

pedagógus- képzés

TARTALOMJEGYZÉK

NAT—PEDAGÓGUSKÉPZÉS—TOVÁBBKÉPZÉS

A Kormány 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelete a tanári képesítés követelményeiről

Tájékoztató a pedagógus szakképzettségre épülő szakirányú továbbképzésekről (Összeállította: *Rádló Katalin*)

Hunyady György

A pedagógusképzés az európai csatlakozás időszakában

Péchy Benjámin

A differenciálás mint pedagógiai probléma

Szenes György

Szakmai előkészítés és az érettségi vizsga a NAT tükrében a szakközépiskolákban

KÖRNYEZETPEDAGÓGIA

Havas Péter

A környezeti nevelésről

Gyón János

Felkészítés a környezeti nevelésre az ágazati rendszer tanárképzésben

Komar Pálné

Az erdei óvoda szerepe a hallgatók képzésében

GYAKORLATI KÉPZÉS

Falus Iván

A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei

PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

Venter György—Jürgen Van Buer

Negyven év a tanári pályán

(Válogatás német empirikus pedagógiai kutatásokból)

PEDAGÓGUSKÉPZÉS A MÚLTBAN

Tóth Gábor

Az elemi oktatás és a tanítóképzés Észak Magyarországon a dualizmus korában (1867-1910)

Molnár F. József

A mindenség ölen (A gyermeknevelés módja a régi faluban)

KÖRKÉP

Kovácsné Németh Mária

Tudományos munka az Apáczai Csepe János Tanítóképző Főiskolán

1997

318012

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Budapest, 1997

PEDAGOGISCHES

Magazin 1907

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének,
a Tanárképzők Szövetségének

folyóirata

Felelős szerkesztő: Kelemen Elemér
Főszerkesztő: Bollókné Panyik Ilona
Társszerkesztő: Ballér Endre

A szerkesztő bizottság tagjai:

**Ballér Endre, Bollókné Panyik Ilona, Kelemen Elemér, Szlovák Éva,
Szitovszky Józsefné, Rádli Katalin, Vastagh Zoltán, Véghelyi Józsefné**

Kiadja

a Budapesti Tanítóképző Főiskola

/Budapest, Kiss János altb. u. 40. - 1126/

Felelős szerkesztő: Kelemen Elemér főigazgató
Szerkesztőség: Budapest, Kiss János altb. u. 40.
Telefon: 156-34-82

ISSN 0133-2570

Készült: 500 példányban
az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum
Sokszorosító Üzemében

ANNALS OF THE

ROYAL CANADIAN MOUNTED POLICE

A JOURNAL OF POLICE RESEARCH

Volume 1

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editor

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

TARTALOMJEGYZÉK

I. NAT—PEDAGÓGUSKÉPZÉS—TOVÁBBKÉPZÉS

- A Kormány 111/1997. (VI.27.) Korm. rendelete a tanári képesítés követelményeiről* 7. oldal
- Tájékoztató a pedagógus szakképzetségre épülő szakirányú továbbképzésekről (Összeállította: **Rádli Katalin**) 16. oldal
- Hunyady György**: A pedagógusképzés az európai csatlakozás időszakában 21. oldal
- Péchy Benjámín**: A differenciálás mint pedagógiai probléma 36. oldal
- Szenes György**: Szakmai előkészítés és az érettségi vizsga a NAT tükrében a szakközépiskolákban 52. oldal

II. KÖRNYEZETPEDAGÓGIA

- Havas Péter**: A környezeti nevelésről 58. oldal
- Gion János**: Felkészítés a környezeti nevelésre az ágazati rendszerű tanárképzésben 84. oldal
- Komár Pálné**: Az erdei óvoda szerepe a hallgatók képzésében 88. oldal

III. GYAKORLATI KÉPZÉS

- Falus Iván**: A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei 93. oldal

IV. PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

- Venter György—Jürgen Van Buer**: Negyven év a tanári pályán (Válogatás német empirikus pedagógiai kutatásokból) 108. oldal

V. PEDAGÓGUSKÉPZÉS A MÚLTBAN

Tóth Gábor: Az elemi oktatás és a tanítóképzés Észak-Magyarországon a dualizmus korában (1867-1910) 126. oldal

Molnár V. József: A mindenség ölen (A gyermeknevelés módja a régi faluban) 156. oldal

VI. KÖRKÉP

Kovátsné Németh Mária: Tudományos munka az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolán 168. oldal

VII. RECENZIÓK

Ballér Endre: A pedagógia kitágult horizontja 179. oldal

Donáth Péter: A hazai német nemzetiség történetéről - korszerűen 182. oldal

Szövényi Zsolt: Akinek sorsává lett Patak 186. oldal

VIII. KRÓNIKA

Az 1997. évi szakmai kitüntetettek névsora 189. oldal

Széchenyi ösztöndíjasok 191. oldal

Köszöntő

Scheibert Ferenc: KISS TIHAMÉR 201. oldal

Pappné Vencsellői Klára: CSENKI IMRE 203. oldal

*A Kormány 111/1997. (VI.27.) Korm. rendelete a tanári képzés követelményeiről **

A Kormány a felsőoktatásról szóló, többször módosított 1993. évi LXXX. törvény 72.§-ának d) pontjában foglalt felhatalmazás alapján a következőket rendeli el:

1.§ (1) A tanári képzés megszerzésére irányuló képzés az általános pedagógiai-pszichológiai, a szakmódszertani és az iskolai gyakorlati képzést magában foglaló, egyetemi és főiskolai szintű alapképzésben, illetve kiegészítő alapképzésben folytatható olyan képzés, amely a tanári tevékenység gyakorlására készít fel.

(2) A tanári képzés követelményeit e rendelet melléklete tartalmazza.

2.§ (1) Az egyetemes tudomány-, művészeti és egyéb területek (a továbbiakban: szakterület) alapképzési szakjainak képesítési követelményeit külön jogszabályok határozzák meg.

(2) A tanári képzés egyetemi vagy főiskolai végzettséget nem ad, a szakterületek alapképzési szakjainak végzettségi szintjét nem változtatja meg.

3.§ (1) Tanári szakképzettség a szakterületek alapképzési szakjainak képesítési követelményei, valamint — a gyógypedagógiai területkivételével — az e rendelet mellékletében meghatározott tanári képesítési követelményeinek teljesítése esetén szerezhető.

(2) Az e rendelet mellékletében meghatározott követelményeken túl a szakterületek alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről szóló jogszabályok további követelményeket is meghatározhatnak.

4.§ (1) A tanári képzés megszerzésére irányuló képzés

a) a szakterületek alapképzési szakjaival párhuzamosan vagy — vagy kiegészítő alapképzés keretében — attól időben elkülönülve,

b) a szakterületek alapképzési szakjainak képesítési követelményeiben tanár szakként meghatározott szakon kizárólag a szakterületi képzéssel együtt folyik.

(2) A tanári képzés megszerzésének szervezeti kereteit a felsőoktatási intézmény saját hatáskörében szabályozza.

Megjegyzés: Megjelent a Magyar Közlöny 1997/55. számában

5.§. (1) A tanári képesítés megszerzésére irányuló képzésnek a 4.§. (1) bekezdése a) pontjában meghatározott formáját a felsőoktatási intézmény az adott alapképzési szak szakindítási engedélye birtokában folytathatja. A tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés indítása tekintetében a szakindításra vonatkozó jogszabályok az irányadók.

(2) A 4.§. (1) bekezdés b) pontjában meghatározott tanár szakok esetében a képesítési követelmények meghatározására, illetőleg a szakindításra vonatkozó jogszabályokat kell alkalmazni.

6.§. (1) A 4.§. (1) bekezdésének a) pontjában foglaltak szerint szerzett tanári képesítést külön oklevél ismeri el. Ezen oklevélben a tanári szakképzettséget az alapképzési oklevélben megnevezett szak egyidejű megjelölésével kell feltüntetni.

(2) A több szakterületen szerzett tanári szakképzettséget külön oklevél ismeri el.

7.§. (1) E rendelet a kihirdetését követő 8. napon lép hatályba.

(2) Az e rendelettel meghatározott követelményeket az 1998/99. tanévben tanári képesítés megszerzésére irányuló képzést megkezdő évfolyamokra, a következő években fokozatosan a magasabb évfolyamokra is alkalmazni kell.

(3) A tanári képesítés követelményeit az egyes szakterületek alapképzési szakjainak a képesítési követelményeiről szóló jogszabályokban a tanár szakként meghatározott szakok esetében is érvényesíteni kell.

Horn Gyula s. k.

miniszterelnök

Melléklet a 111/1997. (VI.27.) Kormányrendelethez

A tanári képesítés követelményei

1. A képzési cél

A tanárképzés általános célja olyan pedagógusok képzése, akik felkészültek arra, hogy a hazai általános képzést, illetve szakképzést folytató intézményekben az 5—12. (13.) évfolyamok, illetve a szakképző évfolyamok tanulóinak a szakrendszerű oktatásában, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben a szakterületi képzettségüknek megfelelő területe(ke)n nevelő- oktató munkát végezzenek. A tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés célja olyan tanárok

képzése, akik magas szintű továbbépíthető elméleti és gyakorlati tudással, széles körű pszichológiai, pedagógiai és általános műveltséggel, informatikai, munkajogi és gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek; képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazása, a tanulók megismerésére, megbecsülésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájuk differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek- és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel; akiknek személyisége érett, autonóm, kreatív; akik képesek önmaguk és tudásuk folyamatos megújítására, az emberi, társadalmi, nemzeti alapértékekkel való azonosulásra és azok közvetítésére.

2. A képzési idő

A képzés összóraszámja: legalább 600 óra, két szakon egyidejűleg folyó képzésben összesen legalább 765 óra, tanári képezés birtokában újabb szakon legalább 165 óra.

A képzési idő a szakterületi képzéssel együtt folyó, illetve azzal párhuzamosan megkezdett képzésben legalább 6 félév, a kiegészítő alapképzés keretében megkezdett képzésben legalább 4 félév.

A képzési idő magában foglalja a kötelező, a kötelezően választandó és szabadon választható tantárgyak elméleti és gyakorlati óráit, valamint a kötelező egyéni és csoportos gyakorlatok idejét. A gyakorlati jellegű foglalkozások aránya a képzési időnek legalább 60%-a.

3. A képzés főbb tanulmányi területei és arányai

3.1. Pedagógiai és pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek, képességek megszerzésére irányuló képzés. Területei:

a) *A pedagógia, a pszichológia és ezek határtudományainak elméleti alapjai*: a pszichológia alapjai; a személyiség és fejlődése; a nevelés- és oktatáspszichológia, a nevelés- és oktatásszociológia alapjai; szociálpszichológia az iskolában; a nevelés történeti, filozófiai, elméleti alapjai; az oktatás elméleti alapjai; a hazai oktatás rendszere, irányítása, szabályozása, intézménytípusai; a vezetés- és szervezélmélet, az informatika pedagógiai vonatkozásai.

b) *A nevelő tevékenység feladataira felkészítés elmélete és gyakorlata*: a tanulók megismerése és differenciált fejlesztése; osztályfőnöki munka; iskolai pedagógiai program kidolgozása, alkalmazása, fejlesztése; iskolai mentálhigiéné, egészséges életvitel, környezeti

nevelés; a nehezen nevelhető gyermek; gyógypedagógiai problémák felismerése; gyermek- és ifjúságvédelem; napközi otthoni, tanulószobai és kollégiumi nevelés; tehetséggondozás, felzárkóztatás; felnőttnevelés; médiapedagógia; pályapedagógia.

c) *Képességfejlesztés a tanulási-tanítási folyamat tervezése, szervezése, irányítása, értékelése terén:* motiválás, aktivizálás, differenciálás, individualizálás; helyi tanterv, tantárgyi programok, taneszközök kidolgozása, alkalmazása, fejlesztése; oktatástechnikai eszközök használata; ellenőrzés, értékelés, osztályozás, mérés.

d) *A tanárjelölt személyiségének fejlesztése:* önismeret; kommunikáció, beszédtechnika; kapcsolatok kezelése az iskolán belül és kívül, csoportdinamika; nevelői attitűd; mentálhigiéné, konfliktusok kezelése; pedagógiai döntések, vezetés, szervezés; innováció, alkotás.

Időkerete: legalább 330 óra, melyben a dominánsan elméleti, illetve gyakorlati jellegű foglalkozások mennyisége legalább 40-44%.

E tanulmányi terület követelményei minden szakterületen azonosak, így ezeket a tanári képesítés több szakterületen történő megszervezése esetén is csak egyszer kell teljesíteni.

3.2. Szakmódszertan (tantárgypedagógia).

Területei:

a) az adott szakhoz kapcsolódó műveltségi, illetve képzési területe, az ezekből kialakítható tantárgyak oktatásának legfontosabb tartalmi, elméleti, metodikai oktatástechnológiai témakörei, kapcsolódva a szakterületi, illetve a pedagógiai és pszichológiai általános képzés, valamint az iskolai gyakorlatok területeihez is;

b) az adott szakot a rokon szakok, tantárgyak, illetve műveltségterületek vagy szakmacsoportok rendszerében átfogóan, integráltan elhelyező stúdium(pl. ember és társadalom, ember és természet, művészetek, műszaki szakképzés),

c) e rendelet 4.§. (1) bekezdése a) pontjában foglalt képzés esetén a fentiekén kívül az adott szakterületi képesítési követelményekben foglalt szakismereteknek az oktatás, illetve szakképzés szempontjából szükséges kiegészítése vagy összerendezése is.

Időkerete: szakonként összesen a 4.§ b) pontjában foglalt képzés esetén legalább 120, a 4.§ a) pontjában foglalt képzés esetén legalább 150 óra, ebből az a) terület legalább 90 óra, a b) terület legalább 30 óra, a c) terület legalább 30 óra.

A dominánsan elméleti, illetve gyakorlati jellegű foglalkozások mennyisége legalább 40-40%.

3.3. Iskolai gyakorlatok.

Formái:

a) *Iskolában vezetőtanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási és önálló tanítási gyakorlat:* mely a képző intézmény gyakorlóiskolájában vagy az általa felkért iskolában vezetőtanár irányításával csoportosan, illetve egyénileg történik, s az általános és középiskolai, illetve a szakképzésben részt vevő, különböző életkorú és fejlettségű tanulók nevelésével-oktatásával és az adott szakhoz tartozó iskolai tantárgyakkal kapcsolatos tanári munka megfigyelését, elemzését, továbbá az önállóan megtartott tanítási gyakorlatot foglalja magában.

b) *Összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlat:* mely az a) pontban foglalttól eltérő, más oktatási-nevelési intézményben a képző intézmény által megbízott pedagógus munkájához kapcsolódóan, az oktatási-nevelési intézmény, a nevelőtestület, illetve a gyermekek vagy tanulók mindennapi tevékenységi körében, időben összefüggő nagyobb egységekben, egyénileg történik.

Időkerete: összesen legalább 150 óra, ebből az a) formában legalább 90 óra, amelyből 45 óra az általános jellegű gyakorlat és szakonként 45 óra az adott szakhoz tartozó tantárgyak tanításával kapcsolatos gyakorlati foglalkozás, ennek keretében 15 óra az önállóan megtartott tanítás; a b) formában legalább 60 óra, illetve 4 hét.

3.4. Két vagy több szakon egyidejűleg folyó képzésben vagy korábban szerzett tanári, illetve más pedagógusi oklevél birtokában újabb szakon a tanári képesítés főbb tanulmányi területeinek követelményei:

a) Más szakkal egyidejűleg vagy azt követően végzett újabb szakon a 3.2. pont követelményeit, valamint a 3.3 a) pontban foglalt követelmények közül a vezetőtanár irányításával az adott szakhoz tartozó tantárgyak tanításával kapcsolatos 45 órás gyakorlatot, ennek keretében a 15 óra önálló tanítási gyakorlatot kell teljesíteni.

b) Főiskolai szintű tanári szakképzettségre épülő egyetemi kiegészítő alapképzésben

— az e rendelet hatálybalépése előtt szerzett főiskolai szintű tanári oklevéllel rendelkezők esetében a képző intézmény az alábbi területeken támaszthat követelményeket:

- a 3.1. és 3.2. pont követelményei közül a magasabb korosztályra vonatkozó fejlődés- és neveléslélektani, illetve pedagógiai és tantárgypedagógiai területen;

- a 3.3. a) pont követelményei közül a szakhoz kapcsolódó hospitálási és önálló tanítási iskolai gyakorlatok területén;

— az e rendelet alapján szerzett főiskolai szintű tanári oklevéllel rendelkezők esetében a tanári képzés követelményei teljesítettnek tekintendők.

c) Más pedagógus szakkal egyidejűleg vagy azt követően folytatott tanári képzés megszerzésére irányuló képzésben a követelmények alól az intézmény — a 3.4. a) pontban foglaltak kivételével — részben vagy egészében felmentést ad.

4. Az ismeretek ellenőrzési rendszere

Az ellenőrzési rendszer az intézményi tantervben az e mellékletben, valamint az adott szak képzési követelményeiben foglaltak figyelembevételével előírt — részben egymásra épülő, részben egymástól független — aláírások, gyakorlati minősítések megszerzéséből, kollokviumokból, továbbá a pedagógiai és pszichológiai tárgyakból tett komplex szigorlatból és a tanári képesítővizsgából tevődik össze.

4.1. A főbb tanulmányi területek szerinti kötelező ellenőrzési formák:

— A 3.1. pontban foglalt területen legalább 5 kollokvium és 5 gyakorlati minősítés, ebből a 3.1. b), c) és d) pontban foglalt területeken legalább 1—1 gyakorlati minősítés szükséges; a 3.1. c) és d) pontban foglalt területeken a gyakorlati minősítés három fokozatú.

— A 3.2. pontban foglalt területen legalább 2 kollokvium és 2 gyakorlati minősítés, ebből a 3.2. a) és a b) területen legalább 1-1 kollokvium szükséges. A 3.2. a) területen a kollokviumra bocsátás feltétele a pedagógiai és pszichológiai komplex szigorlat teljesítése.

— a 3.3. pontban foglalt iskolai gyakorlatokon belül az a) formában végzett iskolai gyakorlatokon való részvételt a vezetőtanár alkalmanként a hallgató általvezetett hospitálási napló aláírásával igazolja. Az önálló tanítási gyakorlat az intézményi tantervben előírt követelmények teljesítése után kezdődhet meg, zárótanítással fejeződik be, amelyet a vezetőtanár és az intézmény oktatója együttesen, ötfokozatú jeggyel minősíti. A b) formában végzett egyéni iskolai gyakorlat elvégzését az intézmény által megbízott pedagógus igazolja.

Az iskolai gyakorlatok egészét ötfokozatú jeggyel értékelt összegző gyakorlati minősítés zárja, amely a hallgató teljesítményeit a 3.3.a) és b) pontban foglalt területeken együttesen veszi figyelembe.

4.2. Kötelező szigorlat

A pedagógiai és pszichológiai tárgyakból komplex szigorlat.

A szigorlatra bocsátás feltétele az intézményi tantervben megállapított követelmények teljesítése, amelyben a pedagógiai tárgyak közül legalább 3, a pszichológiai tárgyak közül legalább 2 kollokvium letételét elő kell írni.

4.3. A szakdolgozat

A szakdolgozat olyan szakterületi vagy oktatási-nevelési témájú szakmai feladat megoldása, amelyben a hallgatónak tanúsítania kell, hogy tanulmányaira alapozva, a témájához kapcsolódó szakirodalom, illetve empirikus vizsgálatok vagy tapasztalatok feldolgozásával önállóan képes az adott szak tanításával, valamint a neveléssel összefüggő ismeretanyag szintetizálására és alkotó alkalmazására. A szakdolgozat azonos lehet a szakterületen elfogadott szakdolgozattal, amennyiben az a fenti követelményeknek megfelel.

4.4. A tanári képesítővizsga

A tanári képesítővizsga a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzést lezáró záróvizsga, illetőleg a 4. §. (1)bekezdés b) pontjában foglalt tanár szakokon a záróvizsga önálló része. A tanári képesítővizsgát legalább háromtagú tanári képesítő vizsgabizottság előtt kell letenni, melynek a 3.1. és a 3.2. pontban foglalt területek oktatói is a tagjai.

Két vagy több szak tanári képesítővizsgálója összevont vizsgabizottság előtt, egy időben is történhet.

4.5. A tanári képesítővizsgára bocsátás feltételei:

- az adott szakon az intézményi tantervben foglalt szakterületei, valamint az általános követelmények teljesítése;
- a fenti 3. pontban foglalt követelmények teljesítése;
- a pedagógiai és pszichológiai komplex szigorlat letétele;
- a szakdolgozat elkészítése és a 3.1., valamint a 3.2. pontban foglalt területek szerinti bírálatot ellátott értékelése.

4.6. A tanári képesítővizsga részei:

- a szakdolgozat megvédése;
- komplex szóbeli vizsga.

A vizsga tárgyai, témái különösen a szakterületi felkészültség pedagógiai alkalmazása, a szakhoz kapcsolódó iskolai tantárgy(ak) tervezésére, oktatására, taneszközeire; a hazai oktatás rendszerének, fejlesztésének problémátörténeti és összehasonlító elemzésére; a pedagógiai innovációra; a globális nevelési, oktatási problémákra; az iskolai gyakorlatok tapasztalataira irányulnak.

4.7. A tanári képesítővizsga eredménye

A pedagógiai és pszichológiai komplex szigorlat érdemjegyének, az iskolai gyakorlatokat összegző érdemjegyének, a szakdolgozat és védése átlageredményének, a komplex szóbeli vizsga érdemjegyének (vagy ennek részleteire adott osztályzatok átlagának) egészre kerekített átlaga.

5. Meghatározások E rendelet alkalmazásában:

gyakorlati jellegű foglalkozás: a gyakorlati óra, illetve a csoportos és egyéni gyakorlat. A csoportos gyakorlat olyan kiscsoportos foglalkozás, amelynek létszáma a 3.1.c) pontban foglalt képességfejlesztés és a 3.1.d) pontban foglalt személyiségfejlesztés területén maximum 15 fő, a 3.3.a) pontban foglalt területen belül a vezető tanár irányításával végzett általános jellegű gyakorlatokon maximum 10 fő, a szakhoz tartozó tantárgyak tanításával kapcsolatos gyakorlatokon maximum 5 fő;

gyakorlati minősítés: a gyakorlati jellegű foglalkozás ötfokozatú jeggyel vagy háromfokozatú minősítéssel történő értékelése;

iskolai gyakorlat: iskolában vagy más nevelési-oktatási intézményben végzett, rendszerezett gyakorlati tapasztalatszerzés a nevelő-oktató munka megfigyelésével (hospitálás), önálló végzésével és elemzésével a szakórai, valamint az órán és az iskolán kívüli tanári tevékenység legfontosabb területein;

más pedagógus szak: az óvodapedagógus, a tanító, szakoktató, szociálpedagógus, nevelőtanár, pedagógia, valamint a gyógypedagógiai tanári szakok;

tanár szak: olyan alapképzési szak, amely a szakterületi alapképzésnek és a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzésnek a szakmai követelményeit elválaszthatatlanul, együttesen tartalmazza, a szakterületi képzés önmagában végzettséget és szakképzettséget nem ad;

tanári szakképzettség olyan kettős jellegű képzettség, amely magában foglalja a szakterületi szakképzettséget és a tanári képesítést.

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

A MAGYAR PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS KLASSZIKUSAI

című sorozatban olyan *eredeti neveléstudományi alpművek* – ismertető *tanulmány*val kiegészített – hasonló kiadását indította el, amelyek az elmúlt 60-80 év során nem jelentek meg. A köteteket a neveléssel, oktatással foglalkozók, a kutatók és a közoktatásügyi szakemberek, a nevelés iránt érdeklődő olvasók figyelmébe ajánljuk. Ezek a művek a *pedagógus-képzésben résztvevők számára alapvető forrásmunkák*.

WESZELY ÖDÖN: BEVEZETÉS A NEVELÉSTUDOMÁNYBA

460 oldal, ára: 448,- Ft

FINÁCZY ERNŐ: DIDAKTIKA

178 oldal, ára: 224,- Ft

IMRE SÁNDOR: NEVELÉSTAN

348 oldal, ára: 336,- Ft

TETTAMANTI BÉLA: A SZEMÉLYISÉG NEVELÉSÉNEK MAGYAR
ELMÉLETE – Schneller István rendszere

152 oldal, ára: 224,- Ft

FINÁCZY ERNŐ: ELMÉLETI PEDAGÓGIA

148 oldal, ára: 224,- Ft

PRCHÁSZKA LAJOS: AZ OKTATÁS ELMÉLETE

255 oldal, ára: 336,- Ft

VÁRKONYI D. HILDEBRAND: A GYERMEKKOR LÉLEKTANA I-II.

I. kötet 244 oldal, II. kötet 286 oldal

Az I-II. kötet ára: 1456,- Ft

FARAGÓ LÁSZLÓ-KISS ÁRPÁD: AZ ÚJ NEVELÉS KÉRDÉSEI

355 oldal, ára: 670,- Ft

A fenti kiadványok megvásárolhatók az OPKM portáján
(Budapest, V., Honvéd u. 19.)

vagy megrendelhetők az Országos Pedagógiai Könyvtár
és Múzeum Kiadói Főosztályától
Budapest, Pf. 49. 1363

TÁJÉKOZTATÓ A PEDAGÓGUS SZAKKÉPZETTSÉGRE ÉPÜLŐ SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉSEKRŐL

A felsőoktatásról szóló - többször módosított - 1993. évi LXXX. törvény értelmében a felsőoktatási intézmények - az egyetemi, főiskolai szintű alapképzés, az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés mellett - szakirányú továbbképzést folytathatnak. A szakirányú továbbképzés főiskolai vagy egyetemi alapképzésben megszerzett végzettségre és szakképzettségre épülő olyan, újabb végzettséget nem adó képzés, amely speciális szakirányú szakképzettséget ad, és oklevél kiadásával zárul.

A tartalmi irányítás új koncepciójának, a nemzeti alaptanterv műfajának megjelenése a hazai közoktatásban, egyrészt a tantárgyi rendszer módosulását eredményezi, másrészt a tantárgyakban való gondolkodás helyett az átfogóbb műveltségi területeket helyezi előtérbe.

Napjaink felgyorsult társadalmi, gazdasági változásai közepette a pedagógusképzésben a közoktatási változások trendjei lesznek a meghatározók, a kihívásokra differenciáltan válaszol a képzés.

Az alapképzésben erősebben kötődik a saját képzési hagyományaihoz, meghatározó lesz a diszciplináris kötődés, a szaktudományi képzés, illetve a közoktatásban oktató tanárok tantárgyak rendszere.

A köz- és szakoktatás tartalmi fejlődése során megjelenő új tantárgyak és ismerettartalmak (pl. drámapedagógia, néprajzi ismeretek) azonban nem igényelnek feltétlenül új alapszakokat. Az új igényeket szakirányú továbbképzéssel lehet kielégíteni. A pedagógusi hivatáshoz, a tanügyigazgatáshoz kapcsolódó sajátos feladatokra (pl. tantervfejlesztésre, iskolavezetésre) ugyancsak a munka mellett elvégezhető, pedagógus szakképzettséget feltételező szakirányú továbbképzésben lehet felkészíteni az erre vállalkozókat.

1993. szeptemberétől, a felsőoktatási törvény adta lehetőséggel élve, jó néhány szakirányú szak alapítását kezdeményezték a pedagógusképző intézmények. A már folyó alapképzési szakok képesítési követelményeit kidolgozó munkálatok elhúzódása, az újonnan alakult felsőoktatási testületek: a Magyar Akkreditációs Bizottság és a Felsőoktatási és Tudományos Tanács eljárási rendjének bizonytalanságai, jelentős mértékben késleltették e szakok alapítását és indítását.

A pedagógusképzés területén az első szakirányú továbbképzési szakok képesítési követelményei 1997. elején - a felsőoktatási törvény hatályba lépését követően öt év múlva - jelentek meg.

Ma a szakirányú továbbképzésről illetően több vitatott kérdés van.

- A felsőoktatási törvény 124/E.§ k/ pontja értelmében szakirányú továbbképzésben végzettség nem szerezhető csak szakképzettség. Ugyanakkor a 84.§ (2) bekezdése megkülönböztet főiskolai szakirányú és egyetemi szakirányú továbbképzést. Sok szakon főiskolai és egyetemi végzettségű jelölt is felvételt nyerhet. Nagyon kevés olyan program van, amely képzési időben vagy a tanulmányokat illetően különbséget tesz a különböző végzettségűek között. Ebből következően nincs igazán főiskolai "szintű" vagy egyetemi "szintű" szakirányú program.
 - A szakirányú továbbképzésben szerzett oklevél nem változtathatja meg a végzettség szintjét. Az a főiskolai oklevéllel rendelkező pedagógus, aki egyetemi szakirányú programot teljesített, az - közalkalmazottként - főiskolai végzettségüként alkalmazható továbbra is.
 - Tanári képesítés csak alapképzésben vagy kiegészítő alapképzésben szerezhető.
 - A szakirányú továbbképzés a felsőoktatás sajátos képzési formája. Ma vitatott, hogy csak speciális szakképzettséget adó, az adott alapképzéshez igazodó, azt speciális irányba elmélyítő programokra alapítható-e szak vagy általánosabb, továbbképzésben biztosítható ismeretekre is.
- A pedagógus szakvizsga pl. szakirányú továbbképzésben szerezhető majd, de nem lehet a célja speciális szakképzettség nyújtása. A KLTE először fizika szakos tanárok általános továbbképzésére dolgozott ki programot, utólag fogalmazódott meg négy konkrét szakterület.
- Addig, amíg a felsőoktatás e képzési formát általában a már pályán lévő diplomások újabb ismeretet nyújtó programjának tekinti, addig a közoktatás a szakirányú szakok engedélyezését konkrét munkakörhöz, tevékenységhez, illetve a közalkalmazotti besoroláshoz igazodóan kinevezésben előírható szakképzettség kiadásához szeretné kötni.
 - A felsőoktatásban korábban is folyt oklevelet adó továbbképzés. Kezdetben a felsőoktatási intézményeket irányító tárcák engedélyével vagy jogszabály kiadásával indulhatott a képzés, a nyolcvanas évek végétől a szakosító továbbképzésről szóló 7/1987. (VI. 29.) MM számú rendelet alapján, saját hatáskörben alapíthatták és indíthatták az egyetemek, főiskolák a szakosító oklevelet adó szakokat.

A felsőoktatási törvényben elfogadott szakirányú továbbképzési forma e szakok folytatásának legalizálását is napirendre tűzte. A felsőoktatásban 1997 tavaszán az alapképzési szakokhoz hasonlóan 348 szak akkreditálását kezdeményezték.

- A felsőoktatási törvény értelmében az állam nappali tagozaton az első szakirányú továbbképzésben részt vevő hallgató után képzési támogatást biztosít. A jóváhagyott szakok számának növekedésével előbb vagy utóbb az állami finanszírozás kérdése is napirendre kerül.

Az alábbi szakfelsorolásból az olvasó a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményekben 1997. július 30-ig már elfogadott szakirányú továbbképzési szakokról és a tervezett szakalapításokról tájékozódhat.

1. Megalapított szakok	indítási engedélyt kapott intézmények
közoktatási vezető	BME, JPTE
mentálhigiénés	MTE
nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus	GYTF
tanügyigazgatási	EKTF
felőttoktatási szakértő	BGYTF
vezető óvodapedagógus	BTIF, HOF
gyermektáncoktató	BTIF
addiktológiai konzulens	HIETE
tehetségfejlesztő pedagógus	KLTE
felsőoktatási diáktanácsadó	ELTE
fejlesztő (differenciáló) tanító	BTIF
fejlesztő óvodapedagógus	BTIF, HOF

2. Szakalapításra és indításra az MKM-hez benyújtott szakok	indítást kérő intézmények
fizika szakos tanári továbbképző szakok (4 féle): általános fizika, anyagszerkezet, környezet fizika, statisztikus fizika	KLTE
tanácsadó szakpszichológus	ELTE, BME
klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológia	HIETE
neuro-szakpszichológia	HIETE
pszichoterápiás szakpszichológia	HIETE
pedagógiai szakpszichológia	ELTE
munka-szakpszichológia	BME
drámapedagógia	BGYTF, ZSTIF
szupervizor	HIETE
gyakorlatvezető tanító	CSTIF

folytatás

2. Szakalapításra és indításra az MKM-hez benyújtott szakok	indítást kérő intézmények
gyógytestnevelő óvodapedagógus és tanító	IPF
környezeti nevelési szakértő tanító	BTIF
óvodai környezeti nevelés	BTIF
mozgásfejlesztő óvodapedagógus	BOF
egészségfejlesztő mentálhigiénés szakértő	JGYTF
egészségfejlesztő és mentálhigiénikus pedagógus	EKTF, BDTF
iskolai informatikus pedagógus	EKTF, BDTF
társadalomismeret tanár	EKTF, BDTF
természet- és környezettan tanár	EKTF, BDTF
mozgókép- és médiakultúra tanár	EKTF, BDTF
romológus	CSTIF
óvodai szakértő	BOF
tánc- és drámapedagógus	EKTF, BDTF
tanulási- és pályatanácsadó pedagógus	EKTF, BDTF
pálya- és pályaválasztási tanácsadó	JATE
pályaorientációs tanár	GATE
gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáns	GYTF
rehabilitációs úszóoktató	GYTF
foglalkoztató gyógyterapeuta	GYTF
hallássérült gyermekek korai fejlesztő pedagógusa	GYTF
pedagógiai audiológus	GYTF
integrációs fogadó pedagógus	GYTF
korrekciós pedagógus	GYTF
gyermekvédelmi szervező pedagógus	GYTF
szociális menedzser	GYTF
tantervi szakértő	JATE
értékesítési szakértő	JATE
mentálhigiéné (csak szakindításra)	KLTE, JGYTF
közoktatási vezető (csak szakindításra)	KLTE, ELTE, JGYTF
információ menedzser	BDTF
antropológus/humánbiológus	ELTE
geomatematikai szakgeológus	ELTE
integrált környezettudományi	ELTE
mikrobiológus	ELTE
számítástudományi szakinformatikus	ELTE
videokommunikáció	ELTE
zoológus	ELTE
környezetvédő	JATE
környezetvédelmi és műszeres analitikus szakvegyész	KLTE
környezetvédelmi-ökológus	KLTE
természetvédelmi-ökológus	KLTE
agrometeorológus	KLTE
turizmus szervező	JPTE

Ábra 1 M. kir. állami Órás-ipari szakiskola Budapest,
Tavaszmező-utcafolytatás

2. Szakalapításra és indításra az MKM-hez benyújtott szakok	indítást kérő intézmények
alkalmazott nyelvész angol specializációval	KLTE
vállalkozási menedzser	KLTE
Európai újságíró (magyar és francia nyelvű)	ELTE
változás menedzser	ELTE
terület- és településfejlesztési	ELTE
önkormányzati szervezetszociológiai	ELTE
média-kommunikáció	ELTE
információszerzési tanulmányok	ELTE
könyvtártörténeti-könyvmuzeológia	ELTE
humán menedzser	ELTE
szakfordító, tolmácsképző	ELTE, BGYTF
hadtörténész	ELTE
innovációs menedzser	KCSF
innovációs tanácsadó	KCSF

(Összeállította: **RÁDLI KATALIN**

Művelődési és Közoktatási Minisztérium)



M. kir. állami mechanikai Órás-ipari szakiskola (Bp. Tavaszmező-utca)

HUNYADY GYÖRGY /Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest/

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS AZ EURÓPAI CSATLAKOZÁS IDŐSZAKÁBAN *

A rendszerváltás után - mint a köztudat változásait vizsgáló szociálpszichológus - középiskolai tanulóknak adtam azt a feladatot, hogy az "Európa" hívószóhoz társítsanak országneveket. A vizsgálati személyek százainak válaszaiban hazánk, Magyarország igen előkelő helyet foglalt el, említésének gyakorisága alapján a harmadik helyre került a sorban, közvetlenül Németország és Franciaország után. A tanulók nézetei általában érzékeny és fontos mutatói a közfelfogás alakulásának, néhány év elteltével tehát ezt a részvizsgálatot is megismételtük egy szűkebb mintán. Ez alkalommal, 1994-ben "Európa" szoros asszociátumai között már nem szerepelt Magyarország. Sok más megelőzi, mindenekelőtt az Unió tagjai. Ez a kutatási adalék értelmezhető úgy, hogy a rendszerváltást követő felbuzdulás felszínre hozta európai identitásunkat, de egy viszonylag rövid tapasztalatgyűjtés is elegendő volt arra, hogy különbséget és távolságot is észleljenek a kérdezettek hazájuk és Európa között. Ez utóbbit immár nemcsak úgy fogták fel mint földrajzi adottságot és történelmi képződményt, hanem mint zárt politikai organizációt és mint gazdasági-kulturális magaslatot, amelyhez közelíteni kell, de amelyet elérni nehéz. Vitakezdő előadásom is arra a problémára rímelt, hogy vajon a művelődés egyik kulcsfontosságú területén Magyarország - ha nem is természet, de - történelem-adta módon része-e Európának, vagy számottevő erőfeszítéseket kell még tenni azért, hogy a szó szűkebb és szelektívebb értelmében vett Európa szintjére emelkedjék. Más oldalról közelítve ugyanehhez, Magyarország európai integrációjának perspektivikus és intézményes folyamata támaszt-e sajátos külső követelményeket a pedagógusképzéssel szemben, szolgál-e a fejlesztés iránytűjeként, vagy a magunk útját járva, belső feszítő problémáink megoldása révén az európai összképbe jól illő eredményre jutunk.

Hogy elővételezzem válaszom lényegét, szerintem az integrálódó Európa pedagógusképzése és -továbbképzése nem tartozik a társadalmi élet azon területei közé, amelyek olyan szttenderdekert állítanak elénk, amelyeket Magyarország csak nagy erőfeszítéssel és bizonyos önfeladás útján érhet el. E tekintetben tradícióink, eredményeink és gondjaink közösek, s a mi utunk eddig sem kalandozott messze el attól, amerre Európa haladottabb része jár. S ha ez így van, akkor nem egy többletfeladat - triviálisan szólva - európai igazodás, hanem ez is megvalósul

* Megjegyzés: Elhangzott a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által szervezett "A mi Európánk" című konferencián 1997 májusában

saját fejlesztési teendőink amúgyis ésszerű megoldása során. A párhuzamosság természetesen megkönnyíti, hogy közös nyelvet találjunk, tapasztalatokat cseréljünk, nota bene a magunk képzési és továbbképzési eredményeit felmutassuk. Ugyanakkor saját fejlesztési teendőink bonyolultak és súlyosak, egy mélyreható társadalmi átalakulás folyamatában rendeződik újra a közoktatás és a felsőoktatás s e kettő viszonya. A pedagógusképzés és -továbbképzés nálunk ma még sok vonatkozásban kiforratlan, zavaros, összehangolatlan állapotban van. Ma nagyobb nálunk a bizonytalanság, és a rendezés több és huzamosabb erőfeszítést igényel, mint a nyugodt feltételek között organikusan fejlődő európai partnereinknél.

