató szakértelmiségivé kívánnak válni, akik a kultúra eredményeinek, javainak és eszközeinek birtokában felkészültek az egyetemes és a magyar kulturális értékek közvetítésére. Az oklevél - a közalkalmazottak jogállásáról szóló - többször módosított - 1992. évi XXXIII. tv., valamint az egyes kulturális munkakörök betöltéséhez szükséges képesítési és egyéb feltételekről szóló 2/1993 (I.30.) MKM rendelet alapján - az alábbi munkakörök betöltésére jogosított: a közalkalmazotti törvényben rögzített, főiskolai végzettséghez kötött kulturális munkakörök; az állam, ill. az önkormányzatok által fenntartott intézmények szakértői munkakörei (kulturális közvetítő, közösségfejlesztő, animátori feladatok ellátása), az iskolai és iskolán kívüli kulturális nevelőmunka koordinálásával, irányításával, a népfőiskolák, egyesületek létrehozásával és működtetésével, a helyi médiák kulturális szakértői feladatainak ellátásával kapcsolatos feladatkörök. Az oklevél megszerzéséhez szükséges tanulmányok az alábbi struktúra szerint valósultak meg.

Művelődés - és kultúratudományok

- ⇒ Művelődéstörténet, Magyarország története a XX. században, A pszichológia alapjai, Művelődéslélektan, Szociológia, Művelődésszociológia, Helyi társadalom: Budapest, Film- és tömegkommunikáció
- ⇒ *Rendszerezelméleti alapok*: Filozófia, Művelődésfilozófia, Esztétika, A kulturális közvetítés elmélete, Kulturális kommunikáció, A természettudományok kultúrája

A pedagógia és az andragógia alapjai

- ⇒ Pedagógia, Humán stratégiák, Andragógia, Oktatásszervezés, Munkaerőpiaci képzés, Közösségfejlesztés, Kulturális közvetítés és a hátrányos rétegek

Menedzsment ismeretek

- ⇒ Elmélet: Bevezetés a közgazdaságtanba, Művelődés gazdaságtan, Művelődési és közigazgatási jogi ismeretek, A kulturális közvetítés intézményrendszerei, Marketing, PR, etikett, protokoll, Általános és kulturális szervezés és vezetés elmélet
- ⇒ Gyakorlat: Kutatás- és tanulásmódszertan, Számítástechnika, Kulturális menedzsment, Szociokulturális animáció, Az intézményvezetés, a gazdálkodás elvei, és gyakorlata

A képzés része volt az idegen nyelvi képzés, a specializáció (regionális médiamenedzser; idegenforgalmi animátor; ifjúságsegítő animátor), a fakultáció, a szakdolgozati konzultáció és a gyakorlat.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola 2000. január 1-jétől - a felsőoktatás egészét érintő integrációs folyamat részeként - az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karaként folytatta munkáját. A művelődésszervező szakok működésében fordulópontot jelentett a 129/2001.(VII.13) számú, a bölcsész alapképzési szakok képesítési követelményeire vonatkozó kormányrendelet megjelenése, amely 2002/2003. tanévtől nappali tagozaton előírja a szak társított szakként történő indításának kötelezettségét. A rendeletnek való megfelelés érdekében kidolgoztuk a kommunikáció szak indítási dokumentációját és a 2003/04. tanévben megkezdődött a képzést a művelődésszervező-kommunikáció társított szakokon. Ekkor a karon, a különböző tagozaton tanuló művelődésszervező szakos hallgatók összlétszáma elérte a 460 főt. Az oklevél - a közalkalmazottak jogállásáról szóló - többször módosított - 1992. évi XXXIII. tv., valamint az egyes kulturális munkakörök betöltéséhez szükséges képesítési és egyéb feltételekről szóló 2/1993 (I.30.) MKM rendelet alapján - az alábbi

83 Az egyszakos négy tanéves művelődésszervező alapképzés óraszámja nappali tagozaton 2845 óra volt.

munkakörök betöltésére jogosított: a közalkalmazotti törvényben rögzített, főiskolai végzettséghez kötött kulturális munkakörök; az állam illetve az önkormányzatok által fenntartott intézmények szakértői munkakörei (kulturaközvetítő, közösségfejlesztői, animátori feladatok ellátása), az iskolai és iskolán kívüli kulturális nevelőmunka koordinálásával, irányításával, a nép főiskolák, egyletek, egyesületek létrehozásával és működtetésével, a helyi médiák kulturális szakértői feladatainak ellátásával kapcsolatos feladatkörök.

Az oktatás tartalma, a megvalósítás színvonala, a fejlesztés igénye, valamint a képzés mögött álló oktatói kar kutatói- és szakmai közéleti munkája révén ELTE TÓFK-on működő művelődésszervező szakos képzés a közművelődési szakember képzés országosan elismert élvonalába került. *A képzés időtartama* négy tanév, 1350 kontaktóra, 120 kredit volt, míg a levelező tagozatos egyszakos alapképzésben: három tanév, 665 kontaktóra, 180 kredit, szemben a korábbi nappali tagozatos egyszakos alapképzéssel, ahol a négy tanév óraszámja 2845 óra volt. A közművelődési területre történő képzés sikerét igazolja az a tény, hogy a képzés folyamatos fejlesztésének mintegy további, innovatív termékeként a tanítóképzés tartalmi gazdagítása céljából kidolgoztuk a gyermektáncoktató szakirányú továbbképzési szakot, és a hagyományismeret-oktató szakirányú továbbképzési szakot. A gyermektáncoktató szakirányú szak tíz éven át működött és sokat tett a néptánc szakszerű továbbéltetése és a köznevelés gyakorlatába történő beemelésére. Sikerét és eredményességét mutatja napjainkban a „Felszállott a páva” c. gyermekvetélkedő magas színvonala, a gyerektáncosok és csoportok népes tábora. Hasonlóképpen a közművelődési szakkollégiumi képzés egyik irányából fejlődött tovább az ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés, amely hosszú akkreditációs eljárás után 2004-2016 között működött a Budai képzőben, mintegy 400 felvett hallgatóval.

A művelődésszervező szak jogutódja az Andragógia alap és mesterszak (2006-2019)

A magyar felsőoktatás bolognai rendszerre történő átállása alapvetően érintette a kulturális szakemberképzést, hiszen megszűnt a mintegy ötven éves múltra visszatekintő művelődésszervező főiskolai és egyetemi szak. A 2006-ban a továbbtanulni szándékozók a felvételi tájékoztatóban egy új elnevezéssel, az andragógia szak⁸⁴ megjelölésével szembesültek, amely a bölcsész tudományterület pedagógia-pszichológia képzési ágának egyik irányaként jelent meg, s a képzés gazdája az ELTE Pedagógiai és pszichológiai Kar lett.

Az andragógia alapképzési szakot a Bolognai folyamat indulásakor, 2004-ben a művelődésszervező szakos képzésben érintett felsőoktatási intézmények konzorciuma⁸⁵ dolgozta ki és a MAB engedélyét követően, a 15/2006 (IV.3) OM rendelet értelmében a képzés 2006-ban őszen megkezdődött. Az első hallgatók a 2008/2009. tanévben végeztek. (Az andragógia alapszak a vonatkozó kormányrendelet értelmében megszűnt, az utolsó évfolyam a 2018/19-es tanévben végzett. Az andragógia mesterszakra a hallgatóság különböző alapidplomával és munkatapasztalattal érkezik a képzésbe (államigazgatás, az oktatásügy különböző szintjei, munkahelyi képzések, szociális munka, közművelődés és kulturális szervezetek), amely lehetővé teszi a horizontális tanulás lehetőségének kiaknázását. Az andragógia szak, bár célja és tartalma eltér a művelődésszervező, szaktól, annak kulturaközvetítő szándékát és jellegét megőrizte. Az andragógia alapszak tartalmi súlypontjai az új évezred követelményeinek megfelelően a művelődésügyről áthelyeződtek a felnőttképzésre. Konceptiója az élethosszig tartó tanulás - ma már mindenki számára nyilvánvaló - szükségletén alapult, azon a tényen és kihíváson, hogy az életet átfogó tanulás általánossá válásával a magyar oktatási rendszer is kinyílik, a felnőttoktatási szektor

⁸⁴A 15/2006 (IV.3) OM rendelet engedélye alapján

⁸⁵A konzorcium kidolgozta az andragógia alapszakra épülő három mesterszak tervét is (andragógia mesterszak, emberi erőforrás tanácsadó mesterszak, kulturális mediátor mesterszak).

jelentősége és képzési volumene egyre gyorsabban nő, ami új típusú kultúráközvetítő szakemberek képzését, közöttük új szemléletű és tudású andragógusok képzését igényelte.

Az új szak megjelenése jól tükrözi azt a tény, hogy az EU csatlakozás ténye Magyarországon is reflektorfénybe állította a felnőttoktatással hivatásszerűen foglalkozók képzésének kérdését. Magyarországon – bár sok ezren művelik – a kilencvenes évek végéig nem volt államilag elismert andragógus szakma és felsőoktatási intézmény, amely e szakképzést volt hivatott ellátni.⁸⁶ Az elmúlt ötven évben a felnőttképzési professzióra gyakorlatilag csak autodidakta módon lehetett felkészülni, a legjellemzőbb az volt, hogy a felnőttképző intézmények pedagógusokat vagy olyan szakembereket kértek fel oktatásra, akiknek sem közoktatási, sem felnőttképzési végzettségük, gyakorlatuk nem volt. Kifejezetten felnőttek képzéséhez értő szakembereket a felsőoktatásban nem képeztek, csak a művelődésszervező szakos hallgatók kaptak egyfajta andragógiai (elméleti és módszertani) felkészítést. Más főiskolai-egyetemi szakok tanulmányi és vizsgakövetelménye – még a pedagógus szakon – sem tartalmazott andragógiai jellegű modult.

Pedig pedagóguskörökben köztudott, hogy a felnőttek tanulási folyamatainak segítése, irányítása sok szempontból eltér az iskoláskorúak tanításától. Amíg a közoktatásban pedagógus feladatokat évtizedek óta csak meghatározott végzettség birtokában lehet ellátni, a felnőttképzés területén csak a 2001. évi felnőttképzési törvényben jelent meg követelményként az andragógia végzettség, amennyiben az akkreditált felnőttképző intézmények vezetői esetében előírta a felnőttképzési végzettséget. Az andragógia alapszak végzettjei a társadalmi-gazdasági átalakulási folyamatok segítségének, a professzionális felnőttképző szakma kialakulásának letéteményesei lettek. Szakértő módon álltak hozzá a képzési rendszerek nyitottá válásának folyamatához, a formális, a nem formális és az informális tanulási színterek közötti határok eltűnéséből adódó feladatok sikeres megoldásához, innovációk bevezetéséhez. Az új szak kapcsán nemcsak a képzés átnevezéséről és szerkezetének megváltozásáról volt szó, hanem alapjaiban egy olyan új szakról, amelyet a globális világ élethosszig tartó képzési kihívásai hívtak életre, s amely a megváltozott körülmények között megváltozott módon szolgálta a kultúráközvetítést, oly módon, hogy a hangsúlyt a mindenkorai felnőttképzés követelményeire helyezte. Az andragógia alapszakon – a kor munkaerőpiaci kihívásainak megfelelően – művelődésszervező, felnőttképző, munkavállalási tanácsadó, és személyügyi szervező szakirányok közül lehetett választani.

Az alapítási kérelem szerint andragógus szakember annak az európai oktatásfejlesztési dokumentumokban sokszor hangoztatott hiátusnak a betöltésére hivatott szakember, aki képes a képzési rendszer és a munka világa közötti közvetítésre, humán szempontokat érvényesítő közvetítő feladatok ellátására az oktatási-szakképzési intézményen kívüli területeken. Segítséget tud nyújtani nemcsak az ember és munka, az ember és szakma, a szakmaválasztás területén, hanem az önálló életvezetés, az élhető emberi élete feltételeinek megteremtésében is. Az andragógiai munka eredményeként a gazdaság, az egyén és a munkaerőpiac rendszere között a jelenleginél harmonikusabb és kezelhetőbb struktúra jöhet létre, amely segíti a regionális egyenlőtlenségek nivellálódását. Ebből az aspektusból a képzés, felnőttképzés, szakképzés nem csupán oktatásügyi kérdés, hanem gazdasági, szociálpolitikai (népjóléti) és területfejlesztési kérdés is. Az andragógus alapszakon végzett szakemberek tehát hivatásuknak tekintik, hogy szakképzett módon segítsék – akár civilként, akár munkavállalóként – a polgárokat abban, hogy megszerezhessék és folyamatosan megújíthassák a munkaerőpiacon és a közéletben való részvételhez szükséges készségeiket és ismereteiket, képesek legyenek igazodni a világ és az egész életen át tartó tanulás folyamatosan változó követelményrendszeréhez.

Bár napjainkban, az állami tanítóképzés 150. évfordulóját ünneplő ELTE TOK-on, a néhai Budai Tanítóképzőben nem folyik a szó szoros értelmében vett kulturális szakemberképzés, mégis a képzés történetét végigkísérő oktatóként úgy gondolom, hogy az elmúlt 30 év képzései

⁸⁶ 1997-ben jelent meg a magyar felsőoktatási piacon a felnőttoktatási szakértő szakirányú továbbképzési szak (12/1997. (II.18)MKM, amely államilag elismert andragógia képzettséget ad.

maradandó nyomot hagytak a magyar kultúráközvetítés történetében. A közművelődés szakkollégista tanítók, a művelődésszervező, majd andragógia szakon végzett szakemberek jól szolgálták a globalizálódó világban a magyar kultúra, a közművelődés és a felnőttkori tanulás egyre fontosabbá váló ügyét.