Több okot is látok arra, hogy a helyzetet így értékelhessem. Ezek közül legyen szabad itt felsorolnom, majd röviden ismertetnem hármat. Egyrészt Európa pedagógusképzése színes kaleidoszkóp, a tarka változatosság mögött csak néhány fejlődéstendencia sejthető. Másrészt a magyar pedagógusképzés tartalmas és eredményes múltra tekint vissza, s a kivehető európai tendenciák tőle nem idegenek, számára ismerősek. Harmadrészt viszont átalakulóban van nálunk a pedagógusképzés és -továbbképzés minden belső és külső feltétele.

Tehát először is: A közoktatás és vele a pedagógusképzés Európa-szerte igen változatos képet mutat, ami természetes folyománya a történeti fejlődés menet különbségeinek. S mivel az európai integráció kiindulópontja és elsődleges célja nem a kultúrák összemosása, az anyanyelvű közoktatás bizonyosan fennmarad hosszabb távon. A munkaerő mobilitásának verseny-elvű biztosítása természetesen kikényszeríti a diplomák egyenértékűségét, s a szakképesítés tartalmi közelítését, de nem szükségképp formálja át a közoktatás szerkezetét, s ezzel az anyanyelvű közoktatás feladataira felkészítő pedagógusképzést. Magára a pedagógustársadalomra a diplomák kölcsönös elfogadása ma nem kötelező, s az egyetemlegesen középtávon sem feltétlenül várható. Mindez nem teszi feleslegessé a pedagógusképzésben érintett szakemberek élénkülő és -többek között az ATEE-ben - intézményesedő konzultációit, a tapasztalatok megosztását, és ily módon is, a szakterületi közeledést. Ebben az organikus szellemi folyamatban Magyarország már korábban is, de az ún. TEMPUS korszak kezdetétől tudatos aktivitással részt vesz.

Az európai pedagógusképzés színes változatosságát - a tartalmi részletek alapos elemzése nélkül is - szemléletesen tükrözik olyan szerkezeti mutatók, mint a képzési idő, a képző intézmények jellege, a képzés diszciplináris és pedagógiai komponensének kapcsolódási rendje. (1. számú melléklet)

Spanyolországban, Portugáliában és Belgiumban (csakúgy mint Ausztriában és a skandináv országokban) az elemi iskolai tanítók képzési ideje csak 3 év, az unió országainak zömében 4 év, Németországban a képzés

időtartama eléri az 5 évet. A 12-15 évesek tanárait Belgiumban szintén csak 3 évig készítik fel, Európa-szerte azonban ennél hosszabb a képzési idő, Németországban hovatovább 6 évre emelkedik. A középiskolában, a magasabb évfolyamokon oktató tanárokat 5 évnél rövidebb idő alatt Olaszországban és esetenként Görögországban képeznek, az időtartam Spanyolországban, Franciaországban, és Németországban 6 év, de ez utóbbiban és Belgiumban elérheti a 7 évet is. Ezen tanárok képzése természetesen minden országban egyetemi szinten történik, s mindenütt úgy, hogy a többnyire 4 éves diszciplináris oktatás megelőzi a pedagógikumot. Végletes eset Olaszországi, ahol pedagógiai komponens ezen a szinten nem szükségképpen létezik. A tanárképzésnek csak Belgiumban, Hollandiában és Dániában van olyan szintje, amely nem egyetemen vagy egyetem közreműködésével folyik. Franciaországban és Németországban ezen a szinten is megelőzi az elkülönült szaktárgyi képzés a pedagógiai stúdiumokat, az általános gyakorlat azonban a párhuzamos diszciplináris és pedagógiai felkészítés. A francia és német kivétel megjelenik az elemi iskolák pedagógusainak oktatásában is. Itt már megoszlik a képzőintézmények jellege, Németország és Írország tanítót, Franciaország, Anglia, Spanyolország és Görögország tanítót és óvodapedagógust is egyetemi szinten képez.

A heterogenitás tükrözi a szakosodás mértéke és jellege is. Az elemi iskolák tanítói általában többoldalú szaktárgyi felkészítésben részesülnek, ez sem terjed azonban ki az országok zömében valamennyi tanított területre. A 10-14 évesek tanárai többnyire két vagy három tantárgy oktatására kapnak felkészítést. Az USA-hoz hasonlóan azonban Franciaországban úgy vélik, hogy a szaktárgyi tudás rovasára mehet több főszak látogatása, Hollandiában a szó tág értelmében vett középiskolai tanárok egy szakra specializálódhatnak. Ez a magasabb középiskolai osztályok oktatói esetében másutt is elterjedt gyakorlat.

Mindebből nehéz eligazító útmutatást kiolvasni. Inkább arra ad alapot az európai kitekintés, hogy megcáfoljunk minden olyan görcsös álláspontot, amely valamely szerkezeti megoldást egyszerűen elképzelhetetlennek tart. Majd mindenre találni valóságos példát: így a tanárok egyszakos stúdiumaira, vagy a diszciplináris és a pedagógiai tanulmányok successiv, egymást követő elrendezésére is.

Ha vázlatosan össze próbáljuk foglalni, hogy mi a közös, vagy egybehangzó az unió tagországainak pedagógusképzésében és -továbbképzésében, akkor néhány fejlődési tendenciával szembesülünk. Ilyen az elemi iskolai pedagógusok felkészítésének növekvő súlya, a felsőoktatás szintjére, sőt esetenként egyetemi szintre emelkedő rangja, s a majd mindenütt növekvő volumene, képzési ideje. Ilyennek mondható a tanárképzésen belül erősödő diszciplináris, szaktudományos komponens, amely így a pedagógikum mellé felmő, s ily módon a főiskolai jellegű és az egyetemi tanárképzés egymáshoz mind közelebb kerül, még ott is, ahol nem olvad egybe egyetemi szinten. Ilyen a pályakezdő pedagógusok gyakorlatában bennerejlő tapasztalati anyag tudatos kiaknázása, a pedagógiai felkészítés jelentős részének áttelepülése az iskolai munka megkezdésének korai szakaszára, az ún. in-service training indító és folyamatos karbantartó, fejlesztő szerepének

növekedése. A továbbképzés jelentősége Európa és világszerte azáltal is nő, hogy az oktatás ügyét minden szinten forradalmasító számítógépes informatika, Internet-es kapcsolatlehetőség, multimédia tananyag hasznosítását e továbbképzés révén ismerhetik meg, gyakorolhatják, vehetik birtokba az iskolákban működő pedagógusok.

Másodszor is: Magyarországon hosszú és jó tradíciói vannak a pedagógusképzésnek. A felekezeti iskolák sok száz éves egészséges versenye jótékonyan hatott az oktatás minőségére, és erre épülhetett a Ratio Educationis. Az osztrák birodalommal összefűző kapcsolatok e területen nem voltak hátrányosak, egy erősen tagolt kelet-közép-európai társadalom kulturális felemelésére ugyanazon államközösség iskolái, tanügyi szabályozása, pedagógusképzési gyakorlata hatottak ki. A trianoni békekötés által csonkolt országban az a történelmi elit, amely általában konzerválni igyekezett a társadalmi viszonyokat, sajátosan az oktatás terén progresszív fejlesztést vett tervbe és hajtott végre. Ennek motívuma az ún. kultúrfölény önstimuláló gondolata volt, de e tekintetben a motívumon túlmutat az eredmény.

Az 1945 után a felkavaró politikai beavatkozás és a lezajló forradalmi léptékű társadalmi mobilitás elmosta a közoktatás és pedagógusképzés nem egy korábbi minőségi formáját és mércéjét. Azonban ennek elemeit is átmentve létrejött és stabilizálódott egy olyan közoktatási és pedagógusképzési rend, amely a tudásanyag átadása és a képesség-fejlesztés terén nemzetközi összehasonlításban is hatékonynak bizonyult. Közrejátszott ebben az is, hogy az emberek többsége számára a felemelkedés útja minden osztályideológia mellett és ellenére az iskolán, az elismert iskolai teljesítményen, a továbbtanulás lépcsőfokain át vezetett.

Természetesen az elmúlt évtizedek magyar iskolájának és a pedagógusképzésnek voltak olyan eszmei és módszertani kötöttségei, amelyek értékeit is lerontották. Találó volt a 80-as évek reformszellemű oktatásszociológiájának az a társadalomkritikája, hogy minden ideológiai célkitűzés és hírverés ellenére az iskola lényegében konzerválta a társadalom megállapodott hierarchiáját. Mindmáig ható bírálata a magyar iskolaügynek, hogy benne tovább élt bizonyos rigiditás, a gyermekkel szembeni érzéketlenség, fegyelmező szellem. A köztudatban élt és él egyfajta szembeállítás a porosz és amerikai iskola és nevelői mentalitás között. Voltak számosan, és vizsgálataink szerint jelentős számban vannak ma is, akik szerint a magyar iskola e sztereotíp módon felfogott két véglet között, köztes helyet foglal el, a porosztól indulva az amerikai felé haladva. Az elmúlt években ezt érintő vizsgálatunkban azt tapasztaltuk, hogy a pedagógus-társadalmon belül ezt a mozgásirányt kevésbé érzékelik és hangsúlyozzák az idősebb, már

nyugdíjba vonult pedagógusok, mint a tapasztalatokkal kevésbé rendelkező, a szakmai köztudatban élő vélekedésekre viszont jobban támaszkodó pályakezdő fiatalok. A pedagógiai munka és felkészülés minden problematikus vonása ellenére a magyar pedagógusképzésnek előremutatóan értékes eleme volt pl. a gyakorlóiskolák léte és működése, amire más európai országokban ma legfeljebb törekednek, már csak abból a célból is, hogy a szakmódszertan terén a felsőoktatási és közoktatási szakemberek együttműködése megvalósulhasson.

Harmadszor is: korántsem kívánom azt a látszatot teremteni, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés terén nyugodtan megpihenhetünk, s Csipkerózsika álmunkból ébredve majd az integrált Európa kellős közepén találjuk magunkat, vagy csak azt észleljük, hogy mily jó példaként szolgálunk másoknak. Ellenkezőleg, benyomásom szerint a pedagógusképzés és -továbbképzés rendezése Magyarországon koncentrált erőfeszítést igényel, rendkívül problematikus terület, amelyen kumulálnak a közoktatás és felsőoktatás egyelőre megoldatlan gondjai, s amelyen mint állatorvosi lovon tanulmányozhatóak az oktatásügy mai súlyos ellenmondásai. Amit állítok az csak annyi, hogy ennek rendezéséhez - úgymond - európai receptet készen kapni nem fogunk, minthogy egyrészt Európa nyugati fele sem küzdött ki közös problémáinkra egyértelmű megoldást, másrészt a mi általános társadalmi-gazdasági kondícióink nagyban és előnytelenül különböznek a nyugat-európaiaktól.

Nyilván nem ez az az alkalom, amikor a magyar közoktatás és felsőoktatás társadalmi feltételrendszerének specifikumait beható elemzésnek vethetjük alá. A pedagógusképzésre való különös tekintettel azonban a rendszerváltás után előálló helyzetnek hét jellemzőjét szeretném itt kiemelni. Az **egyik** az állami centralizmus túltengésének jogi lefaragása, a központi tervezés és rendeleti úton való irányítás feladása. Ez megjelenik az intézményi autonómia meghirdetésében a felsőoktatásban és a helyhatóság szerepének elismerésében, a helyi pedagógiai program és tanterv igényében a közoktatás területén. Ezen jogi kihívásokra adott választ nehezíti s bonyolítja a társadalmi helyzetnek az a - **második** - ismérve, hogy az állami centralizmus közvetlenül is, s a társadalmi-gazdasági mozgástér beszűkítésével közvetve is elsorvasztotta az individuális, az intézményi és a regionális kezdeményezés szellemét. Ennek hatása a jogi környezet átformálása után, hosszabb távon is érvényesül. Az állami túlnyomás után - nyersen szólva - lassan tápaszkodik fel és áll a maga lábára a felső- és közoktatás pedagógustársadalma és az ügyeiben elvben érintett társadalmi környezet. Ezért nem felesleges, hogy létrejött és működik a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány, amely a pedagógustársadalom innovációs kedvének és erejének élénkítésére és mozgósítására hivatott. Azt tekintem **harmadik** helyzetjellemzőnek, hogy a

gazdaságilag is megroggyanó társadalomban a kiválasztódó új középosztály még nem lehet terhelhető támasza az oktatásügynek, sem erkölcsi-szellemi, sem anyagi szempontból. Ezzel is összefüggő **negyedik** ismérve a helyzetnek, hogy maga a pedagógustársadalom is közalkalmazotti pozíciójának süllyedése ellen vív egzisztenciális harcot, amely a hivatás-értékek átmeneti halványulásához is vezethet. E hivatás-értékek belső és külső megbecsülését amúgy is elbizonytalanította a rendszerváltás, amely természetszerűleg előidézte a korábbi tekintélyek megroppanását általában, s a félrevezetőnek bizonyult ideológia közvetítőinek presztízsveszteségét különösen. Az **ötödik** helyzetjellemző, hogy a társadalmi-gazdasági mozgástér felszabadulásával, sőt egyfajta szabados gyakorlat térhódításával, magának az iskolának a társadalmi mobilitásban játszott szerepe hanyatlik. Korábban sem biztosított esélyegyenlőséget, újabban viszont az iskolának nyilvánvalóan nincs módja kiegyensúlyozni a társadalmi egyenlőtlenségek látványos újratermelődését. Az emelkedés útja rövid távon nem rajta át vezet. **Hatodik** tétel, hogy ilyen általános feltételek mellett ma piaci mechanizmusok zavartalan és hatékony működését remélni az oktatásügy szellemi szférájában hiú remény. Az előzmények és ezek utóhatásai behatárolják a kínálatot és a keresletet egyaránt, tovább szűkítve a kompetens versenytársaknak az országban és a nyelvi-kulturális közösségben amúgy is szűkös körét. Ugyanakkor piac-imitációk és kezdeményezések azért is elengedhetetlenek, mert a rendszerváltás a központi szabályozást e téren is visszaszorítja, s mint ahogy erre utolsó, **hetedik** pontban kitérek: a többszöri reorganizációnak kitett, a politikai pluralizmus viszonyai között egyelőre meglehetősen zilált államigazgatás még a jog szerint rá háruló feladatokat is koordinálatlanul oldja meg. De ez az talán, ami legkevésbé tekinthető társadalmi adottságnak, amin oktatáspolitikai szándékkal és energiával lehet segíteni.

Ezen társadalmi feltételek előnytelenül különböztetik meg a magyar közoktatás és a felsőoktatás mai helyzetét attól, amit Európa más országaiban tapasztalhatunk. Ezek kísérik és árnyalják azokat a változásokat, amelyek e két rendszerben, s ezek átfedő szférájában, a pedagógusképzésben 1989 óta végbementek és végbemennek.

A közoktatás területén felbomlott a korábbi évtizedek iskolarendszere. Helyi iskolai kezdeményezések nyomán a középiskolai képzés kiterjeszkedett négyről hat, illetve nyolc évre, tehát ma 10, 12 és 14 éves korban veszi kezdetét. A középiskola nevelési-oktatási feladatvállalásának ez a módosulása értelemszerűen kihat a korábban egyöntetűen nyolcosztályos általános iskolára, hiszen saját vonzáskörzetén belül onnan a továbbtanulásra jobban törekvő és arra inkább esélyes tanulókat elvonja, ott egyfajta kontraszelektív hatást fejt ki.

A közoktatás szinte maradéktalan állami monopóliumát egyfelől az egyházi oktatás meglevenedése, másfelől a különböző reformpedagógiai törekvések szellemét idéző alternatív iskolák jelentkezése szétzilálta. E kettős fejlemény az iskolák közötti választék pusztán mennyiségi gyarapodásán túlmenően a rendszerváltás óta széthúzta a iskolai nevelés-oktatás módszertani skáláját. Az állam által fenntartott iskolák szürkébe hajló egyöntetűsége is véget ért, ezek is törekszenek versenyre kelni az elitképzés híréért s rangjáért, s rákényszerülnek arra is, hogy a gyermekcentrikus nevelés szemléletének kisebb-nagyobb mértékben teret, helyet adjanak.

A közoktatási törvény az iskolaügy megindult változásait legitimizálta akkor, amikor a szabályozást decentralizálta, az állami iskolákat a helyi társadalom felügyelete alá utalta, s magának az iskolának a kezébe adta és egyszersmind kötelezettségévé tette a helyi pedagógiai program és komplex tanterv kidolgozását.

A decentralizálás része és eszköze a NAT mint kerettanterv, amely az absztrakció viszonylag magas szintjén írja le a magyar iskola által közvetítendő műveltségi anyagot. A NAT-tal kapcsolatos oktatáspolitikai feszültségek részben abból fakadnak hogy a minimumok meghatározásában is bujkálhatnak értékpreferenciák. Magyarán: a vita tárgya gyakran az, hogy mi került be a NAT tudásminimum előírásai közé, holott az iskolának van és lesz módja a kerettanterv kiegészítésére, meghaladására bármely ponton és értékszempontra (amint ezt pl. a katolikus iskolák kerettanterve jól illusztrálja). A pedagógusképzés szempontjából különösen nagy jelentőségű a törvényerőre emelt NAT azon jellemzője, hogy a tudományok diszciplináris rendjét fellazítva olyan műveltségterületeket jelöl ki, amelyek az életre, a modern technika alkalmazására, a közéletre készítene fel.

Az iskolarendszer növekvő flexibilitása megköveteli a teljesítménynek, közvetlenül a tanulók tudásának, de közvetve tulajdonképpen az iskola pedagógiai eredményességének a lemerését. Ha ez nincs, nem működik, nem ad garanciákat, akkor nem mondhatjuk, hogy a szétbontott régít új rendszer váltotta fel. A teljesítménymérés, az értékelés, a minőségbiztosítás újfajta felkészültséget is igényelnek maguktól a pedagógusoktól, az iskolai vezetőktől, s e terület nélkülözhetetlen szakértőitől. Mindez együtt, (a saját feltételekre építő helyi tantervkészítés, az egyes műveltségterületek integrált ismeretanyagának fel- és kidolgozása, a tárgyyszerű értékelésben való értő közreműködés) bizonyosan megköveteli a pedagógusok - eddig nélkülözött - érdemi és rendszeres továbbképzését. Ez immár a közoktatási törvényben is bennfoglaltatik, s költségvetési forrásai megnyíltak.

A közoktatás változásaival egy időben, de nem összerendezetten mentek végbe módosulások a felsőoktatásban, amelynek a pedagógusok alapfokú képzése a feladata, része.

A felsőoktatási intézményekben a rendszerváltás idején a központi tantervi szabályozás tarthatatlansága hamar tudatosult. Az intézmények a szellemi autonómiát az oktatás szabadságát evidenciaként követelték maguknak. Ugyanakkor a hallgatók hangos szószólói a tanulás szabadságát igényelték, a kötelező stúdiumok időkereteinek ésszerű csökkentését, a tanárok és kurzusok megválaszthatóságát, a tanulmányok menetének öntevékeny szervezését. Ezek a szabadság-igények előbb magához a hallgatói jogálláshoz kapcsolódtak, utóbb a tandíj bevezetésével a szolgáltatást vásárló fogyasztó öntudatával társulhatnak és fognak társulni.

A felsőoktatási intézmények egy hányadában, nevezetesen a tudományegyetemek bölcsészettudományi karain a tanulás szabadsága közvetlenül érintette a pedagógusképzést. Az elsőként az ELTE bölcsészkarán bevezetett reform nem tette kötelezővé a hallgatók számára, hogy szakjaikat a felvételtől a diploma megszerzéséig megszabott párban társítsák, s az alól is felszabadította őket, hogy bölcsészszakjukat vagy szakjaikat a tanári hivatásra való felkészüléssel szükségképp összekapcsolják. 1990-ben meghirdettük tehát egyfelől a szakok önállóságának elvét, megnyitva az utat az egyszakosok előtt is, de természetesen nem zárva ki több önálló szak egyidejű látogatását sem. Másfelől bölcsészszakok szerint kiadtunk diszciplináris diplomát amire korábban is volt százszámra példa, de nem volt jogalap. A tanárképzésben való részvételt (erőtlenül érvényesített kényszer helyett) választható többletként tettük lehetővé. Ennek a változtatásnak a motivációs hatása jelentős lett, a tanárképzés tantárgyait az önként vállalkozók minden addiginál ambíciózusabban látogatták, s a tanári diploma szemükben megszerzett előnynek minősült és minősül.

E reform kisugárzott az ország valamennyi bölcsészkarára, de a tudományegyetemek természettudományi karait mindössze annyiban érte el, hogy a tanárszakok kényszertársítását ott is megszüntették, viszont fenntartották minden diszciplína esetén a tanárszak és az ún. kutatószak kettősségét. Ez a kettősség merőben más, mint a bölcsészkarai logika: itt a felvételtől már eleve eldől, hogy valaki az adott diszciplínát tanár- vagy kutatójelöltként végzi. E két út eltér, szakmai szempontból a tanári felkészítés elnagyoltabb és szegényesebb, a kutatói specializált és elmélyültebb. Durván leegyszerűsítve: itt nemcsak tanári többlet, hanem a szaktudományos felkészítésben tanári mínusz van.

A reform eredeti koncepciója szerint az egyetemi bölcsészképzés két szintű lett volna, s mind az első (BA), mind a második (MA) szintjéhez szabadon társulhatott volna a tanári szakképesítés megszerzése. (A főiskolai képzés szakmai komponense némi fejlesztés mellett elérhette volna a BA szintet, s az egyetemi bölcsészszakok ugyancsak fejlesztés nyomán olyan MA diplomát adhattak volna, amelynek igényessége a TTK kutatóképzésével lehetett volna egyenértékű.) A kétszintű egyetemi képzést azonban a felsőoktatási törvény mindkét eddigi változata kizárta, s így konzerválta a BTK/TTK asszimetriát és a főiskolai és az egyetemi képzés egymásra nem épülő, elszigetelt kettősségét. E reformelgondolásból viszont épp a tanárképzés vonatkozásában annyi fennmaradt, kormányprogram-részlet lett és mostanság érik kormányrendelettel, hogy a főiskolai és az egyetemi tanárképzésnek a pedagógus hivatásra felkészítő pedagógiai, pszichológiai és szak módszertani komponense egységes. Tehát intézménytípustól és tudományterülettől függetlenül e tanárképzési komponens azonos volumenű, azonos felépítésű és a megfelelő pontokon azonos tartalmú lesz.

A pedagógusképzés egy másik szintjének megreformálása talán kevesebb ellenállásba ütközött és teljesebb sikerrel járt. A tanítóképzésben érdekelt 14 intézmény a Budapesti Tanítóképző Főiskola ösztönzése és koordinációja mellett egyeztette a négyéves képzés közös irányelveit, tantervét és elérte ennek a tartalmilag gazdagított képzésnek a bevezetését. A korábbinál több gyakorlati tapasztalatot biztosító tanítóképzés az első négy osztályon túl további két osztályban való oktatómunkára felkészít legalább egy-egy területen. Ennek az előrelépésnek ritka oktatáspolitikai nevezetessége, hogy az előkészületek megtörténtek még 1994 előtt, a kormányrendeletet magát azonban már 1994-ben adták ki, s e folytonosság jegyében bekövetkezett az új volumenű és tartalmú képzés általános megindítása is.

Ilyen minőség-szemponturn és pénzt is igénylő fejlesztés ritka, bár nem teljesen egyedülálló a magyar felsőoktatás utóbbi hét évében. Széles hatósugarú döntés volt az egész posztgraduális képzési szint kiépítése a magyar felsőoktatásban, mely szint magába foglalja egyfelől a szakirányú továbbképzéseket, másfelől a tudományos fokozatra előkészítő, szervezett PhD képzést.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium által kezdeményezett és kivitelezett felsőoktatás-fejlesztési elgondolások az itt hivatkozott két jelentős esettől eltekintve viszont általában az államigazgatási reform közkielcségekímélő logikáját érvényesítik. Ennek egyik példája lehet az ún. post-secondary képzés, amely a felsőfokú oktatásban részesülők számát, arányát olcsón és szaktudományos tartalom közvetítése nélkül növeli. Ebbe az irányba is mutat az intézményi integráció szorgalmazása és premizálása, amelynek az amerikai egyetem-méret

vágyképén felül racionális indítéka lehet, hogy az intézmények között összevonják az átfedő funkciót betöltő oktatási és adminisztratív egységeket.

A közoktatás és felsőoktatás érintőlegesen ismertett változásai között nincs összerendezett kapcsolat, az egyik s a másik intézményrendszer más ritmusban lép, nem akarom azt mondani, hogy lépéseik el is gáncsolhatják egymást.

A közoktatás szerkezetének fellazulására a pedagógusképzés kettős válasza lett volna várható, elvárható. Egyfelől a tanítók felkészítésének átalakítása, legyenek képesek szükség szerint hat osztály tanítására. Ez a változás bekövetkezett. Másfelől a tanárképzés egységesítése, hogy a tanárok legyenek képesek és készek a változatos szervezeti keretekben a 10-18 éves korosztályok oktatására, egyaránt. Ez a változás csak féloldalasan, vagy inkább úgy fogalmazhatnánk, töredékesen vált valóra. A tanári hivatásra való felkészítés egységesül ugyan, de a diszciplináris oktatás főiskolai és egyetemi szintje egymás mellett, áthidalatlanul fennmaradt. S az egyetemen, a bölcsész- és a természettudományi területen más és más a tanári felkészítés és a diszciplináris oktatás kapcsolódásának elve és módja.

A közoktatás tartalmában a NAT révén és alapján bekövetkező változások érdemben nem befolyásolták a felsőoktatás és ezen belül a pedagógusképzés szakos szerkezetét. A diszciplinákhoz rendelt tantárgyak tagolt oktatását hiába váltja fel a műveltségterület átfogóbb és képlékenyebb fogalmára építő iskolai tanítás, a tradicionális tanárképzés főiskolai és egyetemi szinten zavartalanul zajlik tovább. Nem tudni, hogy a kémia tanár mikor s mitől lesz képes "az ember és természet" stúdium tanítására, s a történelemtanár "az ember és társadalom" műveltségterület közvetítésében hol és hogyan vesz majd részt. Nyilvánvalóan nem szabad a szakmai képzés diszciplináris logikáját és rendjét felkavarni, viszont a tanári hivatásra való felkészítés ún. szakmódszertani összetevőjének funkcionális és tartalmi változtatására sort kellett volna és sort kellene keríteni.

A tudománysszaki és a tanári felkészítés kettőssége és az ezzel kapcsolatos feszültségek megkövetelnék, hogy az egyetemek szervezetében legyen nyomós és felelős képviselője a tanárképzés ügyének. Az egyetemek tudományterületeket képviselő karai mellett és azok között közvetítőként meg kellene jelennie a tanárképző intézetnek, mint kiemelt szervezeti képletnek, de erre az egy pécsi egyetem kivételével nemigen kerül sor, s ott sem inkorporálja a tanárképzés kulcsfontosságú szervezeti elemeit, a szakmódszertani részlegeket. Az egyetemi tanárképző intézetek gondolatával az ELTE-n és a JATE-n ellenkezik a tényleges, ill. potenciális tanárképző

főiskolai kar léte is, amely a tanárképzés hagyományos rendjét és elkülönült alsóbb szintjét testesíti meg.

Az egyetemek a pedagógusképzés iránt sajnos ma nem árulnak el kellő érdeklődést. A pedagógiai tudományok nem tartoznak az egyetemek legfőbb - úgymond akadémiai - értékei közé, amelyekkel önkörükben vagy nemzetközi egybevetésben büszkélkedni tudnak. E tekintetben az sem gyakorol kedvező hatást, hogy a szó szűkebb értelmében vett Akadémia, az MTA, a maga kutatóintézeti hálózatában még a 80-as évek elején lemondott a pedagógia szervezett műveléséről és azt a művelődési tárca háttérintézeteire és felsőoktatási intézményeire hagyta. Az autonómia formális hangsúlyozása is tompította azt a felismerést, hogy az egyetemnek társadalmilag be kell ágyazódnia és funkciót kell vállalnia, s hogy a tudományegyetem és az iskolaügy szerves kapcsolatát ápolni kell. Az egyetem tényleges anyagi függősége a miniszteriális kézben lévő költségvetési forrásoktól, szintén nem tolta előtérbe a pedagógusképzés ügyét, hiszen ez az oktató-hallgató arány, vagy a hallgatói létszámokra épülő ún. normatív finanszírozás szempontjából majdnem indifferens feladat. E normatív finanszírozásban egyébként is van némi destabilizáló ingatagság, hiszen ha idén a költségvetés egy minimális összeggel dotálta azt, hogy hány hallgató vesz részt tanárképzésben, akkor még koránt sincs garancia arra, hogy nem épp ez a szerény, de jelzésértékű költségvetési hozzájárulás lesz az, amiről az éves költségvetési alkuk során jövőre megfelelnek.

A felsőoktatási intézmények érdeklődését a közoktatás iránt aktuálisan felkeltette az az anyagi lehetőség, amely a pedagógusok továbbképzésében rejlik a helyi pedagógiai program és tantervkészítés, s az iskolai gyakorlatnak a NAT realizálására való átfordulása időszakában. A költségvetés az állami iskola fenntartóihoz tetemes összeget telepített, amelyet a továbbképzésre jelentkező pedagógusok révén és arányában nyerhetnek el a továbbképző intézmények. Ez a méreteiben impozáns állami támogatás a továbbképzés intézményesedésére, mechanizmusainak kialakulására, ezen belül a felsőoktatás szerepvállalására kedvező hatást gyakorolhatott volna és gyakorolhatna, ha elnyerésének elvei és módja átláthatóak lennének. Kettős nehézség jelentkezett azonban az ösztönző költségvetési lehetőség kiaknázásában. Egyfelől nem kristályosodtak ki időben a továbbképzési rendszer alapelvei, a közoktatási törvény által előírt pedagógiai szakvizsga és a hétéves kötelező továbbképzés viszonya, bennük a felsőoktatási intézmények szerepe. Másfelől az anyagi lehetőségek láttán szinte napok alatt felszínre bukkanó továbbképzési kínálatnak nincs és ma még nem is lehet se tematikus, se minőségi kritériuma, ami a vele ismerkedő pedagógustársadalom tájékozódását is lerontja, s a továbbképzési kurzusok keresletét

olyan külsődleges tényezőknek szolgáltatja ki, mint a földrajzi távolság, az időtakarékoság (és a helyettesítési díj ezzel járó személyes megtakarítása), ill. a meghirdetett kurzusok ma még nyilvánvalóan légből kapott árfekvése.

Nézzük, pár szó erejéig, a jó ügy kivitelezését zavaró ezen nehézségeket. Ami a továbbképzés rendszerét illeti, a közoktatási törvény előírja a pályára lépő pedagógusok végleges alkalmazásához a **szakvizsga** letételét. Ez értékes lehetőséget kínál a pályán szerzett kezdeti tapasztalatok és az elméleti ismeretek szembesítésére, s a gyakorlati alkalmasság megállapítására. Helyes, ha ebben a pedagógusok alapdiplomáját kiadó felsőoktatási intézmények járnak el, de a gyakorlati munka regisztrálását is be kellene építeni a szakképesítés folyamatába. A szakvizsga természetével kapcsolatban azonban ma még sok a kérdőjel, körvonalazatlan vagy magyarázatlan elgondolás. Felmerült például, hogy ez olyan jogi, szervezeti, közgazdasági tanulmányokra teremtsen alkalmat amelyek minden pedagógus számára osztatlanul hasznosak, ezeket a nem-pedagógiai általános ismereteket pedig bármely felsőoktatási intézmény nyújthatná tanítónak és tanárnak egyaránt, sőt bevonhat ebbe kvázi alvállalkozóként kurzust kínáló továbbképző intézményeket és cégeket is. A **továbbképzés** ezt **követő hétéves fázisaiban** valóban természetes, hogy kurzust kínáljon valamennyi felsőoktatási intézmény, megyei pedagógiai intézet, sőt erre képes és hajlamos magánvállalkozás. Így nem kizárt, hogy épp a pedagógus-továbbképzés lesz az a terület, amelyen a felsőoktatás rendszerében általában még nélkülözött kreditrendszert be kell és be fogják vezetni. Ennek azonban megkerülhetetlen előfeltétele, ha nem akarjuk a formálódó továbbképzési szisztémát nivótlan káoszba süllyeszteni, hogy mértékadó szakmai tapasztalatgyűjtés és megítélés alapján a kurzusokat (és tulajdonképpen a közreműködő intézményeket) akkreditálni kell. S itt mutatkozik az a nehézség, amit másodikként szóba hoztam: bizonyos, hogy elégtelen ma pusztán összeírni, hogy ki, hol, mit kívánna pedagógus-továbbképzés címén felkínálni, s rábízni a pedagógusok és iskoláik e téren tapasztalatlan és informálatlan közegére, hogy e kínálatból válasszanak, s választásukat elkönnyvelni a piac értéket tanúsító ítéleteként. A közoktatás mai szükségleteit, az érintett területek szakmai kapacitását, s ezek keretében a felkínált kurzusok hozamát tárgyyszerűen értékelő akkreditációra van szükség. Ehhez azonban kell idő, nem helyes mellőzni a felsőoktatás területén - egyedül ott - felgyűlt módszertani tapasztalatokat és tárgyi tudást, szükséges kellően kiterjedt és felelős apparátus, amit ma mind nélkülözünk, pontosabban szólva nélkülöz az Országos Köznevelési Tanács most alakított munkabizottsága.

Tökéletesen érthető, hogy ha a közoktatás intézményei és kormányzata az egyetemi szféra tétlen nyugalmaát észlelve, teszi azt, amit látóköre, kapcsolatrendszere, érdekei alapján amúgy is szívesebben tenne. A költségvetési forrásokból táplálkozó továbbképzést lehetőség szerint megtartja önkörében, egyszerre szervezeti és megpályáztatja a megyei s az országos pedagógiai intézményeivel, s legfeljebb az alapképzési feladatait - végső soron demográfiai okokból - fokozatosan veszítő főiskolák együttműködésére számít és épít. Ezzel azonban - félé - , hogy az országban hozzáférhető, sőt nem is maradéktalanul kihasznált egyetemi szellemi kapacitást nem

veszi igénybe, mellőzi. S ily módon azt, amit - azt kell mondanom - korszakos előrelépésként a pedagógus hivatáscsoport kötelező továbbképzése lehetővé tesz, minőségében korlátozza.

A továbbképzés kínálta lehetőségek ugyanakkor fontosak, fontosak lennének a felsőoktatás számára is. A közvetlen anyagi kilátásokon és a szellemi kapacitás ésszerű kiaknázásán túlmenően ezek jótékony hatást gyakorolhatnak arra, hogy a pedagógusképzés ügye - a már említett módon és formákban - helyére kerüljön, súlyának megfelelően megbecsült helyet foglaljon el az egyetemeken. Ez sem old meg viszont egy másik felsőoktatási problémát. A főiskolák, mindenekelőtt a tanárképző főiskolák azon gondját, hogy ha csak eredeti rendeltetésüknek akarnak és tudnak eleget tenni, akkor az általános iskolák tanár-kereslete nem lesz elegendő működtetésükhöz, nem szolgáltat elegendő érvert költségvetési finanszírozásukhoz. A főiskolai képzés új területeken is, de saját korábbi oktatási szférájában is találhat a pedagógusképzésen kívül is utat-módot arra, hogy hozzájáruljon az adott korosztály mind nagyobb hányadának felsőfokú tanulmányaihoz, ami egy korszerű, stílszerűen mondhatnánk, európai célkitűzés. A főiskolákban rejlő, bizonyos régiókban egyedülálló, műveltség-terjesztő kapacitást többek között úgy is lehet társadalmilag kamatoztatni, hogy egy országos kredit-rendszerben az egyes hallgatók tanulmányi teljesítményei elkönnyelhetőek lesznek, s ezáltal az intézménytípus alsó-egyetemi funkcióra is szert tesz.

Mindehhez azonban a pedagógusképzés és -továbbképzés terén - is - tudatos és energikus koordináló szerepet vállaló oktatáspolitikára van és lesz szükség. Ez a letéteményese az európai integrációból adódó országos feladatok megoldásának is. A magam részéről két ilyen sajátos feladatot látok. Ezek egyike magának az Európára vonatkozó tananyagának a megjelenítése a pedagógusképzés tartalmában. Erről az ún. európai dimenzióról szó fog még esni szekcióülésünkön, itt csak azt hangsúlyozom, hogy ez nyilvánvalóan szerepet kap a neveléstudomány táguló perspektívájában különösen az összehasonlító pedagógiai stúdiumokban, de értelemszerűen valamilyen műveltségterület tananyagában és szemléletmódjában, természetesen nem utolsósorban a történelem nézőpontokban gazdagabb és kiegyensúlyozottabb oktatásában. A másik sajátos feladat, amit látni vélek, az a pedagógusok nyelvismeretével kapcsolatos. Erről talán kevesebb szó esik és esett, hiszen minden felsőfokú diploma megszerzésének van már nyelvi követelménye nálunk. Ezt azonban talán szükséges a nem távoli jövőben átgondolni és esetleg kiterjeszteni épp a pedagógusok esetében. A többnyelvűség, vagy legalább is több szaknyelv ismeretének Európájában idegen nyelvek használatának készsége szinte elengedhetetlen a magyar pedagógus számára, aki a műveltség közvetítője, sokak számára példaadó kulturális modell. Az

idegennyelv tudás lehet és lesz annak is a biztosítéka, hogy a magyar iskola a számítógépes informatika által nemzetközileg kínált lehetőségeket ki tudja aknázni, hasznosítani tudja.

Ezen sajátos feladatok felfogása és elismerése mellett azonban, már csak a vita kedvéért is, csökönyösen visszatérnék azon tételhez, hogy az európai integráció szempontjából is az a legfontosabb, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés tisztázatlan, ellentmondásos és átmeneti helyzetét rendezzük. Hogy a közoktatás és felsőoktatás határvidékén ezek keretei, felelős résztvevői, minősége mind garantálva legyenek. Hogy az európai partnereknek összehangolt és működő rendszert tudjunk be- és felmutatni, amelynek szakmai színvonalához - az előzmények okán, reményem szerint - nem fér kétség.

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM

NEVELÉSTÖRTÉNETI FÜZETEK sorozat

11. Az oktatási törvénykezés hazai történetéből
Évfordulók, események, 1991.
88 oldal, 44,- Ft

12. VIVESTŐL KODÁLYIG
Neveléstörténeti évfordulók, 1992.
88 oldal, 72,- Ft

13. Adatok Dél-Magyarország iskolaügyének történetéből
188 oldal, 224,- Ft

14. A zsidó iskolaügy története Magyarországon
128 oldal, 224,- Ft

15. Iskolatörténet – Iskolakultúra – Neveléstörténeti kutatások
Tanulmányok
76 oldal, 180,- Ft

16. Állam – Egyház – Iskola
Tanulmányok
84 oldal, 180,- Ft

A fenti kiadványok megvásárolhatók az OPKM portáján
(Budapest, V., Honvéd u. 19.)
vagy megrendelhetők az Országos Pedagógiai Könyvtár
és Múzeum Kiadói Főosztályától
Budapest, Pf. 49. 1363

Képzési időtartamok az európai országokban

Elemi iskolai pedagógusok képzése:

3 év	Spanyolország, Portugália, Belgium
4 év	az országok zömében
5 év	Németország

A 12-15 évesek tanárainak képzése:

3 év	Belgium
4-5 év	az országok zömében
6 év	Németország

A középiskola felsőbb osztályaiban tanítók képzése:

5 évnél kevesebb	Olaszország, esetenként Görögország
5 év	az országok zömében
6 év	Spanyolország, Franciaország, Németország
elérheti a 7 évet	Belgium, Németország

A képzés helye és komponenseinek viszonya

Elemi iskolai pedagógusok képzése:

immár viszonylag gyakran <i>egyetem</i> :	a diszciplináris és a pedagógiai felkészítés általában <i>párhuzamos</i>
Németország, Írország, Franciaország, Anglia, Spanyolország, Görögország	a diszciplináris oktatás <i>megelőzi</i> a pedagógikumot: Franciaországban és Németországban

A 12-15 évesek tanárainak képzése:

általában <i>egyetem</i> :	a diszciplináris és a pedagógiai felkészítés általában <i>párhuzamos</i>
Kivételsen azonban <i>nem</i> : Belgiumban, Hollandiában, Dániában	a diszciplináris oktatás <i>megelőzi</i> a pedagógikumot: Franciaországban és Németországban

A középiskola felsőbb osztályaiban tanítók képzése:

mindenütt <i>egyetem</i>	a többnyire 4 éves diszciplináris oktatás <i>megelőzi</i> a pedagógikumot (Olaszországban nincs is pedagógikum)
--------------------------	--

PÉCHY BENJAMIN /*Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola, Szekszárd*/

A DIFFERENCIÁLÁS MINT PEDAGÓGIAI PROBLÉMA - A DIFFERENCIÁLT TANULÁSSZERVEZÉS HELYZETE EGY KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT TÜKRÉBEN

Bevezetés

Hazánkban ma az iskolarendszer szerkezeti és tartalmi korszerűsítésének időszakát éljük. Az iskolai pedagógiai reformfolyamatok egyik súlypontja a differenciálás, amelyet célszerű komplex pedagógiai problémaként értelmezni. A differenciálás értelmezésével régóta foglalkozunk, igyekszünk a helyét megkeresni a különféle pedagógiai diszciplínákban, az iskolarendszer működését szabályozó állami dokumentumokban és az iskolai életben. A differenciálás gyakorlatban való alkalmazásáról, működéséről, hatékonyságáról azonban keveset tudunk.

Az 1993. évi közoktatási törvény a tanuló jogaként deklarálja, hogy "képeségeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön". Az 1998-tól fokozatosan bevezetendő NAT pedig a tartalmi szabályozást "egységes alapokra épülő differenciálás"-sal szándékozik megvalósítani. Az iskolák, a pedagógusok - rendkívül sok összetevő együttes hatásaként azonban nem eléggé felkészültek a "belső differenciálás" megvalósítására. Ennek valószínűleg két fő oka van: 1. Az iskolafenntartók nem biztosítják a megfelelő - többnyire törvény által is előírt - anyagi-tárgyi feltételeket. 2. A pedagógusok jelentős hányada nincs birtokában a megfelelő szakmai kompetenciáknak.

Egy kb. 15 éve - 1981-83 között - lezajlott országos empirikus vizsgálat alapján (Falus - Golnhofer - Kotschy - M.Nádasi - Szokolszky: A pedagógia és a pedagógusok. Budapest, 1989.) hiteles képet kaptunk a differenciálás akkori helyzetéről. Noha azóta fejlődött a differenciálással foglalkozó pedagógiai szakirodalom, e tekintetben kiforrott, követhető modellek is rendelkezésre állnak (pl. a Zsolnai-féle ÉKP), azonban az iskolán belüli differenciálás - leginkább a differenciált tanulásszervezési formák - helyzetéről azóta sincs hiteles, megnyugtató képünk.

Mindenképpen indokolt tehát olyan empirikus vizsgálatok elvégzése e témában, amelyek támpontul szolgálhatnak a NAT bevezetéséhez; intézkedéseket megalapozó bizonyítékokat nyújthatnak az oktatásügy irányítói és az iskolafenntartók számára a leküzdendő akadályokról; előkészítői vagy részei lehetnek egy komplexebb, országos vizsgálatnak.

Saját kérdőíves vizsgálatom számára is ezeket a célokat tűztem ki. Az iskolán belüli differenciálás - elsősorban a differenciált tanulásszervezés formák- helyzetét tapasztalataim és a szakirodalomban megfogalmazottak alapján *az alábbi hipotézisek mentén vizsgáltam*:

1. A társadalmi szükséglet rohamosan nő az iskolán belüli differenciálás iránt a társadalmi esélyegyenlőtlenségek fokozódásával és az iskolák piacosodásával párhuzamosan. Ezzel együtt sokasodnak és növekednek a differenciálás akadályai is, amelyek együttesen nagy kockázati tényezőt jelentenek a NAT 1998. évi sikeres bevezetése számára.
2. A differenciálás egyik fő akadályát a pedagógusok szakmai kompetenciáinak hiányosságai jelentik.
3. A belső differenciálás helyzete napjainkban sem sokkal jobb, mint 15 évvel ezelőtt.

A vizsgálatról

A vizsgálatot megalapozó kérdőív 37 kérdésből állt. A kérdéseket, kérdéstípusokat igyekeztem úgy összeállítani, hogy a lehető legegyszerűbb módon minél több, elemzésre alkalmas, a belső differenciálás összefüggérendszerére és alapvető módszertani összetevőire vonatkozó adatot nyerhessek. *A kérdések csoportosítása:*

- Az életkorra, iskolai gyakorlatra, szakképzettségre, álláshelyre, beosztásra, innovációs tevékenységre és jelen tevékenységre vonatkozó kérdések.
- Kérdések a munkahelyi közérzetről, a munkához való viszonyulásról, a szakmai munka színvonaláról és megalapozásáról.
- A differenciálás értelmezése, céljai, funkciója, színvonala.
- A differenciált tanulásszervezés elemei és nehézségei.
- A differenciált tanulásszervezés iránti igény nehezítő körülményei, jövőképe.

Az összehasonlíthatóság megalapozása érdekében több kérdést a már említett 1981-83. évi országos vizsgálat kérdőívéből vettem át.

A minta Szekszárd város két közepes nagyságrendű (belvárosi és lakótelepi) általános iskolájából származik, nagysága 60 fő (15-15 fő alsó, illetve felső tagozatban dolgozó pedagógus). A minta nagysága a két tantestület létszámának kb. 80%-át teszi ki, belső arányai (fiatalabb- idősebb, tanító illetve napköziben dolgozó) alapvetően tükrözik a populáció jellemzőit.

A mintavételi eljárás a rétegzett, véletlenszerű mintavétel szabályai szerint történt 1997. januárjában.

Az elmondott feltételekből következően - és mert a Szekszárdon működő 6 általános iskola pedagógus-létszámának kb. 20%-ára tehető a megkérdezettek aránya - nagy valószínűséggel érvényesnek tekinthető következtetésekre juthatunk a város alsó fokú oktatási intézményeinek összességére is.

A differenciálás elméleti alapjai a válaszok szerint

Az egyik kérdés a pedagógusok elméleti tájékozottságát vizsgálta. Különböző jeles didaktikai források, szerzők megfogalmazásait vegyítette praktikus, illetve általánosan elterjedt értelmezésekkel. A válaszokból kiderül, hogy a pedagógusok hogyan tudnak különbséget tenni az általánosabb (helyesebb), illetve szűkebb (helytelenebb) értelmezések között.

A válaszok egyetértés mértéke szerinti rangsora:

1. Az egyéni különbségek figyelembevétele a gyermeki személyiség fejlesztésében.
2. Felzárkóztatás és tehetséggondozás.
3. A tanítási-tanulási folyamat egyik alapvető pedagógiai funkciója, amely a tanulással kapcsolatos egyéni és csoportkülönbségek figyelembevételét messzemenően előírja.
4. Minden tanulóra kiterjedő optimális fejlesztés.
5. Az egyéni sajátosságokhoz való igazodás különböző formáinak alkalmazása.
6. A tanítási-tanulási folyamat alapvető módszertani szempontja.

A válaszadók megítélésükben - helyesen - a válaszlehetőségek fogalmi általánosíthatóságát és a gyakorlatban való alkalmazhatóságát vették alapul. Érdekes, hogy az alsó és a felső tagozatban dolgozók értelmezése, megítélése igen egyöntetű.

A differenciálás céljára vonatkozó válaszok rangsorát és a gyakoriságok százalékos megoszlását érdemes összevetni az 1981-93. évi országos vizsgálat megfelelő mutatóival (ezeket zárójelben tüntettük fel):

1.	Minden tanuló lehetőségeinek megfelelő ütemben fejlődhessen.	75,0%	(62,6%)
2.	Tehetséggondozás és/vagy felzárkóztatás.	66,8%	(35,3%)
3.	Sikerélmény biztosítása.	61,6%	(2,1%)
4.	Kollektivitás fejlesztése.	21,6%	(2,1%)

Megállapítható, hogy a vizsgált mintában minden faktor tekintetében lényegesen jobb a helyzet, mint 15 évvel ezelőtt, de a rangsor nem változott. A pedagógusok a differenciálást többfunkciójú, komplex feladatnak tekintik, s a funkciókat valószínűleg rugalmasan kezelik a gyakorlatban. Az első három faktor megoszlása közötti kis különbségek arra utalnak, hogy a különböző funkciókat közel egyenrangúnak tekintik. Nem meglepő a kollektivitás funkciójának háttérbe szorulása. Érdekes, hogy ezt a funkciót kizárólag a felső tagozatban dolgozók jelölték meg (lehetséges, hogy az alsó tagozatban elterjedtebb individualizált munkaformák miatt).

A differenciálás szempontjaival foglalkozó kérdésekre adott válaszokból kirajzolódik, hogy a válaszolók a tanulói személyiség fejlesztése szempontjából legfontosabb szempontokat alkalmazzák a leggyakrabban, legkevésbé pedig a tárgyi (külső) szempontokat. Az alsó tagozatban lényegesen többször alkalmazzák a legfontosabb differenciálási szempontokat (a lényegtelenebbeket pedig kevesebbszer), mint a felső tagozatban. Ez az összefüggés valószínűsíti azt a feltevést, hogy az alsó tagozatban tudatosabb differenciálás folyik.

A differenciált tanulásszervezés gyakorlati kérdései

Az alábbi táblázatban a pedagógiai tevékenység egyes komponenseinek gyakorisági átlagai szerepelnek az 1981-83. évi országos vizsgálat megfelelő mutatóival együtt.

A tevékenység komponensei	A megítélés gyakoriságának átlaga			
	alsó	felső	teljes	1981-83.évi vizs.
Felkészülés az órára	1,71	1,75	1,73	2,0
Az érdeklődés felkeltése	1,85	2,0	1,92	2,1
A kérdések megfogalmazása	1,78	1,92	1,85	2,0
Reagálás a gyermek megnyilvánulására	1,71	1,75	1,73	1,8
Ellenőrzés, értékelés	1,75	2,17	1,96	2,4
Magyarázat	1,60	1,71	1,66	2,0
Differenciálás	2,11	2,39	2,26	2,8
Osztályfőnöki tevékenység	1,55	2,18	1,84	2,2
A gyermekek megismerése	1,61	2,32	1,96	1,9
Az osztály neveltségi szintjének meghat.	1,85	2,5	2,18	2,3
A közösség alakítása	1,89	2,07	2,5	2,2

Látható, hogy az alsó tagozatban tevékenységük valamennyi összetevőjét jobbnak, a 11 faktor közül pedig 9-ben lényegesen jobbnak minősítik a megkérdezettek. A differenciálás is ez utóbbi körbe tartozik. Az alsó tagozatos nevelőknek kb. 70%-a minősíti differenciáló tevékenységét jónak vagy nagyon jónak a felső tagozatban dolgozók 50%-ával szemben. Gyenge és nagyon gyenge minősítés is csak ez utóbbi területen fordul elő (kb. 14%).

A teljes minta megítélési átlagait összevetve az 1981-83-as eredményekkel megállapítható, hogy a "gyermekek megismerése" kivételével az előbbi mutatók minden téren jobbak, ezen belül 7 faktorban lényegesen jobbak a 15 évvel ezelőtti mutatóknál. A legjelentősebb előbbre lépés a gyermekek megnyilvánulásaira történő reagálás, az ellenőrzés-értékelés, a magyarázat, az osztályfőnöki tevékenység és a differenciálás területén mutatkozik. A 11 faktor közül a differenciálás megítélésében következett be a legnagyobb előrelépés, azonban a rangsorban 15 év elteltével sem tudott elmozdulni az utolsó helyről. Ez utóbbi pedig sokkal fontosabb lett volna, mint az önmagához mért fejlődés. Az elmondottakból következően a differenciálás mai helyzetét úgy értékelhetjük, hogy nem jobb, mint 15 évvel ezelőtt. A pedagógusok elégedetlensége tehát változatlanul a differenciálással kapcsolatban a legerősebb.

A kérdőív foglalkozott a *gyermekismeret és a differenciálás közötti összefüggés* vizsgálatával. Ez azért szükséges, mert alapos gyermekismeret nélkül nem képzelhető el eredményes differenciálás. *A gyermekismeret minősítésének százalékos megoszlása és a gyakoriságok átlagai:*

Minősítés	Igen jó	Jó	Közepes	Gyakorisági átlag
Alsó tagozatban	53,5	32,2	14,1	1,6
Felső tagozatban	10,7	46,4	42,9	2,32
A teljes mintában	32,1	39,3	28,5	1,96

Örvendetes, hogy nem fordul elő a mintában a gyermekismeretre vonatkozó "gyenge" vagy "nagyon gyenge" minősítés, s a minősítések átlagos értéke is a "jó"-n belül van. Az alsó tagozatban "igen jó"-nak minősítette gyermekismeretét a megkérdezetteknek több mint fele, a felső tagozatban viszont a "közepes" minősítések aránya a legmagasabb. A minősítések megoszlása és a gyakoriságok átlagai is erősen az alsó tagozat javára billentik a mérleg nyelvét. Ez nem meglepő, hiszen itt több alkalom nyílik a gyermekek megismerésére.

A gyermekismeret és a differenciáló tevékenység színvonalának megítélése között fontos összefüggés mutatható ki. Akik gyermekismeretüket a két legmagasabb minősítő kategóriába sorolták, azoknál a differenciáló tevékenység megítélésének átlaga (2,17) sokkal jobb a gyermekismeretet "közepes"-re vagy ennél gyengébbnek minősítők átlagánál (2,75). A pedagógusok véleménye szerint tehát mintánkban a magasabb szintű gyermekismeret magasabb színvonalú differenciáló tevékenységgel jár együtt.

A vizsgált mintában *az egyéni, csoport és páros munka új anyag feldolgozó órákon alkalmazott formáinak gyakorlási eloszlásai* az alábbiak (zárójelben az 1981-83. évi országos vizsgálat megfelelő mutatói):

	Differenciált tanulásszervezési formák (az órák százalékában)					
	egyéni munka		csoportmunka		páros munka	
Alsó tagozatban	50,7	(66,8)	28,1	(44,2)	16,2	(32,4)
Felső tagozatban	48,2	(59,6)	30,4	(45,7)	30,9	(33,5)
A teljes mintában	49,5		28,5		23,1	

A két tagozat között csak a páros munkában van lényeges eltérés (kb. kétszeres arány) a felső tagozat javára. Ezen szervezési forma gyakorisága az alsó tagozatban alacsonynak tűnik, de ugyanez a megállapítás érvényes a teljes mintára is. Ha a nyert mutatókat az 1981-83. évi vizsgálat mutatóival vetjük össze, azt látjuk, hogy az egyes munkaformák gyakorisági rangsora egy kivételével - páros munka, felső tagozat - megegyezik, egyébként minden munkaformát lényegesen ritkábban alkalmaznak a tanárok, mint 15 évvel ezelőtt. Ennek a lehangoló helyzetképnek a fő okait minden bizonnyal a differenciálás akadályozó tényezőiben kell keresnünk.

A tanórákon kívüli és a házi feladatokban a tanulók képességei és teljesítményei szerinti differenciálással, továbbá a "nem valódi" differenciálás helyzetével foglalkozó kérdésre adott válaszokban előforduló önminősítések százalékos gyakorisága és a gyakoriságok átlaga:

	M e g í t é l é s (%-ban)								
	Alsó tagozat			Felső tagozat			Teljes minta		
	igen	részben	nem	igen	részben	nem	igen	részben	nem
Képességek szerint diff.	40,0	50,0	10,0	34,6	61,6	3,8	37,5	55,4	7,1
Teljesítmény szerint diff.	16,6	70,0	13,3	4,0	88,0	8,0	10,9	78,2	10,9

Képességek szerinti differenciálás átlaga a mintában	1,70
Teljesítmény szerinti differenciálás átlaga a mintában	1,96

Látható, hogy a tanórákon kívüli és házi feladatok kedvező mértékben differenciáltak a képességek, s elfogadható arányban a teljesítmény szerint. Jónak ítélnéljük, hogy a vizsgált mutatók gyakorisági átlaga a két tagozatban nem mutat lényegi eltérést. Ez fejlődést jelent a felső tagozat szempontjából, amelyik az 1981-83. évi országos vizsgálat szerint 15 évvel ezelőtt még jelentős "elmaradás"-ban volt az alsó tagozathoz viszonyítva. A válaszok tükrében a formális differenciálás nem jellemző az órán kívüli és a házi feladatokban.

A válaszok alapján a *differenciált tanulásszervezési formák tervezésének helyzetét* nem ítélnéljük jónak. Nem gyakoriak ugyanis a több szempontból is átgondoltan, részletesen tervezett alkalmak. Úgy tűnik, hogy ebben - a vizsgálatban tényszerűen feltárt akadályok következményeként és részeként - jelentős szerepe van a szükséges szakmai kompetenciák hiányának. Ez a probléma visszatérően megmutatkozik a vizsgálat más területein is.

A *csoportok közötti átjárhatóságra* adott kérdést 93,3% arányban megválaszolták, 83,3% arányban átjárhatónak, 16,7%-ban nem átjárhatónak minősítve a csoportokat. A válaszok összességében nem kielégítőek, ezt bizonyítja *főbb típusaik és számuk* alábbi megoszlása is:

	Esetek száma
Tanulmányi teljesítmény szerint átjárható	20
Haladási tempó szerint átjárható	7
Erdeklődés szerint átjárható	3
Zavaros, illetve elfogadhatatlan válasz	10

A *legproblematikusabb és a legkedveltebb differenciált tanulásszervezési formákra* adott válaszokban csupán két differenciálási forma szerepel. Legtöbbször a *csoportmunkát* jelölik (11 eset). A problémák okai között a gyermekismeretet, az időigényes felkészülést, a nagy osztálylétszámot, a balesetveszélyt, a beskatulyázást, az eltérő tanulói terhelést, a fegyelmezési és ellenőrzési-értékelési nehézségeket említik.

Második helyen áll az *egyéni munka* (5 eset). Problémái között az időigényesség, a többszörös felkészülés, az érdeklődés különbözősége szerepelnek.

A legkedveltebb differenciált tanulásszervezési formákra vonatkozóan a legtöbben több formát is említenek, viszont nagyon kevesen indokolnak (csupán 6 fő). A válaszok sokfélesége és gyakorisági táblázata (fő):

	Gyermekek	Pedagógusok	Szülők
	k ö r é b e n		
Csoportmunka	18	6	-
Frontális (osztály) munka	5	10	6
Egyéni munka	4	7	4
Páros munka	2	-	-
Kíséret	1	-	-
Színház	1	-	-
Megbeszélés	-	2	-
Differenciált osztálymunka	-	1	-
Továbbképzés	-	1	-
Felzárkóztatás	-	-	1
Tehetséggondozás	-	-	1
Magyarázat	-	-	1

A válaszokban több elfogadhatatlan található (pl. színház, megbeszélés, továbbképzés, magyarázat). Az indokok száma még kisebb a válaszok számánál, közöttük a felzárkóztatás szükséglete és a sikerélmény biztosítása szerepel többször. Érthetetlen, hogy az egyéni munkát miért nem jelölte meg senki. A kedvetlenségre vonatkozó válaszokkal kapcsolatban nagyfokú alulinformáltságra utal a válaszok kis száma, amelyek szintén terminológiai zavarról és bizonyos kompetenciahiányról tanúskodnak.

A differenciált tanulásszervezés iránti igény, nehézségek, jövőkép

A saját szervezésű differenciált tanulásszervezési formákhoz való viszonyulásról érdeklődő kérdésben nemcsak érzelmi motívumok játszanak szerepet, hanem az irántuk való igény is

tükröződik. A kérdés ennél fogva közvetett módon alkalmas a differenciált tanulásszervezési formákra vonatkozó gyermeki, szülői, iskolavezetői és saját igények felmérésére is.

A megkérdezetteknek csaknem 100%-a válaszolt a kérdésre, ami amellet szól, hogy rendelkeznek a szükséges tapasztalatokkal, és érdekeltek is a kérdésben. A válaszok összességén belül a "kedveli" aránya 48,7%, a "részben kedveli" aránya pedig 31,2%. Legnagyobb arányban (9-9%) a szülők és az iskolavezetés viszonyulására nem kaptunk választ. A válaszok megoszlásában az alsó és felső tagozat között nincs számottevő különbség.

A viszonyulások megítélésének százalékos megoszlása az egyes relációk kedveltségi átlaga és ranghelye a válaszok alapján:

Megkérdezettek	Kedveltség megítélése (%)		Kedveltségi átlag	Kedveltségi ranghely
	kedveli	részben kedv.		
Gyermek	64,3	35,7	1,36	2.
Szülő	41,2	58,8	1,58	4.
Iskolavezetés	71,0	29,0	1,29	1.
A pedagógus saját viszonya	61,0	39,0	1,38	3.

Jó, hogy a gyermekek és a pedagógusok kedveltségi mutatói és igénye a differenciált tanulásszervezési formák iránt csaknem azonos szinten, a "kedvelt"-hez közel áll. Örvendetes, hogy az iskolavezetés igény szintje ilyen magas és nem sokkal áll az előző kettő felett. A differenciált tanulásszervezési formákat az érintettek tehát általában kedvelik és ennek kapcsán az alkalmazásukra vonatkozó igény is jelentősnek tekinthető.

Egy kérdés a pedagógusok megítélése *alján a felzárkóztatásra szoruló gyermekek iskolán belüli számarányának becslésén* keresztül igyekszik felmérni a differenciált tanulásszervezési formák iránti szükségletet.

A megkérdezetteknek 13,3%-a egyáltalán nem, vagy hiányosan (36,6%) válaszolt. Ennek egyik legvalószínűbb oka lehet az alulinformáltság, ezt támasztja alá ugyanis a becsült arányok hatalmas szóródása (5-100% között a különböző relációkban). A szóródás a saját munkára és szakterületre (tagozatra) vonatkozóan a legkisebb. A saját szakmai kompetencián kívüli területeken a becslések sok bizonytalanságot tükröznek.

A differenciálásra szoruló tanulók számarányának átlagos becslési mutatói az alsó és felső tagozaton:

	Alsó tagozatban dolgozók	Felső tagozatban dolgozók
	átlagos becslése (%-ban)	
Saját tanulóira vonatkozóan	28,8	39,6
Alsó tagozatra vonatkozóan	25,2	30,5
Felső tagozatra vonatkozóan	24,3	32,6
Napközire vonatkozóan	25,7	62,5

Az 1/3 arány körül ingadozó átlagos becslések a két szóban forgó iskola és a körzetében élő lakosság (szociális) helyzetének tükrében reálisnak látszanak. A válaszadók szerint kb. minden harmadik gyermek valamilyen szempontból hátrányos helyzetű, ezért felzárkóztatása érdekében differenciált tanulásszervezési formák alkalmazására van szükség. Az alsó és felső tagozat közötti becslési átlagkülönbségek a hátrányok felső tagozaton belüli halmozódásával magyarázhatók, ami a felső tagozatos napközis gyermekek esetében még fokozottabban érvényes.

A differenciált tanulásszervezési formák alkalmazásának akadályaira vonatkozó kérdést a megkérdezetteknek csaknem 100%-a megválaszolta, amely teljes érintettséget tükröz. Az alsó és a felső tagozatból érkezett válaszok között nincs számottevő mennyiségi vagy minőségi különbség. A már többször említett 1981-83. évi országos vizsgálat megfelelő mutatói között az eltérések fontos következtetéseket alapoznak meg. Ezért az alábbi táblázatban a válaszokban tükröződő akadályok gyakoriságának százalékos arányai mellett zárójelben feltüntettük a 15 évvel korábbi vizsgálat megfelelő mutatóit is az összevethetőség érdekében.

Ranghely	A k a d á l y	%-os arány a mintában	15 évvel ezelőtti arány
1.	Túl sok felkészülést igényel.	51,7	(42,6)
2.	Nagy az osztálylétszám.	48,3	(45,9)
3.	Nincsenek meg hozzá a megfelelő eszközök.	36,2	(31,4)
4.	A pedagógusképzés során nem készítették fel erre.	31,0	(28,7)
5.	Túlságosan fellazítja az órai fegyelmet.	25,9	(12,4)

Ranghely	A k a d á l y	%-os arány a mintában	15 évvel ezelőtti arány
6-7.	Nem megfelelő a 45 perces órakeret. A befektetett munka és az eredmények nincsenek összhangban.	20,7	(24,9)
8-10.	Nincs ideje, lehetősége a gyermekek megismerésére. A gyermekek nem szeretik. Egyéb nehezítő körülmények (pl. a szülők nem szeretik, túl sok tananyag, a fénymásolás korlátozása).	5,2	(8,2) (4,0) -
11.	Munkahelyi környezete nem nézi jó szemmel az ilyen törekvéseket.	3,4	(2,5)

A táblázatból kitűnik, hogy a 10 megállapítás közül 7 esetben rosszabb, s csak 3 esetben jobb a helyzet a 15 évvel korábbinál. A 7 eset közül 5-nél csak néhány (max. 5) százalék a negatív eltérés, míg 2 esetben ennél sokkal jelentősebb. (A fegyelem terén kétszeresen, a felkészülésnél pedig kb. 10%-kal rosszabb a jelenlegi helyzet, mint a 15 évvel korábbi). Megfigyelhető, hogy a mintákban és a 15 éve kimutatott mintában szereplő leggyakoribb (legnagyobb) öt akadály közül négy megegyezik, csak közöttük az 1. és 2., továbbá a 3. és 4. sorrendje fordított.

A szám adatok tükrében megállapíthatjuk, hogy a 15 évvel korábban kimutatott legfőbb akadályok a differenciált tanulás szervezési formák előtt ma is ugyanazok, de súlyosabbak, mint korábban. Elsősorban ezzel a körülménnyel, továbbá a megkérdezettek által kifejtett problémákkal magyarázható, hogy a differenciálás megítélése nem tudott elmozdulni az alapvető pedagógiai tevékenységek rangsorában elfoglalt utolsó helyéről. Ha táblázat első három helyén álló, legsúlyosabb akadályok jövőbeli alakulását mérlegeljük, akkor ezek növekedése várható a differenciálás iránti növekvő társadalmi szükséglet és az iskolafenntartók (önkormányzatok) anyagi helyzetének további romlása függvényében. Ez azért is aggasztó, mivel a differenciálás a NAT sikeres bevezetésének egyik alappillére.

Fontos megjegyezni, hogy a differenciálás szóban forgó akadályai a pedagóguspálya nagyfokú elnőiesedésével is összefüggnek. A pedagógusok többsége háziasszony és családanya, akik a megnövekedett életterhek miatt effektíve kevesebb időt tudnak áldozni munkájuk minőségének javítására - így például a differenciált tanulás szervezési formák gondosabb alkalmazására. Ezt a tapasztalatot erősíti az adatok közötti azon összefüggés az akadályok

rangsorában vezető "túl sok felkészültséget igényel" állítással kapcsolatban, hogy a kérdőívekben ezt akadályként kizárólag nők jelölték meg.

Egyes válaszokból a pedagógusokat nyomasztó számos probléma, teher is kirajzolódik. Ezek pszichikus állapotukon keresztül károsan befolyásolják viszonyulásukat a differenciáláshoz és a differenciált tanulásszervezési formák szervezésének önkéntes vállalásához.

A válaszokban leggyakoribb okok rangsora, megnevezése és százalékos megoszlása:

Ranghely	O k o k	%-os arány
1.	A pedagógusok rossz anyagi körülményei, megélhetési gondok, az anyagi megbecsülés hiánya	46,6
2.	Növekvő elvárások, romló teljesítési lehetőségek (pl. a NAT, az iskola tárgyi feltételeinek romlása, hátrányos helyzetű gyermekek számának növekedése, növekvő osztálylétszámok, csoportbontás hiánya, felzárkóztató órák számának csökkenése).	26,6
3.	Nincs pénz önművelésre, önképzésre, a drága szakmai anyagok megvételére.	25,0
4-6.	Félelem a munkanélküliségtől, rossz hangulat, bizonytalanság. Az iskola anyagilag nem támogatja a továbbképzésekben való részvételt. Csökkenő erkölcsi elismerés.	16,0
7.	Kevés idő marad a minőségi munkára.	13,0
8.	A pedagógusok kénytelenek egyéb pénzszerző tevékenységeket vállalni.	9,0
9-10.	A pedagógus kulturális elmaradása aláássa oktató-nevelő munkájának korszerűségét, hitelességét. A NAT bevezetésére nem készítik fel megfelelően a pedagógusokat.	5,0

Az eddig elmondottakat összevetve a korábban leírtakkal megállapítható, hogy a megkérdezettek többsége elégedetlen anyagi és szakmai-kulturális körülményeivel. Ez a pszichés teher negatívan hat munkahelyi közérzetükre és így közvetve a differenciáló tevékenység minőségére is.

A válaszok elemzése és összehasonlítása alapján fontos összefüggések rajzolódnak ki a pedagógusok elégedettsége és a munkára (munkahelyre, pályára) vonatkozó módosítási szándékuk között (amelybe természetesen belejátszik a fent említett, összességében nyomasztónak tűnő pszichés terhelés is).

Az elégedetlenebbek vannak többségben. A megkérdezetteknek 28,3%-a (17 fő) tervez pályamódosítást vagy elhagyást, ami nagyon magas arány. Kitűnik az is, hogy az elégedetlenebbek közül több mint háromszor annyian akarnak távozni a pályáról, mint az elégedettebbek közül. Az indoklásban többen a gyermeklétszám csökkenése miatti félelmet, a pálya telítettségét, a rossz kereseti viszonyokat említették.

A pszichés terhelés szempontjából közelítve a módosítási és elhagyási szándékot, valószínűnek tűnik az a feltevés, hogy az e körbe tartozók között sok lehet a jól képzett, eredményes pedagógus, akik éppen szenzitív lelkialkatuk miatt jutottak el pszichés tűrőképességük felső határáig (pedig jelentős gyakorlattal rendelkeznek). Velük pedig hatalmas veszteség érheti nemcsak a szóban forgó két iskolát, hanem általában az oktatásügyet is. Kérdés, hogy ez a "vérveszteség" milyen következményekkel járna (járhat) a NAT bevezetésének időszakában.

A differenciált tanulásszervezés jövőjével foglalkozó válaszok elemzéséből kiderül, hogy a pedagógusok a differenciálást - ezen belül a differenciált tanulásszervezést - szükségesnek, az iskolai munka egyik kulcsfontos feladatának tartják, és nehézségeivel együtt felelősséggel vállalják. A válaszok tekintélyes részében figyelemre méltó vélemények, problémafelvetések is olvashatók. Ezek közül néhány: "A nagy osztálylétszámok miatt nehéz lesz." - "Csoportbontás kellene, de nincs fedezet." - "A NAT megvalósításának egyik alapfeltétele." - "Egyre több a hátrányos, dyslexiás gyermek." - "Az iskolák szervezeti átalakulása. - 6 és 8 osztályos gimnázium - elvégzi a differenciálást." - "Nehezen megy, nem nagyon alkalmazzák a pedagógusok." - "A tárgyi feltételeket kellene biztosítani és az osztálylétszámokat csökkenteni." - "A gyerekek fáradtak, nagyok az osztálylétszámok, tananyagot kellene csökkenteni." - "Vannak olyan gyerekek, akik sosem kerülnek át a gyorsabban haladó csoportba."

Az idézett gondolatok jól érzékeltetik a differenciált tanulásszervezés fő gondjait, akadályait, amelyek leküzdése révén lehetne csak segíteni a jelenlegi helyzetet.

Következtetések

A vizsgálat mielőbbi elvégzését elsősorban annak az ellentmondásnak a felismerése tette szükségessé, hogy a differenciálás iránti szükséglet a tapasztalatok szerint növekszik - ezt nyomatékosan jelzi a differenciálásra szoruló gyermekek száma és a NAT követel-

ményrendszere -, ugyanakkor az egyre jelentősebb akadályok miatt a megvalósítás esélyei romlanak az iskolákban.

Mivel a NAT középpontjában - az iskolák szempontjából - a tanulmányi teljesítmények és az adekvát képességek fejlesztése áll, célszerű volt a differenciált tanulásszervezés feltételeit, formáit állítani a vizsgálat középpontjába.

Az iskolán belüli differenciálás, a differenciált tanulásszervezési formák alkalmazása iránti igény a vizsgálat során több oldalról is bebizonyosodott (a pedagógusok véleménye, az érintettek viszonyulása, a differenciálásra utalt tanulók számának megítélése tükrében).

A vizsgálat eredményeként fény derült az iskolán belüli differenciálás helyzetét, megvalósulását *alig, jobban és erősen befolyásoló tényezőkre*.

Az első kategóriába sorolható a diplomák száma, a továbbképzésekben és az innovációs tevékenységekben való részvétel, a szakmai képzettség megítélése és a differenciálási szinterek száma.

A differenciálás helyzetét az iskolán belül *jobban befolyásolja* a pedagógusok munkahelyi elégedettsége és a gyermekismeret szintje.

A belső differenciálás helyzetének alakulását *erősen determinálják* a pedagógusok szakmai kompetenciáinak azon hiányosságai, melyekre az elméleti alapok, a differenciált tanulásszervezési formák tervezése, irányítása, átjárhatósága, kedveltségének és akadályainak kapcsán derült fény. Megállapítható, hogy mindezek együttesen rányomják bélyegüket a differenciálás gyakorlatára és jelentős mértékben gátolják annak eredményességét.

Az iskolán belül történő differenciálás eredményességét a pedagógusok pszichés állapotának befolyásolásán keresztül hátráltató legjelentősebb akadályok: közvetlenül sok időt és gondosságot igénylő felkészülés; a nagy osztálylétszámok; a megfelelő eszközök, tárgyi feltételek hiánya; közvetve pedig a rossz jövedelmi viszonyok; a növekvő elvárások; a leszűkült ön- és továbbképzési lehetőségek; az erkölcsi elismerés hiánya. A vizsgálat során is kimutatott jelenség, hogy a tűrőképességük felső határáig eljutott, leelégedetlenebb pedagógusok - közöttük valószínűleg sok a jól képzett - közül jelentős számarányt képviselnek a pályamódosításra törekvők és a pályaelhagyók.

A vizsgálat szerint a pedagógiai tevékenység összetevőinek megítélési rangsorában a differenciálás az utolsó helyen áll ugyanúgy, mint 15 évvel korábbi országos empirikus vizsgálat eredményeiben. Azóta a differenciálás megítélése valami javulást mutat, ám a válaszadók valamennyi felsorolt pedagógiai tevékenység között változatlanul a differenciálás színvonalával a

legelégedetlenebbek. A jelen vizsgálat és a korábbi empirikus vizsgálat pedagógiai tevékenység-összetevőinek adatsora között - elvégezve a megfelelő számításokat - közepesen szoros, pozitív, szignifikáns korreláció mutatható ki.

A vizsgálat során arra is fény derült, hogy a differenciált tanulásszervezési formák alkalmazásának ma is ugyanazok a legfőbb akadályai, mint 15 évvel korábban.

Végeredményben az első két hipotézis teljes egészében bizonyítottnak tekinthető. A harmadik hipotézis viszont megdőlt, ma ugyanis a belső differenciálás helyzete rosszabb, mint 15 évvel korábban.

A következtetések városunkra nagy biztonsággal, de hasonló nagyságrendű városok alsó fokú iskoláira is jelentős valószínűséggel érvényesnek tekinthetők.

Mivel a belső differenciálás működőképessége a NAT sikeres bevezetésének egyik alapfeltétele, a jelen helyzeten sürgősen javítani kell, ha azt szeretnénk elérni, hogy a NAT életbe lépése egy év múlva nagyobb zökkenők nélkül elkezdődhessen. Rövid távon valószínűleg csak egy akadályt lehetne jelentősen csökkenteni a belső differenciálás javítása érdekében: országosan mielőbb meg kellene szervezni és működtetni a NAT bevezetését célirányosan előkészítő, továbbképző jellegű tanfolyamokat, amelyekbe térítésmentesen és tömegesen kapcsolódhatnának be a pedagógusok. A jelenlegi felkészítő rendszer nem képes ezt a funkciót betölteni. Ha sürgősen nem történnek hathatós intézkedések e téren, akkor a NAT bevezetése veszélybe kerülhet, hiszen az iskolai tapasztatokkal megegyezően a jelen vizsgálat is bizonyítja, hogy az iskolák nincsenek birtokában még legszükségesebb személyi és tárgyi eszközöknek sem.

Felhasznált irodalom

Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.

Báthory Zoltán: Tanuló, iskolák - különbségek. Tankönyvkiadó, Bp., 1992.

Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Szerkesztette: Falus Iván. Keraban Kiadó, Bp., 1993.

Falus - Golnhofner - Kotschy - M. Nádasi - Szokolszky: A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Bp., 1989.

Dr. Golnhofner Erzsébet - M. Dr. Nádasi Mária: A pedagógus tevékenysége az egyéni munka tervezésében és irányításában. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1980.

A közoktatási törvény és a Nemzeti Alaptanterv tantervi alapelvei. Okker Oktatási Iroda, Bp., 1994.

Lénárd Ferenc - Demeter Katalin: A nevelés gyakorlata a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Bp., 1990.

M. Nádasi Mária: Egységesség és differenciáltság a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Bp., 1986.

Nemzeti Alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp., 1995.

A pedagógiai kutatás módszerei II. ELTE BTK. Szerkesztette: dr. Bábosik István - M. Dr. Nádasi Mária. Tankönyvkiadó, Bp., 1977.

Petriné dr. Feyér Judit - Mészölyné dr. Fehér Katalin: Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.