Irodalom

- A tanítóképzők tantervi irányelvei (1986) Művelődési és Köznevelési Minisztérium. Budapest
A Budapesti Tanítóképző Főiskola Évkönyve 1976-1977. (1978) BTF. Budapest.
A Budapesti Tanítóképző Főiskola Évkönyve 1977-1978. (1979) BTF. Budapest.
A művelődésszervező szak alapítási dokumentuma. (1995). BTF. In: ELTE PPK FTI irattár
Kraiciné Szokoly Mária (2001): A közművelődési szakemberképzés 25 éve a Budapesti Tanítóképző Főiskolán. *Kultúra és közösség*, 2001. (5. évf.) 2-3. sz. 133-141.
Kraiciné Szokoly Mária (2004): A művelődésszervező szak helyzete a bolognai folyamatban *Szín*, 2004. 9. évf. 4. sz. 8-12.
http://epa.oszk.hu/01300/01306/00027/szin94_pillanatk_kraicine.htm
Kraiciné Szokoly Mária (2011): Közművelődési szakemberképzés a Budapesti Tanítóképző Főiskolán és az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán In: *A művelődés, kultúra, felnőttképzés 50 éve az Eötvös Loránd Tudományegyetem szakemberképzésében* (2011): (Szerk.: Arapovics Mária, Sz. Molnár Anna, Striker Sándor). ELTE Az Elethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest 99-106.
Panyik Ilona (1991): *A Budapesti Tanítóképző Főiskola. Iskolák a múltból sorozat*. (Szerk.: Mészáros István) Tankönyvkiadó, Budapest. 118.
T. Kiss Tamás (2000): *A magyar népművelőképzés története*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Kraiciné Szokoly Mária

szokoly.maria@ppk.elte.hu

ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

VINCZE SZILVIA

DIDAKTIKA – ÉRTÉKELÉS

Az oktatási folyamat szabályozási rendszerének modellje a felsőoktatásban
avagy
adalékok a felsőoktatási didaktika: az oktatási folyamat mérése és értékelése
fejezetéhez

Összefoglaló

Philip H. Coombs, Nagy Sándor és Báthory Zoltán didaktikájára alapozva a felsőoktatási oktatási folyamat rendszerzméletű megközelítéséhez összegyűjtöttük azokat a mérési, értékelési forrásokat, amelyek az oktatási munkához kapcsolhatók, s betölthetik az oktatási folyamat szabályozásának funkcióját. Segítségükkel megrajzoltuk az oktatási folyamat szabályozási rendszere modelljét. E források gyűjteménye hozzájárulhat a felsőoktatási didaktika oktatási folyamat mérése és értékelése fejezetének bővítéséhez is. Kettős orientáltságú írásunk egyfajta helyzetképet nyújt a hazai felsőoktatásban megjelenő, oktatási folyamattal kapcsolatos mérési és értékelési információforrásokról, a jövőre vonatkozóan pedig kutatási javaslatokat fogalmaz meg a szabályozási funkció erősítésére.

Kulcsszavak: Didaktika, oktatási folyamat, szabályozási modell, értékelés

Bevezetés

A felsőoktatásban zajló tanítás és tanulás minőségére az utóbbi másfél évtizedben több tényező is ráirányította a figyelmet. Ilyen nemzetközi felsőoktatáspolitikai folyamat volt például a képesítési keretrendszer megalkotása, a felsőoktatási minősegbiztosítás sztenderdjeinek és irányelveinek az elfogadása, vagy a hazai finanszírozás változása, adatbázisok, információs rendszerek kidolgozása (pl. Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR), Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR)). (Derényi, 2018) Tanulmányunkban a felsőoktatásban erősödő szakképzési funkciót, a tanulási eredményekkel kapcsolatos kutatásokat, ezzel együtt a felsőoktatási didaktika hazai fejlődését emeltük ki.

Az „elmúlt évtizedekben nagymértékben felértékelődött a felsőoktatás szakképzési funkciója” (Bálint és Halász, 2010: 32; lásd pl. Fokozatváltás, 2016). E funkció nem újkeletű, ezért, s mert nem célunk a történeti áttekintés (lásd pl. Győrfyné, 2014: 15-27) csak utalunk rá, hogy a „fejlett országokban a versenyképesség erősítésére és a gazdaság modernizálására törekvő állami politikák az elmúlt évtizedekben a felsőoktatástól egyre inkább azt várták, hogy elégítse ki a gazdaság humánerőforrás- és képességigényeit” (Bálint és Halász, 2010: 32). Ezt a szemléletet erősítették a felsőoktatási expanzió olyan közismert jelenségei, mint a heterogénebb felkészültségű, szocializáltságú hallgatóság, a lemorzsolódás, vagy akár a pályakezdés nehézségei, a diplomás munkanélküliség, amelyek a közfinanszírozási, a hatékonysági, az eredményességi kérdések sorát vetették fel. (Lásd pl. Hrubos, 1999; Polónyi, 2000; Setényi, 2000; Halász, 2001.) „A felsőoktatásra költött közpénzek növekedése a kormányzatok részéről az emberi erőforrások jobb felhasználhatóságára irányuló elvárásokkal jár együtt, mert ezt tekintik az egészséges gazdaság, a nemzeti jólét forrásának. Ennek nyomán pedig nagyobb nyomás nehezedik a felsőoktatásra a munkaadók által igényelt tanulási eredmények megjelenítésére, amely sok esetben a foglalkoztathatóság javítására irányuló célkitűzés formájában jelentkezik” (Knight, T. P., Yorke, M.

(2003) *Employability and Good Learning in Higher Education*. Teaching in Higher Education, No. 1. pp. 3–16. Idézi: Derényi, 2010: 362). „Ezeknek a folyamatoknak köszönhetően ma már – a lisszaboni stratégia megvalósításának minden nehézsége ellenére – az Európai Felsőoktatási Térségben is természetes módon vannak jelen a foglalkoztathatósággal kapcsolatos elvárások, és az ezekre adott, nagy változatosságot mutató válaszkísérletek.” (Derényi, 2010: 362)

A szakképzési funkció és a tömegesedés magával hozza azt a kérdést is, hogy mit tekinthetünk a felsőoktatásban tanulási eredménynek. (Lásd pl. Fischer és Halász, 2009; Vámos, 2011) Az értelmezés szempontjából mérőföldkőnek tekinthető a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet, amely az Európai, illetve a Magyar Képesítési Keretrendszer struktúrája alapján tudás, képességek, attitűdök, autonómia és felelősség csoportba sorolja a tanulási folyamat kimeneti követelményeit. Ez az „elmúlt évek legnagyobb hatású fejlesztő eszközévé váló tanulási eredmények megközelítés nem egyszerűen egy új pedagógiai technika, hanem egy olyan korszerű gondolkodásmód, amely az oktatóközpontú kultúrával szemben a tanulást és a hallgatót helyezi a középpontba, és ebben az értelemben maga a tanulási folyamat, valamint a hallgató által elért kompetenciafejlődés a lényeges” (Farkas Éva (2017): *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. JGYF Kiadó, Szeged. Idézi: Farkas, 2019: 4).