Róm. Kat. Főgymnasium (Gyulafehérvár)

SZENES GYÖRGY /*Bolyai János Műszaki Szakközépiskola, Budapest*/

SZAKMAI ELŐKÉSZÍTÉS ÉS AZ ÉRETTSÉGI VIZSGA A NAT TÜKRÉBEN A SZAKKÖZÉPISKOLÁKBAN

A Nemzeti Alaptanterv

A NAT a kötelező oktatás valamennyi hazai iskolában érvényesítendő azon követelményeit foglalja magában, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a közoktatás minden iskolatípusában az alapvető tartalmak egységesen és arányosan érvényesüljenek. Ezzel az oktatás nélkülözhetetlen tartalmi egységét és az iskolatípusok közötti átjárhatóságot hivatott elősegíteni. Lehetővé teszi, hogy az iskolák és a tanulók a tananyag feldolgozásához, elmélyítéséhez és kiegészítéséhez, a követelmények teljesítéséhez, sajátos szükségleteik, igényeik kielégítéséhez kellő idővel rendelkezzenek.

A NAT nemcsak megengedi a különböző tantervi változatok, tankönyvek és más taneszközök készítését, illetve az iskolai pedagógiai programok és a helyi tantervek kidolgozását, választását, hanem ezeket a tartalmi szabályozás elengedhetetlen részeként kezeli.

Helyi tanterv

Az 1996 júliusában módosított Közoktatási Törvény szerint az iskoláknak 1998. szeptember 1-jéig kell elkészíteniük a pedagógiai programjukat és ennek részeként a helyi tantervüket. A helyi tanterveket a fenti időponttól felmenő rendszerben az első és a hetedik osztályban kell bevezetni.

A helyi tantervben az iskola a teljes képzési ciklusra határozza meg az elérendő célt, ezért ennek a tantervnek a szakképző iskolákban az általánosan művelő tantárgyak programjain kívül értelemszerűen tartalmaznia kell a szakmai előkészítő tantárgyak, valamint az érettségit követő szakmai képzés esetén ezen szakmai tantárgyak tanterveit is.

1998 szeptemberétől, illetve a NAT felfutásától a szakképző iskolákban olyan helyi tantervet kell alkalmazni, amelyben 16 éves vagy szakközépiskola esetén 18 éves korig nincs szakmai képzés, hiszen eddig tart az általános műveltséget megalapozó pedagógiai szakasz. Lehetőségük van azonban a szakképző iskoláknak arra, hogy már ebben az időszakban is folytassanak szakmai előkészítést.

A szakmai előkészítés két szakaszban valósulhat meg:

- az első szakasz a 9-10 osztály, ahol szakmai orientációt folytathatnak az iskolák, szem előtt tartva, hogy a NAT követelményrendszerét teljesíteniük kell. Természetesen más idő áll rendelkezésre a szakmai orientációra egy olyan iskolának, amely nem tűzi ki célul az érettségi elérését, ezért csak a NAT minimum követelményeit tanítja, és más idő áll rendelkezésre a fenti célok elérésére egy érettségit megcélzó szakközépiskolának, amely nem elégedhet meg a NAT minimummal;
- a második szakasz a 11-12 osztály, ahol szakmai alapozást folytathatnak a szakközépiskolák, miközben felkészítik tanulóikat az érettségi vizsgára. A szorosan vett szakmai specializáció az érettségi utáni szakképző évfolyamokon történik. Az érettségit nem adó iskolákban a tizedik osztályt lezáró alapképzési vizsga után kezdődhet a szakmai képzés.

A fenti követelményeknek felel meg az alábbi óraterv, ahol a szakmai előkészítő tantárgyak (szakmai orientáció és szakmai alapozás) a szakmacsoport differenciált igényei szerint különbözőek.

Szakközépiskolai óraterv

Tantárgyak	Osztály/Óraszámok				Érettségi	Osztály/Csoport
	9. osztály	10. osztály	11. osztály	12. osztály		
Irodalom	2	2	3	3		
Magyar nyelvtan	2	2	1	1	K	
Történelem	2	2	2	2	K	
Társadalomismeret / Filozófia	-	-	2	2		
Angol nyelv / Német nyelv *	4	4	4	4	K	9/2 10/2 11/2 12/2
Matematika	3	3	4	4	K	9/2 10/2 11/2 12/2
Fizika	2	2				11/2 12/2
Kémia	2	2				
Biológia	2	2	2 •	2 •	V	
Földrajz	2	2				
Informatika, technikai ismeretek	2	2	-	-	-	9/2 10/2
Ének-zene	1	1	-	-		
Testnevelés	2	2	2	2		

Tantárgyak			Osztály/Óraszámok				Érettségi	Osztály/Csoport
			9. osztály	10. osztály	11. osztály	12. osztály		
Szakmai előkészítés	Orientáció	Szakmai orientáció	1,5	1,5	-	-		9/2 10/2
	Alapozás	Szakmai alapozás elmélet	-	-	5	5	V	11/2 12/2
		Szakmai alapozás gyakorlat	-	-	5	5		11/3 12/3
Összesen			27,5	27,5	28,0	28,0		
Nem kötelező órakeret		Osztályfőnöki	1	1	1	1		
		Idegen nyelv	2	2	-	-		
	+	Szakmai orientáció	3,5	3,5	-	-		9/3 10/3
		Magyar nyelv és irod.	-	-	2	2		
		Történelem	-	-	2	2		
		Idegen nyelv ◊	-	-	2	2		
		Matematika	1	1	2	2		
		Fizika, kémia, biológia	-	-	1	1		
Szakmai alapismeretek	-	-	1	1				

- Megjegyzések:**
- K Kötelező érettségi tantárgy
 - V Választható érettségi tantárgy
 - * A tanuló választása szerint
 - ⊕ A nem kötelező órakeretből az emeltszintű érettségire történő felkészítéshez, továbbá 9-10. osztályokban szakmai orientációra és a 11-12. osztályokban szakmai alapozásra használunk fel órákat a tanuló választása szerint
 - ◊ Az idegen nyelv váltására kényszerült tanulók felzárkóztatására
 - Az iskola képzési profiljának megfelelően valamelyik természettudományi tantárgyat négy évig tanítja

Az iskola a kötelező (K) érettségi tantárgyakon kívül a szakirány szerinti továbbtanulás miatt a fizikai tantárgyat, a szakmai végzettség megszerzése céljából a szakmai előkészítő tantárgyat ajánlja választani (V).

Az érettségi vizsga

A közoktatási törvény szerint az érettségi vizsga állami vizsga, amelyet a tanulók a tizenkettedik évfolyam követelményeinek teljesítése után tehetnek le. Az érettségi vizsgán a tanulók kötelező és szabadon választott tantárgyakból adnak számot tudásukról.

A kötelező érettségi tantárgyak: magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, idegen nyelv.

A választandó tantárgyak számát a vizsgaszabályzat határozza meg.

Mivel a szakközépiskolákban szakmai előkészítés is folyhat a közismereti oktatás mellett, ezért lehetőség van ezekben az iskolákban, hogy a tanulók szakmai előkészítő tantárgyakból is érettségi vizsgát tegyenek.

Az érettségi vizsgának az oktatási rendszerben kettős funkciója van:

(1) tanúsítja azt, hogy a jelölt középiskolai tanulmányai során mit és milyen szinten sajátított el. Az erről szerzett bizonyítványt azok hasznosítják, akik az érettségi után szakmát kívánnak tanulni, vagy közvetlenül munkába állnak és alkalmazásukat érettségi bizonyítványhoz kötik a munkaadók;

(2) az érettségi bizonyítvány másik funkciója a szelekció, vagyis ennek alapján választják ki azokat a jelölteket, akik alkalmasak az egyetemeken vagy a főiskolákon való továbbtanulásra.

Az új érettségi vizsga az alábbiakkal jellemezhető:

- Az érettségi vizsga egységes.
- Az érettségi vizsga kétszintű.
- Az érettségi vizsga sztenderdizált.

Az érettségi vizsga egységes

Az érettségi vizsga két funkciója nem kötődik kizárólag a klasszikus továbbtanulási irányba mutató gimnáziumhoz. A másik középiskola, a szakközépiskola szintén kettős feladatot teljesít az érettségi vizsgával: bizonyítványt ad és egyben lehetőséget a továbbtanulásra. A kétfajta középiskola között az a különbség, hogy a gimnázium tanterve az általánosan művelő tárgyak tanítására helyezi a hangsúlyt, a szakközépiskolában pedig az általános művelésen túl a szakmai előkészítés is lényeges.

A kétfajta középiskola tantervének közelítése a hazai oktatáspolitikában majd két évtizedes múltra tekint vissza. Ez a folyamat, noha elindult, egyelőre nem vezethet a kétfajta középiskola egységesítéséhez, mert a középiskolázás még messze nem teljes körű. Ezért él az igény, hogy legyen olyan középiskola, mely nemcsak az értelmiségi előképzést, de a középfokú szakképzést is megalapozza.

Mindezek következtében a szakközépiskola tantervének az elmúlt évek során az lett az egyik fő feladata, hogy egyensúlyt teremtsen az általánosan képző tárgyak és a szakképző tárgyak tanítása között. Ebbe az irányba tolja a Nemzeti Alaptanterv bevezetése is, mely iskolafajtától függetlenül, a tanítási idő egy részében, közös tananyagot határoz meg a 16 éves korig tartó kötelező iskolázás végéig. Másik fő feladata pedig az lett, hogy a szakképző tárgyakat szakmai előkészítő tárgyakkal váltsa fel. Ezt főként a gazdasági szerkezetváltásból következő igények indokolják, ami gyakori profilváltásra készíti a munkavállalókat. Ez a váltás könnyebben megvalósítható a szakmai alapozó képzés, mintsem a szűk szakképzés talaján.

A jövőben a kétféle középiskolában a fentiek figyelembevételével egységes követelmények alapján tesznek érettségi vizsgát a tanulók.

Az érettségi vizsga kétszintű

Az érettségi vizsga két funkciójának egyidejű teljesítése a követelményrendszer vonatkozásában azt feltételezi, hogy két szinten határozzuk meg az országosan egységes vizsgakövetelményeket: középszinten és emelt szinten. A középszinten meghatározott követelmények teljesítése a középiskolai végzettséggel elérhető műveltséget tanúsítja, az emelt szinten meghatározott követelmények teljesítése pedig a továbbtanulásra való alkalmasságot.

A két szinten meghatározott vizsgakövetelmények nem az érettségi vizsga egészére, hanem az egyes vizsgatárgyakra vonatkoztak. A tanuló oldaláról nézve, nem az a választás tárgya, hogy a jelölt egészében középszintű vagy emelt szintű vizsgát kíván-e tenni, hanem az, hogy mely tárgyból tesz középszintű vagy emelt szintű vizsgát. Abban nincsenek korlátok, hogy a vizsgatárgyai közül hányból vizsgázik emelt és hányból középszintű követelmények szerint.

Az érettségi vizsga sztenderdizált

Ha tartósítani akarjuk a jelenlegi állapotot, mely a felsőoktatás extenzív fejlesztéséből ered, nevezetesen, hogy az egyetemek és főiskolák nagyobbik része a szelekcióban a középiskolai értékelésre támaszkodik, és egyben el akarjuk érni, hogy az érettségi vizsgaeredményeket tekintsek a válogatás alapjának, akkor az érettségi vizsgának megbízhatónak kell lennie. Az érettségi vizsga megbízhatósága a vizsgakövetelmények és a vizsgateljesítmények minősítésének összemérhetőségét (sztenderdizációját) egyaránt megköveteli. A vizsgakövetelmények vonatkozásában ez azt jelenti, hogy azok országosan egységesek és nyilvánosak, továbbá lefedik

mindazokat az ismereteket és képességeket, melyekre mind alapokra a felsőfokú intézmények, valamint a munkaadók igényt tartanak.

Ugyanúgy a vizsgateljesítmények minősítésének is egységes értékelésén kell alapulnia. A vizsgateljesítmények minősítése csak akkor tekinthető megbízhatónak, ha egységes, azaz országos skálán összemért teljesítményekre vonatkozik. Más szavakkal: a minősítés akkor megbízható, ha egy adott osztályzat vagy pontszám ugyanazt a teljesítményt fedi, függetlenül attól, hogy az ország melyik középiskolájában kapta a bizonyítványt a tanuló.

Az érettségi vizsga és a középiskola utolsó két évfolyamának kapcsolata

Tekintettel arra, hogy a Nemzeti Alaptanterv csak a kötelező iskolázásig, tehát 10. évfolyam végéig határozza meg a közös művelődési anyagot a tanítási idő egy részében, az érettségi vizsga előtti utolsó két évfolyam tananyagát az egyes középiskolák helyi tantervei fogják szabályozni. A jelenlegi oktatáspolitikai törekvése az, hogy a központi szabályozást a középiskolák ez utolsó két évfolyamán a minimálisra csökkentse. A tartalmi szabályozás vonatkozásában ez azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai nem az ún. bemeneti (tantervi), hanem az ún. kimeneti (vizsgával történő) szabályozást részesíti előnyben.

A vizsgával történő szabályozás a középiskolák utolsó két évfolyamának tantárgyi szerkezetére és a tanítás tartalmára is hatást gyakorol. Valószínűsíthető, hogy a középiskolák tantárgyi szerkezete a vizsgatárgyak rendszeréhez, valamint a vizsgaszintekhez (közép- és emelt szint) fog igazodni. Ezért a tanítás szervezeti és órakeretei sokkal differenciáltabbak lesznek, mint jelenleg. Ahhoz, hogy az iskolák a fenti igényeknek megfelelő differenciált oktatást meg tudják szervezni, már a 10. osztály végén tájékozódniuk kell arról, hogy a tanulók a kötelező tantárgyak mellett milyen vizsgatárgyakból és tárgyanként milyen szinten kívánnak vizsgázni. Nyilván nagyobb óraszámokban fogják tanulni a vizsgatárgyakat azok, akik az emelt szintet választották és kevesebb óraszámokban azok, akik középszinten kívánnak vizsgázni. Indokoltnak látszik, hogy az emelt szintű vizsgatárgyak átlagosan heti 4-5 órák, a középszintű vizsgatárgyak átlagosan 2-3 órák legyenek.

A tanítás szervezeti és órakereteit az iskolák a helyi tantervekben maguk fogják szabályozni.

A "Környezetpedagógia" rovatunkban megjelenő tanulmányok, cikkek előadás formájában elhangzottak az 1997 májusában Debrecenben megrendezett környezetpedagógiai konferencián. A cikkek közlését a következő számban folytatjuk.

HAVAS PÉTER /Eötvös Loránd Tudományegyetem - Budapest/

A KÖRNYEZETI NEVELÉSRŐL

Az ezredforduló küszöbét átlépő emberiség új szokásokra igyekszik rávezetni gyerekeit. Világszerte felismertük, hogy a hétköznapi életvitelünk tarthatatlan. A fenntartható fejlődés¹ vált az emberiség és a bioszféra közös sorskérdésévé.

Az energiahasználat, a növekvő hulladékhegyek, a levegő és a víz szennyezése, a pusztuló természet, a felmelegedő klíma, a növekvő agresszió, a bűnözés és az etnikai-vallási türelmetlenség a gyorsan szaporodó emberiség problémahegyének részei. Az iskolában ezek kezelésére és a további bajok megelőzésére kell nevelni. Hogyan boldogulnak majd a gyerekeink a hagyományos műveltséggel környezet-kultúra nélkül?

A pedagógusok elkötelezett és a jövő iránt felelősen fogékony rétege, akiket ezúttal környezeti nevelőknek nevezünk, felismerték, hogy a modernizáció, a korszerű műveltség integráns része a környezettudatosság. Nem egymással szembeállítva, hanem összehangolva kell kezelnünk a környezeti nevelés és a többi műveltségi terület követelményeit. Elméleti jelentőségű annak tisztázása, hogy a környezeti nevelés a pedagógia gyakorlatában milyen kapcsolatba kerül a többi területtel. Meghaladja e tanulmány kereteit e kérdés tárgyalása, ezért csak utalunk azokra a neveléstudományi fejleményekre, amelyek megkísérlik feltárni a nevelés területeit, a szocializációs mechanizmusokat, a tanítás-tanulás módszereit.² A környezeti nevelés innovációs fejleményei az elméletképzéshez is gazdag alapokat kínálnak, megkönnyítve ezzel a konstruktív tanuláselmélet³ és pedagógiai konzekvenciái⁴ kidolgozását, valamint a tanítás-tanulás módszertani megújítását, fejlesztését.

A környezeti nevelésről - dióhéjban

A környezeti nevelés olyan pedagógiai folyamat,⁵ amely a társadalom fejlődése és a természet fenntarthatósága céljából elősegíti és erősíti az emberek környezettudatos magatartását, életvitelét. A környezeti nevelés átfogja a személyiség kognitív és nem-kognitív tartományait, alakítja az érzelmi viszonyulásokat, értékrendet, megismerési, cselekvési és döntési képességeket fejleszt, az embert képessé teszi együttműködésre, altruizmusra és életvitelének tudatos hangolására, beleértve az önkorlátozást is. Felismerteti az élet különleges és ismétелhetetlen jelentőségét, a személyes felelősséget a természet és a környezet fenntartása és védelme szempontjából. Erőteljesen épít az ember hitére és reményeire, a jövő életminőségét és lehetőségeit idézi fel, miközben a jelenben előkészíti azt. A napi életviteli cselekvéseinket nem engedi kiszolgáltatni a pillanatnyi szükségleteinknek, vágyainknak és divathóbortjainknak, hanem az életmódunk következményeinek tudatos mérlegelésére nevel. A környezeti nevelés megtanít arra, hogy a jelen a lehetséges jövő felől közelítsük, hogy a magatartásunkat, életviteli döntéseinket az ökológiai és humánökológiai kultúránk, tudásunk és erkölcsünk határozzák meg. A környezeti nevelés a születéstől élethosszig tartó folyamat, amely nemzedékeket kapcsol össze az emberiség globálisan közös egymásrautaltságában és törekvésében. A környezeti nevelés célja a környezettudatos magatartás, a környezetért felelős életvitel elősegítése, hogy fenntartsuk és javítsuk az emberi élet minőségét. Tágabb vonatkozásban a környezeti nevelés a globális bioszféra megőrzését és fenntartását célozza.

A környezeti nevelés kifejezést⁶ gyakran a környezetvédelmi, esetenként az ökológiai nevelés szinonimájaként használják,⁷ jóllehet az utóbbi általában a természettudományoknak - elsősorban az élettudományoknak - a természeti környezet fenntarthatósága szempontjából való tudományközi megközelítése, amely nem mindig számol az emberi tényezők hatásaival. A környezeti nevelés jelentőségét és szükségességét nemzetközi megállapodások is rögzítik. Az Egyesült Nemzetek Szervezetének tagországai egy szakmai tanácskozáson először 1975-ben Belgrádban tisztázták és rögzítették a környezeti nevelés formáit és célkitűzéseit:

"... a világ népei számára tudatosítani kell azt, hogy a környezet és a hozzá kapcsolódó problémák megoldása és az újabbak megelőzése megfelelő tudást, felkészültséget, készségeket, attitűdöket, indítékokat és együttműködési szándékokat igényel, amelyek biztosítása a környezeti nevelés feladata." (Belgrádi Charta, 1975.)

Néhány évvel később, 1978-ban a világ első környezeti nevelési kormányközi konferencián Tbiliszi-ben egy deklarációt fogadtak el, amely a Belgrádi charta alapján a környezeti nevelés három alapvető célelemét foglalja össze:

1. Fokozni szükséges a környezeti tudatosságot és annak felismerését, hogy a gazdasági, a társadalmi, a politikai és az ökológiai jelenségek kölcsönös függőségben és kölcsönhatásban vannak, mind a városi, mind a falusi környezetben.
2. Biztosítani kell mindenki számára annak lehetőségét, hogy a környezet védelméhez és megőrzéséhez szükséges tudást, ismereteket, értékeket, attitűdöket és készségeket a megfelelő módon megszerezhesse.
3. Meg kell teremteni az egyének, a csoportok és a társadalom egészének a környezettel kapcsolatos új típusú magatartási és életviteli mintáit.

A környezeti nevelés a magatartás, a hétköznapi életvitel megváltoztatására is irányul, ez (is) megkülönbözteti a nevelés minden más formájától. A megfelelő ökológiai kultúrát és értékrendet^{8,9} képviselő életvitel kialakításához nem elegendők pusztán kognitív hatások és követelmények.

A nevelési kutatások eredményeinek elemzése (Hines 1984)¹⁰ azt mutatja, hogy a környezettudatos életvitelt tanúsító személyek ismerik a fontosabb környezeti fogalmakat, az aktuális környezetvédelmi problémákat és tennivalókat, ismerik az adott probléma megoldásához használható cselekvési stratégiákat, hisznek a tevékenységük jelentőségében, elkötelezettek a cselekvésben és gyakorlatuk van az önálló cselekvésben.

A kutatások adatai azt mutatják, hogy a környezet kognitív ismerete a környezetért felelős magatartás szükséges, de nem elégséges feltétele. A környezetvédelmi problémák ismerete, az ezzel kapcsolatos elemző és értékelő képességek, a megfelelő cselekvéssel kapcsolatos attitűdök és értékek is szükségesek az egyéni, felelős cselekvéshez (Hines és munkatársai 1986).¹¹

A környezeti nevelés gyakorlata az 1980-as években (elsősorban az amerikai Egyesült Államokban, Ausztráliában és Kanadában) kölcsönhatásba került a tudomány-technológia-társadalom (STS) és a globális nevelés irányzataival. A 90-es évek óta világszerte terjedőben van a környezeti nevelés kitágított értelmezése, jóllehet még érzékelhető, hogy a környezeti nevelők jó része természettudományos képzésből, kisebb része a társadalomtudományok területéről érkezik. A környezeti nevelők hangsúlyozzák a tantárgyi integráció¹² jelentőségét, e téren már lerakták a fogalmi alapokat és jól működő módszereket fejlesztettek ki.

1992 júniusában Rio de Janeiro-ban került sor az Egyesült Nemzetek Szervezetének Környezet és Fejlődés Konferenciájára és a Földi Csúcstalálkozóra, amelyet annak érdekében hívtak össze, hogy a nemzetek legmagasabb szintű képviselői közösen keressék korunk világméretű környezeti problémáira és a fejlődés alapvető kérdéseire a lehetséges megoldást. A 178 ország küldöttei

elfogadták a Környezetről és Fejlődésről szóló nyilatkozatot, a Biológiai Sokféleségről és az Éghajlatváltozásról szóló keretegyezményt. Riói eredmény a Feladatok a XXI. századra (Agenda-21) című dokumentum is, amelynek 36. fejezete a nevelés és a társadalmi tudatosság világméretű erősítésével foglalkozik. 1997 júniusában gyűlt össze New Yorkban, az ENSZ épületében a Rio Plusz Öt elnevezésű világtalálkozó, amely kritikus elégedetlenséggel állapította meg a környezet további romlását, a nemzetközi egyezmények hatástalanságát. Ugyanakkor újabb nemzetközi erőfeszítések történnek a bioszféra megmentéséért, a légkörbe kibocsájtott széndioxid korlátozásáért, a természeti erőforrások kíméléseért.

Magyarországon a Környezetvédelmi Törvény (1995. évi LIII. törvény a környezet védelmének általános szabályairól) 54.§. 1. cikkelye rögzíti a környezeti nevelés jogállását: "Minden állampolgárnak joga van a környezeti ismeretek megszerzésére és ismereteinek fejlesztésére." A törvény a továbbiakban kifejti, hogy a környezeti nevelés az iskolarendszeren belüli és azon kívüli formáiban elsősorban állami és önkormányzati feladat. 1997-ben a Parlament elé kerül a Nemzeti Környezetvédelmi Program és a Nemzeti Környezet-egészségügyi Akcióprogram, amely dokumentumokban a környezeti nevelés - képzés - oktatás megfelelően hangsúlyos, önálló fejezetben szerepel.¹³

A környezeti nevelés szinterei

A környezeti nevelés a családi neveléssel kezdődik, mint minden érték közvetítés. A legelső, korai családi hatások erőteljes bevésséével átfogja az egyénné, a személyiséggé válás folyamatát és a felnőttkor, öregkor éveiben is elősegíti a környezettudatos életvitel korrekcióit, megnyilvánulásait. Az ember életének végső szakaszában hozzásegít ahhoz a szükséges méltósághoz és megbékéléshez, amely a halál közeledtekor kívánatos.

A családok környezetkultúrája és életvitelük, a mindennapok eseményei előre meghatározzák gyermekeik környezeti attitűdjeit, szokásaik körvonalait. Az édesanya és az édesapa szokásai, értékrendje, a cselekedetekben, az életvitelben láthatóan, nem szavakban meghatározva érvényesül a mindennapokban. A szülők, a családi hagyományokat közvetítve egy naiv ideológiát képviselnek, attitűdöket az életről-halálról, élőlényekről, anyagról, világról. Az elemi konstrukciók, mint az élet és halál, a tiszta és piszkos, a hasznos és káros, a korai történetekben bontakoznak ki. Ezt a családban mélyen bevésett attitűdöt és értékrendet, beleértve az anyagokkal, energiával kapcsolatos szokásokat, sokáig megőrizzük és képviseljük. A világról, az önmagunk életéről és környezetünkről a legkorábbi tudati konstrukciók mind bonyolultabbá

válnak a megismerés és a tanulás során, miközben világképünk eredményesebb alkalmazkodást tesz lehetővé.

Nehéz és bonyolult kérdés, hogy a családtól tanult környezeti attitűdöket hogyan tudjuk megváltoztatni tudatosan, hogyan lehet e mély rétegre ráépíteni, rátanulni? Van-e remény arra, hogy sokmilliónyi környezet-közömbössé vált család a gyerekeikbe átörökített attitűdjeit a pedagógusok és környezetvédők "maroknyi csapata" képes áthangolni? Tudjuk-e az intézményes nevelés szerény hatékonyságú eszközeivel a családban megtanult környezetpusztító, energia- és anyagpocsékoló, önző és a jövőnket felemésztő szokások érték- és szokásháttérét megváltoztatni? E kérdésnek rendkívüli a jelentősége a földi élet és a jövő nemzedékei szempontjából.

A környezeti nevelés az intézményes nevelési helyzetekben nem szorítható be a tanítási órák negyvenöt perceibe, hanem állandóan és mindkori folyamatossággal jelenlévő hatáseggyüttesként érvényesül, mint *szocializációs erőter*.

A környezeti nevelés módszerei és lehetőségei az óvodákban ¹⁴

Az óvodai ¹⁵ élet mindennapjait átszőheti, ezáltal a foglalkozásokon érvényesülhet, mint a nevelőintézmény egészének ökológiai kultúrája (pl. a hulladék újrahasznosítás, az energiatakarékosság, a biokertészet, a környezetkímélő takarítószer használata stb.). A 3-6 éves magyarországi népesség több, mint 80%-a jár óvodába és minden kisgyermek számára kötelező az óvodai iskolaelőkészítés. Ez azt jelenti, hogy e korosztályok számára az óvodák széles körűen tudják (tudnák) biztosítani a környezeti nevelést.

Az óvodai élet mindennapjait kell, hogy átfogja, megtöltse a környezetbarátság, a természetszeretet. Legyen az óvoda dohányzásmentes, egészséges és környezetével harmóniára törekvő intézmény. Ebből a célból az óvodában:

- Természettisztelő magatartást tanúsítsunk. Képviseljük az élet, az élőlények feltétlen megóvását, tiszteletét. Udvarunk, kertünk növényeit, kisállatait szerető gondossággal vesszük körül. Ha lehet, udvarunkon létesítsünk helyi tanösvényt, amelyen a gyerekek játékos felfedezéseket tehetnek a kavicsok, kövek, talajtípusok, növényfajok körében. Telepítsünk kis rajzos táblákat és jeleket a tanösvényre, amelyek eligazítják a gyerekeket is.
- Ne telepítsünk drága, külföldi eredetű dísznövényeket, kényes, permetezést és szakszerű kertészeti beavatkozást igénylő fajtákat. A kertben ¹⁶ ne használunk semmiféle vegyszert

(gyomirtót vagy permetlevet). Ugyanakkor telepítsünk komposztdombot vagy gödröt, mutassuk be a gyerekeknek a biokertet és a komposztáló kertészeti gyakorlatot.

- Az óvoda belső tereiben (szobákban, folyosón) telepítsünk szobanövényeket, amelyeket gondozunk, bemutatva a gyerekeknek a felelős magatartást. Lehetnek az óvodában kisállatok (akvárium, pinyek, teknős, tengeri malac stb.), amelyek életét megfigyelhetjük, ábrázolhatjuk, eljátszhatjuk.
- A játékok (is) lehetőleg természetes anyagból készüljenek. Az óvoda bútorai, tárgyai, eszközei lehetőleg fa, kerámia, üveg és más, lehetőleg természetes anyagból legyenek. Kerüljük a műanyagokat, a PVC-t, az egyszer használható csomagolású termékeket. Ne használjunk a környezetre veszélyes takarítószeret, freongázzal megtöltött spray-t. Foglalkozunk az újrahasznosítással, az elkülönítő hulladék kezeléssel. Törekedjünk minél kevesebb hulladékot "termelni".
- Az óvodában takarékoskodjunk minden energiával, anyaggal. Ne pocsékoljunk ételt, ivóvizet. Figyeljenek a gyerekek a csöpögő csapokra, égve felejtett villanyokra. Tanítsuk meg a gyerekeknek a nyersanyagokkal és energiával (elektromossággal, meleggel, forróvízzel, ivóvízzel, pénzzel) való ésszerű gazdálkodást.
- A terepsétákon, kirándulásokon ismerjék meg a gyerekek a természet szépségeit, gyönyörködjenek a növényekben, a természet jelenségeiben. Szokják meg a séták és kirándulások elemi szabályait: ne ártsunk az élőlényeknek, a természetnek. A hulladékot csak a kijelölt helyekre tehetjük, vagy vigyük inkább vissza az óvodában. Ne tépjünk le virágokat, ne károsítsunk növényeket. Hívjuk fel a gyerekek figyelmét a természetvédő magatartásra, a figyelmeztető jelző táblákra, tudjanak arról, hogy vannak természetvédelmi helyek, nemzeti parkok.
- Játékainkban, kiválasztott meséinkben, versekben és dalokban éljük át a természet, a növény- és állatvilág varázslatát. Az ábrázoló tevékenységben igyekezzünk az élmények kifejezésére, készítsünk rajzokat állatokról, növényekről, a közvetlen környezetről. Felhasználhatjuk a kompozíciókhoz a köveket, ágakat, a lehullott leveleket, száraz virágot, szalmát és más természetes anyagot.
- Ünnepeljük meg az óvodákban is a Föld Napját, a Madarak és Fák Napját, a Környezetvédelmi Világnapot. Készüljünk az évszakok változásai megfigyelésére, amelyet lehet egy közeli, kiválasztott környezeti hely (tér, patakpart, erdő, kert stb.) rendszeres megtekintésével, megfigyelésével és ábrázolásával elvégezni.

- A gyerekek társas környezetének harmóniájára is terjedjen ki a pedagógiai gondoskodás. A mindennapokban képviseljük a barátságos, előzékeny és egymásra figyelő magatartást. Fékezzük meg és igyekezzünk meggátolni az agressziót, az erőszakot. Játékokban, bábozás közben, mesékben mutassuk be és tegyük átélhetővé az udvarias, az együttműködő, a szeretetet és együttérzést tanúsító magatartást. Váljon az óvodások számára példaképpé és vonzóvá a tolerancia, a másság elviselése, az erőszakmentesség és a mások iránti személyes tiszteletet.

Az óvodai környezeti nevelés az óvodapedagógusokra épül, akiknek értékrendje, környezettudatos életvitele, környezeti erkölcsé meghatározó. Az óvodapedagógus képzésben általánosan kötelezővé kell tenni a környezeti nevelésre való felkészítést.

A 6-16 éves iskoláskorúak környezeti nevelése ¹⁷

Az iskolai környezeti nevelés a helyi tanterv által rögzítetten elsősorban a tanórai tevékenységek során valósul meg. A legkülönbözőbb tantárgyakba beépíthető a környezeti vonatkozások sokasága. Kézenfekvő és már-már hagyományos ez a biológia, a földrajz, a környezetismeret és a kémia, de egyelőre szokatlan még a technika, valamint a művészeti, az anyanyelvi és más tárgyak tanterve esetében.

A tantárgyak mindegyikébe beépülhetnek ismeretek, problémák, feladatok, utalások a környezettel kapcsolatban. A tantárgyak fejleszthetnek készségeket a környezet megismerésével, megóvásával kapcsolatban, a környezettudatos életvitel elősegítése céljából.

Az alsótagozatos gyerekek nevelésében elsősorban a környezetismeret, természetismeret tantárgy nyújt segítséget, ha a helyi tantervbe beépülnek a közvetlen környezet értékei és kihívásai, problémái. Az alsó tagozaton az ének-zene órákon megismerkedhetnek ismeretterjesztő szövegekkel, környezetről szóló olvasmányokkal, versekkel vagy prózával. A matematikai feladatokban a környezet összefüggései jelenhetnek meg. A technika vagy a háztartástan órákon a környezetkultúrát fejlesztő tevékenységek válhatnak fontossá.

Az alsó tagozatosok környezeti nevelésében mindenekelőtt az érzelmi viszonyulások megfelelő hangolása, a pozitív attitűdök megalapozása a döntő. A kisiskolások számára tehát nem elsősorban a fogalmak, hanem a személyes tapasztalás biztosítása a lényeges. Mindehhez ki kell építeni a tanítás megfelelő módszereit. A kisiskolások környezeti nevelésében a felnőttek modellszerű viselkedése igen fontos. Az alsó tagozatos környezeti nevelés az "itt és most" elve alapján, a helyi

környezeti értékek felismertetésére és szeretetére nevel, miközben elősegíti a helyi környezet (természet-) védelembe való aktív bekapcsolódást.

A felső tagozatosok és a középiskolások tantárgyainak környezeti vonatkozásokkal való feldúsítása többféle módszerrel történhet:

1. Az STS-típusú tantervek használatával. Az angol betűszó a természettudomány-technológia-társadalom angol szavak kezdőbetűit tartalmazza. Ezzel a módszerrel a tantárgyak többségének középpontjába a természet és a társadalom kapcsolata, kölcsönhatása kerül, amelyet általában a technika-technológia közvetít. Ezt megvalósíthatják mind természettudományos, mind humán (társadalomtudományi) tantárgyak. A tantárgyak integrált jellegűvé válnak, követelmény-készletükben nemcsak ismeretek, hanem életszerűen az attitűdök, az értékek, a cselekvéses és szokásokkal összefüggő tanulási eredmények kerülnek.

2. A környezeti nevelés következő négy alapterületének a tantervekbe történő beépítésével (nemcsak ismeretként, hanem attitűdöket, érzelmi viszonyulásokat vagy problémamegoldó képességeket fejlesztő módon). A környezeti nevelés tartalmi alapterületei:¹⁸

a) A külső ember-alkotta környezetre irányuló pedagógiai célok és feladatok (élővilág, energia-folyamatok, a természet története, a fizikai valóság jelenségei és társadalmi jelentősége, értéke és védelme, ökológia, biodiverzitás stb.).

b) A külső ember-alkotta környezetre irányuló pedagógiai célok és feladatok két alrendszerben valósulnak meg. Az első a tárgyi (tárgyi és eszközi környezet, civilizáció és technikatörténet, városi környezet nevelés, háztartás- és gazdaságtan stb.), a második a társas környezetre irányul (együttműködés, konfliktuskezelés, másság-tolerancia, globális problémák megértése és kezelése stb.).

c) A belső természeti környezetre irányulnak a környezet-egészségnevelés törekvései. E témák megjelenhetnek az osztályfőnöki, testnevelés, biológia órák pedagógiai tartalmaiban és követelményeiben. Az egészségre irányuló környezeti nevelés alapvető üzenete a prevenció, a megelőzés eszméje és gyakorlata. Ennek részei a helyes étkezésre, a drog- és más kockázattól mentes életvitelre nevelés.

d) A belső "ember-alkotta" környezetre irányuló pedagógiai célok és feladatok a mentálhigiénés világra irányulnak. Mindazok a nevelési eljárások, amelyek eredménye a pozitív gondolkodás, az önismereti igényesség, az érzelmi, indulati stabilitás, a belső világ harmóniája, ehhez a pedagógiai szférához kapcsolódnak. Ezáltal válik a környezeti nevelés részévé a holisztikus világkép, a belső és külső világ harmóniájának és egybeolvadó egységének igénylése.

A pedagógusképzés során minden tanítójelöltnek, tanárszakosnak, általában a pedagógus szakmákra készülő fiatalnak kötelezővé kell tenni a környezeti nevelésre történő felkészülést. Ez érinti az általános és speciális pedagógus kompetenciákat, szaktudást, módszereket és speciális képességfejlesztést igényel.

A környezeti nevelés helyszínei

A tanórákon történő környezeti nevelés megvalósulhat egy olyan önálló tantárgy keretében is, amelynek célja és feladatai a környezettudatos életvitel, azaz az ember és a környezet kapcsolata. Ilyen oktatócsomag Magyarországon a több évtizede *bevezetett "Az ember és környezete"* című középiskolai fakultatív tantárgy. E tantárgyhoz kidolgozott tankönyv, taneszközök, sőt, országos hírű továbbképzési rendszer is tartozik.

A tanórai környezeti nevelés lehet iskolán belüli és iskolán kívüli is. Gyakran előfordul, hogy egy-egy ilyen integrált típusú tanórát terepgyakorlatként, vagy városi felfedező feladatként tervezünk és valósítunk meg. Gyakran tartanak pedagógus társaink rendhagyó tanórákat múzeumban, állatkertben, vadsparkban. Előfordul, hogy a tanóra keretében az iskolakertben, az iskolaudvaron vagy éppen a közeli önkormányzati hivatalban végzünk felderítő célú látogatást, utcai forgalmat számlálunk, zajt mérünk, csapadék savasságát vizsgáljuk, járókelőkkkel interjúkat veszünk fel, az utcai árusok vagy üzletek áru kínálatát elemezzük. Mindez az adott helyi tantervtől és a pedagógus módszertani kultúrájától függ.

A tanórai és a tanórán kívüli környezeti nevelés határterülete *az erdei iskola*.¹⁹ Ez általában elutazást, természetközeli helyszínen történő életvitelt és terepen való tanulást jelent. Az erdei iskolák tanulási projektekké válnak gazdagabbá. Ezek a projektek az adott konkrét helyszíni sajátosságokra épülő vizsgálatok, környezeti feladatok, akciók. Az erdei iskola hatalmas pedagógiai lehetőség a személyes és társas erők formálására, a pozitív attitűdök és értékrend alakítására.

Az erdei iskola életmód és környezetkultúra nagyon intenzív pedagógiai hatás, amely nehezen pótolható "olcsóbb megoldásokkal".

A *szakkörök*²⁰ alsó tagozattól az érettségizőkig bármely korosztály számára jó lehetőség ahhoz, hogy akár a szűkebb, akár a tágabb környezettel foglalkozzanak, építsenek ki projekteket, akciókat, vizsgálatokat. A környezeti nevelést művészeti, irodalmi, drámajátékokra épülő vagy éppen diákújság-készítő szakkörök is kifejezhetik. A művészeti tevékenység tükrözheti a

természetet, készülhet természetes anyagokból, ábrázolhatja az emberek és a környezetük ellentmondásait, harmóniáját vagy éppen diszharmóniáját.

A szakkörök általában az adott iskolakörnyezet feltételeire, kihívásaira illetőleg értékeire épülnek. Néha a szakkör felkerekedik és útnak ered: vándortáborok, nyári szaktáborok, kereteibe épülnek be, mint intenzív környezeti nevelési munkaformák.

A táborok, többnapos terepgyakorlatok olyan pedagógiai folyamatok, amelyek általában tanéven (szorgalmi időszakon) kívüli önkéntes helyzetek. Ezek környezeti nevelési lehetőségei abban gyökereznek, hogy más környezetbe telepítik a tanulókat és arra érzékenyítik őket. A táborokban az életmód kialakítása sok leleménnyel gazdagíthatja a környezetkultúrát erősítő munkaidőt azzal a szabadidő-kultúrával, amelyben ugyancsak értékként jelenik meg a szabad természet, a szabadban végzett sport, turisztika vagy bármely más tevékenység.

A táborok nemcsak ökológiai, hanem ökonómia értelemben is fejlesztő hatásúak. A gyerekek közösségei megtanulhatják a gazdálkodás és különösen a környezetgazdálkodás alapjait, eszközeit, módszereit. Távolabbra kerülnek a civilizált "vívmányoktól", felismerik és értékelik a természet egyszerűbb és léletszerűbb segítségét, amely hozzájárulhat életvitelünkhöz. A táborok életében nemcsak a konkrét természetvédelem, hanem művészeti alkotások, társadalomkutatás, technikai készségek gyakorlása, életmódreform, és sok más elem segítheti elő a környezethez való viszonyok, attitűdök és szokások alakítását.

Az iskolai gyermek- és ifjúsági irodalom tartalmazhat környezeti nevelési elemeket. Így például az úttörő, a cserkész, a 4H vagy a Zöld Szív mozgalom a helyi közösség környezettudatosságát erősítheti. Ezekben a helyzetekben a gyerekek a közösségek mozgalmi ereje által összekovácsolva fejtenek ki jelentős környezeti aktivitást. A patakvédő, a közeli műemléket vagy éppen egy öreg fát megóvó mozgalmi munka könnyen kapcsolódik a felnőtt közösség környezet- vagy természetvédő akcióihoz. Ilyen értelemben is fontos az iskola helyi közösségeihez való szoros kapcsolódása. A tanulók által szerkesztett iskolaújság vagy iskolarádió alkalmas média lehet e mozgalmi színezet megjelenítésére, kifejezésére.

A tanórán és tantermen kívüli egyéb iskolai helyzetek környezeti nevelő hatása akkor jelentős, ha sikerül a rejtett tanterv pozitív hatásait kiaknázni. Az iskolák épülete, udvara, mosdója, öltözője és ebédlője kínál jó tereket ehhez. A tanórán kívül az óráközi szünetek, az ebédidő, a kora reggeli és a délutáni-esti időszak az iskolai élet mindennapjaiban egy meghatározó környezetkultúrát hordoz. Bizonyossá válik, hogy az iskolai élet egésze, az iskolai dolgozók közössége, az iskola, mint intézményegész válik környezeti nevelési tényezővé. Ez az iskola arculatának meghatározásával és irányításával kezdődik. Az iskola vezetőjének feladata és

hatásköre is a deklarált és a rejtett tanterv összehangolása a környezeti nevelés szempontjából. A "zöld" iskolában a mindennapi élet apró jelenségei környezetkultúrát képviselnek. Az emberek (felnőtt és gyerek közösségek) kapcsolata a természethez, a fogyasztáshoz, az energiákhoz, az anyagokhoz, a hulladékhoz, vízhez és levegőhöz, és nem utolsósorban egymáshoz és önmagukhoz: ez alkotja a tényleges környezeti nevelést, a követhető életviteli mintákat, modelleket, pozitív és negatív példákat. Ezeknek az apró részleteknek az összehangolása, harmóniájuk megteremtése nehéz és hosszadalmas folyamat.

Az iskola vízcsapjainak és WC-tartályainak állapota, a szobanövények és a tantermi kisállatok fittsége, a taneszközökkel való gazdálkodás, a hulladékkezelés, az iskolabüfé kínálata, napi ebéd összeállítása és elfogyasztásának körülményei, az egészségre vezető életvitel lehetősége, a mindennapok társas és tárgyi harmóniája: ez az adott iskola környezeti nevelésének alapja.

Az iskola az eredményes környezeti neveléshez helyi szövetségeket kell, hogy találjon. Erőforrásokra van szüksége, szakmai, politikai, pénzügyi értelemben egyaránt. A környezeti nevelés egyik hatékonyságát növelő eszköze a helyi közösségek bevonása²¹ a tanterv készítésébe, megvalósításába és értékelésébe. A helyi közösségek elsősorban az ott élő családokat jelentik, akik közvetlenül megélik környezetük kihívásait, értékeit és problémáit, akik kulturális tradíciókat követnek és közvetítenek, akik jövőjét éppen az iskola formálja. A helyi közösségek másik pólusán a polgári szerveződések, civil szervezetek képviselői, szakemberei vannak. A helyi környezet- és természetvédők, a falu-szépítők, városvédők, családsegítők, vöröskeresztesek, felekezeti kisközösségek alkotják az iskolák számára a helyi erőforrások egy jelentős csoportját. Az iskola helyi önkormányzatának környezetvédelmi szakembereire, a helyi Állami Nemzeti Tisztiorvosi Szolgálat tagjaira is számíthat. Ehhez a kormányzati-hatósági körhöz tartoznak még az iskola településének (városrészének) kommunális szolgálatait ellátó vállalatok vezetői és szakemberei, mint például a vízművek, az elektromos művek, a gázmű és a hulladékkezelés szakértői. Ezekről a szövetségektől információkat, adatokat, a fejlesztés elképzeléseit kaphatjuk meg, amelyek szükségesek településünk jövőképehez.

A környezeti nevelés más területei az állatkertek,²² a múzeumok, a nemzeti parkok, az egyes bemutatóhelyek is.

A hazai környezeti nevelés felértékelődése szerencsésen együtt jár a hazai közoktatás rendszerváltásával. Az iskolák önállóbbak, pedagógiai programjuk és helyi tanterveik elkészítésében szakmailag autonóm intézményekké válnak. a regionális pedagógiai intézetek és szakmai szervezetek sokasága segít a megfelelő helyi programok kidolgozásában. Nagyon sok

tartalék rejlik az iskolák és más szervezetek egymás közötti munkakapcsolataiban, amely az egymástól tanulás ösi, egyszerű hatékonyságát biztosíthatja. A nevelés általában jövő-orientált tevékenység. A környezeti nevelés nem egy elvont általános jövőidőt használ, hanem a jelenben mutatja fel a jövő kezdetét.

A környezeti nevelés jövő-orientáltságát a hit, az ökológiai értékek és eszmények elfogadása, a bizakodás és a remény határozza meg. Mindezek az entitások megjelenhetnek különböző ideológiai irányzatok körében, nem feltétlenül kapcsolódnak össze a vallásossággal, a vallásgyakorlással, a keresztény vagy egyéb istenhívő életvitellel.

A tradicionális környezetvédelmi érvelés évtizedeken át a pusztulástól való rettegésre épített. A katasztrófa pedagógiák következménye a sötét jövőt elutasító, a "felnőtt társadalom által tönkretett világból" kivonuló, aszociális, cinikusan kiégett fiatalság. A környezeti nevelés jövő-orientáltságában a felmutatható értékek és eszmények még vonzóbbá tehetik a jövőt. Erősítsük meg növendékeinkben a felnőtté válás hajtómotorját: a jövőre nyitottságot és vágyakozást. Az elképzelt szép jövőről alkotott képek, az aktív imagináció áttemel a környezeti károk és pusztulás láttán kialakuló csüggedésen, erőt ad ahhoz a harchoz, amely a korlátozás és önkorlátozás konfliktusaiban sok nehézséget okoz. Kelet-Európa népei környezeti nevelésében különös nehézséget okoz az, hogy a rendszerváltozás után a népek a fogyasztás növekedését sürgetik, nyugati színvonalú pocsékolást és pazarlást tekintenek követendő mintáknak, holott a fenntartható fejlődéshez éppen egy másik irányba kell(ene) haladni.

Piacosodó társadalmunk tragikomikusan hazug reklám ideáljai hamis vágyakat és igaztalan ábrándokat gerjesztenek, ezért élesen el kell különüljön ezek zsidvásárától a jelenben is bemutatható környezeti jövőkép. Meg kell találni, fel kell mutatni a megőrzött értékeket, a közösségek erőfeszítéseinek gyümölcsét, a szép példázatokat, mint a megküzdött harcok és megoldott konfliktusok eredményeit.

A válságokban szenvedő közösségek jövővárása felfokozott, már-már hisztérikus is lehet, hiszen a problémahelyzetben az indulatvezérelte gondolkodás veszi át a gyeplőt. A környezeti nevelés jövő-orientáltsága olyan alapelv, amely a jövőre irányulásban a racionalitást, a polgárok kiérlelt és megbízható tájékozottságára épülő és a jövőre irányuló döntéseit képviseli. Ezt az adott környezetben élők közössége formálja abból a célból, hogy fenntartható legyen élete és jövője. A környezeti nevelés tartalma kifejezi felelősségünket a jövő generációk, a még meg sem született polgárok életminőségével, életlehetőségeivel kapcsolatban. A mai közösségek tehát jövőbeni utódközösségeire gondolnak és érdekeiket képviselve foglalkoznak a jövő fenntarthatóságával. A

környezeti nevelés tartalmilag tehát elsősorban a közösségből és annak környezeti sajátosságaiból származik.

A közösség (az adott társadalom) saját kultúráját, ökológiai és társadalmi ismereteit, történelmileg kialakult környezetképét transzformálja e nevelésbe. A környezet-tudományok fejlődése, a globalizálódás mind hasonlóbbá teszik a különböző társadalmak környezeti nevelési tartalmait. Nyilvánvaló, hogy az általánosan érvényes, a Föld egészét érintő problémák megoldása az egész emberiség közös erőfeszítését igényli, ezért a globális környezeti összefüggések tartalmilag elhagyhatatlanok a tananyagokból.

A tartalom szorosan kapcsolt részei az emberi viselkedéskészlet, reakciómódok, cselekvések, probléma- és konfliktusmegoldáshoz szükséges műveletek sokasága, amelyek a tantervi követelmények "pszichomotoros" elemei. A környezeti nevelés tartalmazza a társas készségekkel, a kapcsolatteremtés és kapcsolattartás eszközeit, az emberi döntések, konfliktusmegoldások egyéni és csoportos változatainak készségeit is.

A környezeti nevelés megtervezi az érzelmi viszonyulások, attitűdök formálását, befolyásolásának menetét. A környezettudatos magatartást az egyén viszonyulásai határozzák meg. Ez elvezet a jellem alakításának, a konstruktív életvitel kialakításának pedagógiai feladataihoz.

A környezethez fűződő viszonyok értéket és értékválasztásokat hordoznak. Az ember környezettel szemben tanúsított értékfelfogása a modern társadalomban a polgári magatartás megítélésében, a jellem értékelésében nélkülözhetetlen. Itt érintkezik a környezeti nevelés a pedagógia etikai felelősségével, amely a polgári nevelés egyik legfőbb tartalmi eleme.

A környezeti nevelés olyan összetett személyiség-, magatartás- és attitűdformálás, amely az egyént képessé teszi *másokkal való együttműködésre*. E társas szokások és beállítódások a következő elemekből állnak:

- másokra figyelés képessége;
- a másság elfogadása, pozitív attitűdök mások iránt;
- empátiás kapcsolatok képessége,
- altruizmus, segítő magatartásformák képessége,
- önalávetés és dominancia indítékok egyensúlya;
- a közös cselekvések koordinálásának képessége;
- türelem és megértés mások hibázásával kapcsolatban;
- a saját identitástól eltérő tulajdonságok (a "másság") toleranciája;
- a közös cselekvések kontrollálási képessége.

A társas képességek a környezeti nevelésben (is) az "ősbizalomra" (a korai években kialakuló, mások, elsősorban a szülők, felnőttek iránti bizalomra) és a mások iránti szeretetre épülve válhatnak eredményessé. Mindezek feltételezik a mentálhigiénés egészséget, a közösség "lelki egészségét" és harmóniáját.

Az együttműködés és versengés finom ellentétbe feszülnek, amely paradoxont csak különleges esetekben lehet feloldani. A versengés - az önérvényesítés szélsőséges formája - kizárja az együttműködést, kivéve akkor, ha a versengésnek speciális szabályai vannak. Az Olimpia nemes eszménye a sportszabályok finom hálóival teszi a küzdelemben "nemessé" az ellenfelet.

A környezeti nevelés során alakuljanak ki és erősödjenek meg a versengés fékjei, az azokat szabályozó személyiség- és csoportmechanizmusok. Ezt legelőkébben az együttműködési helyzetek sokasága teremti meg. Ahhoz, hogy a pedagógusok együttműködési készségeket alakítsanak, erősítsenek tanítványaikban, sokféle módszert kell hogy megismerjenek ezek fejlesztésével kapcsolatban. A pedagógusképzés szerves részét képezzék a kooperációt erősítő tréningmódszerek és eljárások megtanulása, saját élményű megtanulási helyzetei.

A környezeti nevelés sajátos módszerei és stílusjegyei

A környezeti nevelés a környezetet elemző módon vizsgálja, a környezet részeiről és azok kölcsönhatásáról analitikus jellegű képet nyújt. Tényezőként válogatja szét az egymással összefüggő jelenségeket, elválasztva a biotikus és az abiotikus faktorokat, a valóság változásainak természetét kutatva. A környezeti nevelés szükségszerűen alkalmazza a környezettudományos nevelés világszerte elterjedt módszereit, így például a mérést, az összehasonlítást, a vizsgálatot, a kísérletet, a modellalkotási eljárásokat. Mindezek rész-egész relációkra bontják szét a valóságban összetartozó entitásokat és létrehozhatják a megismerő személyben a részlegesség kváziteljességet imitáló benyomását. A környezeti - és az ökológiai - nevelés veszélyesnek tartja az analitikus stílusú megismerési utak egyoldalúságát, hiszen a szétszedett világ²³ a világképben elveszíti érték-prioritásait.

A környezeti nevelés az elemző módszerek, használatára kényszerülve arra törekszik, hogy ezt egyensúlyba állítsa a holisztikus közelítésmóddal. A teljesség érzékelhető-észlelhető jelenléte a racionalitáson túli élményben ad nyomatékot a létezésnek.

A holisztikus stílusjegy a nevelésben a tanuló számára egyedi létezésének teljesség-élményét, a létezők körében a létezés szépségének megosztását teszi lehetővé. Érzelmi szempontból ez az öröm-megosztás vezeti be a létezés egyenrangúságának racionális megértését.

A mítoszok, az eredetmondák, az ősi eposzok és mesék (az óegyiptomi, az indián, a kínai és a magyar is) a létező dolgokat, élőlényeket "egymás testvéreinek" nevezték.

A holisztikus élnény a tág értelemben vett közösségben való feloldódás szépségét is nyújtja, Enyhíti a halálfélelem szorongatását azzal, hogy a szoros összetartozó részek az összesség teljességében találhatják meg egyedi létezésük utáni küldetésüket. A holisztikus stílusjegy teszi racionálisan felfoghatóvá a globális jelenségeket, problémákat, az olyan elméleteket is ideértve, mint a Gaia hipotézis.

A kognitív stílusok a környezeti nevelésben

A környezeti nevelésben a racionalitás jelentősége nyilvánvaló. A nevelési folyamat során a mind tudatosabbá váló magatartásformák éppen az értelem által kontrollált viselkedés szabályozását segítik elő. A környezetről szerezhető ismeretek, a racionális döntések, az információk kezelése a probléma-helyzetekben mind-mind az intellektus világába utalható tevékenység. A környezeti nevelés erőfeszítései arra irányulnak, hogy felfoghatóvá tegyék a gondolkodás számára a fenntartható társadalom feltételeit és mindennek a jelen döntéseiben való gyökereit.

Ugyanakkor a környezeti nevelés nem erőszakolja az értelmi tevékenység kizárólagosságát, amint azt fentebb a tanítás-tanulás tág értelmezése kapcsán megjegyeztem. A racionalitás hegemonizmusa a hibás döntések sokaságát igézi elő, az ember racionalitása igencsak korlátozott.²⁴

Az érzelmi és az értelmi erők együttesen alkotják a magatartás szabályozásának azon képződményeit, amelyeket attitűdöknek nevezünk. A környezeti nevelés attitűdöket formál: az attitűdök érzelmi viszonyulásait és annak "kognitív csúcsát"²⁵ is. Az érzelmi viszonyulások meghatározzák az egyén környezetének elmeihez és azok egész rendszeréhez való viszonyát - a vonzás és taszítás, az oldás és kötés személyes színezetű kapcsolatait. Az érzelmi viszonyulások a tudattalan tartományban közvetlenül nem formálhatók, a bonyolult identifikációs folyamatok során, a modellkövetéskor, a referencia-közösség hatására, ám művészetek által közvetítve is alakulnak.

Az érzelmi viszonyulások kapcsolódnak a motívumok, a szükségletek világhoz: a pozitív érzelmek megerősítenek, a negatívok fékeznek, visszatartanak. A környezeti nevelés során az attitűdök formálásával együtt próbáljuk az ember indítékait, szükségleteit és értékrendjét

pedagógiai eszközökkel formálni, ezzel elősegítjük a magatartásszabályozás kívánatos irányú működését.

Az érzelmi hatások a környezeti nevelés során nemcsak a művészet, a mítoszok révén, hanem sok-sok egyéb csatornán érvényesülnek. A nevelő személyes érzelmi hatása, a közvetlen környezet, a társas helyzet, a taneszközök, a tevékenység mind-mind érzelmi reakciókat okoz, érzelmeket vált ki. A kiváltott érzelmek pozitív vagy negatív irányúak, intenzitásuk végtelen sokféle lehet.

A környezeti nevelés sokféle pozitív érzelmet vált ki: szeretetet, vonzalmat, tiszteletet, kellemes és jó érzések sokaságát. Az élet tisztelete, a létezés örömteljessége, a gondoskodó érzések az élőlényekkel kapcsolatban hagyományosan fontosak a környezeti nevelésben. Ugyanakkor ezt egyensúlyban tartják a kiváltott negatív érzelmek: gyűlölet és harag a környezetpusztítókkal, a környezetet rongálókkal szemben. Ellenérzéseket - helyesebben negatív érzéseket - kell ébreszteniük a tanulóknak azokkal a cselekedetekkel, intézményekkel szemben, akik veszélyeztetik vagy pusztítják a környezetet. Ezt nem tompíthatják sem a hatalom vagy tekintély tiszteletéből fakadó, sem a személyes elfogultságokból adódó más érzelmek! A környezethez való személyes viszonyulások erkölcsi megítélését fontos nevelési feladatnak kell tekintsük, ez ad erőt a későbbiekben az önszabályozáshoz is.

A tudományok és művészet kapcsolata

A környezeti nevelés tudományos módszereket és eszközöket használ fel ahhoz, hogy a tanulók környezetképe pontos, a valóságosnak megfelelő legyen. A természet- és társadalomtudományok sokaságát "építi be" a tananyagkészítés során. A természettudományok a környezet megismerését a pontos módszerekkel és a fogalmakkal segítik. Az élettudományok az életközösségek feltételeit, az ökológiai törvényeket segítenek felismerni. A társadalomtudományok az emberiségnek a természethez és a környezetéhez való változó viszonyát kutatják. A műszaki tudományok és alkalmazott területek a környezetgazdálkodás mérnöki, közgazdasági, terület- és településfejlesztési problémák elemzéséhez és megoldásához segítenek. A környezet-tudományok, a magatartás-tudományok, a társadalom- és természettudományok együttese nélkülözhetetlenek a környezeti neveléshez. A környezeti nevelés tervezése ugyanakkor nem ezeknek a tudományterületeknek a tantárggyá építése, hanem inkább integrálása, összekapcsolása. Az egyes fogalmak és fogalmi rendszerek megőrizve eredeti jelentésüket, bekerülnek olyan tananyagokba, ahol más tudományok fogalmaival, eszközeivel

kapcsolódnak. A környezeti nevelés a fogalmi komplexitással igyekszik modellezni a valóság bonyolult jelenségeit.

A művészet az alkotás és élménybefogadás szintjein teremti meg azokat a lehetőségeket, amelyek során intuitív módon, érzelmi viszonyulásokon keresztül válik megragadhatóvá a környezet vagy annak egy része. A művészet eszközei a környezeti nevelés során a létezés élményét sokszínű érzelmi köntőssel díszítik, fokozva és kiteljesítve annak szépségét és értékét. A környezeti nevelés során a képzőművészetek, a szépirodalom, a dráma, a zene, a mozgásművészetek, a film és a video egyaránt megtalálják saját helyüket és küldetésüket.

A környezeti értékeink és azok fenyegetettségének ábrázolása rajzokon, festményeken, kollázsokon intuitíven megragadható közelségbe hozzák a szubjektív érzelmeket és értékelést. Világszerte terjednek a környezeti tematikájú rajz- és fénykép-kiállítások, művészeti körök, szakkörök, önképző körök, amelyek nevelő hatása nyilvánvaló.

A művészek személyes érzelmvilágukon keresztül megszűrve ábrázolják a környezettel kapcsolatos életérzéseiket. A tájleírások, a katasztrófa filmek, a természetről szóló zeneművek, a növényeket, állatokat utánzó koreográfiák és táncok, a jövő szorongásos képeit felidéző fantasztikus filmek mind kifejthetnek környezeti nevelési hatást.

A műalkotási folyamat, a művészeti nevelés során gyakran előforduló helyzet kontrasztosan eltér a szaktárgyak tananyagát megtanító, a szavak jelentésének tanulására épülő helyzetektől. A tapasztalás analitikus, tudományos eszközökkel történő produktumait kiegészítik, személyesen hitelesítik az ábrázolások, amelyek a szabadrajz vagy más, önkéntesen választott technikával kifejezik a szubjektív élmény instanciáit. A vizuális műalkotás és élmény befogadás nemcsak a hagyományos képzőművészeti műfajokban, hanem a film- és video, illetve a számítógépes művészeti műfajokban is érvényesülhet.

A dráma olyan lehetőség, amelyben a személyes érzelmi és indulati tartományok fejeznek ki szubjektív üzeneteket. A társas dramatikus játékokban a szerepek sűrítenek emberi értékeket, attitűdöket, és jelképesen bemutatják a konfliktusok társas lényegét, közös megoldásmódjait. A dráma eljátszásakor átélhetővé válnak a szerep érzelmi-indulati mélységei és kifejezhető az ezzel kapcsolatos személyes reflexiók: örömök és félelmek. Mindezel a dráma katartikus funkciót is betölt: ugyanakkor a drámajáték látványa empátiásan követhető, átélhető.

Mindezek alapján - nem részletezve most a művészetek más műfajait, formáit - belátható, a környezeti nevelés a művészeti tevékenység (alkotás és/vagy műélmény befogadás) révén képes a személyes érzelmi-indulati szféra dinamizálására. A művészet a sűrítés, a szimbolikus kifejezés

vagy a közvetlen expressziók által a környezethez fűződő személyes indulatokat és érzelmeket megragadhatóvá, követhetővé és érzékelhetővé teszi. A szubjektum átélheti az irracionális mélységeit, megragadhatja a szépség, a jóság és az igazság artisztikumát az esztétikum izzásában. A művészet ugyanakkor felszabadít: a kreativitás forrásai az alkotó folyamatot mozgásba hozva átlényegítik a racionalitás által csak töredékesen leképezett élmény-forgácsokat, és mű-egésszé varázsolják azokat.

A művészeti nevelés sajátos környezeti területe a *szenzitív pedagógia*.²⁶ Ennek célja, hogy az ember környezet iránti érzékenységét, megismerési és megértési indítékait felerősítsük. A szenzitív élménypedagógia elegyíti és kapcsolatba hozza a belső, személyes erőket a külső környezetből átélhető élményekkel. E törekvések nyomán elmosódik az Én és a külső Környezet merev határa, egymásbaolvad az Én és a Másik, holisztikus élménnyé válik a valóság tágas észlelése, amelyben megélhető az, hogy milyen kicsiny része vagyunk a nagy Egésznek.

A környezeti nevelés helyszíne és a pedagógiai környezet

A környezeti nevelés téri sajátosságai is komplementer kettősséget mutatnak. A nevelés helyszíneként egyaránt szükségesek a belső, ember-alkotta terek: mint az óvodai csoportszoba, a tanterem, a laboratórium, a könyvtár, a múzeum, a színház és hasonlók. A tanulási tevékenység tartalma, feltételei, eszközei és más szempontjai segítik meghatározni, hogy milyen az alkalmas (a legalkalmasabb) helyszín.

A megismerés közvetlen varázsát, az élmény teljességét nem pótolják a hagyományos "élősarok" jellegű utánezatok. Ugyanakkor ezek igen primitív, durván leegyszerűsítő modelljei a valóságnak. A külső természeti környezet kínálja önmagát a pedagógiai folyamatok számára az iskolaudvaron, iskolakertben, a táborban, az erdei iskola helyszíneken, a terepgyakorlatok és kirándulások során. Nem mindig a természeti környezet jelenti a "külső" helyszínt, ez lehet a város, az utca, a falu egyik tere, szemétdéponiája, vízműve vagy vasútállomása is. ezeken a helyszíneken az adott környezet sajátosságairól valóságos és konkrét képet lehet nyerni, azzal interaktív kapcsolatba lehet kerülni.

A szabadban folytatott környezeti nevelés során az élmény ingergazdagsága és személyessége pótolhatatlan, hiszen a tapasztalás közvetlensége révén az élmény hitelességét biztosítják.

Természet- és/vagy társdalom-központú?

A környezeti nevelés az emberre, az ember magatartására, annak szabályozására irányul. Közvetlen céljai tehát alárendeltek a viselkedésszabályozás társas mechanizmusainak. Az embert

felkészíti e pedagógiai folyamat arra, hogy társadalmi környezetében hogyan vezesse életét a természeti erőforrások, a természeti lényként történő létezése fenntarthatósága érdekében. A környezeti nevelés naprendszerében kettős napkorong világít.

Az összefüggések vonatkozási pontjaként alapvető módon érvényesül a természet, a természeti jelenségek és erők világa. Az ember a természet része, a Föld környezetét e természeti erők alakítják.

A természettudományok szerepe ezért a környezeti nevelésben kétségbevonhatatlan. A természet részeként tételezett emberiség azonban megalkotta - jól-rosszul - önmaga környezetét, szabályozóit. Az evolúció során az emberré válás a biológiai szabályozók egy részének elvesztését eredményezte, amint azt Konrad Lorenz és mások tanításából felismertük. Az emberi csoportok agresszióját, a tulajdonhoz és territóriumhoz való viselkedési sztereotípiát többé nem a "csupasz majom" biológiai öröksége, hanem a homo sapiens által megalkotott törvények, tabuk és erkölcs igyekszik szabályozni. A humánökológia tudománya segít eligazodni az emberi természet társadalmi tudat és környezetet alkotó törvényszerűségeiben.

A barlang helyett a mai metropolisok, a szavannák ösvényei helyett aszfalt és betonozott úthálózat, a gyűjtögetett és vadászott élelem helyett a kisebbség a konzumálódott piac manipulációkkal kísért és túlcsomagolt táp-csodáit csipegeti, a többség eközben elszenvedti a hagyományos éhezés és alultápláltság nyomorát.

A környezet valós arcának megismeréséhez hol a természetet, hol a társadalmat kell szemlélünk, tudatunk intellektualitását élvezve, egyben gyötrődve a két "nap" által vonzásban tartott rendszer bonyolultságától.

A környezeti nevelés a természetről és a társadalomról, mint a földi jelenség összefonódott hiperstruktúrájáról szól. Ennek a tevékenységnek alanya és tárgya is az ember, az a természeti-társadalmi képződmény, akit biológiai léte a természeti erők által vezérelt - szüksége van fogyasztható vízre, levegőre, kell oxigén és megfelelő mennyiségű szerves anyag is - ám viselkedését, magatartását a közösségi lét (amely az egykori hordát felváltotta) határozza meg. Értékrendjét, attitűdjeit a társas helyzetek kommunikációs történései formálják, fogalmakat és szavakat tanul, létformákat és életvitelt utánoz, eszmékben hisz és hitet kovácsol biztonsága és üdve érdekében. Tehát nemcsak a természeti erők vonzásában kering (a Madách-i Föld Szelleme analógiájaként), hanem tagja-rabja annak a kultúrának, amelybe beleszületik.

A környezeti problémáink sokaságában mind világosabban látjuk, hogy a humánökológia kínálja a közvetlenebb segítséget a problémák elemzése és megoldási kísérlete terén. A társas helyzetekben

létező ember mindig a közvélemény, a kultúra nyomása és értékítélete hatására látja önmagát és a környezetét. A természethez fűződő viszonyainak kulturális-civilizációs hatások eredményei. Ha életvitelt, erkölcsöt, értékrendet kívánunk befolyásolni, elsősorban nem az ökológiai ismeretekkel, hanem az emberek társas természetével kell operálnunk.

A játék és a tanulás: ismét megdől egy tabu

A hagyományos pedagógia - és a közgondolkodás - azon az állásponton van, hogy a tanulás "komoly" dolog, amelynek tervezettsége, célszerűsége, értéktartalma és követelményekben megragadható "súlya" tekintélyt parancsoló. Mindezzel szembeállítja ez a konvenció a játékot, amely az önfeledt és öncélú gyönyörködés, örömszerző és könnyű szórakozás, amelynek lényeges a jelenközpontú komolytalanság.

Az ember alapvető tevékenységi formái között a játéktevékenység igen sokféle megismerési és tanulási lehetőséget biztosít. Fejlődéslélektanilag a játéktevékenység a legelső az alapvető tevékenységi formák közül. A közgondolkodás túlságosan merev módon rögzíti a játékot a gyermekkorhoz, ezzel a gyermek "alacsonyabb rendűségét", alávetettségét, önállótlanágát a játékossághoz ragasztja. Sikerült a huszadik század derekáig a játékot lejáratni, lebecsülni, jóllehet már a harmincas évek lélektani felismerései (különösen J. Piaget, H. Aebli, és a pszichoanalízis nagy alakjai - mint C. Jung és S. Freud) megalkották a játék modern fogalmát. A klasszikusan hagyományos pedagógia a játékot az iskolában csak mint a pihenés és kikapcsolódás ajándékát fogadták el, kivételesen rövid időre, hiszen a játék nem iskolába, hanem óvodába való.

A játék²⁷ az életünk végéig megmaradó fő tevékenységünk, a játék lényege a funkcióöröm varázsa. A játék az a cselekvés, amely önmagában jutalomértékű, amelynek nemcsak az eredménye, értékelése, külső elvárásokhoz való igazodása okoz kellemes érzést. A játék ősi lendületű, az állatvilágban is számos példát találunk rá. Vannak játékos állatok (pl. delfinek, emberszabásúak), amelyeknek a fogság elsősorban e játéklehetőségek hiánya miatt kegyetlen.

Felnőtt világunkból a játék kiszorult. Sok felnőtt gerekségnek, sok pedagógus komolytalannak tartja a játékot, jóllehet a játék lényege a spontán funkcióöröm, a végzett tevékenység önmagában való értéke. A játékot nem érdemjegy, dicséret vagy más tárgyi jutalom motiválja, hanem az ösztönös játékvágy. A játék a nevelésben sokféle funkciót tölthet be. A játék során fejlődik a megismerő tevékenység, pontosabbá válik a valóságról alkotott kép. Játszva sajátítunk el szerepeket, alakítunk a csoporton belül normákat, kötünk megállapodásokat. A szerepjátékok és a szabályjátékok sokfélesége segít tisztázni és értelmezni, majd begyakorolni és fejleszteni társas

kapcsolatokat, kezelni konfliktusokat. A mozgásos játékok során a térben és időben kivitelezett mozgásaink válnak pontosabbá, finomodik a koordináció és élvezzük a mozgás örömét.

A konstrukciós játékok során tanuljuk meg a győzelem örömét másokkal megosztani, a veszteség kudarcait magunkban feldolgozni. A környezeti nevelés játékokkal való telítettsége igen fontos. Pedagógiai szempontból azért, mert lehetőséget kap a funkcióöröm, a belülről vezérelt, motivált önvetékenység. A nevelési folyamat spontán derűje áthat, bearanyozza örömteljes sugárzásával a helyzetet, a közösséget, az emléket.

A szituációs játékokban egy társas konfliktus modelljét hozzuk létre, átéljük a helyzet izgalmát, valódi kockázat nélkül. Kipróbálunk szerepeket, konfliktus-megoldási alternatívákat, döntéseket és eközben tanulunk.

A környezeti nevelés a legkisebekenél kizárólag a játéktevékenységben valósul meg. A magvakkal, kavicsokkal való önfeledt játék, az esőcseppecske meséje, az eredetmondák borzongatóan szépséges poézise a gondolat és a képzelet játéka. Az óvodások a szerepjátékban és a szabályjátékok sokaságában gyakorolnak be szokásokat és cselekvéseket. A kisiskolások csapatjátékai, szabályjátékai, majd a számítógépes és egyéb eszközös játékok a kisgyermekkor ősi érzéseit szabadítják fel és terítik szét a tanulási helyzetre. A játék pedagógiailag igen komoly dolog. Az a pedagógus, akiből hiányzik a játékosság, aki nem tiszteli a játékot, általában nem is tud a gyerekekkel azonos hullámhosszra kerülni.

A serdülő - és adolescens korban is megmarad, sőt, erősödik a játék szeretete, - bár másféle játékok válnak fontossá. A szellemi kalandok izgalmát vetítik elő a dramatikus játékok, az izgalmas problémák, projektek. A szituációs helyzetek, a szimulált konfliktusok és megoldásaik, a diákhumorba sűrített feszültségek mind-mind a játék örömét bizonyítják. Játékos a táborok művi mikrotársadalma, az erdei iskola kalandja, a környezeti akciók lelkesült és vidám közösségi jellege.

Az anyag evolúciója a Teremtő játéka - fogalmazott Einstein. A természet a variációkban játékoskedvét csillantja fel. A környezeti nevelés pedagógiai eszközei körében mind több játékos elemet használ. A létezés jövője a tét. Élet és halál súlyos kérdései sötétlenek a környezeti nevelés indítékáttérében, amellyel csillogó harmóniába olvad az ember örökké tartó játékossága és játék iránti vágyakozása.

Értékelés és konfliktuskezelés

A környezeti nevelés terén érvényesíthető követelmények körében meg kell, hogy jelenjenek azok a tanulói megnyilvánulások, amelyek a magatartás, az életvitel tudatosításakor a mindennapi helyzetek értékelését teszik lehetővé. Az értékelés: összehasonlítás. Adott magatartásbeli megnyilvánulást (akár óvodáskorban is) össze kell vetni az elvárt, az értékesnek tartott magatartással. A konkrét, tapasztalható magatartási megnyilvánulást egybe kell vetni egy elképzelt, egy modellszerűen elsajátított hasonlóval, amelynek értékminőségét a nevelő (vagy a környezeti nevelés bármely információ hordozója: tankönyv, munkafüzet, film stb.) igazolta és elfogadtatta. Az értékelés tehát olyan tudatos tevékenység, amely a mindennapi életvitelbe beépül és racionális kontrollként működik.

Az értékelő magatartás fokozott figyelmet és összpontosítást igényel. Az értékelés egyben önértékeléshez is vezet, hiszen előbb-utóbb, az Én-fejlődés és az önszabályozás fejlődésével a külsődleges értékelés befelé is működtethető.

Értékelni lehet a környezetet, ez ökológiai ismeretet igényel. Ehhez tisztában kell lenni a környezeti értékek felismerésének, azonosításának technikáival és az összehasonlító művelet birtokában meg kell tenni az összevetést. A mérleget levonva kiderül: az eredmény pozitív vagy negatív lehet.

Az értékelés eredményét a személyes állásfoglalás a kritika kifejezésében hozza "nyilvánosságra". A kritikus megnyilvánulás a személyiség élénk kifelé figyeléséből és szuverén, független látásmódjából következik. A kritikus megnyilvánulás - különösen, ha a csoportnyomással, a közösség norma- és értékészletével ellentétes - nagy nehézségekbe ütközhet, hiszen vállalni kell a kritizáló szerepét. A mindenkori hatalommal szemben megfogalmazni kritikát: különös személyes erőt, az Én független stabilitását, az igazságba és az értékbe vetett hitet, mély meggyőződést követel. Ez szoros kapcsolatban áll az Adorno-i (Frankfurti filozófiai iskola) tekintély-tisztelő és demokratikus személyiségtípus elméletének pedagógiai alkalmazásával. A túlzottan autoritárius személyiség nem vállalja a kritikus szerepét, mert ez számára szorongást, bizonytalanságot és félelmet okoz. A demokratikus személyiség a kellő Én-erővel képes elfogadni a fenyegetettséget is mert mély igazságérzése és önmagába vetett hite, méltóságának tudata megerősíti ebben.

Egészen nyilvánvaló, hogy a mindenkori közösségi (csoport-) helyzet, valamint az azt körülvevő társadalmi illetve nevelőhatások alakítják az emberek autoritárius illetve demokratikus irányú

személyiségfejlődését (torzulását). A szigorúan tekintélyelvű nevelés igen megnehezíti a tanulók kritikai érzékének és kritikus szerepet vállaló attitűdjeinek kialakulását, erősödését.

A környezeti nevelés követelményei között helyet kell kapjon a konfliktuskezelés minőségének, a konfliktusok megoldási stratégiáinak gyakorlati képessége is.²⁸

A környezeti problémák, az eltérő értékfelfogású emberek és közösségek számtalan konfliktust okoznak. El kell érünk, hogy a környezeti nevelés hatására (és más hatásokkal összhangban) átalakuljon a tanulók békéről alkotott felfogása, fogalma. A béke nem jelent konfliktusmentességet, konfliktus nélkülséget.

Az ezredforduló felé közeledve világosan érzékelni és a nevelésben érvényesíteni kell, hogy a béke az emberek (csoportok, nemzetek, hatalmak) között nem a konfliktusok megszüntetését, hanem megoldásának egy kompromisszumra épülő változatát jelenti.

A konfliktusok mindig az egyén érdekeivel, indítékaival, társas helyzetével és fejlettségi szintjével kapcsolatosak. A konfliktusokkal kapcsolatos nevelési követelményeket, elvárásokat (is) az adott életkori sajátosságok és az adott egyén személyes története, családi-kulturális hagyományai alapján kell pontosan megfogalmazni.

A környezeti nevelés során az adott életkornak megfelelő módon (a szükséges tapasztalati anyag és a minták birtokában) a saját élmények értelmező megbeszélése, a szituációs játékok drámapedagógiai tanulságainak feldolgozása, a mindennapi hírek közös értékelése nyújtja a konfliktuskezelési stratégiák terén a tájékozottságot és felkészültséget. Ugyanakkor világos, hogy e téren sem elégséges mindennek kognitív feldolgozása, hiszen a konfliktusokról nemcsak elméletileg, mint fogalmilag létező entitásokról kell megtanulni beszélgetni és vizsgálni. A környezeti nevelés során keletkeznek (ez több, mint valószínű) konfliktusok, amelyek megoldását a közös tapasztalatok elemzésével lehet értelmezni. A követelményként megfogalmazott mintákat a közvetlen környezetben kell megtalálni és felidézni. Nagy szerepet játszhat a megfelelő minták, modellek felmutatásában a művészet: a szépirodalom, a dráma, a film és egyéb. Mindennek a pedagógusképzésben fontos szerepet kell kapnia.