Az oktatási folyamat

Napjainkig, magyar nyelven, kizárólag felsőoktatásra irányuló, összefoglaló didaktikai könyv csak egy jelent meg *Wincenty Okon* tollából: 1973-ban „Felsőoktatási didaktika” címmel. 2010 környékétől kezdve azonban egyre gyakoribbak a kutatások (lásd pl. Fischer és Halász, 2009; Vámos, 2011; Karlovitz, 2013; Györfyné, 2014; Vámos és Kopp, 2015; Perger, 2016; Kálmán, 2019), illetve tanulmányok (lásd pl. Halász, 2010; „A tanulás minősége a felsőoktatásban”, 2012; Kopp, 2013; Kovács, 2014; Simándi, 2016; Farkas, 2019). Ezek témája szerteágazó, de gyakoriak a módszertani kérdések. Jelen írásban az oktatási folyamatról informáló forrásokat kerestünk és rendszerezünk kizárólag oktatási szempontokból és *Philip H. Coombs*, *Nagy Sándor*, valamint *Báthory Zoltán* didaktikájára alapozva, így nem foglalkozunk menedzsment, igazgatási, gazdasági stb. szempontokkal. Az oktatás, az oktatási folyamat értelmezésében is a fenti szerzőkre alapoztunk, egyrészt azért, mert a további vizsgálódásainkhoz nincs szükség differenciáltabb meghatározásokra, másrészt, azért, mert e szerzők jelentik a felsőoktatási oktatási folyamat szabályozási rendszer-modelljének kiindulási pontját.

Az oktatás „fogalma magában foglalja mind a tanítást, mind a tanulást, mint egymással kölcsönhatásban lezajló aktív tevékenységeket” (Nagy, 1981: 47), azaz az oktatás a tanulás és a tanítás egységeként értelmezhető. „Oktatási folyamaton (...) a tényezőknél azt a rendszerét értjük, amelybe a hallgatók kívánt változásainak előidézését szolgáló eszközök és körülmények, valamint az oktatók és hallgatók megfelelő tevékenységei tartoznak.” (Okon, 1973: 206) Az oktatási folyamat „a tantervben körvonalazott és információtartalma szempontjából mérlegelt (...) művelődési anyag feldolgozási menete.” *Nagy Sándor* alapján a „feldolgozás az egymáshoz szorosan kapcsolódó tanítási órákon s az ezekhez szervesen csatlakozó órán és iskolán kívüli tevékenységek (otthoni tanulás, házfeladat-megoldások, ...) kollégiumi foglalkozások, tanulmányi kirándulások) során történik meg” (Nagy, 1981: 137). A felsőoktatásban az oktatási folyamat sajátos megvalósulását (lásd pl. megszakított folyamat; egy kredit = 30 munkaóra = kontaktórák + egyéni és/vagy csoportos tanulás; ezek aránya stb.) itt most nem elemezzük, de azt még érdemes megjegyeznünk, hogy szűkebb értelemben oktatási folyamatként értelmezhető egy kontaktóra, tágabb értelemben egy kurzus, de magának egy szaknak az elvégzése is.

A rendszerelmélet és a kibernetika különbséget tesz az irányítás módjai között aszerint, hogy az figyelembe veszi-e „az irányított folyamat állapotát és az állapot jellemzésére alkalmas paraméterek mindenkori értékeit.” (Nagy, 1981: 152) Amennyiben figyelembe veszi: szabályozásról, amennyiben nem, vezérlésről beszélünk. Előbbi esetében kiemelkedő

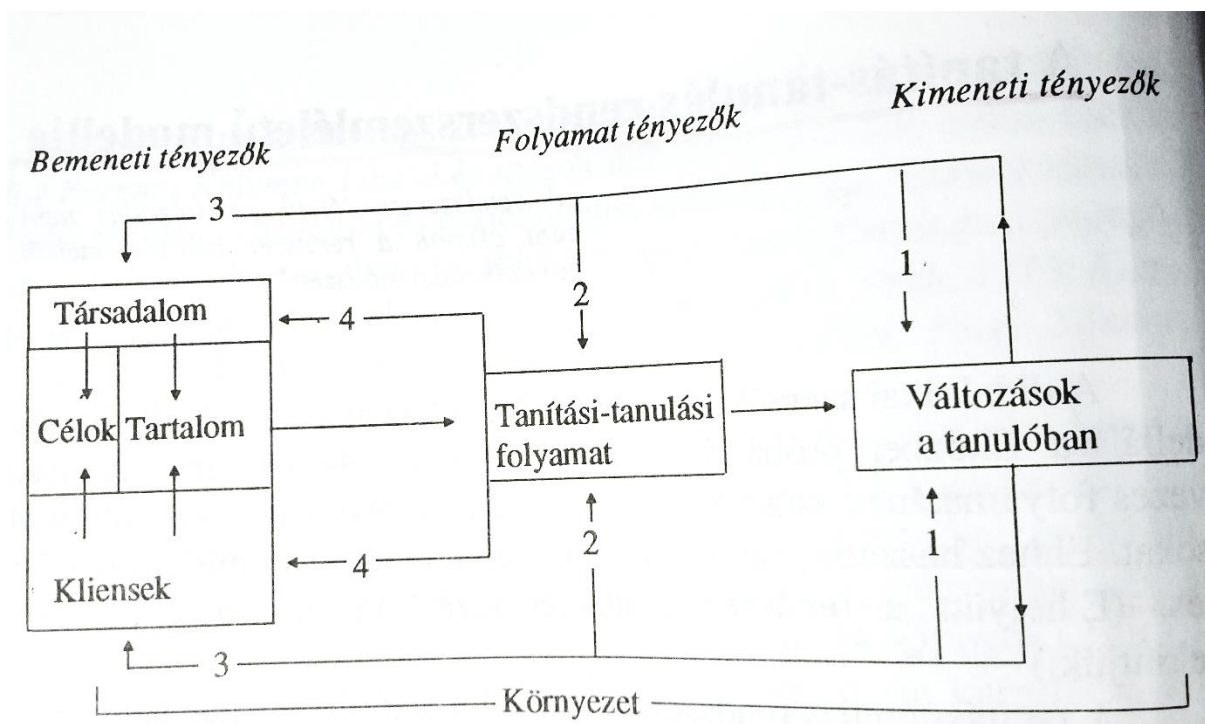
fontosságúak: a komponensek közötti információáramlás, az információ-visszacsatolás, az értékelés (ellenőrzés (információgyűjtés), viszonyítás, értéklet, diagnózis szakaszokkal). „A kibernetikai értelmezés szerint minden termék informatív értékkel rendelkezik önmagáról, a folyamatról – amelynek során létrehozták – és a célról. Ebből következően az értékelésben megállapított érték »visszajelentő« információval (feedback) rendelkezik a folyamatra és a célra nézve.” (Báthory, 1992: 223) A paraméterek függvényében egy rendszer bizonyos elemei vezérelhetők, míg mások szabályozhatók. Olyan komplex rendszer esetében, mint például egy szak mint oktatási folyamat, ez a „kettősség” szükségszerű is, s időben is változhat, hogy mikor melyik irányítási mód a célravezető.