Pedagógusképzési konzekvenciák

Belátható, hogy a környezeti nevelés olyan pedagógiai feladat, amellyel az intézményes nevelés valamennyi szintjén és intézménytípusában foglalkozni kell. Világszerte több mint egy évtizede a környezeti nevelésre való felkészítés a pedagógusképzés integráns része.

Minden leendő pedagógus fel kell készüljön környezeti nevelési feladatai ellátására, bármilyen szakos, bármilyen típusú intézményben fog nevelőmunkát végezni. Ebből következik, hogy olyan területek is bekapcsolódnak e feladatba, mint a gyógypedagógus, a konduktorképzés, a szaktanárok (pl. mérnökatanárok) képzése, az óvodapedagógus, a tanító, a tanárképzés is.

A pedagógusképző intézmények környezetkultúrája, a helyi környezetvédelemben való bevonódottsága, aktivitása elősegítheti e képzési feladat ellátását. Kiemelkedő szerepet játszanak e téren a különböző hallgatói egyesületek, szervezetek. Ilyenek például a Budapesti Műszaki Egyetem Zöld Jövő Egyesülete, az ELTE Természetvédő Egyesülete, az Esztergomi KÖRLÁNC Páholy és a Tanítóképző Főiskola Zöld Fülűek csoportja és hasonlóik.

Néhány főiskolán a pedagógiai tárgyakba "beépültek" bizonyos, a környezeti nevelésre segítő témák, ám szinte sehol sincsen még Magyarországon olyan előírt, kötelező kurzuskínálat, amely a leendő pedagógusok számára a környezeti neveléshez szükséges ismeretekkel, módszerekkel és személyiségformálással foglalkozik.

Egy ilyen kurzussal szemben megfogalmazhatjuk a következő követelményeinket:

1. Készítse elő a leendő pedagógust a környezeti nevelési feladatai ellátására olyan módon, hogy szakmailag, módszertanilag és értékrendjét illetően tegye őt kompetenssé.
2. Differenciáltan kezelje a természet- és társadalomtudományi alapképzettségű hallgatókat, kiegészítve tudásukat az ökológia és a humánökológia alapismeretek terén.
3. Képességfejlesztő és személyiségformáló legyen, hiszen a leendő pedagógusok attitűdjeit és értékrendjét kell meghatározó módon befolyásolnia.

A hazai pedagógusképzés meg kell feleljen annak a kihívásnak, amelyet a jövő generáció, a fenntartható fejlődés és a bioszféra érdeke fogalmaz meg. A pedagógusképzés modernizációjakor ezt a feladatot teljesíteni kell.

Felhasznált irodalom

1. A fenntartható fejlődés programja, 1995. A környezetvédő mozgalmak nézőpontja a fenntartható fejlődés programjáról. Szerk. F. Nagy Zsuzsanna, Barati Sándor, Gyulai Iván és Szász Róbert. Kiadja a Magyar Természetvédők Szövetsége és a Miskolci Holocén Természetvédő Egyesület
2. Báthory Zoltán: Tanítás és tanulás, 1989. Tankönyvkiadó, Budapest; Orosz Sándor (főszerkesztő), Galicza János és Vastagh Zoltán: Pedagógia, 1996. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest

3.
Nahalka István: Konstruktív tanulásról, In: Iskolakultúra, 1997. 1., 2., 3. számok
4.
Csapó Benő: Kognitív pedagógia, Szegedi József Attila Tudományegyetem jegyzete, 1992.
5.
Nemzeti Alaptanterv, Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1995. A Kormány 130/1995. (X.25.) számú rendelete alapján, amely előírja a NAT kiadását és általános használatát. A környezeti nevelés a NAT-ban a 12. oldalon, mint műveltségi területek oktatásának közös követelményei egyik fejezete szerepel.
6.
Berecz Endre: A környezettudata alakítása és a környezeti nevelés kérdései a különböző képzési szinteken és területeken, 1993, OMIKK Környezetvédelmi Füzetek
7.
Nahalka István: Tanítható-e a környezetvédelem?, In: Új Pedagógiai Szemle, 1997. április, 125-133. pp.
8.
Peter Posch: Az értékek megközelítése a környezeti nevelés, In: Fejlesztő pedagógia, 1996 No. 5. 6-12. pp.
9.
Havas Péter: Értékek és szempontok a környezeti nevelésben, In: Fejlesztő pedagógia, 1996. No. 5. 24-35. pp.
10.
Hines J.M., A.N., Hungerford H.R., Tomera A.N. 1986. Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: a meta-analysis, In: Journal of Environmental Education, 18 (2) 1-8. pp.
11.
Hiness et al. u.a.
12.
Havas Péter: A biológia és a környezeti nevelés, In: A Biológiai Tanítása, 1996. No. 2., Havas Péter: A harmónia délibábja és realitása, In: Új Pedagógiai Szemle, 1995. július, 6-15. pp.
13.
Havas Péter: Nemzeti Környezet-egészségügyi Akcióprogram, In: Új Pedagógiai Szemle, 1996. november, 43-51. pp.
14.
Kuti István-Kuti Istvánné: Körlánc környezeti nevelés az óvodákban, 1996. Kecskeméti Tanítóképző Főiskola Kiadó

15.
Kuti István-Kuti Istvánné i.m.
16.
Nanszákné Cserfalvy Iona: Kert és nevelés, In: Új Pedagógiai Szemle, 1997. 6. sz.
17. Havas Péter: Kisiskolások környezeti nevelése, 1993. Réce füzetek, Budapest, Palmer, J.-Neal, Ph.. The Handbook of Environmental Education, 1994. Routledge
18.
Havas Péter: A környezeti nevelés pedagógiai alapjai, KTM-PHARE Projekt kézirat, 1997.
19.
Hortobágyi Katalin: Az erdei iskola, Altern füzetek sorozat, OKI 1995.
20.
Szerémy Gábor: Környezeti nevelés a szakkörökön, Réce Füzetek, 1995.
21.
Havas Péter: Körlánc kalauz, 1995. Aqua Kiadó
22.
Havas Péter (sorozatszerkesztő) Pedagógiai lehetőségek az állatkertben, 1997. Szerk.: Ilosvay György, KÖRLÁNC könyvek sorozat 6. Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Kiadása
23.
Juhász Nagy Pál: Az eltűnő sokféleség, 1993. TKTE Kiadása
24.
H. Simon: A korlátozott racionalitás, 1984. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest
25.
Halász L.-Hunyadi Gy.-Marton L-né: Az attitűd kutatásának pszichológiai kérdései, 1977. Akadémiai Kiadó, Budapest
26.
Lehoczky János-Wellisch Mária: Drámapedagógiai módszerek a környezeti nevelésben, In: Új Pedagógiai Szemle, 1993. 10. sz. 64. old., Lehoczky János: Miért van virág a kétforinton? Budapesti Nevelő, 1995. 2. szám, 60. old.
27.
Manfred Eigen-Ruthild Winkler: A játék, 1981. Gondolat Kiadó, Budapest, Susanne Millar: A játék pszichológiája, 1987. Magvető Kiadó, Budapest
28.
Szekszárdi Ferencné: Konfliktusok az iskolában, 1991. Tankönyvkiadó, Budapest, Hankiss Ágnes: A bizalom anatómiája, Magvető Kiadó, Budapest, 1988.

GION JÁNOS /Juhász Gyula Tanárképző Főiskola - Szeged/

FELKÉSZÍTÉS A KÖRNYEZETI NEVELÉSRE AZ ÁGAZATI RENDSZERŰ TANÁRKÉPZÉSSEN

Technika tanszékünk már 8-10 éve tervezi a technika szakos tanárképzés megújítását, napjaink követelményeihez történő eredményesebb hozzáillesztését. 1992-ben megkeresett bennünket Dr. Nagy József professzor úr, a NAT kimunkálásával kapcsolatos vizsgaközpont vezetője, s tanszéki munkacsoportunkat felkérte az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület ismeretanyagának és vizsgakövetelményének kidolgozására. A következő években megjelent NAT verziók, a néhány éve megjelent NAT kompetens fejezetei jól tükrözik munkánk eredményességét: a szakanyag kb. 60-70%-ban tartalmazza javaslatainkat. Erre alapozva 1995-96-ban dolgoztuk ki az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület felsőoktatásra alkalmas tantervének részleteit. A 10-16 éves tanulók nevelését-oktatását végző technika tanárok ágazati képzési struktúrájának lényege az, hogy a 4 éves képzési idő első két évében alapozó ismeretet nyújtunk a hallgatóknak, amely széles, minden ágazatban szükséges műveltséganyagot tartalmaz. A második 2 évben pedig leágazás következik, a hallgató 7 részterületből - modulból - kettőt köteles választani, s ezt mélységében megismerni.

A modulok a következők:	Környezetkultúra	Informatika
	Közlekedéskultúra	Kertkultúra
	Grafikuskultúra	Agrokultúra
	Háztartásgazdálkodás	

Amennyiben a végzett hallgató pedagóguspályán kap munkát, s az iskola arculata miatt az Életvitel tantárgyban nem azt a szakterületet tanítja, amelyre moduljai alkalmassá teszik, akkor az első két képzési év alapjára építve vagy autodidakta módon, vagy távoktatás, levelezőoktatás módján megújítja diplomáját a kívánt modul irányában.

A hagyományos technika szakot tehát felváltja a modulrendszerű képzés. Mind a korábbi, mind az eljövendő tanárképzési struktúra szervesen tartalmazza hallgatóink környezeti nevelését, aminek ismeretanyagát, filozófiáját gyakorlótanításaikba beépíthetik.

A hagyományos technika szakos tanárképzésben, továbbá az ágazati rendszerű képzés alapképzésében az egyes szakmai tantárgyak, mint pl.: anyagtechnológia, energetika, géprendszer-tan, agrotechnika tartalmazza az ember környezetátalakító tevékenységét, benne a környezetterhelő csomópontokat is.

A természeti környezetben élő ember első anyagátalakító tevékenysége a természeti anyagok funkciók szerinti kiválogatása, majd a csoport élőhelyére történő szállítása. Ez az anyag helyváltoztatását, egyfajta áthalmozását jelentette.

A második generációs anyagátalakítást az anyag morfológiai átalakítása jelentette, ami nem más, mint anyagmegmunkálás. Ez kezdődött a kőszerszámok pattintásával, napjainkban pedig számítógép vezérlésű szerszámgépek, lézertechnika jelenti a csúcstechnológiát. A megmunkáláshoz energiára van szükség, aminek forrása kezdetben az emberi izomerő, később víz-, szélenergia, gőzgép, belsőégésű motor. Ezzel megkezdődött technikai környezetünk rohamos fejlődése. Ez nemcsak ipari méretű technikai fejlődést, hanem lakókörnyezetünk, így lakásunk technikai fejlődését is jelentette.

A harmadik generációs anyagátalakítás a kémiai technológia eredményeinek felhasználásával végzett kohósítás, vegyipar, benne a műanyagipar volt. Életünk kényelmesebbé tétéle, továbbá a felhalmozás miatt az ember egyre több anyagot, energiaforrást vesz el a környezetből, egyre több káros anyagot bocsát a természetbe. Néhány tíz évvel ezelőtt ennek a folyamatnak az élő környezetre gyakorolt káros hatása zavaró volt, napjainkban pedig már veszélyes. Elérkeztünk egy olyan ellentmondásos ponthoz, hogy az emberi életet komfortosabbá szeretnénk tenni, de ehhez környezetünk eddigi törekeny egyensúlyát tovább gyengítő vagy felborító vízi- vagy atomerőműveket kell építeni, erdőket kiirtani, kőbányákat nyitni. Nagyon kontrasztosan vetődik fel a kérdés: a további technikai fejlődés (és ezt általánosan értelmezzük: nem csak ipari, hanem az otthon technikája, az infrastruktúra, a mezőgazdaság fejlődését is értelmezzük) érdekében történő környezeti beavatkozás, átalakítás kezelhető-e, és ha igen, akkor hogyan kezelhető mikro- és makrokörnyezetünk irreverzibilis károsítása nélkül. A kérdés tárgyalása egyfajta kompromisszum készsége igényel, ami a környezetgazdálkodás teoretikus és praktikus feladatai közé tartozik.

Az előbbi gondolatmenettel csak azt szerettem volna bemutatni, hogy a technika szak anyagtechnológia tantárgya milyen gazdag lehetőséget kínál a szakmai tényanyag és a környezetátalakítás összefüggésének bemutatására. Legalább ilyen sokrétűen kapcsolódhatunk az energetika, a géprendszertan tantárggyal is környezetünkhöz.

Hallgatóinkat tanulmányi idejük alatt kétszer öt nap időtartamra elvisszük szakmai tanulmányi útra, ahol jelentős ipari és mezőgazdasági termelő egységek bemutatása mellett szennyvíztisztítókat, hagyományos hő-, vízi- és atomerőművet tanulmányoznak környezeti hatásukkal együtt. A két évenként szervezett nyugat-európai tanulmányutak kitekintést adnak hallgatóinknak az iparilag, mezőgazdaságilag fejlett országok környezetkultúrájára, például a

kommunális szemét gyűjtése, kezelése; a bányakörnyezet rekultivációja, az energiatermelő rendszerek telepítése, üzemeltetése vonatkozásában is. Az objektumok valóságban történő bemutatásával hitelessé szándékozunk tenni hallgatóinkban a környezetgazdálkodás, a környezetóvás problémáját.

Tanszékünk önálló környezetvizsgálati kutatásokat is végzett és végez napjainkban is hallgatók bevonásával. Szeged város levegőjének portterhelését, a város frekventált közlekedési csomópontjainak a gépjárművektől származó légszennyeződését mérték és dolgozták fel hallgatóink dr. Pitrik József kolléga irányításával. A témából díjazott OTDK dolgozatok is készültek.

Szakdolgozatok, tudományos diákköri dolgozatok készítésére inspiráljuk hallgatóinkat, amit minden évfolyam készségesen elfogad és dicsérendő teljesítményeket produkál. A XXIII. OTDK oktatástechnológiai és tantárgypedagógiai szekcióját a JGYTF szervezte. Mint szervező bizottsági tag mondhatom, hogy a környezetvédelmi oktatás módszertana területéről is érkeztek színvonalas dolgozatok. Ezúton is szeretnénk megköszönni a KTM galáns díjazását: két első helyezett dolgozatot egyenként 70-70 ezer forinttal jutalmazott a minisztérium.

Talán a technika szakos tanárképzés a legalkalmasabb arra, hogy hitelesen mutassa be az ember és technika, az ember és környezete viszonyát. Úgy véljük, hogy számos területen tudunk kapcsolódni a környezeti problémákhoz, így törekszünk kihasználni a környezeti nevelés gazdag szinterei által nyújtott lehetőségeket, amiből az imént néhányat bemutattam.

Az életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterületre szervezett új típusú ágazati vagy modul rendszerű tanárképzésben további lehetőségeket építettünk be a környezeti nevelésre történő felkészítésre.

A 7 modul (ágazat) közül a **környezetkultúra** kifejezetten az ember és környezete kapcsolatával, az ember—város—környezet összetett rendszerrel foglalkozik. A III. évfolyamban az első fejezet középpontjában az ember településkörnyezete, a város és természeti környezete áll. A rendszer elemeinek definíciója után az elemek kapcsolatát tárgyaljuk: az anyag- és energiaáramokat, ezen belül az ipari-, mezőgazdasági-, kereskedelmi tevékenységet, a közlekedés formáit.

A **környezetegészségtan** témakörben a vizek, a levegő és a talaj környezetegészségtanával, fertőzések, járványok kialakulásával, megfékezésével, megelőzésével foglalkozunk.

A III. évfolyam második témaegysége a környezeti folyamatokat tárgyalja. Benne a légszennyezés forrásait a globális és lokális légszennyezési folyamatokat, az emisszió és imisszió szabályozását. Részletezzük a víz- és talajszennyezést okozó emberi tevékenységet, a zaj- és rezgési folyamatok forrásait, az infra-, ultra-, a rádió- és mikrohullámok jellemzőit, hatásait.

Ebben a fejezetben foglalkozunk a különböző környezeti technikákkal, amelyek az előbbi szennyeződések védelmi stratégiáit jelentik.

Modellezzük a környezeti folyamatokat, így lég-, víz- és talajszennyezési modelleket, globális és prognosztikai modelleket készítünk.

A IV. évfolyam fejezetének címe: **környezeti nevelés**. Ebben a blokkban kapott helyet a környezeti mérések és kísérletek témaegysége, ahol gyakorolják a hallgatók a jellegzetes lég- és vízszennyező anyagok műszeres mérését, a zaj- és radioaktivitás mérését. Kísérleti tervet készítenek, kísérleteket végeznek a környezet megismerése érdekében.

A környezeti esettanulmányok gyakorlati tantárgyban különböző pozitív és negatív környezeti eseteket elemeznek a hallgatók.

A IV. évfolyam tananyagtörzse a **szakmódszertan**, ahol a környezeti nevelés színtereit, módszereit dolgozzuk fel, a témához kapcsolódó információforrásokat ismerjük meg, miközben óravázlatok készítésével, a gyakorlótanítások teljesítésével felkészítjük hallgatóinkat a modul ismeretanyagának tanítására.

Programunk tervezése során természetesen a többi modul tananyagtartalmába is beépítettük a technika és a környezet kapcsolatának elemzését, a környezetterhelés csökkentésének lehetőségeit, ennek tanítási módszereit.

A közlekedéskultúra, a háztartásgazdálkodás, a kertkultúra és a többi modul tananyagblokkjai szinte kínálják a lehetőséget a környezetbarát szemlélet állandó jelenlétére. Törekedtünk is ennek kialakítására, elmélyítésére, mert magunk is valljuk, hogy az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület a cselekvő ember mindennapi tevékenységét tartalmazza, és ez csak környezetkímélő szemlélettel tanítható úgy, hogy a tanárképzésben eredményesen szolgálhassuk a környezeti nevelésre felkészítés nagyfontosságú ügyét.

KOMÁR PÁLNÉ /Brunsztik Teréz Óvóképző Főiskola - Szarvas/

AZ ERDEI ÓVODA SZEREPE A HALLGATÓK KÉPZÉSÉBEN

Az erdei óvoda - funkcióját tekintve - napjainkra átalakult. A gyermekek egészségét őrző, azt visszaállító feladat helyett ma - pedagógiai értelemben - egy ismeretszerzési mód, avagy egy komplex projekt lett, melynek tartalmát, munkaformáját az adott természeti és kulturális környezet határozza meg.

Az erdei óvodák, iskolák szerepe az utóbbi évtizedben ütemesen felértékelődött hazánkban, köszönhetően annak, hogy a környezetvédők, a környezeti neveléssel aktívan foglalkozó pedagógusok jóvoltából az egészséges környezet iránti igény szinte társadalmi üggyé, szükségletté vált.

Mi az erdei óvoda, iskola sikerének titka? A gyermekek az erdőben töltik napjaikat vagy annak jelentős részét. Ebben az esetben az a nevelési szempontból optimális eset állt elő, hogy tartalmát tekintve ugyanazt akarja a gyerek, mint a pedagógus: az egyik fel akarja fedezni éppen azt, amit a másik fel akar fedeztetni vele. *Érdekazonosság* - ez a hatékonyság egyik fontos feltétele.

Nézzünk néhány konkrét környezetpedagógiai jellemzőt, amely csak az erdei óvodára igaz, illetve ott hatványozottabban érvényes:

- a gyermek közvetlenül tapasztalja, hogy a környezet egy soktényezős, összefüggő rendszer;

(A katicát ugyan felvehetjük, dobozban haza is vihetjük, de ettől izgalmasabb megfigyelni azt a helyet, ahol találtuk, avagy izgalmasabb figyelni, várni, hogyan bontja szét szárnyait és repül el; de észervétehetjük a gyerekekkel a bokor levelein lévő sok apró zöld rovar - lehet, hogy nem is véletlenül szállt éppen e bokorra a katica?)

- a természetben sok látni, tapintani, hallgatni, szagolgatni való dolog akad. Az első jelzőrendszer több érzékszervével szerzett tapasztalat nemcsak az óvodás gyermek gondolkodási sajátosságainak felel meg, hiszen az ily módon szerzett "tudás" tartósabban él az emlékezetben későbbi életkorban is;

(Az erdőcsendje, amely illatokkal és hangfoszlányokkal van teli, más, mint a csoportszoba csendje; az erdő zamatos illata éppen úgy reá jellemző, mint a rózsacsokor illata a rózsáéra, vagy az avar illata a lehullott, félszáraz levelekre - és még sorolhatnám.)

- e tevékenységrendszer központjában nem egy feladat áll, hanem a helyszín a *környezet*;

(Nem az a feladat, hogy "fogj egy katicát", hanem az, hogy a gyermek keressen olyan helyet, ahol láthatna egy katicát, majd beszélgetnének arról, hogy miért éppen *ott* volt.)

- a megismerés a természetben történik - a szemléltetőeszköz így azután tökéletes, "élethű". Az adott jelenség, állat stb. újra megtekinthető, ez azonban némi ügyességet, kitartást kíván, esetenként önállóságot, bátorságot is;
- a jelenséget, állatot stb. nem kell "visszahelyezni" a környezetébe, hiszen *ott* van. A gyermek így ökoszisztémákkal, az élet természetes integrálódásával találkozik. Ebben lehet, hogy elvész egy részlet, - de az "egész" megmarad;
- a gyermek kezdettől fogva nem a befogadó tanulói magatartással ismerkedik meg, hanem a cselekvő, felfedező tanulást éli meg. Ez a fajta tanulási beállítódás fontos része a tartós tudás megszerzése, az autonóm személyiség kialakulása szempontjából;
- az erdei óvodára jellemző tanulásszervezési mód az önállóság mellett rengeteg játékos elemet is tartalmaz. A tanulásban elért siker pedig önmagában is jutalomértékű lehet a gyermek számára. Avagy rájön, hogy a tanulás lehet örömteli tevékenység is;
- a természettel, a természetben együttélni csak bizonyos ökológiailag előnyös magatartásformákat betartva lehet. Ha nem így viselkedik a gyermek, akkor ez a "birodalom visszavág", - a gyerek ebből még csak azt éli meg, hogy pl. elröppen a rigó a bokor aljáról, ijedten ugrik fel és fut el a nyúl, a szederindák egyre makacsabban védik terméseiket, a szappanos vízzel öntözött fű idővel kipusztul stb.

E sor még folytatható lenne. Lezárásaként megállapítható, hogy a rendszeres erdei óvoda szervezése ún. környezetbarát beállítódást alakít ki a kisgyermekben, amely egy sajátos gondolkodásmódot, életvitelt alapoz meg.

Most nézzük az erdei óvodát a pedagógus szemszögéből. Milyen munkát kíván tőle e tanulásszervezési mód? Most nem szólok a szerteágazó szervezésről, előzetes tájékozódásról. Nézzük munkáját pedagógiai oldalról!

Feladata, hogy környezeti attitűdöket, az élővilágra való óvatos-kíváncsi rácsodálkozást, óvó-védő környezetbarát viselkedést alakítson ki a gyermekben. A folyamatos természetben tartózkodás, a személyes példaadás máshol elő nem forduló helyzeteit, gyakoriságát jelenti. A szociális tanulás törvényszerűségei itt is igazak! A tanulás sikere ebben az életkorban maximálisan személyfüggő, - ezt tudnia kell egy pedagógusnak.

Egy erdei óvoda-program sikeres véghezvétele - de bátran mondhatom, hogy a környezeti nevelés egésze - sajátos gondolkodás- és látásmódot kíván a pedagógustól; higgye el, hogy a természet sugallta szabadság, az egybefüggő, hosszú bóklászások, "leselkedések", gyűjtögetések, a

közben elhangzó énekek, versek legalább annyi "tudást" adnak a gyermeknek, mintha a természetéről vetített szép képeket a csoportszobában üldögélve szemlélték volna meg, miközben a feltett kérdésekre válaszoltak volna. A gyermek ismeretszerzése nem igazodik az általuk strukturálttá tett tudás- illetve tanulás-egységekhez. Az erdei óvoda "elviseli" ezt a gyermeki globális látásmódot, vagy épp érzelmi szinkretizmusát - csak *mi* is fogadjuk azt el.

A környezeti nevelést nem nehéz gyermekközpontúvá tenni, - az nagyon is illik őhozzá: sok benne a hang, szín, illat, változatos terepeivel mozgásra, játékra csábít. A gyermek jól érzi magát benne, vonzódik hozzá. És amit szeretünk, arra vigyázunk is. Az óvodáskori környezeti nevelést tehát nem annyira az ismeretszerzés, mint inkább az érzelmi hatás felől lehet - szabad - megközelíteni.

Gondolataim ezen a ponton csatlakoznak a hallgatók képzéséhez.

Az erdei óvodával a "környezeti nevelés módszertana" c. tantárgy keretében találkozunk. E tantárgy egyik feladata: "...Növelje az óvodapedagógus-jelöltek pedagógiai, módszertani kulturáltságát, öntevékenységet, alkotóképességét." Az egyik követelmény szerint "...Alakuljon ki olyan módszertani szemléletmód, amelynek alapján a természettel kapcsolatos különféle tevékenységek során a gyermek minél több természettudományos élményben részesülhet." (Idézetek Főiskolánk tantervéből.)

Városunk adottságából következően évek óta az Erzsébet-ligetben megszervezzük az erdei óvodát, iskolát ősszel és tavasszal, 1-1 hét időtartammal. A hallgatók itt hospitálnak, mentori segítséggel egy-egy tevékenységet, kirándulást terveznek meg és vezetnek le.

Mivel szembesül ilyen alkalmakkor a hallgató?

- Olyan, számára is szokatlan dolgokat lát, melyre mindenképpen előre fel kell készülnie, pl. meg kell néznie előre az Arborétum szomorú japánakácait, hogy ne a gyerekekkel együtt csodálkozzék el szokatlan formájukon, illetve tudja, hogy e fák is épp ilyenek, - miért nem lesz más fa ennyire girbe-gurba. De jó előre megnézni a haltenyészeti kutatóban a gamélarákokat, hogy az első borzongás után utána nézzen természetes élethelyüknek, életmódjuknak stb.
- Szokatlan tevékenységeket kell lehetőleg szakszerűen elvégeznie, pl. ilyen a faültetés, az akváriumtisztítás és -telepítés, komposztálás stb.. Ezekről tudnia kell beszélni, beszélgetni a kicsikkel, de főleg úgy ismerni, szervezni egy-egy munkajellegű tevékenységet, hogy az valóban el is tudja végezni a gyermek.

- A természetben - erdőben, ligetben, ártéri kiserdőben - több, kisebb csoportra oszlanak a gyerekek. E csoportoknak meg kell szervezni a tevékenységét, és figyelemmel kell kísérni azt. Például vannak, akik keresik a természet "kincseit", vannak, akik csónakot úsztatnak a vízen, mások sárkányt eregetnek.
- *Az itt és most helyzetre* sokszor adódik példa, ezt fel kell használni! Csakhogy ehhez önmagának is sokat kell tudnia a természetről. A természettudományos ismeretekre valóban szüksége van a hallgatónak.
- Fontos megtanulnia jól kérdezni: valóban a gyerek jöjjön rá (lehetőleg) egy-egy kapcsolatra, alkosson ítéletet, következtetést.
- A gyermekek szinte elvárják, hogy ő maga is tudjon önfeledten örülni, virágfüzért készíteni, szappanbuborékot fújni, kakukkhangot utánozni, nádsípot készíteni - hogy csak a "legfontosabb" tudásokat említsem... Az óvodások körében ezek a tekintélykivívás eszközei lehetnek. Ebben az életkorban *ezt a tudást* értékelik igazán a "tanulók" - az óvodások.

Vagyis az erdei óvoda segítségével hallgatónk megismerkednek egy olyan tanulásszervezési móddal, mely segítségével ráérezhetnek, hogy bátran bízhatnak a gyermek kíváncsiságában, aktivitásában; tapasztalhatják, hogy a természetben milyen sok mindent lehet "csinálni", és mennyi mindenről lehet beszélgetni, érezhetik, hogy a sok közös élmény, a szó szerinti együttlétek milyen hasznosak a gyermek megismerése szempontjából.

Az erdei óvoda programjának elsődleges célja, hogy alakítsa az óvodás gyermek környezeti szokásait, attitűdjeit. De sokféle - természetesen előre eltervezett - program pedagógiai szempontból úgy is felfogható, mint a környezeti nevelés "gyakorlati" oldala, mely a felnőtt, gyermek közös tevékenységére alapozva mindkét félre hat, természetesen más módon és eltérő mértékben. A hallgató szinte azonnal követheti a látott óvónői mintát, pl. az egyik gyermekcsoporttal az óvónő készít el egy - vagy több - kéregrajzolatot, keresve a hozzáillő fát/fákat, a másik csoporttal pedig a hallgató teheti meg ugyanezt, mondjuk úgy, hogy a talált termések alapján keresik meg a növényeket a magukkal hozott könyvekben. A pedagógusképzésben oly fontos gyakorlatot - mely a pedagógiai képességek alakulásában nélkülözhetetlen - el sem lehet kerülni. Az erdei óvoda jellegzetesen gyermek- és tevékenységközpontú. A jó hangulatú együttlétek, a sikeres közös ténykedések nemcsak a gyermekcsoport képződésére, de a hallgatók hivatástudatának formálására is hatnak.

Irodalomjegyzék

Agárdy Sándor: Erdei iskola Tornyospálcán. - Bp.: Aqua, 1994.

Hortobágyi Katalin: Erdei iskola. - Bp.: OKI Iskolafejlesztési Központ: Erdei Iskola Egyesület, 1993.

Laki Ferenc, Miklovicz Árpád: Környezetismeret. - Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993.

Stroblóva, Jana: A mezők titkai. - Bp.: Móra, 1985.

Pillantás a természetre. - Bp.: Officina Nova, 1991.

Havas Péter: Értékek és szempontok a környezeti nevelésben. = Fejlesztő Pedagógia, 1996. 5-6. sz. 23-24. p.

Kuti I.-Kuti I-né: Környezeti nevelés az óvodában.= Fejlesztő Pedagógia, 1996. 5-6. sz. 35-41. p.

A Körlánc környezeti nevelési program = Fejlesztő Pedagógia, 1996. 5-6. sz. 90-91. p.

ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM

MAGYAR PEDAGÓGUSOK

sorozat

Szecső Károly: **SOMOS LAJOS**

104 oldal, ára 99,- Ft

Faludi Szilárd: **QUINT JÓZSEF**

74 oldal, ára: 88,- Ft

Kovács László: **MIKOLA SÁNDOR**

82 oldal, ára: 95,- Ft (második kiadás)

Pukánszky Béla: **SCHNELLER ISTVÁN**

84 oldal, ára: 90,- Ft (második kiadás)

Horváth Márton: **KISS ÁRPÁD**

64 oldal, ára: 90,- Ft (második kiadás)

Lányi Katalin: **GYULAI ÁGOST**

68 oldal, 90,- Ft

A fenti kiadványok megvásárolhatók az OPKM portáján

(Budapest, V., Honvéd u. 19.)

vagy megrendelhetők az Országos Pedagógiai Könyvtár

és Múzeum Kiadói Főosztályától

Budapest. Pf. 49 1363

FALUS IVÁN /Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest/

A GYAKORLATI KÉPZÉS ÉS A TANÁRI KÉPESÍTÉS EGYSÉGES KÖVETELMÉNYEI

I. Mit tartalmaznak a képesítési követelmények?

A kormányrendelet mellékleteként megjelenő képesítési követelmények meghatározzák azokat a kereteket, amelyek között a tanárképzés az egyetemeken és a főiskolákon megvalósulhat. A gyakorlati képzés lehetőségeit illetően arra kell választ kapnunk, hogy a gyakorlati képzés megfogalmazott céljai, az előirányzott képzési idő, a gyakorlati jellegű képzési formák lehetőséget adnak-e a korszerűen értelmezett gyakorlati képzési rendszer kiépítésére.

1. A képzési cél implicit módon magában foglalja a gyakorlati képzés céljait is. Magas szintű, továbbépítkező elméleti és gyakorlati *tudás*, a pedagógiai és pszichológiai ismeretek *gyakorlati alkalmazása*, érett, autonóm, kreatív *személyiség* kialakítása szerepel ezek között. A gyakorlati jellegű foglalkozások feladatainak felsorolásakor a *személyiségfejlesztés* és *képességfejlesztés*, *tapasztalatszerzés* kerül említésre.

2. A gyakorlati jellegű képzésre szánt idő a teljes képzési időnek (ami egy szakos képzés esetén 600, két szakos képzés esetén 765 óra) legalább 60%-a, azaz 360-460 óra.

	Elméleti jellegű órák		Gyakorlati jellegű órák		Összes óra
	min.	max.	min.	max.	
Pedagógiai, pszichológia	132	198	132	198	330
Tantárgypedagógia	48,96	72,144	48,96	72,144	120-240
Iskolai gyakorlat	-	-	150-210	180-210	150
Összesen	240	325	360	560	600-765

3. A "gyakorlati jellegű képzési formák"-on a rendelet a *gyakorlati órákat*, a csoportos *képességfejlesztő*, a csoportos *személyiségfejlesztő*, az iskolában a vezetőtanár irányításával folyó általános jellegű gyakorlatokat (maximális létszám 10 fő), valamint a *szakhoz tartozó tantárgyak tanításával* kapcsolatos gyakorlatokat (maximális létszám 5 fő) érti. Az *iskolai gyakorlat* iskolában vagy más nevelési-oktatási intézményben végzett, rendszerezett gyakorlati tapasztalatszerzés (hospitálás).

A fentiekből látható, hogy a gyakorlati jellegű órákat a rendelet meglehetősen tágan értelmezi, lehetőséget adva a szemináriumi jellegű órák gyakorlati jellegüként történő értelmezésére. Nem foglal állást a rendelet a gyakorlati órák időpontját illetően sem. Az egyes gyakorlati órák megelőzhetik az elméleti képzést (mintegy indukciós bázist nyújtva), folyhatnak vele párhuzamosan és követhetik is azt. Az iskolai gyakorlat folyhat gyakorlóiskolában, vagy más felkért iskolában.

A gyakorlatot az iskolai vezetőtanár irányítja. A pedagógusképző intézmény oktatóinak (pedagógia, pszichológia, tantárgypedagógia) közreműködéséről nem esik szó, kivéve a zárótanítás minősítését. A gyakorlatok minősítését illetően ugyancsak nagy szabadságot hagy meg a rendelet: három fokozatú minősítést ír elő a képesség- és személyiségfejlesztő gyakorlatokon, az iskolai gyakorlat igazolást kíván meg, illetve a zárótanítást ötfokú skálán kell értékelni. A vezetőtanárok számára nem írja elő, hogy minősítsék, jellemezzék a tanárjelölteket, s nem sorolja fel az elvárt kompetenciákat, értékelési kritériumokat sem.

II. Mennyiben felelnek meg az adott keretek a főbb nemzetközi tendenciáknak, lehetővé teszik-e azok érvényesítését?

Erre a kérdésre úgy adhatunk választ, ha az alábbi hat szempont alapján megvizsgáljuk a külföldi elveket, gyakorlatot.

- 1. A gyakorlat jelentősége a pedagógusképzésben (arányai)*
- 2. A gyakorlat által elérendő célok (elméleti felfogások a gyakorlat szerepéről)*
- 3. A gyakorlati képzés formái (célok és képzési formák kapcsolata)*
- 4. Az iskolai gyakorlat szinterei*
- 5. Az iskolai gyakorlat közreműködői (methodikus, vezetőtanár, tanárjelölt)*
- 6. A gyakorlat értékelése*

1. A gyakorlat jelentősége a tanárképzésben

A/ A gyakorlat a pedagógusképzésnek olyannyira szerves része, hogy történetileg abból nőtt ki. Kezdetben a képzés egésze a tapasztalt tanár megfigyeléséből és követéséből állt. A XVII. században létrehozott első pedagógusképző intézményekben, a normál iskolákban is a gyakorlat követése játszotta a fő szerepet. A későbbi történeti fejlődés során a tanítóképzés megőrizte gyakorlatközpontúságát, az egyetemi képzésben viszont a szaktárgyi és a pedagógiai

elméleti képzés vált dominánssá. Csupán az utóbbi másfél évtizedben fordítottak egyre nagyobb figyelmet a gyakorlati képzésre az egyetemeken. (Kelemen E. 1993.)

B/ A már praktizáló pedagógusok és a végzős hallgatók véleménye megegyezik abban, hogy pedagógussá válásuk folyamatában, pedagógiai képességeik kialakulásában, szocializációjukban a legnagyobb szerepet az iskolai gyakorlat, a vezető tanárok játszották. Ezt a tényt amerikai, az Európai Közösségben és hazánkban végzett empirikus vizsgálatok is megerősítették. (Falus I. és Kotschy B. 1983., Adams F.R. 1996)

C/ A reflektív pedagógus eszményének a megjelenése, a konstruktív szemlélet, a tanári tudás gyakorlatias, kontextusfüggő jellegéről vallott felfogás az elmúlt másfél évtizedben elméletileg is indokolta a gyakorlat növekvő súlyát. (Schön, D.A. 1983.)

D/ A pedagógusképzés a világ országaiban nagy változatosságot mutat. Abban azonban egyeznek a különböző rendszerek, hogy négy komponens helyt kap bennük: a szaktárgyi tanulmányok, a pedagógiai, pszichológiai tudás, a módszertani tárgyak, az iskolai gyakorlat. Általános tendencia a gyakorlatra fordított idő növekedése. Angliában és Walesben megkétszereződött az iskolában töltött idő. Jelentős a növekedés Japánban is. Izraelben nagy a különbség az egyetemeken és a főiskolák között. 14-40 óra az egyetemeken, 240-450 óra a főiskolákon. Az USA-ban az egyetemeken közötti különbség is jelentős (0-400 óra). Az átlagos a 75-100 óra terepgyakorlat, és 12 héten át folyó heti 40 óra tanítási gyakorlat. (Morine-Derschimer, G. - Leighfield, K. 1995.)

Elmondhatjuk, hogy a képesítési követelmények két szempontból is előrelépést jelentenek:

- a gyakorlat óraszámának növelésével illeszkednek a pozitív nemzetközi vonulatokhoz,
- az egyetemi és főiskolai gyakorlati képzés egységes követelményeinek megfogalmazásával csökkentik a két intézménytípus közötti történelmileg kialakult, ma már indokolatlan különbséget.

2. A gyakorlati képzés céljai, funkciói

A gyakorlati képzés céljai, funkciói között találunk általánosan, a pedagógusképzés egész rendszerétől függetlenül érvényes elemeket, s a képzési rendszer filozófiájához kötődő elvárásokat is. Általánosan elfogadott funkció az empirikus bázis nyújtása, az, hogy a hallgatókat megismertesse az iskolai tevékenységek különböző formáival, valamint az, hogy gyakorlóterepet biztosítson a tanárjelölt számára saját tevékenységének kialakításához, tökéletesítéséhez. Az elméleti ismeretek illusztrálásának, a készségek alakításának, a saját stílus

kialakításának, a reflektív magatartás fejlesztésének célként való megjelölése viszont már a képzéssel kapcsolatos állásfoglalás.

Zuzovsky szerint három kérdésről vallott felfogás határozza meg a tanárképzés egészét, s különösen a gyakorlati felkészítést.

A *tanári pályáról* vallott egyik markáns felfogás szerint a pedagógiai tevékenység tudományosan igazolt ismeretanyagra épül, amelyek alapján megfogalmazhatók az elsajátítandó készségek, kompetenciák. Az ellentétes álláspont a tudományos ismeretek elsajátításának és ezek gyakorlati alkalmazásának kisebb szerepet tulajdonít, ezzel szemben a kreativitást, az improvizációs képességek formálását, s Schön könyvének másfél évtizeddel ezelőtti megjelenése óta a "reflektív felkészültséget" tartja fontosnak. A "reflektív fordulat" követelményeként a gyakorlati és a személyes tudás jelentősége megnő, ezt a tudást a gyakorló maga hozza létre, saját tapasztalatainak elemzése révén. A tanárképzés ennek következtében tapasztalatibbá, személyiség-központúbbá, önismeretet formálóvá válik. A reflexió a tudományos ismeretek elsajátításánál jelentősebb szerepre tesz szert. A gyakorlati terepen - az iskolában - tartózkodás szerepe megnő, s ennek jellege inkább hasonlít a hagyományos "tanonckodáshoz"; a mindennapi tevékenység végzése, s ennek elemzése lesz a központi elem. A *pedagógiai tudásról* vallott reflektivista felfogás, amely a konstruktivista ismeretelméletre épül, a gyakorlatot ugyancsak az ismeretek forrásának tekinti. Ugyanis, a tudás nem a külső, objektív, a tanulótól független valóságnak a reprezentációja, hanem az egyén által aktívan konstruált, szubjektív, viszonylagos, történeti és kontextusfüggő. A konstruktivizmus három tanárképzésre ható irányzata (kognitív, szociális, szocio-kulturális) közül a harmadik a személyes-gyakorlati, a kevésbé általános, a tartalom és kontextusfüggő pedagógiai tudás fontosságát hangsúlyozza. Ez a tudás pedig a tanárjelölt és a szituáció, valamint más tapasztaltabb emberek közötti dialógusban, a kooperatív tanulás különböző formáiban alakul ki. (v.ö. Zuzovsky, R. 1996.)

A gyakorlati képzés céljával kapcsolatosan tehát el kell döntenünk, hogy a tanári pályáról és a tanári tudásról milyen felfogást teszünk magunkévá. A tudományos ismeretek és a gyakorlati képességek elsajátítását; a saját tapasztalatból megkonstruálható, gyakorlati, kontextusfüggő ismeretek szerzését, a folyamatos reflexió képességének a kialakítását tartjuk-e fontosnak, vagy esetleg úgy gondolkodunk, hogy a pedagógiai munkában az általánosított tudományos ismereteknek (amelyeket másoktól átvehetünk, internalizálhatunk) és a művészi, kreatív, egyedi, megismételhetetlen eljárásoknak egyaránt szerepük van.

Ez a döntésünk hatással lesz a gyakorlatok jellegére, formáira, időpontjára, terjedelmére, a gyakorlatok irányításának stílusára, a vezetőtanár szerepére stb.

3. A gyakorlati képzés formái

A gyakorlati tapasztalatok szerzésének négy formáját célszerű megkülönböztetnünk:

A/ A tanárjelölteknek *a pedagógusképzést megelőző tapasztalatai* (ahogyan őket tanították). Ezt a gyakorlati tapasztalati forrást nem tudjuk befolyásolni, de feltétlenül figyelembe kell vennünk. Sok vizsgálat tanúskodik arról, hogy a pedagógusok leginkább úgy tanítanak, ahogyan őket tanították, s ezen nagyon nehéz változtatni. (Fáyiné Dombi A., 1989). Az új tanuláselméletek indokolják is a fenti tapasztalatot, s arra hívják fel a figyelmet, hogy a képzés során e korábbi tapasztalatok felhasználására, átformálására van szükség, megkerülésükre nincs mód.

B/ *Az elméleti jellegű pedagógiai képzés során a gyakorlat integrálásának változatos formái* alakultak ki. Az előadó gyakorlatot bemutató elbeszélései, a gyakorlatról készített írásos szövegek, filmek, videofelvételek, más célú filmek, televíziós műsorok stb. mind forrásai lehetnek a gyakorlati tapasztalatoknak. Ezek a formák azonban nem a gyakorlati képzésnek, hanem az elméleti oktatásnak, illetve a "gyakorlati jellegű" foglalkozásoknak a részét alkotják, emiatt nem képezik további elemzésünk tárgyát.

C/ *A laboratóriumi jellegű foglalkozások* átmenetet képeznek az elméleti képzés és a valóságos gyakorlati helyzetek között. Többnyire a tanárképző intézményben valósulnak meg, az intézmény oktatóinak irányításával, az elméleti képzéssel összehangoltan. Nem a valóságos gyakorlatot helyettesítő pótmegoldások, hanem sajátos funkcióval rendelkező, a hallgatók által a tanítási gyakorlatok mellett a leghasznosabbnak ítélt képzési módok. Többségük hatékonyságát objektív mérések is bizonyították. Leggyakrabban használt formái a következők: valóságos vagy szimulált helyzetekről készített audiovizuális felvételek elemzése; írásos anyagok (pl. órajegyzőkönyvek, helyi tantervek, pedagógiai programok stb.) elemzése; esetelemzés; demonstrációk; kritikus események, helyzetek megvitatása; mikrotanítás; tükörbe tanítás; csoporttársak tanítása; reflektív tanítás; szerepjáték, szimuláció; szimulátorok. (Metcalf. K.K. 1995)

A képzés céljáról, a pedagógiai tudás mibenlétéről vallott felfogástól függően más és más laboratóriumi gyakorlati formát, más és más kontextusban, más és más megoldási móddal lehet alkalmazni.

kialakításának, a reflektív magatartás fejlesztésének célként való megjelölése viszont már a képzéssel kapcsolatos állásfoglalás.

Zuzovsky szerint három kérdésről vallott felfogás határozza meg a tanárképzés egészét, s különösen a gyakorlati felkészítést.

A *tanári pályáról* vallott egyik markáns felfogás szerint a pedagógiai tevékenység tudományosan igazolt ismeretanyagra épül, amelyek alapján megfogalmazhatók az elsajátítandó készségek, kompetenciák. Az ellentétes álláspont a tudományos ismeretek elsajátításának és ezek gyakorlati alkalmazásának kisebb szerepet tulajdonít, ezzel szemben a kreativitást, az improvizációs képességek formálását, s Schön könyvének másfél évtizeddel ezelőtti megjelenése óta a "reflektív felkészültséget" tartja fontosnak. A "reflektív fordulat" követelményeként a gyakorlati és a személyes tudás jelentősége megnő, ezt a tudást a gyakorló maga hozza létre, saját tapasztalatainak elemzése révén. A tanárképzés ennek következtében tapasztalatibbá, személyiség-központúbbá, önismeretet formálóvá válik. A reflexió a tudományos ismeretek elsajátításánál jelentősebb szerepre tesz szert. A gyakorlati terepen - az iskolában - tartózkodás szerepe megnő, s ennek jellege inkább hasonlít a hagyományos "tanonckodáshoz"; a mindennapi tevékenység végzése, s ennek elemzése lesz a központi elem. A *pedagógiai tudásról* vallott reflektivista felfogás, amely a konstruktivista ismeretelméletre épül, a gyakorlatot ugyancsak az ismeretek forrásának tekinti. Ugyanis, a tudás nem a külső, objektív, a tanulótól független valóságnak a reprezentációja, hanem az egyén által aktívan konstruált, szubjektív, viszonylagos, történeti és kontextusfüggő. A konstruktivizmus három tanárképzésre ható irányzata (kognitív, szociális, szocio-kulturális) közül a harmadik a személyes-gyakorlati, a kevésbé általános, a tartalom és kontextusfüggő pedagógiai tudás fontosságát hangsúlyozza. Ez a tudás pedig a tanárjelölt és a szituáció, valamint más tapasztaltabb emberek közötti dialógusban, a kooperatív tanulás különböző formáiban alakul ki. (v.ö. Zuzovsky, R. 1996.)

A gyakorlati képzés céljával kapcsolatosan tehát el kell döntenünk, hogy a tanári pályáról és a tanári tudásról milyen felfogást teszünk magunkévá. A tudományos ismeretek és a gyakorlati képességek elsajátítását; a saját tapasztalatból megkonstruálható, gyakorlati, kontextusfüggő ismeretek szerzését, a folyamatos reflexió képességének a kialakítását tartjuk-e fontosnak, vagy esetleg úgy gondolkodunk, hogy a pedagógiai munkában az általánosított tudományos ismereteknek (amelyeket másoktól átvehetünk, internalizálhatunk) és a művészi, kreatív, egyedi, megismételhetetlen eljárásoknak egyaránt szerepük van.

Ez a döntésünk hatással lesz a gyakorlatok jellegére, formáira, időpontjára, terjedelmére, a gyakorlatok irányításának stílusára, a vezetőtanár szerepére stb.

3. A gyakorlati képzés formái

A gyakorlati tapasztalatok szerzésének négy formáját célszerű megkülönböztetnünk:

A/ A tanárjelölteknek a *pedagógusképzést megelőző tapasztalatai* (ahogyan őket tanították). Ezt a gyakorlati tapasztalati forrást nem tudjuk befolyásolni, de feltétlenül figyelembe kell vennünk. Sok vizsgálat tanúskodik arról, hogy a pedagógusok leginkább úgy tanítanak, ahogyan őket tanították, s ezen nagyon nehéz változtatni. (Fáyné Dombi A., 1989). Az új tanuláselméletek indokolják is a fenti tapasztalatot, s arra hívják fel a figyelmet, hogy a képzés során e korábbi tapasztalatok felhasználására, átformálására van szükség, megkerülésükre nincs mód.

B/ Az *elméleti jellegű pedagógiai képzés során* a gyakorlat integrálásának változatos formái alakultak ki. Az előadó gyakorlatot bemutató elbeszélései, a gyakorlatról készített írásos szövegek, filmek, videofelvételek, más célú filmek, televíziós műsorok stb. mind forrásai lehetnek a gyakorlati tapasztalatoknak. Ezek a formák azonban nem a gyakorlati képzésnek, hanem az elméleti oktatásnak, illetve a "gyakorlati jellegű" foglalkozásoknak a részét alkotják, emiatt nem képezik további elemzésünk tárgyát.

C/ A *laboratóriumi jellegű foglalkozások* átmenetet képeznek az elméleti képzés és a valóságos gyakorlati helyzetek között. Többnyire a tanárképző intézményben valósulnak meg, az intézmény oktatóinak irányításával, az elméleti képzéssel összehangoltan. Nem a valóságos gyakorlatot helyettesítő pótmegoldások, hanem sajátos funkcióval rendelkező, a hallgatók által a tanítási gyakorlatok mellett a leghasznosabbnak ítélt képzési módok. Többségük hatékonyságát objektív mérések is bizonyították. Leggyakrabban használt formái a következők: valóságos vagy szimulált helyzetekről készített audiovizuális felvételek elemzése; írásos anyagok (pl. órajegyzőkönyvek, helyi tantervek, pedagógiai programok stb.) elemzése; esetelemzés; demonstrációk; kritikus események, helyzetek megvitatása; mikrotanítás; tükörbe tanítás; csoporttársak tanítása; reflektív tanítás; szerepjáték, szimuláció; szimulátorok. (Metcalf. K.K. 1995)

A képzés céljáról, a pedagógiai tudás mibenlétéről vallott felfogástól függően más és más laboratóriumi gyakorlati formát, más és más kontextusban, más és más megoldási móddal lehet alkalmazni.

A *mikrotanítás* például a behaviorista felfogás szülötte. Elsősorban kísérletileg eredményesnek bizonyult pedagógiai tevékenységelemek elsajátítására szolgál, azonban bizonyos változataiban a "mit és a "hogyan" elsajátítása mellett a "miért"-ek megválaszolására, a reflektív képességek fejlesztésére is módot adhat. (Falus I., 1986, McLeod, G. 1995)

Az *esetelemzés* főképpen a kontextusfüggő, szituációból fakadó tudás, a reflektálás, a tanári bölcsesség fejlesztésének a módszere. Az esetek események vagy eseménysorozatok leírásai, s a bennük meghúzódó tudás teszi ezeket esetekké. Az esetelemzések eltérő változatai segítségével különböző célok érhetők el: Az *elméleti orientációjú* esetelemzés során a tanárjelöltek a tanári tudás lényeges elemét képező specifikus, jól dokumentált, árnyaltan leírt tudásra, az úgynevezett "esettudás"-ra (Shulman) tesznek szert. Az elméletet jól megvilágító eseményeket elemzik, értelmezik, szintetizálják. A *gyakorlati orientációjú* esetelemzés során a kevésbé tapasztalt meglátja a tapasztaltabb tevékenységében a mesterség bevált elemeit, az általa alkalmazott elemzési módokat. A *technológiai orientációjú* esetelemzés általában videón rögzített anyag segítségével kívánja kialakítani az ésszerű döntéshozatal képességét. A *személyes orientáció* esetén a tanárjelölt személye áll a középpontban. A leírt tapasztalat, eset megvitatásának folyamatában egymás gondolatainak megismerése által valósul meg a szocializáció, a jelölt megtanulja magát megérteni, fejleszteni, hatékonyan felhasználni. A *társadalom-kritikai orientáció* a társadalmi problémák helyes értelmezéséhez járul hozzá, elősegíti a nemek, osztályok közötti különbségek ideológiák stb. megértését. (McAninch, A.R. 1995) A számítógép és az interaktív video segítségével megvalósítható szimulációk ugyancsak perspektivikus, sokoldalúan felhasználható laboratóriumi formái a gyakorlati képzésnek. (Metcalf, K.K. 1995)

A képesítési követelmények által megszabott "gyakorlati képzési formák" csoportos képességfejlesztő és személyiségfejlesztő gyakorlatokat foglalnak magukba. Remélhető, hogy a felvázolt laboratóriumi formákat beleérthetjük e gyakorlatok fogalmába, hogy célszerűen kiválasztott változataik, optimális kombinációjuk, az elméleti képzéssel összehangolva tovább gazdagítják a hazai gyakorlatban már elterjedt eljárásokat.

D/ Az *iskolai gyakorlat* - a képesítési követelményekben szereplő definíció szerint "iskolában vagy más nevelési-oktatási intézményben végzett, rendszerezett gyakorlati tapasztalatszerzés a nevelő-oktató munka megfigyelésével (hospitálás), önálló végzésével és elemzésével a szakórai, valamint az órán és az iskolán kívüli tanári tevékenység legfontosabb

területein". Formái: a/ iskolában, vezetőtanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási önálló tanítási gyakorlat; b/ összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlat.

Az egyes iskolai gyakorlatok céljairól (indukciós bázis megszerzése az elméleti általánosításokhoz, az elméleti tudás gyakorlati alkalmazása, saját tapasztalati ismeretek konstruálása, tanítási készségek gyakorlása, saját oktatási-nevelési stílus kialakítása stb), s az egyes gyakorlatok képzésben elfoglalt helyéről nem rendelkezik a szöveg. Ez ismét csak jelentős szabadságot biztosít a képző intézményeknek. Például maguk dönthetnek arról, hogy az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot a képzés kezdetén alapozásra használják-e fel, az elméleti képzéshez kapcsolják, vagy a gyakorló iskolai tanítást követően egy nagyobb önállóságot biztosító és feltételező külső tanítás (régbben vidéki tanítási gyakorlat) keretében szolgál-e. A nemzetközi gyakorlat (s részben a hazai is) mindegyik változatra nyújt példát. Eltérő megoldásokat regisztrálhatunk a hallgatói tevékenység önállóságának mértékét illetően is (:részfeladat v. átfogó feladat ellátása; az iskola pedagógusának állandó, részletes vagy időnkénti irányításával; a pedagógusképző intézmény oktatójának támogatásával vagy anélkül).

A tanítási gyakorlattal a továbbiakban részletesebben foglalkozunk. Ezt megelőzően azonban célszerű áttekinteni a gyakorlati tevékenységek céljai, funkciói, illetve a formái és a szinterei közötti összefüggéseket.

Formák / Szinterek	Célok / Funkciók					
	Általános empirikus alap	Elvek, elmélet illusztrálása	Alternatív pedagógiák bemutatása	Tanítási készségek gyakorlása	Saját tanítási stílus kialakítása, szakmai fejlesztés	Beilleszkedés, szakmai szocializáció
Különböző pedagógiai intézmények meglátogatása	+++	+	+++			
Hospitalás gyakorlóiskolában	++	++	+			
Hospitalás nem gyakorlóiskolában	++	+	+++			
Laboratóriumi jellegű gyakorlat a tanárképző intézetben	+	++	+	+++	+	
Rövid gyakorlat gyakorlóiskolában				++	+	
Rövid gyakorlat nem gyakorlóiskolában				+	++	
Hosszas, összefüggő gyakorlat gyakorlóiskolában		++		++	++	+

Formák / Szinterek	Célok / Funkciók					
	Általános empirikus alap	Elvek, elmélet illusztrálása	Alternatív pedagógiák bemutatása	Tanítási készségek gyakorlása	Saját tanítási stílus kialakítása, szakmai fejlesztés	Beilleszkedés, szakmai szocializáció
Hosszas, összefüggő gyakorlat nem gyakorlóiskolában				+	++	+++

Jelölések: + megfelelő forma, ++ kedvező forma, +++ a legmegfelelőbb forma

4. Az iskolai gyakorlat szinterei

A tényleges iskolai tanítási tevékenységnek alapvetően két színterét különböztethetjük meg: a képző intézménnyel intenzív, szoros kapcsolatban álló, ahhoz szervezetenleg hozzátartozó gyakorlóiskolát és az intézménnyel alkalmi szerződést létesített, külső gyakorló helyeket. Ez utóbbiaknak két típusa ismeretes: a rendszeresen, a hallgatók kisebb-nagyobb csoportját befogadó ún. külső gyakorlóiskola, ahol több vezetőtanár irányítja több hallgató munkáját, s az olyan gyakorló helyek, ahol egy-egy alkalommal megbízott vezetőtanár fogad egy vagy több hallgatót.

Az intézményhez kötődő gyakorlóiskola és a külső gyakorlóiskola közötti különbséget az alábbi táblázat szemlélteti.

Gyakorlóiskola	Külső gyakorlóiskola
Az iskola a tanárképző intézmény (TI) része	Az iskolának a TI-vel alkalmi szerződése van
Az iskola tanárainak számottevő része vezetőtanár.	Az iskolának csupán néhány tanára vezetőtanár
A vezetőtanárok megbízása állandó	A vezetőtanári megbízás 1-2 évre szól
A vezetőtanárok órakedvezményben és kiemelt fizetésben részesülnek	A vezetőtanárok óraszámra egyezik a többi tanáréval, de munkájukért külön juttatásban részesülnek
Általában nincs rendszeres képzés a vezetőtanárok részére	Általában speciális képzésben részesülnek a vezetőtanárok
Az egyetemi (főiskolai) metodikus alkalmanként segíti a tanárjelölt munkáját	A metodikus rendszeresen (pl. évente 5 alkalommal) ellenőriz minden hallgatót
Nincsenek pontos értékelési kritériumok	A tanárjelöltek a vezetőtanárok egyeztetett kritériumok alapján értékelik
A tanárjelöltek a vezetőtanár több osztályában tanítanak 15-20 órát	A tanárjelöltek egy osztályban tanítanak egész éven át hetenként 3-4 óra időtartamban

Gyakorlóiskola	Külső gyakorlóiskola
Általában felső tagozatos és középiskolai osztályban is tanítanak	Általában vagy csak felső tagozatos vagy csak középiskolai osztályban tanítanak
A tanárjelölt egyedül tanít egy osztályban	A tanárjelöltek páronként tanítanak
A vezetőtanárok alapvetően a modell szerepét töltik be	A vezetőtanárok nem töltenek be modell szerepet
A vezetőtanár rendszeres segítséget nyújt az órák tervezésében és értékelésében	A vezetőtanár csak igény esetén segít az órák tervezésében és értékelésében
A vezetőtanár általában jelen van az órákon	A tanárjelöltek nagyobb szabadságot élveznek, a vezetőtanár ritkán van jelen az órán

A fenti összehasonlításban szereplő állításoktól eltérő variánsok mind a két modellben előfordulnak. A gyakorlóiskolák jellemzőinek összehasonlításánál a hagyományos egyetemi gyakorlóiskolákat, míg a külső gyakorlók jellemzésénél az ELTE Angol Tanárképző Intézetének modellje szolgált alapul. (Bodóczy C., Malderez A. 1996., Falus I. 1996.)

A gyakorlóiskolák különféle *funkciókat* töltenek be, és a tanárképző intézmények, valamint az iskolák kapcsolatának is különféle változatai alakultak ki. A gyakorlóiskolák fennállásuk 300 éve során különféle nevet vettek fel. Nevezték, nevezik őket gyakorlóiskolának, bázisiskolának, minta iskolának, bemutatóiskolának, (angolul: model, practice, laboratory, training, clinical professional practice, professional development, schooloknak, teacher education centernek).

A Chicagóban, Dewey által 1896-ban létesített laboratóriumi iskoláknak alapvetően kísérleti feladatuk volt, ahol a kutatás mellett tanárjelöltek képzésére is sor került. Hat alapvető funkciót különböztettek meg: a gyerekek nevelése; az innovatív gyakorlat fejlesztése; a tanárok képzése; a kutatás; a tanár-továbbképzés; az innovatív gyakorlat terjesztése.

A fenti funkciók egymással összefüggenek, de bizonyos mértékben egymást gátolják is. A kísérleti jelleget, a kutatást nehezítheti a gyakorló jelleg. Kérdéses, hogy a még bizonyítatlan, innovatív elemekre kell-e a tanárjelölteket felkészíteni stb. A kísérleti, laboratóriumi jelleg óhatatlanul elitképzéshez vezet. Ez a helyzet nem teszi-e lehetetlenné a tipikusra, az átlagos gyerek nevelésére történő felkészítést? S egyáltalán szükség van-e a képző intézményekhez kapcsolt gyakorlóiskolákra - vetődik fel újra és újra a kérdés.

A nemzetközi tapasztalatok a gyakorlóiskolák, vagy újabban a szakmai fejlesztő iskolák fennállása és erősítése mellett szólnak.

Mik a gyakorlóiskolai rendszer előnyei?

1. Hidat képeznek a tanárképző intézet és a valós iskolai élet között. A válogatott tanulók könnyebb, biztonságosabb gyakorlóterepet jelentenek a hallgatók számára. Ezek olyan feltételek, amelyek bátorítanak az első lépések megtételére.
2. Elméletileg a vezetőtanárok a továbbképző intézettel állandó kapcsolatban vannak, így ismerik az ottani kívánalmakat, a képzés tartalmát és módszereit.
3. A nevelőtanárok nagyszámú hallgató képzését végzik rendszeresen, így megismerik gondolkodásmódjukat, tipikus nehézségeiket, a velük való bánásmód legcélravezetőbb formáit.
4. A jó gyakorlóiskola egy olyan műhely, ahol a vezetőtanárok állandó önképzésben vesznek részt a tanárképző intézettel együttműködve. (Kotschy B. 1995, Falus I. 1996.)

A szakmai fejlesztő iskolák - alapítói szándékai szerint - annyiban térnek el a hagyományos gyakorlóiskoláktól, hogy:

- tipikus, átlagos gyerekeket tanítanak átlagos környezetben;
- nem a tanárképző intézményé a vezető szerep, az iskolában a kutatásra és fejlesztésre is megfelelő felkészültségű szakemberek dolgoznak;
- az iskolának már szervezetekkel is partneri kapcsolatuk van.

(Stallings, J.A. Knight, S.L. Wiseman, D.I. 1995)

Megállapíthatjuk, hogy a gyakorlóiskoláknak különféle változatai és a kapcsolatoknak különféle formái alakultak ki. A gyakorlóiskola - amely képes a már igazolt innovatív gyakorlat bemutatására, s amely a kezdeti gyakorlati lépések számára biztosít környezetet - ma is szükséges, korszerű intézmény. Ugyanakkor jelentős szerepet kell kapniuk a külső gyakorló terepeknek, amelyeknek fő funkciója egyfelől az alternatív gyakorlat széles spektrumának bemutatása, másfelől az önálló gyakorlás színterének a biztosítása.

5. Az iskolai gyakorlat közreműködői

Az iskolai gyakorlat során a tanárjelölt munkáját két személy irányítja. A gyakorlóiskola tanára, akit vezetőtanárnak vagy az utóbbi időben egyre gyakrabban mentornak szoktak nevezni, illetve a tanárképző intézmény oktatója (a metodikus, tantárgypedagógus, tutor stb.) a két személy közötti munkamegosztás eltérő formákat ölthet. Egyes esetekben a feladatok kijelölése és értékelése a metodikus feladata, míg a modell nyújtása, a segítség a vezetőtanárra hárul, más esetekben a metodikus is részt vesz ez utóbbi feladatok teljesítésében, a másik véglet esetén pedig csak a végső értékelésben, a zárótanításban működik közre. Az

újabb nemzetközi tendenciák a metodikus és általában a pedagógusképző intézetben dolgozók feladatait nem a tanárjelöltekkel való közvetlen foglalkozásban, hanem a vezetőtanárok megfelelő képzésében és támogatásában jelölik ki.

A tutorok és a mentorok együttműködése gyakorta nem konfliktusmentes. Az eltérő értékek a hallgatókkal való kapcsolatuk során csaphatnak össze. A korszerű tudományos ismeretek gyakorlatidegen interpretálása kerülhet szembe a gyakorlatból származó, esetleg elméletileg megalapozatlan vagy túlhaladott elméletre támaszkodó elképzelésekkel. Stílusukat illetően a vezetőtanárok domináns, direktív szerepet vesznek fel, előírják, hogy a hallgató mit tegyen és mit ne, határozottan értékelnek, nem utalnak az elméletre, nem hívják fel a figyelmet alternatív megoldásokra. A tutorok gondolkodásra serkentenek, a problémamegoldást, a döntéshozatalt igyekeznek fejleszteni. (Cooper, J.M.1995. Morine-Dersheimer, G.-Leighfield, K. 1995) Ennek ellenére a hallgatók a vezetőtanári megjegyzéseknek általában nagyobb hasznát látják. A vezetőtanárok töltenek be domináns szerepet. Funkcióikra, a megkívánt képességeikre, képzésükre vonatkozóan gazdag irodalom áll rendelkezésre. (Macrae, S.-Manning, P.-Moon, B. 1996)

A vezetőtanárok funkcióit Moon Vonk az alábbiakban látja. (Moon, B.1996.)



Ezeket a fő szerepeket kiegészítik még a modell, az információforrás, a szakértő szerepével. (Musai, B. 1996, Koster, B. 1996) A tájékoztató, orientáló (az iskola kultúrájába bevezető); az erkölcsi támogató, elfogadó, a barát, a tantervfejlesztő, a tanárképző intézménnyel kapcsolatot tartó, a team-tag szerepét jelöli meg a fentiekén kívül a mentor funkciójaként.

A vezető tanárok kívánatos tulajdonságait, jellemzőit illetően a különböző felmérések hasonló képet mutatnak. 151 hallgató és 73 vezetőtanár véleménye alapján a legfontosabb tulajdonságok: az olyan személyiségjegyek, mint a türelem, tolerancia, empátia; a szaktárgy ismerete, az értékek elemzésének képessége, kooperatív készségek, a pedagógiai tudás átadásának képessége, jártasság a pedagógiai pszichológiában, jó kommunikációs képességek, modellként funkcionálás, személyiségfejlesztő technikák alkalmazása, pontos és világos célok ismerete, innovációs képesség (Szivák J., 1995). A metodikusok ezt a listát két lényeges mozzanattal bővítik: lelkesedés, szenvedélyesség; a hallgatók segítése pszichológiai pedagógiai és módszertani ismereteik szintetizálásában (Kotschy B. 1995.). Az egyik fővárosi gyakorlóiskola tanárjelöltjei a segítőkészséget, a rugalmasságot, a nyitottságot, a gyerekek és a tanárjelöltek szeretetét, a szabadság nyújtását hangsúlyozták még (Nahalka I.-Petri J. 1995).

A vezetőtanárok képzésének szükségessége és tartalma az előbbiekből adódik. A jó szaktanárnak speciális képességekre kell szert tennie, amely elmélyült gyakorlatias pedagógiai-pszichológiai ismereteket, ezek átadásának képességét jelenti, ugyancsak fontos mozzanat a 18-24 éves korosztály megismerése stb. A képzés metodikájaként általában a gyakorlati helyzetekre történő reflektálást választják. (Bodóczy C., 1997; Moon, B. 1995.)

Az iskolai gyakorlatok szerepének növekedésével, az iskolába telepített képzés térhódításával a vezetőtanárok funkciói gazdagodnak, a velük szemben támasztott elvárások nőnek. Mindez felhívja a figyelmet a vezetőtanár-képzés fontosságára, a vezetőtanárok kiválasztásának és megbecsülésének jelentőségére; a tantárgypedagógus szerepének újragondolására.

6. A tanítási gyakorlat értékelése

A tanítási gyakorlatot, mint az egész pedagógiai mesterségre történő felkészítési folyamat végtermékét értékelni kell. Az értékelésnek formatív és szummatív funkciója is van. Joggal vetnek fel a kutatók négy kérdést: Ki? Miért? Mikor? Mit? értékeljen.

Az értékelés - különösen a formatív - feladata főként a hallgatóval huzamosabb időt együtt töltő vezetőtanárra hárul, de funkciója lehet a hallgatói önértékelésnek, a hallgatótársak

értékelésének és alkalmanként, különösen a szummatív értékeléskor a tutor megnyilvánulásainak.

Az értékelés alapfunkciója a hallgató szakmai önismeretének fejlesztése, továbbfejlődésének előmozdítása. Az értékelésnek az előzőekből következően nem szabad a folyamat végére korlátozódnia, hanem a tanítás kezdetétől folyamatosan meg kell valósulnia. A mit értékeljünk kérdésre két szempontból kell választ adnunk: a pedagógiai képességek, kompetenciák, személyiségvonások milyen széles körére terjedjen, terjedhet ki az értékelés, illetve hogy az értékelés támaszkodhat-e objektív kritériumokra a készségeket és kompetenciákat illetően, avagy a vezetőtanárok szubjektív vélekedésére kell hagyatkoznia.

A már említett fővárosi gyakorlóiskolai felmérés tanúsága szerint, a vezetőtanárok összességükben nagyszámú szempont alapján jellemezték jelöltjeiket. Tartalomelemzés után 18 kategóriába sikerült összesűriteni a száznál is több szempontot. Ugyanakkor igen nagy eltérések mutatkoznak az egyes vezetőtanárok által adott jellemzésekben, mind azok átfogó jellegét, mélységét, mind pedig a vezetőtanári liberalizmus mértékét illetően. (Nahalka I.-Petri J. 1995) Az egzakt értékelési kritériumok tekintetében a külföldi tapasztalatok mellett, mint amilyen például a skót kompetencia-jegyzék (Adams, F.R.1996.), igen eredményesnek tűnő hazai kezdeményezések is rendelkezésünkre állnak. (Bodóczky, C.-Malderez, A. 1996).

Meg kell állapítanunk, hogy az elvárható kompetenciák és az értékelési kritériumok meghatározásának kérdésében a képzési követelmények szerzői túlságos önmérsékletet tanúsítottak. Pontosabb elvárások nem sértették volna a képzők önállóságát, hanem segítették volna munkájukat. Ajánlások megfogalmazásával talán lehetne segíteni ezen a helyzeten.

A képzési követelmények egészéről megállapítható, hogy a jelenleginél kedvezőbb kereteket teremt a pedagógusképzés egésze, s ezen belül a gyakorlati képzés számára is. Nem teszi lehetetlenné akár a legkorszerűbb nemzetközi gyakorlat adaptálását sem. A keretek kitöltése a képzők alapos képzését, országosan összehangolt munkáját igényli.

Irodalom

Adams, F.R. 1996. Student Perceptions of School or TEI as Locations for the Development of Competences. ATEE Annual Conference, 1996, Glasgow

Bodóczky C.1997. Mentorképző és továbbképző tanfolyamok (kézirat 24 l.)

- Bodóczy, C.-Malderez, A.: Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben, Magyar Pedagógia, 1993. 1-20.
- Bodóczy, C. -Malderez, A.: Out into Schools In: Malderez, A.- Medgyes, P.: Changing Perspectives, Heinemann, Oxford, 1996.
- Cooper, J.M.: Supervision in Teacher Education, International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Second Edition, 1995. 593-598.
- Falus I.: Analysing Some Characteristics of Teaching Practice in Hungary European Journal of Teacher Education 1996.3. 305-312.
- Falus I.: A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Bp. 1986.
- Falus I. és Kotschy B. : Pedagógusok a pedagógusképzésről. Pedagógiai Szemle 1983.5.458-473.
- Falus I. és mtsai: Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. Pedagógiai Szemle 1983.9. 836-855.
- Fáyiné Dombi Alice: Tanári minták szerepe a pedagógussá válás folyamatában. (kand. disszertáció, Bp. 1989.)
- Hegarty, P. Knight, D.: Goal Setting and Professional Learning in Final Teaching Practice (Paper presented at EERA Conference, Bath, 1995.)
- Kelemen E. A magyar pedagógusképzés történetének néhány kérdése. Pedagógusképzés 1993.1.169-189.
- Kotschy B. 1995. A vezetőtanárok helye és feladata: a pedagógusképzés jelenlegi rendszerében a képzőintézmények tantárgypedagógusainak véleménye alapján (kézirat, 8 l.)
- Koster, B. : New Forms of Partnership Between Schools and Teacher Education Institutes in The Netherlands EJ of TE 1996.3. 329-336.
- MacLeod, G.: Microteaching in Teacher Education IE of TTE, Second Edition ed by Anderson, L.W. Pergamon, 1995. 573-578.
- McAninch, A.R.: Case Methods in Teacher Education IE of TTE, 583-588.
- Mentor training in vocational training comp. by Fedor Mihály, Phare, Bp. 1996. 44 l.
- Metcalf, K.K.: Laboratory Experiences in Teacher Education. IE of TEE, 578-583.
- McMahon, Harry: Towards Partnership in Teacher Education in Northern Ireland an unfinished story. EJ of TE 1966. 313-328.
- Moon, B. : Charting a European Agenda. EJ, of TE 1996. 3. 217-250.

Ábra 1Ált. polgári iskola (Szeged)

Moon,B.: A mentor szerepe, mentorképzés. In: A tanár szerepe és a tanárképzés (szerk.: Kotschy B.) Bp.1996.113-119.

Morine-Dershimer,G.-Leighfield,K.: Student Teaching and Field Experiences IE of TTE,1995. 588-593.

Musai,B.: Albánia. In: A tanár szerepe és a tanárképzés (szerk. : Kotschy B.) Bp. 1996. 120-127.

Nahalka I.-Petri J. 1995.: A gyakorló tanítás és a vezető tanári munka egy gyakorlóiskolában (esettanulmány) (kézirat, 68 l.)

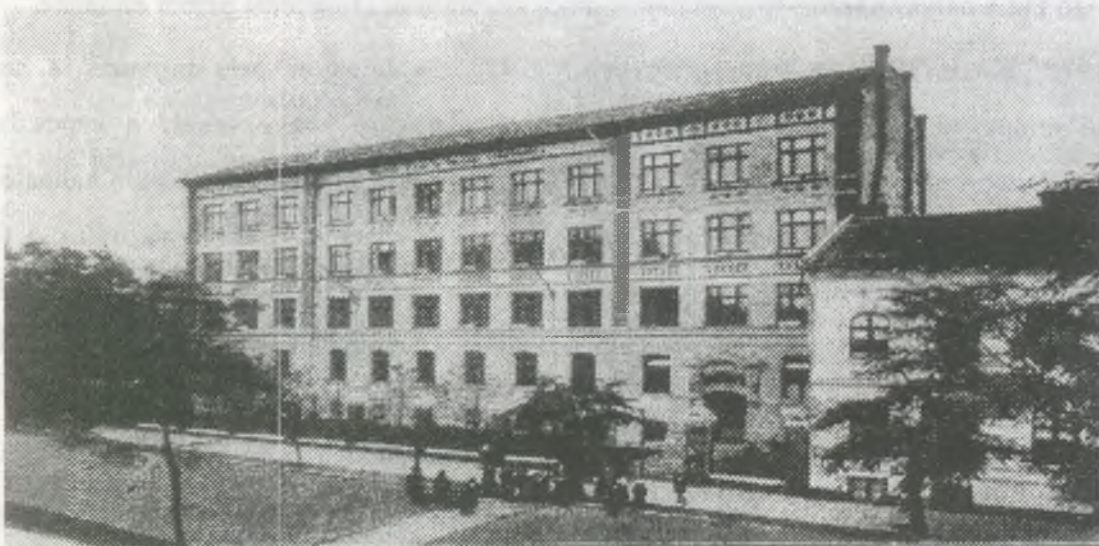
Practical Experience in Teacher Education. Select Annotated Bibliography Comp.by Macrae,S.-Manning,P.-Moon,B. EJ of TE,1996. 3. Supplement

Schön, D.A.: The Reflective Practitioner. How Professionals think in action NewYork,1983.

Stallings,J.A.-Knight,S.L.-Wiseman,D.L.: Laboratory and Professional Development Schools, IE of TTE,1995. 598-604.

Szivák J. 1995. Oktatók és hallgatók megítélése. A pedagógusképzés gyakorlati formáinak hatékonyságáról. Magyar Felsőoktatás 1995. 5-6. 44-49.

Zuzovsky,R.: Practice in Teacher Education: an Israeli Perspective EJ of TE, 1996.3. 273-286.



A HALOM-UTCAI ELEMI ÉS POLGÁRI LEÁNYISKOLA

Halom-utcai elemi és polgári leányiskola (Bp.)

VENTER GYÖRGY — JÜRGEN VAN BUER

/Bessenyei György Tanárképző Főiskola - Budapest, Humboldt Egyetem - Berlin/

**NEGYVEN ÉV A TANÁRI PÁLYÁN
(VÁLOGATÁS NÉMET EMPIRIKUS PEDAGÓGIAI KUTATÁSOKBÓL)**

Ahogy az **Ingenkamp/Jäger**¹ /1992/ kétkötetes munkája alapján állítható, az empirikus pedagógiai vizsgálatok az elmúlt negyedszázad Németországában elsősorban az iskolai sikertelenség, az oktatásban való részvétel, a tanulással való azonosulás, a kezdő osztályok sikere-sikertelensége, valamint ezen osztályok szelekciós funkciója kérdéseire irányultak.