Mint minden folyamatnál, az oktatásnál is megkülönböztethetünk bemeneti (inputs) tényezőket, folyamatrészeket, „amelyeket meghatározott, a rendszer céljainak kielégítésére hivatott kimeneti eredmények (outputs) eléréséhez terveztek. Ezek dinamikus szerves egészet alkotnak. És ha valaki fel akarja mérni az oktatási rendszer állapotát, hogy megvitathassa teljesítményét, és értelmesen tervezze meg jövőjét, egységes képben kell megvizsgálni a lényeges alkotórészei közötti összefüggéseket.” (Coombs, 1971: 8)

Az oktatási folyamat szabályozási rendszerének modellje a felsőoktatásban

Báthory Zoltán tanítás-tanulás rendszerszemléletű modelljét az 1. ábra szemlélteti. Részletes elemzését az 1992-es munkájában megtalálhatjuk. Saját oktatási folyamat szabályozási rendszer-modellünk (2. ábra) megtartotta az eredeti struktúrát: a bemeneti, folyamat és kimeneti tényezőket, s az ezeket körül ölelő környezetet. A bemeneti tényezőket szűken értelmezve, a társadalmi elvárásokat a jogszabályban megjelenő képzési és kimeneti követelményekkel (KKK) jelenítettük meg. A célok és tartalom helyett az egyedi sajátosságokkal rendelkező felsőoktatási intézményt (FOI) és a KKK-t és az intézményt tükröző képzési programot (KP) tekintettük kiindulási pontnak. A klienseket, vagyis iskolahasználókat a „szakgazdák” és hallgatók csoportjára bontottuk, „szakgazdák” alatt értve: a szakfelelőst, szakirányfelelősöket (ha vannak), a tárgyfelelősöket, az oktatókat, a képzésszervezésért felelős intézetet/tanszéket; azaz ide tartoznak mindazok, akik részt vesznek a képzési program szakmai megvalósításában. A tanítási-tanulási folyamatot szétbontottuk irányító és irányított rendszerre, amelyek között információáramlás zajlik. (Vö. Nagy, 1981: 158) A kimeneti tényezőket tanulási eredményként fogalmazzuk meg. Modellünket elsősorban oktatói, azaz mikro szinten gondoljuk át, de elkerülhetetlen a szak, illetve intézményi szintű gondolkodás is.

Az eredeti modell négy „visszajelentési kör” (Báthory 1992: 21) különböztetett meg. Az első „visszajelentési körbe” tartozik az oktatási folyamat leggyakoribb informális és formális értékelése: a tanulási eredmények értékelése (modellünkben a tanulási eredmények felől az irányított rendszerhez vezető nyíl), de ide tartozik a hallgatói önértékelés is. A második, még mindig gyakori visszajelzés jellemzően az oktatóhoz érkezik, s az oktatási folyamatra vonatkozik: az oktató „által irányított és szervezett tanulási folyamat elemzését és értékelését” teszi lehetővé „az elért eredmények függvényében”. (Báthory 1992: 22) Báthory logikáját követve a harmadik kör a tanulási eredmények alapján elsősorban a „szakgazdáknak” ad lehetőséget a képzési program, tágabban a KKK, azaz a célrendszer megvalósulásának, megvalósíthatóságának stb. elemzésére. A negyedik kör az ún. „közbülső” értékelés (Báthory 1992: 229), amely a tanítási-tanulási folyamatról valamilyen módon tapasztalatot szerzők (pl. oktatók, hallgatók, szüleik, hallgatói önkormányzat, iskolafenntartó, települési önkormányzat) értékelése a folyamatra és a célrendszerre vonatkozóan. A négy „visszajelentési kör” tehát három kategóriára: a tanulási eredményekre, az oktatási folyamatra és a célrendszerre irányul. (Báthory, 1992) Amennyiben a kitűzött célokhoz képest nem kívánatos eltérések figyelhetők meg, minden „visszajelentési kör” szempontjából célszerű a rendszert szabályozni (módosított információ). Régóta léteznek azonban más „visszajelentési”, másképp: visszajelzési források is. Az alábbiakban ezeket vesszük sorra.



1. ábra: A tanítás-tanulás rendszerszemléletű modellje

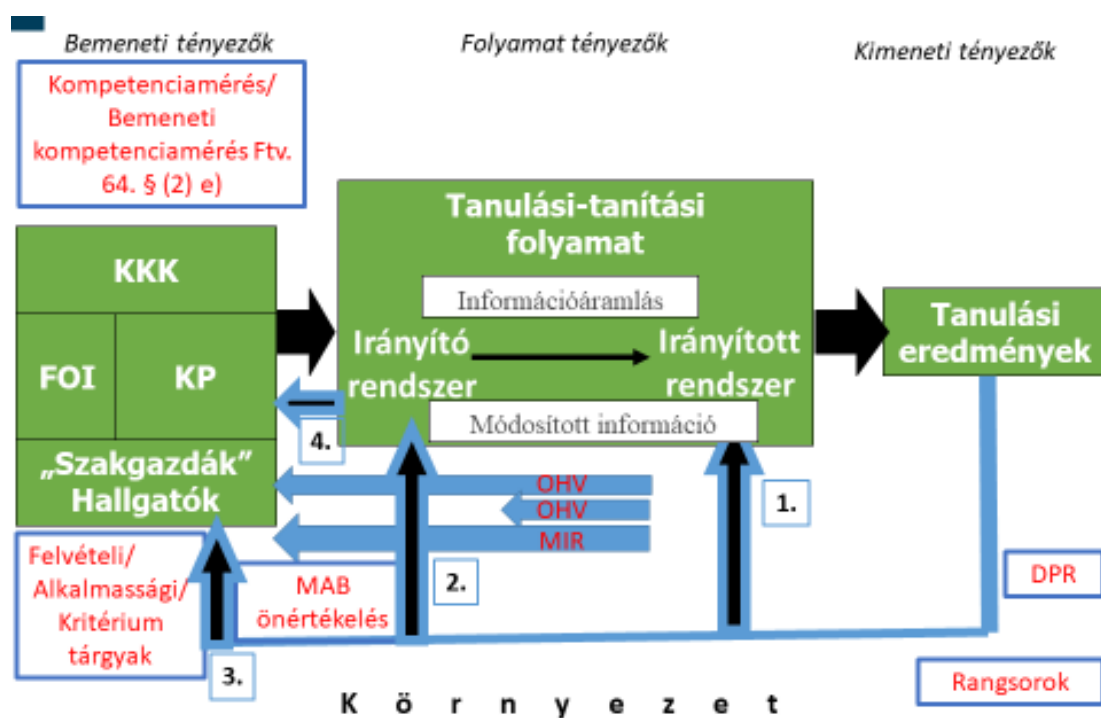
Forrás: Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. Tankönyvkiadó, Budapest, 20.

Különösen a felsőoktatás expanzióval vált fontossá a heterogén előképzettséggel, tanulási képességgel, motivációval rendelkező hallgatói sokaság vizsgálata, de nem hagyható figyelmen kívül a fiatalabb generációk eltérő tanulási jellemzőinek figyelembevétele sem az oktatási folyamat hatékonysága érdekében. Ezért felvetődik az Országos kompetenciamérés (2011. évi CXCV. törvény, 80. §), valamint a felsőoktatásban tervezett Bemeneti kompetenciamérés (2011. évi CCIV. törvény, 64. § (2)) eredményeinek felhasználása is. Ugyancsak lényeges lenne a felvételi, illetve alkalmassági vizsgák tapasztalatainak szisztematikus elemzése és a tapasztalatok beépítése a tervezési dokumentumokba (pl. a képzési programba, a kurzusleírásokba). A szakmai kritérium tárgyak célja általában az, hogy biztosítsa a szak középiskolai alapjait, így jellemzően a középiskolai, szakhoz kapcsolódó, tananyagot kéri számon, s a már a hallgatói jogviszonyban levőkről informálhatják – többek között – a „szakgazdákat”.

Komplex kérdés a felsőoktatási intézmények minőségirányítási rendszere (MIR), melynek alapjait európai sztenderdek és irányelvek (ESG, 2015), jogszabályok (2011. évi CCIV. törvény, 19/2012. (II. 22.) Korm. rendelet) és a MAB intézményakkreditációs eljárása (benne az intézményi önértékelés) határozzák meg (MAB, 2018). Jelentősek az intézményi rendszerek közötti különbségek, általános azonban az oktatók időszakos megkérdezése és az oktatói munka hallgatói véleményezése (OHV) (2011. évi CCIV. törvény). Jellemzően mindkét esetben van lehetőség az oktatás tartalmával, az oktatási folyamattal, kapcsolatos véleményformálásra, maga a MIR határozza meg azonban azt, hogy mi történik az összegyűjtött információkkal. Lényeges lenne a rendszerek felülvizsgálata: Vajon a legcélravezetőbb visszacsatolási utakat építettük ki? Eljut az információ minden lényeges pontra? S ha igen, működik a szabályozási folyamat? Számtalan rossz példát gyűjthetünk össze a saját tapasztalatainkból.

Vitatottak, elsősorban módszertani szempontokból, mégsem hagyhatók figyelmen kívül a rangsorok, amelyekről már számtalan szerző írt. (Pl. Ekler, Forgó, Kárpáti, Kasza és Polyacsó, 2010; Barakonyi, 2012; Hrubos, 2012; Fábri, 2016, 2017) Léteznek rangsorok a továbbtanulók, illetve szüleik, a felsőoktatásban tanulók, valamint az azt befejezők megkérdezésére alapozva is. További vizsgálódást igényel az ezek szabályozási folyamatba történő bevonási lehetősége. Pozitív

példaként szolgálhat a németországi Zentrum für Hochschulentwicklung (CHE) kutatóintézet által készített rangsor, amelyben az értékelési szempontok között szerepelnek hallgatói elégedettségére vonatkozók is. (*Eruditio-Hungária Kft.*, 2011) Végül, nem lehet kérdéses e szempontból a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR), melynek vannak hallgatókra és végzettekre vonatkozó kérdésblokkjai is. (*A 2019-es tavaszi felmérés kérdésblokkjai*, 2019) Mindkettő érinti az oktatási folyamatot.



2. ábra: Az oktatási folyamat szabályozási rendszerének modellje a felsőoktatásban

Kutatási javaslatok

„A visszajelentés nélküli »rendszerek« irányítása, szabályozása és fejlesztése – nem számítva a latens és spontán hatásokat – jellemző módon kívülről, rendszeridegen módon történik. A visszajelentés beépítése a rendszerbe lehetővé teszi a belülről irányítás, az önirányítás, az önszabályozása és önfejlesztés kialakulását, illetve integrálását a kívülről irányító mechanizmusokkal. Így (...) a kívülről és belülről irányítás egyensúlyán alapszik.” (Báthory, 1992: 23) Nincsenek arról információink, hogy a minden intézményben kötelező tanulási eredmény-értékelés és MIR hogyan tölti be az oktatási folyamatban a szabályozási funkcióját. További kutatást igényelne az összegyűjtött, az oktatási folyamatra vonatkozó információforrások szabályozási rendszer-modellbe integrálása, a hallgatói teljesítménymérés és -értékelés gyakorlatának mélyebb feltárása (pl. az értékelés fő funkciói szerint: van-e létjogosultsága a prognosztikus értékelésnek kompetenciamérésekre, felvételi, alkalmassági vizsgára alapozva; a monitoringnak rangsorok és a DPR segítségével). Sajátos kihívást jelenthet az oktatók oktatási, benne a folyamatszabályozási, értékelési kompetenciáinak feltárása; valamint más tudományterületek (pl. menedzsment, andragógia) eredményeinek hasznosíthatósága az oktatási folyamat eredményességének vizsgálatára.

Irodalom

- „A tanulás minősége a felsőoktatásban”. Szakmai háttéranyag. Konferencia ELTE PPK 2012. május 24. <http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2012/03/TMF-konferencia-issues-paper.pdf> (Letöltés: 2019. 11. 04.)
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=196922.364718 (Letöltés: 2019. 11. 04.)
- 19/2012. (II. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási minőségértékelés és -fejlesztés egyes kérdéseiről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=146207.377525 (Letöltés: 2020. 01. 05.)
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=142941.362775 (Letöltés: 2020. 01. 05.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=139880.370723 (Letöltés: 2020. 01. 05.)
- A 2019-es tavaszi felmérés kérdésközzéi. (2019. 05. 03.): https://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/dpr/online-kerdoivek/online-kerdoivek_2019-tavaszi (Letöltés: 2019. 05. 31.)
- Bálint Julianna, Halász Gábor (2010): Vezetői döntéshozatal és felsőoktatási menedzsment. In: Bángi-Magyar Attila, Farkas Krisztina, Horváth Tamás és Kiss László (szerk.): AVIR kézikönyv. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest, 25-51. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/AVIR-kezikonyv/AVIR-kezikonyv_Teljes.pdf (Letöltés: 2019. 07. 08.)
- Barakonyi Károly (2012): A felsőoktatás versenyképessége, egyetemi kormányzás, stratégiaalkotás. In: Hrubos Ildikó, Török Imre (szerk.): Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 2. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, 218-239. www.uni-corvinus.hu (Letöltés: 2019. 08. 08.)
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmódot vázlat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Coombs, Philip H. (1971): Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó, Budapest. https://mandadb.hu/common/file-servlet/document/593203/default/doc_url/Az-oktats-vilgvlsga0001Copy.pdf (Letöltés: 2019. 10. 21.)
- Derényi András (2010): A felsőoktatás és a foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései. Felsőoktatás és foglalkoztathatóság. In: Educatio, 19. évf., 3. szám, 361-369. <https://epa.oszk.hu/01500/01551/00053/pdf/667.pdf> (Letöltés: 2019. 11. 04.)
- Derényi András (2018): A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In: Kovács Gergely, Temesi József (szerk.): A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008 – 2017. NFKK Kötetek 2. Budapest Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 130-146. http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3302/1/MF_2008-2017.pdf (Letöltés: 2019. 07. 23.)
- Ekler Gergely, Forgó Melinda, Kárpáti Péter, Kasza Georgina, Polyacskó Orsolya (2010): Az ismertebb nemzetközi és hazai felsőoktatási rangsorokban alkalmazott főbb mutatószámok. In: Bángi-Magyar Attila, Farkas Krisztina, Horváth Tamás és Kiss László (szerk.): AVIR kézikönyv. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest, 207-212. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/AVIR-kezikonyv/AVIR-kezikonyv_Teljes.pdf (Letöltés: 2019. 07. 08.)
- Eruditio-Hungária Kft. (2011): Felsőoktatási rangsorok nemzetközi és hazai gyakorlata. (Hazai és nemzetközi gyakorlatok alapján összesítő benchmark tanulmány). OFI, Budapest. <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/tamop414-rangsor-benchmark-tanulmany.pdf> (Letöltés: 2019. 11. 06.)
- Fábri György (2016): Az egyetem értéke. Felsőoktatási rangsorok és egyetemi teljesítmény. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

- http://www.eltereader.hu/media/2017/04/Az_Egyetem_Erteke_1-4_10_11.pdf
(Letöltés: 2019. 11. 06.)
- Fábri György (2017): Egyetemek a nemzeti és globális rangsorok kereszteződésében. Tempus Közalapítvány, Budapest. <https://tk.hu/docs/palyazatok/ranking-kutatas-ok.pdf>
(Letöltés: 2019. 11. 06.)
- Farkas Éva (2019): Tanulási eredmények értékelése a felsőoktatásban. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. <http://mek.oszk.hu/19300/19399/19399.pdf> (Letöltés: 2019. 11. 01.)
- Fischer Andrea, Halász Gábor (2009): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára. Bologna Füzetek 2. Tempus Közalapítvány. https://tk.hu/docs/palyazatok/bologna_fuzetek_2_issuu.pdf (Letöltés: 2019. 07. 08.)
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. https://www.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF (Letöltés: 2019. 07. 08.)
- Győrfyné Kukoda Andrea (2014): A pedagógiai tevékenység feltételrendszerének és módszereinek alakulása a közigazgatási egyetemi képzésben. Doktori (PhD) disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest. https://ppk.elte.hu/file/gyorfyne_kukoda_andrea_dissz.pdf (Letöltés: 2019. 07. 23.)
- Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf (Letöltés: 2019. 07. 23.)
- Hrubos Ildikó (1999): A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. Educatio Füzetek 224. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2012): Intézményi sokféleség a felsőoktatásban. In: Hrubos Ildikó (szerk.): Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása. AULA Kiadó Kft. 13-24. <http://mek.oszk.hu/11300/11397/11397.pdf>
(Letöltés: 2019. 11. 06.)
- IV. Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei. (ESG 2015) OFI. https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Hungarian_by%20OFI-HAC.pdf
(Letöltés: 2020. 01. 05.)
- Kálmán Orsolya (2019): A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. In: Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció, 7. évf., 1. szám, 74-97. http://real.mtak.hu/101127/1/Kalman_O_nevelestudomany_2019_1_74-97.pdf
(Letöltés: 2019. 07. 23.)
- Karlovitz János (2013): Akadályozott hallgatók a felsőoktatásban? In: Iskolakultúra, 23. évf., 10. szám, 52-60.
- Kopp Erika (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. In: Felsőoktatási Műhely 7. évf., 2. szám. 39-56. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasmuhely/FeMu/2013_2/femu2013_2_39-56.pdf (Letöltés: 2019. 07. 23.)
- Kovács László (2014): Felsőoktatás-módszertani kihívások itt és most. In: Mészáros Attila (szerk.): A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században. Széchenyi István Egyetem, Győr, 252-166. https://ok.sze.hu/images/Tanulm%C3%A1ny%C3%B6tet%20v%C3%A9gleges_webre.pdf (Letöltés: 2019. 07. 30.)
- MAB (2018): Intézményakkreditáció. Önértékelési útmutató. Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság. http://old.mab.hu/web/doc/akkreditacio/OnertUtmut_Intakkr2018.pdf
(Letöltés: 2020. 01. 05.)
- Nagy Sándor (1981): Az oktatáselmélet alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Okon, Wincenty (1973): Felsőoktatási didaktika. Felsőoktatási pedagógiai tanulmányok, Budapest.
- Perger Mónika (2016): „Mi a siker titka?” A tanítással kapcsolatos nézetek és tanítási módszerek vizsgálata a BME mérnökképzéseinek legjobb oktatói körében. In: Opus et Educatio, 3. évf., 5. szám 527-555. http://epa.oszk.hu/02700/02724/00010/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2016_05_527-555.pdf (Letöltés: 2019. 07. 31.)

- Polónyi István (2000): Finanszírozási tendenciák a kilencvenes években. In: Lukács Péter (szerk.): Felsőoktatás új pályán. A Jelentés a felsőoktatásról c. az Oktatási Minisztérium felkérésére folytatott kutatás záró tanulmánykötete. Oktatókutató Intézet, Budapest, 99-124. p. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/61 (Letöltés: 2006. 09. 14.)
- Setényi János (2000): Felsőoktatás irányítási problémák. In: Lukács Péter (szerk.): Felsőoktatás új pályán. A Jelentés a felsőoktatásról c. az Oktatási Minisztérium felkérésére folytatott kutatás záró tanulmánykötete. Oktatókutató Intézet, Budapest, 89-98. p. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=kutatasok/61 (Letöltés: 2006. 09. 14.)
- Simándi Szilvia (2016): Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban. A felsőoktatás módszertani vetületei és kihívásai. Líceum Kiadó, Eger. http://nevelstudomany.uni-eger.hu/public/uploads/simandi-szilvia-konyv-2016_57c549966aaa4.pdf (Letöltés: 2019. 07. 30.)
- Vámos Ágnes (2011): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2. Bologna Füzetek 2. Tempus Közalapítvány. https://tka.hu/docs/palyazatok/bologna_fuzetek_6_issuu_xs.pdf (Letöltés: 2019. 07. 08.)
- Vámos Ágnes, Kopp Erika (szerk., 2015): A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop413/eredmenyek/T413_A_tanulas_tamogatasanak_uj_megkozelitesei_es_eszkozei.pdf (Letöltés: 2019. 07. 23.)

Dr. Vincze Szilvia
vincze.szilvia@ppk.elte.hu
ELTE PPK PPI Szombathely

HALVAX JULIANNA
RECENZIO

**„TEDD MEG, AMIT MEGTEHETSZ!” SIMON KATALIN, KOÓS ILDIKÓ, MOLNÁR
BÉLA A KEZDEMÉNYEZŐKÉSZSÉG ÉS VÁLLALKOZÓKÉSZSÉG MINT
TRANSZVERZÁLIS KOMPETENCIA ALAPJAINAK KIALAKÍTÁSA ÉS FEJLESZTÉSE 1–4.
ISKOLAI OSZTÁLYOS TANULÓK SZÁMÁRA A KORAI ISKOLAEHLAGYÁS
MEGELŐZÉSE – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EGYÉNI BOLDOGULÁS ÉS A
TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS, VALAMINT A FENNTARTHATÓSÁGÉRT
CSELEKVŐ MAGATARTÁS KIALAKÍTÁSA – ÉRDEKÉBEN.**

Simon Katalin, Koós Ildikó és Molnár Béla „Tedd meg, amit megtehetsz!” című kötete a kezdeményezőkészség és a vállalkozókészség fejlesztését segítő mű. A módszertani kiadvány a Mindenki Iskolája Tudástárának részeként hiánypótló kézikönyv lehet az általános iskola alsó tagozatán tanító pedagógusok számára. Ahogy az alcímbe is olvasható e szakmai anyag az egyéni boldogulás, a társadalmi felelősségvállalás valamint a fenntarthatóságért cselekvő magatartás kialakítására, ezen részkompetenciák fejlesztésére szolgál. Valójában ennél sokkal több. Módszertani megújulást kínál a pedagógusnak, hiszen változatos, újszerű, komplex, de elemei külön – külön is megállják helyüket. Tantárgyi rendszertől független, így délutáni, napközi otthonos, vagy műhely formájában is megvalósítható. Ezzel is erősíti a diákokban az iskola társadalmi szerepét, amely közösségi térként is szolgálhat. A tíz téma - mely az egész tanévet átfogja - egy fantáziavilág, a „Teendők rengetege” helyszíneire van „felfűzve”, amellyel teljes mértékben igazodik az életkori elvárásokhoz. A témakörök címei figyelemfelkeltők, motiválók, érdeklődésre ösztönzik a 6-10 éves korosztályt. Foglalkozik a térben való tájékozódással, a kiskedvencek gondozásával, a segítőkészség, önzetlenség, örömszerzés témájával. A Szorgos kezek városa című modul apróbb javításokra ösztönzi a diákokat, mely a mai fogyasztói társadalomban sajnos igencsak háttérbe szorul. Majd a Zöld lovag országában a környezetvédelemmel, Káosz kapitány lakóhelyén pedig az egyszerűbb házimunkákkal ismerkedünk meg. Egy hónapig a mesebeli Tündérbertben élünk, ahol megtanuljuk a növénygondozás alapjait. Ezek a modulok megalapozzák a diákok társadalmi felelősség vállalását, valamint a fenntarthatóságért cselekvő magatartás kialakítását. A következő hónapban könnyedebb, de közösségépítés szempontjából roppant fontos téma következik, Boldog herceggel igazi rendezvényszervezőkké válunk. Az utolsó hónap a tervekről szól, az Idővándor messzelátójánál időkapszulát helyezünk el és gondolkodunk azon, hogy mit hoz számunkra a jövő. Önbizalomnövelő, motiváló ereje a korai iskolaelhagyást akadályozhatja meg. Ez a tudatos tervezés a későbbiekben, a pályaorientációnál nagy segítsége lehet a tanulóknak. Mind a tíz témakörhöz jelzi az útmutató a fejleszteni kívánt (színkóddal ellátott) kompetenciaterületeket. Az RJR modell szerint részletesen kidolgozott módszertani útmutató, tevékenységtáblázatok, segédanyagok, videók, kompetencia- és Erősségem! kártyák segíti a pedagógus munkáját. Az egyéni fejlődés értékelésére nagy hangsúlyt fektet. A kötet minden témához értékelőlapokat kínál a részkompetenciák színkódjának megfelelő megfigyelési szempontokkal. Nagy létszámú csoportoknál, alacsonyabb évfolyamon, ahol a diákok a csoportmunkák során még igénylik a pedagógus segítségét nehezen megvalósítható ez a fajta részletes, megfigyelést igénylő értékelés, viszont támpontot adhat a csoport profiljának megfelelő értékelés kialakításához. Innovatív ötleteket is tartalmaz a kötet. A TTM táblázat átváltoztatása a Jótét manók erdejében témakörnek megfelelően ötletes elképzelés. Az egymásra épülő drámajátékok szintén módszertani fejlődést hozhatnak, melyek változatos, színes foglalkozások felépítését segíthetik elő. A hivatkozásként szereplő videók valóban ennek a korosztálynak szólnak. Nem utolsósorban a pedagógus foglalkozástervezési idejét csökkentik,

hiszen egy kattintással elérhető. A Ganéza színező és az Erősségem! kártyák segítik a diákokat az erősségeik, fejlesztendő területeik összegzésében, ezáltal önismeretük is fejlődik. Átélik a közösségbe, csapatba tartozás élményét. Egy csoport tagjaként részfeladatokat vállalnak, miközben egyéni céljaikat is megvalósítják, együttműködnek társaikkal és elérik közösen a kitűzött célt. Ezekre az erősségekre építve tanulmányaik során, - később a munka világában is - élni tudnak majd a kínálkozó lehetőségekkel. A kötet akár egészében, akár részleteiben a kompetencia alapú oktatás területén átfogó, projektszemléletű, módszertanilag színvonalas, érthető nyelvezetű kézikönyv, mely a gyakorlatban kiválóan alkalmazható.

Halvax Julianna

halvaxjuli@gmail.com

Hunydi János Evangélikus Óvoda és Általános Iskola Sopron