A tanári szerepátvétel folyamata - a diákként megélt egyéni tapasztalatoknak köszönhetően vagy ezek ellenére - a szakmai követelmények és lehetőségek kezdeti optimista elképzelésével, a pályaválasztással indul. A szakmai tevékenység a pályakezdés kezdetén, majd különböző stádiumokon át szakmai, de igen gyakran pedagógiai rezignációhoz, esetleg kiegészi jelenséghez vezet.

Munkánkban a címben foglaltaknak megfelelően e pályáivet és a tanárok szakmai elégedettségét, valamint terhelésüket tekintjük át.

A *pályaválasztásról* a szerzők azonosulnak **Bock**² /1980/ azon korábbi megállapításával, miszerint ez idő tájt a pályaválasztás folyamatának nincs általánosan elfogadott német elmélete.

Gerlicher /1970/, **Koch** /1972/ és **Möller-Fohrbrodt** /1973/ tanulmányai³ arra mutatnak rá, hogy a tulajdonságok megragadására irányuló pályaválasztási elméleteknek csak csekély a kapcsolata a valósággal, és a tanár szakos hallgatók alig különböznek más értelmiségi pályára készülő hallgatóktól. Amiben **Müller-Fohrrodt** (r=2337) vizsgálata szignifikáns különbséget tudott regisztrálni: a tanári pályát választó érettségizőknél nagyobb szociális érzékenység figyelhető meg; a leendő gimnáziumi tanárok "hatalmi törekvése" erőteljesebb más tanár szakosokkal szemben, e törekvés ugyanakkor a tanári csoportban lényegesen alacsonyabb, mint más pályát választó hallgatók esetén.

A pályaválasztási motívumok vizsgálata - nemcsak Németországban - a 60-as, 70-es években "kedvelt" kutatási téma volt. A legjelentősebb vizsgálatok⁴ **Kob** /1958/, **Lucker** /1962/, **Horn** /1968/, **Baus/Jacobs/Uhl** /1977/ nevéhez fűződnek.

Kiutatható a pályaválasztási motívumok stabilitása, ami messzemenően független a tanárok munkaerőpiacának mindenkori helyzetétől. Az énközpontú és ugyanakkor a szakma szempontjából

jelentős mértékben értékelhető lelki szükségletnek, mint a személyes kapcsolatra épülő tevékenységnek, nevelési örömmel stb. a kielégítése épp oly fontos szerepet játszik, mint az anyagi motiváció, a viszonylag rövid tanulmányi idő, a jó kereset perspektívája. A vizsgálatokban különbségek mutatkoznak a majd népiskolában és a felsőbb iskolákban tanító tanár szakos hallgatók összehasonlításában a pályaválasztási motívumok viszonylagosságát és jelentőségét illetően. Az osztrák tanár szakos hallgatók pályaválasztási motívumai vizsgálata is a belső, a szakmai tevékenység minőségére irányuló motívumoknak a szerepét tárta fel a pályaválasztásnál⁵. Az első helyet a tantárgy iránti érdeklődés foglalja el, a második és harmadik helyen a gyerekekkel és fiatalokkal végzett munka öröme, illetve a nevelési helyzetek iránti érdeklődés szerepel.

A jó fizetés anyagi motívuma és az alkalmazotti státusz biztonsága a rangsorban csak a 7. és 8. helyen van. Fröhlich⁶ /1979/ kiemeli, hogy sok tanár szakos hallgató ezt a pályát saját /rossz/ oktatási tapasztalatai ellenére azért választotta, hogy később maga majd "jobban csinálja". A hallgatók pályaválasztási motívumainak alakulásáról viszonylag súlyos ítéletet fogalmaz meg kutatási eredményeik összefoglalásában Baus/Jacobs/Uhl⁷ /1977/. "Valamennyi részeredményünk megegyezik abban, hogy a hallgatók motívumai és szakmai beállítódása nem a valóságra irányul... Az a tény, hogy a női hallgatók és a nagy teljesítményt elérni akarók idealizáltabb motívumokat neveznek meg, sejteti azt, hogy a specifikus szerep- és teljesítmény elvárások a szociális nyomást még inkább erősítik (majd)".

Összegezve elmondható, hogy:

- A leendő tanárok pályaválasztási motívumának szerkezete és minősége állandó képet mutat.

Az idevonatkozó vizsgálatok eredményei nem erősítik meg az oly gyakran hangsúlyozott, állítólagos véleményt, miszerint a pályaválasztáskor kiemelkedő motívum - Németországban - az aránylag magas kereset és az alkalmazotti státusz gazdasági biztonsága. Ellenkezőleg: olyan belső motívumok dominálnak, amelyek közvetlenül a későbbi szakmai tevékenységre utalnak.

- Az általános iskolai és a gimnáziumi tanárok motívumainak összehasonlításából az derült ki, hogy az előbbi csoport tagjai inkább a nevelésre, míg az utóbbi csoport tagjai inkább szaktudományos, szakmai vonatkozású információátadásra összpontosítanak, de a pályaválasztási motívum tanárközpontú profiljaiban a különbségek csökkenéséről beszélhetünk. Ezt a változást értelmezhetjük

úgy, hogy az individualizáció és a professzionalizáció a tanárok szakmai szerepében jelentős növekedésen ment keresztül.

- Gyakorlatilag valamennyi szerző, aki a (leendő) tanárok pályaválasztási motivumairól nyilatkozik, utal a domináló idealisztikus alapmagatartásokra. A hallgatók leendő szakmai tevékenységüket nem, vagy alig látták problémásnak, és nem azt várták, hogy tanulóikkal ennyire konfliktusos lesz (lehet) a kapcsolatuk, hanem "elsősorban saját iskolai éveiket és gyermekkorukat tartották szem előtt", ha az iskoláról, az oktatásról és a tanításról beszéltek. A választott szakmai tevékenység idealizálása inkább ifjú emberek általános beállítottsága. **Czerwenka**⁸ /1991/ arra hívja fel a figyelmet, hogy a szakmai fejlődés már ezen első szakaszában megmutatkozik a tanári pálya ambivalenciája, amely egyénhez kötött és "legyőzése" egyéni teljesítménytől függ anélkül, hogy az iskola intézménye szisztematikus segítséget nyújtana ehhez.

Pályakezdés - a "gyakorlati sokk"

Dann/Cloetta /1978/ és **Hinsch**⁹ /1978/ az egykori tanár szakos hallgatók pályakezdésének problémáival foglalkozó tanulmányai arra utalnak, hogy ezen hallgatókat csak részben készítették fel a szakmai követelmények komplex egészére, elsősorban a tanulók tanórai ellenállására, s arra, hogy a tanórai folyamatok nem mindig mérhetőek. A tanári pálya idealizmusa, mely a szakmai képzés első fázisában még szinte érintetlen marad, a pályakezdők számára nagy valószínűséggel beilleszkedési nehézségekhez vezet abban a vonatkozásban, hogy a maguk által megfogalmazott, főként oktatási céloknak, hogyan tudnak megfelelni.¹⁰

Bents-Rippel¹¹ /1987/ tanulmányában azt mutatja, hogy a "gyakorlati sokk" fellépését lényegében három tényező befolyásolja. Az intézményi feltételek; a diákok tanítása, akik nem mindig azokat a célokat követik mint a pályakezdők és a tantestület.

- *Az intézményi feltételek* tekintetében elsősorban a formális struktúrára és a szakmai cselekvés szabadságfokának előbbiből adódó korlátaira panaszkodnak.

A fenti tanulmány utal arra, hogy a pályakezdők különösen erős autonómia elvárásokkal rendelkeznek, amelyek magas szakmai ethoszuk, erkölcsi tartásuk kifejlődésének is értelmezhető.

• Az osztály-tanóra témakörben elsősorban fegyelmelési gondokat említene, ha "gyakorlati sokkjukról" beszélnek a (fiatal) tanárok. Az ezzel való látszólagos megbirkózáshoz néhány megkérdezett "coping (leküzdési) stratégiaként" említi a "tekintélyen alapuló viselkedésmintát". Más megkérdezettek "coping stratégiája" abban áll, hogy a tanár minden áron keresztül viszi akaratát. **Bents-Rippel** eredményei azt is megerősítik, hogy a "gyakorlati sokként" érzett erős terhelés sok esetben a kezdet kezdetén favorizált, tanulóközpontú fejlesztési céloktól, a tanárközpontú "túlélési" célokhoz vezet. **Blase**¹² /1991/ azt mondja, hogy a pályakezdők hajlamosak arra, hogy a leírt terheléseket elsődlegesen defenzív, védekező "túlélési stratégiák" segítségével győzzék le.

• Ha a tantestületet tekintjük a "gyakorlati sokk" kiváltójának, akkor többnyire arról van szó, hogy a segítségnyújtást elmulasztották, a pályakezdő "magányos farkasnak" érzi magát, akit problémáival egyedül hagytak, és/vagy; hogy a fiatal tanár a tantestületben meglévő célok heterogenitásával nem tud mit kezdeni. A **Blase** által végzett interjúkból kiragadott idézetek megvilágítják¹³, hogy az iskola intézménye a pályakezdőnek semmilyen szisztematikus segítséget nem nyújt ahhoz, hogy a pályakezdés nehéz problémáit legyőzhesse, és ez nemcsak az óra megtartására vonatkozik. **Blase** azt is kiemeli, hogy a pályakezdő tanárok rendszerint túl nagy elvárásokat támasztottak saját munkájukkal szemben, olyan beállítódásokat, amelyek egészen "traumatikus" tapasztalatokig vezettek.

Huberman /1991/ tanulmányában azt állapítja meg, hogy a megkérdezett tanárok több mint egyharmada saját pályakezdését nehéznek találta és krízisekkel élte meg. A megkérdezetteknek majdnem a fele a szakmában eltöltött első esztendejét túlzott követelményekkel, a tanulóktól való félelemmel és pszichikai-fizikai kimerültséggel jellemzi. **Huberman** felhívja a figyelmet, hogy ilyen adatok fiatal orvosoktól is ismertek. A legkevesebb nehézségről azok a fiatal tanárok számolnak be, akik kiegészítő tanárként tapasztalatokkal rendelkeznek és/vagy sok testvérrel együtt nőttek fel.¹⁴

Bents-Rippel¹⁵ /1987/ szerint a "gyakorlati sokként" leírt terhelések a (szakmai) identitás kialakulásának csak egy szeletét adják, "mivel most több-kevesebb absztrakt szakmai (és élet) tervet kell a jelölteknek elkészíteni és megvizsgálni, abból a szempontból, hogy azok mennyire valósíthatók meg. Mindezt - vélekedik a legtöbb megkérdezett - krízisekkel, a fenyegetettség élményeként élte meg. Ismeretbeli hiányosságok merülnek fel, a munkahelyről alkotott elképzelések korrekciót igényelnek, bizonytalanságok észlelhetők a viselkedésben".

A vizsgált kérdés azon dől el, hogy a pályakezdők addigi életútjuk, (leendő iskolájuk feltételeinek függvényében) az intézetbe lépés "ideális" elképzelései és a megélt realitás között hogyan tudják a beilleszkedés tapasztalatait feldolgozni, és ez hogy fog hatni további szakmai pályájukra.

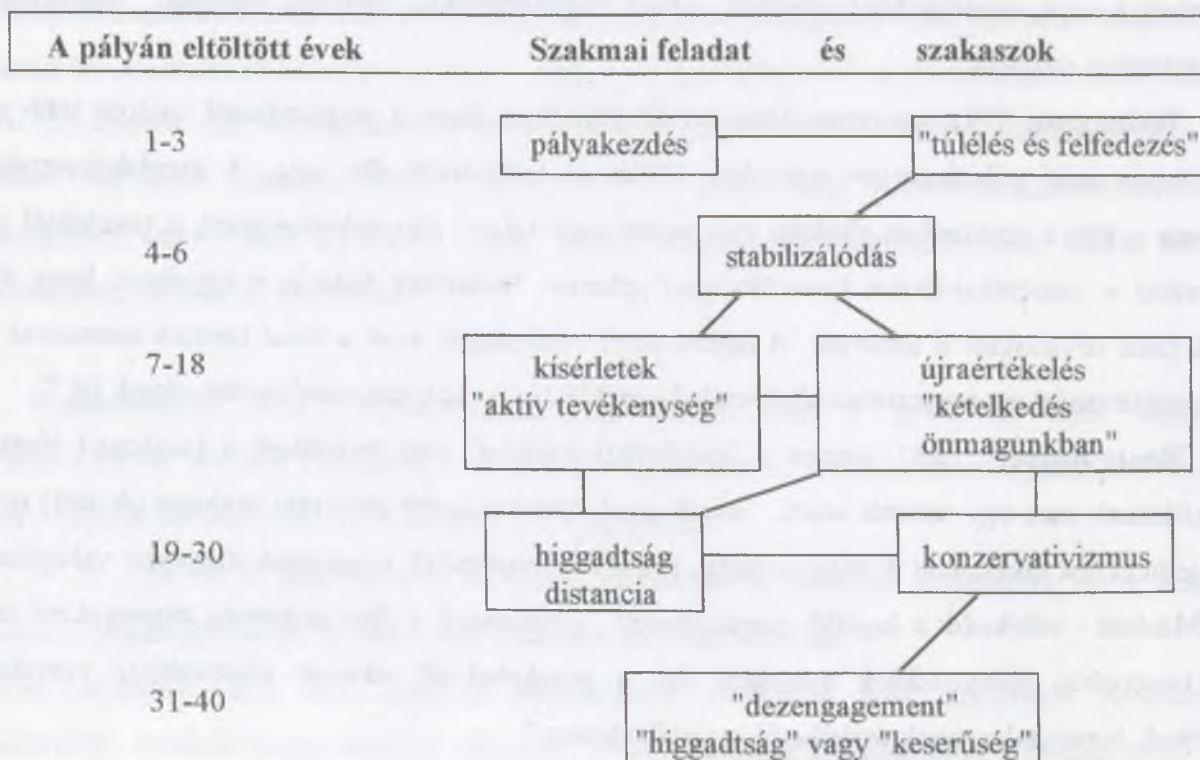
Negyven év a tanári pályán - a tanárok szakmai fejlődése

A tanárok szakmai életpályája

Terhart¹⁶ /1991/ arra hívja fel a figyelmet, hogy nagy szükség van olyan tanárkutatókat, "amelyek a tanárok egész szakmai életútjára vonatkoznak, ahol egybe kell kapcsolni a pályapszichológiából és a szociológiából a megfelelő elgondolásokat és koncepciókat, és azokat a tanári szakmának, illetve a tanárok életének sajátosságaira figyelve tovább kell fejleszteni".

Huberman¹⁷ /1991/ a következő vonaldiagramban foglalja össze vizsgálatának eredményeit:

A tanárok "szakmai pályafutásának modellje"



Huberman négy "tipikus" szekvenciát tud azonosítani:

Az 1. szekvenciát a szerző "harmónia visszanyerésének" nevezi. Ez elsősorban a fiatalabb tanárokat jellemzi (5-10 pályán eltöltött esztendő után), akik a nehéz indulás és életük elhivatalnokosítását követően találják meg saját tanári stílusukat, stabilizálódnak és integrálódnak a kollégák csoportjába.

A 2. szekvencia, az "újrakezdés és önmagukban való kételkedés"-nek nevezett szakasz is többnyire a fiatalabb tanárokat érinti. Fő jellemzője, hogy nem jelezhető előre a pályára lépésnél a sikeres vagy sikertelen indulás. Ez a stabilizálódási szakasz után a szakmai tevékenység újraértékelésének fázisához vezet és kételkedést eredményez. Kiváltó ok lehet például (tanítási) unalom, a nehéz tanulóktól, kollégáktól, felettesektől való szenvedés, ami két, három évig is tarthat. Az ezt követő kételkedést önmagukban és pályaválasztásukban a megkérdezettek több mint 40%-a jelezte, akik többségükben szakmai pályafutásuk közepén vannak (29-37 évesek).

A 3. szekvencia főleg azokat a tanárokat jellemzi akik 10 év fölötti szakmai tapasztalattal rendelkeznek. Huberman ezt "újraértékelésnek" nevezi, "megoldás vagy nem-megoldás". A stabilizálódás és az újraértékelés után a következő szakaszokban a tanárok intenzíven törekednek arra, hogy szakmai krízisüket megoldják. Ehhez "coping stratégiaként" pl. egyetemi szemináriumokat látogatnak, új oktatási projekteket indítanak el, és az is előfordul, hogy amennyire csak lehetséges, visszavonulnak a szakmai élettől. Az idetartozó tanárok csoportja több alcsoportból tevődik össze. Huberman az alábbiak szerint jellemzi a központi eredményeket: "És itt eljutottunk egy olyan vizsgálati eredményhez, amely megborzongat: Ebből az alcsoportból a tanároknak még a fele (12-30 szakmában eltöltött esztendő után) sem tudta e krízist feloldani. Még rosszabb az, hogy azon tanárok, akik nem találtak megoldást, nagyon határozottan jelezték, - az elkövetkező évekre a fejlődésnek semmi jelét nem látják!"

A 4. szekvenciát inkább az idősebb tanárok alkotják főleg azok, akik 11-40 szakmában eltöltött esztendőt tudhatnak magukénak. Huberman "megújulásnak" nevezi ezt a szakaszt. Ez az ilyen korú tanárok mintegy 4%-át érinti. A megújulás fogalma erősen a művelődéspolitikai reformokhoz kötött. A kérdés tehát az, hogy ez a szakasz hogyan nyújtható ki olyan időszakokra, amelyeket viszonylag nagy reformnyugalom jellemez. Ez a szakasz Svájcban viszonylag hosszú ideig tartott, és jellemző, hogy majdnem mindegyik megkérdezettnél visszavonulási magatartás mutatkozott meg. Ez lehet egy iskolai tantárgyra vagy évfolyamra való koncentráció, ("pozitív

koncentrálás"), a kötelességek csökkentése ("defenzív koncentráció"), keserűség, kimerültség, ("csalódás") stb.

A régi szövetségi tartományok általános iskoláiban a tanárok életkori struktúrájának számokban kifejezett mutatói, ahogyan azt **Terhart**¹⁸ /1991/ adatai alapján összefoglalja azt mutatják, hogy - a fiatalabb tanárok (30-40 évesek) száma az 1980-as 61,5%-ról, 1989-ben 36%-ra csökkent, - a középkorú tanárok (40-50 évesek) száma az 1980-as 21,5%-ról 1989-re megduplázódott (42,1%) - az idősebb tanárok (50 év fölött) aránya az 1980-as 14,7%-ról 1989-re 19,3%-ra emelkedett.

Ha ezt a rétegződést demonstratív szándékkal kivetítjük a tanárok szakmai életpályájának eredményeire, Huberman alapján a vitatott foglalkozási csoport legnagyobb része a 90-es években a stabilizálódás és újraértékelés szakaszában kellene hogy legyen. Ahogy ezt Huberman az egyes szubcsoportokra végiggondolta, és számításba vesszük, hogy ez idő tájt az iskolák szintjén viszonylag nyugalom dominál, eléggé problémás képet kapunk. Nevezetesen a szakmai kötelességektől való tendenciózus visszavonulást. Talán ebben a képben a csalódás is dominánssá válik, pozitív esetben a "műveljük csak kertjeinket" - jelenség megvalósulása. Nem elhanyagolható annak a veszélye, hogy az iskolai tantestületek átlagéletkorának emelkedése inkább az "oktatás" hagyományos formáinak megerősödését segíti.

Ezzel összecsengenek **Hage/Bischoff** /1985/, **Czerwenka/Nölle** /1990/¹⁹ kutatásainak eredményei. Ők az oktatásmódszertani egyhangúság dominanciájára és a tanárok nagy részének szűkkörű didaktikai cselekvési-repertoárjára utalnak.

Hübner²⁰ /1994/ átlagosan 42 éves tanárokat érintő tanulmánya arra utal, hogy a megkérdezett berlini tanárok kb. kétharmada erősebb kapcsolatot szeretne az iskolai és az iskolán kívüli tanulás között, és ehhez projektorientált oktatásra lenne szükség. Ugyanakkor ugyanazon megkérdezettek 60%-a a "bevált módszereken" semmit nem változtatna és csak 15%-uk számára jobb a kevésbé tökéletes módszerek, mint hogy "bizonytalan változásokat" próbáljanak ki.

A tanárok szakmai elégedettsége

Merz²¹ tanulmánya /1979/ sok szerző számára még mindig központi hivatkozási alapot jelent. Ebben a tanulmányban egy háromtényezős modell azonosítását végezte el 1253 bajor általános iskolai tanár megkérdezése eredményeként. Az I. tényező a munka díjazását értelmezi és többek

között az imázs, a fizetés, a terhelés és a szülők vonatkozásában határozza meg a fogalmat. De itt nem csupán tiszta anyagi díjazásról van szó, hanem a más munkából adódó bevételekről is. A II. tényező a munkafeltételekre vonatkozó véleményeket foglalja össze, melyeket az iskolavezetés minősége, a kollegák és az iskola felszereltsége határoz meg. A III. tényezőt a "munkának" nevezi, és összegzi a munkahelyi tevékenység és az általános szakmai elégedettség aspektusát.²²

A *gyakorisági megoszlás* vonatkozásában a következő eredmények²³ különösen fontosak:

- A megkérdezett tanárok nagy többsége a szakmájával kifejezetten elégedett. Csak 1% bánta meg, hogy tanár lett; 87% még akkor sem változtatná meg a szakmáját, ha lehetősége lenne rá; 67% újra ezt választaná. Egyébként ez a gyakorisági megoszlás nem csupán a tanárok szakmai csoportjára jellemző, hanem a hivatalnokokra és a szakmunkásokra is.
- "A tevékenység" megelégedettségi aspektusa éppoly pozitív kicsengésű, mint a munkaköri megelégedettség: a megkérdezett tanároknak kb. 90%-a szívesen tanít; kb. 80%-uk érdekesnek és változatosnak ítéli meg ezt a tevékenységet, és kb. 87 %-ban szubjektíven is elegendő önállóságot találnak az oktatásban. Természetesen ezt a pozitív alaphangulatot a szervezeti aspektusok - például a túlságosan nagy osztályok, a túl sok adminisztráció és olyan tantervi szempontok mint pl. a tananyag mennyisége és az állandó reformok - negatívan befolyásolják.
- A megkérdezetteknek csaknem kétharmada kifejezetten erősen igénybe vevőnek, stresszforrásnak tartja a szakmáját: sőt 77% azt hiszi, hogy a szakmai megterhelés hosszú távon negatívan fog hatni egészségére.

Boos-Nünning²⁴ vizsgálati anyagában (n=432) a tanároknak kb. 68%-a úgy nyilatkozik, hogy még sohasem gondolkozott el azon, hogy akar-e szakmát változtatni. Azoknak, akik szakmaváltásra gondoltak, kétharmada csak másik tanár szakmára változtatná. A szakmai elégedettség ebben a vonatkozásban is összecseng Merz /1979/ következtetéseivel.

Ez a kép jellemző **Ipfling/Peez/Gamsjäger**²⁵ /1995/ tanulmányának eredményeire is. Merz /1979/ tanulmányára hivatkozva a szerzők három ország - Németország (Bajorország), Ausztria és Svájc - tanárainak szakmai elégedettségét, illetve elégedetlenségét hasonlítják össze az alsó és középfokon, egy részeiben megváltoztatott adatnyerő eszköz segítségével.

A vizsgálat eredményei a következők:

- Elsősorban a fiatal és az idősebb bajor tanárok választanák újra szakmájukat (75-85%), míg a 6-10 éves szakmai tapasztalattal rendelkező tanárok csupán 70%-a tenné ugyanezt. Ez a különbség 1%-os szinten szignifikáns. Hasonlóan érvényes az osztrák tanárookra is. A svájci tanárookra ezzel szemben a szakmai pálya egészére megfigyelhető az egyenletes csökkenés a pályát újraválasztók arányát illetően. Azok számára, akik Ausztriában nem választanák újra szakmájukat, a legfőbb indok az "elismerés hiánya", a "túlzott követelmények" és az "iskolai frusztráció". Svájcban az első okot a tanárok 8%-a, a második 12%-a, a harmadikat 10%-a említi.
- Mindhárom országban a megkérdezett tanárok pedagógiai szabadságuknak tulajdonítják a legnagyobb jelentőséget szakmai elégedettségük tekintetében. Egy további fontos faktorként jelenik meg az egészség megőrzése. Az iskolafelügyelet tanácsadása az utolsó helyek egyikét, illetve az utolsó helyet foglalja el.
- A legnagyobb szakmára vonatkozó egyéni elégedettséget a bajor Haupt- és Grundschuleban tanító tanárok számára a "gyerekekkel végzett munka" (26,8%) és a "tanórai siker" (22,7%) jelenti. A svájci tanárok esetében ugyancsak a "gyerekekkel végzett munka" (29,7 %) és az "önálló munka" (23,4%) adja a legnagyobb elégedettséget. A tanórai siker áll a harmadik helyen 13,8%. Az osztrák tanárok esetében is a gyerekekkel végzett munka kiemelkedő jelentőséggel bír.

Ipfling/Peez/Gamsjäger vizsgálatai azt is kimutatták, hogy a szakmai elégedettség mindenekelőtt "az oktatómunka élményszerűségéből" fakad. Emellett a didaktikai, a szakmai, szakmódszertani kompetencia kérdései is fontos szerepet játszanak a szakmai megelégedettségben. A korrelációelemzések azt mutatják, hogy a megkérdezett tanárok szakmai elégedettsége elsősorban attól függ, hogy - saját értelmezésükben - "jó" órákat tartsanak ($r = .52$). Ez a hagyományosabb oktatást jelenti, melyben a megkérdezetteknek sikerül a diákjaikkal olyan tisztességes bizalmi viszonyt kiépíteni, melyben a tanulók kritikusan és aktívan együtt tudnak dolgozni velük.

Terhart²⁶ /1991/ szerint az idősebb tanárok növekvő szakmai elégedettségének okai a következők:

- A tapasztalat növekedésével párhuzamosan a szakma, mindenekelőtt az óra megtartása (szubjektíven nézve) egyszerűbb lesz.
- A saját szakmai tevékenység iránt támasztott igények ellaposodnak.
- A szakmában eltöltött idővel párhuzamosan emelkednek a gratifikációk és privilégiumok, melyek "kibékítenek" a terheléssel.
- A növekvő tapasztalatokkal párhuzamosan a tanárok többsége nyugodtabban fogadja a szakma kihívásait.
- Az általános értékváltozás nyomán sok fiatal tanárnak fokozottan nő az elégedetlensége a szakmája iránt, így összehasonlítva, az idősebb kollégák szakmai megelégedettsége magasabbnak látszik.
- Az életkor növekedésével az élet más területeinek a terhelései, pl. a családi terhek nagy valószínűséggel csökkennek, így a foglalkozást az idősebb kollégák úgy tekintik, mint egy kevésbé megterhelő "pozitív, új tevékenységi területet".

Stahl²⁷ /1995/ a Grundschuleban tanító tanárok szakmai professzionalizálásának fontos aspektusát tekintette át 427 pedagógustól származó empiria segítségével.

Az életút és beállítódási adatok változóinak elemzése alapján kitűnik, hogy az elégedettséget illetően meghatározó a tanári közösség elismerése épp úgy, mint egy jól működő osztály "valósága". A gyerekek kritikai beállítottságú emberré formálása a megkérdezettek 64,2%-ánál az első helyen áll. A munkával kapcsolatos érzelmi elégedettség közepes pontértéket kapott, a tanulókkal való kapcsolat alapján véve problémás, épp úgy, mint az előjárókkal. Valamelyest jobb a kollegákkal való viszony mérőszáma.

Összefoglalva: A szakmai megelégedettségéről szóló tanulmányok gyakran nem adnak pontos információt a konkrét munkahelyi elégedettségéről, inkább csak az általános beállítódási mintákról tájékoztatnak. A három utolsó évtized összehasonlító tanulmányai azt mutatják, hogy a tanárok, az egyes tanársoportok szakmai megelégedettségének az értéke viszonylag stabil és határozott, annak ellenére, hogy az iskolákban és az oktatásban jelentős mértékben megváltoztak a feltételek. Bár ki lehet mutatni különböző tényezők befolyását, mint például az egyes iskolák nagysága, az oktatásközpontúság mértéke, de az erre visszavezethető ingadozások összességükben meglepően csekély hatással vannak a szakmai megelégedettségre.

A tanárok szakmai terhelése

A tanárok szakmai megelégedettségét vizsgáló tanulmányok számához képest jóval több azon kutatások száma, amelyek e munkavállalói csoport szakmai terhelésével foglalkoznak

Schuh²⁸ /1962/ összesen 508 tanárt kérdezett meg. Be tudta azonosítani azt az öt tényezőt, melyek a megkérdezetteket a munkájukban a legjobban megterhelik. Ezek a következők: a túl nagy létszámú osztályok; a nem kielégítő szociális helyzet; csekély előrejutási lehetőség; túlságosan alacsony fizetés; a szülők alacsony részvétele. Bár ez a tanulmány több mint 30 éves, azok a terhelési mozzanatok, melyek a megkérdezettek szemszögéből nézve központiaknak bizonyultak, úgy tűnik, hogy ma sem változtak. Az érintettek pszichikailag és fiziológiailag észlelt terhelései, azok effektusai is változatlanok tűnnek. A megkérdezett tanárok közül sokan bevallják, hogy a terhelés következtében - saját magukon a vitalitás és a fizikai erő csökkenését, illetve a bizalmatlanság és az idegesség növekedését figyelték meg. Ez a "kiégés" /burnout/ - jelenség fellépéséhez vezethet.

Dubs²⁹ /1989/ arra utal vizsgálatában, melyet svájci kereskedelmi iskolák tanárai körében végzett, hogy ezt a "kiégést" kifejezetten nehéz "megfogni", ezért ő emocionális kimerültségről beszél. Ebben a tanulmányában kimutatja az effajta kimerültségnek és a szakmai háttérnek az összefüggését ($r = .62$). Más korrelációs kapcsolatot is feltár: ilyen pl. az emocionális kimerültség, illetve a diákok igényeinek a figyelembevétele ($r = .48$), a nevelési és az oktatási feladatok jó színvonalú teljesítése ($r = .60$) és az iskola környezetének problémái ($r = .58$) között.

"Általánosítva elmondható, hogy a nevelési- és az oktatási-képzési feladatok (az anyag kiválasztása, a nevelési célok megfogalmazása stb.), valamint a környezeti tényezők (az osztálylétszám, a fizetés stb.) erősebben befolyásolják a tanárokat, mint a tanulók szükségletei. Ennek az eredménynek az ismerete azért rendkívül fontos, mert ez azt bizonyítja, hogy éppen az igényes tanárokat fenyegeti a "kiégés" veszélye, miközben azon fáradoznak, hogy nevelési és szaktanári feladatuknak jól megfeleljenek."³⁰

A következőkben két olyan vizsgálatot ismertetünk, melyekben a megkérdezettek által érzékelt terhelést egy sor más személyiségváltozóval, illetve a szakmára vonatkozó észlelések más aspektusaival hozták összefüggésbe. Az első tanulmány a terhelés és annak legyőzésének kapcsolatáról szól, a második pedig a szubjektív /kontroll/ attitűd befolyását vizsgálja a terhelésre,

annak legyőzésére és a szakmával kapcsolatos megelégedettségre. Az első **M.A.Grimm**, míg a második **J. van Buer/D.Squarra** munkája.

Grimm³¹ munkájának értékelése során pozitív tényként emelhetjük ki, hogy azon kevés tanulmányok egyike, amely a tanárok tanórai terhelését, a terhelés legyőzését is vizsgálja a terhelés-legyőzés paradigmában a tranzakcionális tétel keretein belül, a stressz kutatás hangsúlyozásával. A szerző a következő kérdéseket igyekszik megválaszolni ($r=720$): Milyen oktatási helyzeteket él meg kellemesnek és melyeket megterhelőnek egy tanár? Milyen érzéseket társít ezen helyzetekhez? Melyekben sebezhető leginkább? Ezen helyzetek, feladatok megoldásához, legyőzéséhez milyen stratégiákat alkalmaz? Ezen kérdéseket egymással összekapcsoló centrális faktorként a szerző a (szakmai) elégedettséget említi.

A clusteranalízissel kapott eredmények számítanak a központi eredményeknek. A *tanítási szituációt kellemesnek ítéelő tanárok* esetében a szerző 7 csoportot említ:

1. *"Profik"* (kb. 32%): Ezen tanárok többsége Grundschulében (alapfokú iskolában) tanít (kb. 40%). E csoport számára azok a kellemes tanítási helyzetek különösen fontosak, melyekben közelséget, meleg viszonyulást érznek, melyekben a tanulók aktívak és amelyekben a tanár kedveltségét érzékelheti a tanulók körében. A tanárok szimbiotikus érzelmeket tapasztalnak. Ezen helyzetek okát a tanárok elsősorban tanítási stratégiáikkal, de a jó keretfeltételekkel is magyarázzák.
2. *"Elkülönültek"* (kerekén 10%): Ennek a csoportnak a kellemes tanítási helyzetben a legkevésbé fontos jellemző a "jó légkör", a "tanulók aktivitása" és különösen a "fegyelem". Az ilyen helyzetekben csak kevés szimbiotikus érzelmet tapasztalnak.
3. *"A rendet védők"* (kb. 14%): E csoport tanárai a "jó légkört", valamint a "tanulók fegyelmezettségét és figyelmét" különösen kellemesnek tartják. Összességében mégis kevés lelkesedést élnek meg ilyen helyzetekben.
4. *"Érdekeltek"* (kb. 14%): Ezen tanárok a "tanulók általi elismerést és kedveltséget", a "tanulói aktivitást", a "tanulók fegyelmezettségét és figyelmét" érzik a legkellemesebbnek. Az ilyen tanítási szituációkban erős érzelmeket, sőt önmegerősítést élnek át. Ezen helyzetek okát elsősorban ügyes tanítási stratégiáikkal és szakmai kompetenciájukkal magyarázzák.
5. *"Szigoriúk"* (kb. 5%): A tanítási szituáció általuk kellemesnek érzett kiemelkedő jellemzője a "tanulók fegyelmezettsége és figyelme". Számukra legkevésbé fontos a "

tanulókhoz való közelség" és a "jó légkör". Az ilyen szituációkat első helyen "vallásosságukkal", második helyen "szakmai kompetenciájukkal" magyarázzák.

6. "*Szociálisak*" (kb. 16%) : Ezen tanároknál a kellemesnek megélt tanítási szituációban az első helyen szerepel "a jó légkör" és a "tanulókhoz való közelség". Erős "szimbiotikus érzelmeket" tapasztalnak mint tevékenységük értelme, ugyanakkor mérsékelt lelkesedést.

7. "*A szabad időre összpontosítók*" (kb. 7%) : Ezen tanároknak egyáltalán nem fontos a "fegyelem", a "közelség", a "tanulók aktivitása", ha az általuk kellemesnek megélt tanítási szituációt írják le. Ilyen helyzetekben alig tapasztalnak "szimbiotikus érzelmeket", ritkán "lelkesedést". Számukra mindenekelőtt a "szabad idő kialakítása" a pszichés erőforrás ahhoz hogy a tanítás hétköznapijaival megbirkózzanak. Ez az alcsoport leginkább a *Gymnasium*ban jellemző.

A "*kellemetlennek*" megélt tanítási helyzet vizsgálatánál a szerző 4 csoportot határoz meg:

1. A "*megterhelhetetlenek*" a nem panaszkodók, akik a kellemetlen tanítási helyzetekre spontán, nem tervezett módon reagálnak, illetve kikerülési-menekülési mechanizmusokat alkalmaznak.
2. A "*rezignáltak*" (kb. 32%), akik az osztály egészének hiányzó motivációját, valamint agresszióját különösen megterhelőnek érzik, és kijelentik, hogy az ilyen helyzetekről sokat és gyakran gondolkodnak.
3. A "*stresszesek*" (kb. 30%) a fegyelmezetlenséget, de a stagnálást, tespedést is különösen megterhelő tanórai jellemzőként ítélik meg, erős dühöt, sőt olykor gyűlöletet éreznek és az ilyen szituációban elhárítással reagálnak.
- 4/ Az "*indulatosak*" (kb. 14%), akik különösen az osztály egészének hiányzó motivációját és a kapcsolatokbeli zavarokat érzik megterhelőnek, olykor dühösen és ingerülten, sőt testi bántalmakkal reagálnak, többnyire gátló magatartással és oktatási stratégiáik spontán változtatásaival.

Figyelmet érdemel a vizsgálat, mivel a tanárok terhelése, annak legyőzése és szubjektív magyarázataik a kellemes, illetve kellemetlen tanórai szituáció létrejöttéről nem elhanyagolható új információval szolgálnak.

Van Buer/D. Squarra³² a *kontroll-attitűd és a tanárok szakmára, tanításra vonatkozó észlelései* című kutatása két szubhálót eredményezett:

- A *"belső kontroll-attitűd"* szubháló: A jelentős belső kontrollal rendelkező tanárok bár erős leterhelést érzékelnek, ezt azonban csekély mértékben kapcsolják össze szakmai elégedettségükkel, pedagógusi szakmájuk "természettől" adott kísérőjelenségeként fogják fel. Továbbá ezen tanárok optimista alapbeállítódással és életigenlő érzelmekkel is rendelkeznek. Tanítással kapcsolatos észleléseiket, így mindenek előtt az erősítő/igazoló jelzésekre irányítják és hajlamosak arra, hogy tanulóiknak a tanítás során nagyobb szabadságot biztosítsanak.
- A *"külső kontroll-attitűd"* szubháló: A nagymértékben külső kontrollal rendelkező tanárok hajlamosak arra, hogy magukat túlterheltnek érezzék - elsődlegesen szakmai tevékenységük területén, vagyis a tanítási órán, a tanulókkal való munka során. A stresszt indukáló eseményeket negatívabbnak értékelik a tanítási órán, mint a belső kontrollos személyek. Ők elsősorban az averzív ingereket érzékelik a tanítási órán.

A tanárok szakmai *megelégedettségét és terhelését* vizsgáló tanulmányok *összehasonlítását* követően összegzésként elmondhatjuk, hogy a szakmai munkának ez a két aspektusa egymással szoros kapcsolatban van. Közben az is nyilvánvalóvá vált, hogy a megkérdezett tanárok a terhelésről általában negatívan nyilatkoztak, és olyan fogalmakkal hozták kapcsolatba mint "stressz", "túlterhelés" stb.. Úgy tűnik, hogy az idevonatkozó empirikus kutatás ezt a negatív kiindulást, rejtetten, de elfogadta. **Van Buer/Squarra**³³ kutatási anyaga olyan "terhelést" vizsgáló tanulmány, amelyik a terhelést a "kihívás" aspektusából pozitív vagy legalábbis ambivalens módon közelíti, elemezi.

"Az eredmények azt jelzik, hogy a válaszadók a terhelést nem csupán negatívan, hanem pozitívan is értelmezik: vagyis a szakmai-pedagógiai kihívás vonatkozásában. Az egyik tanár ezt az érzést a következőképpen fogalmazta meg: az, hogy a tanítás után naponta fáradt és kimerült az ember, hozzátartozik a szakmához; de ennek alig van hatása a szakmai megelégedettség és a hosszútávú terhelés összmegegyezésére".

Befejezésül elmondható, hogy annak a viszonylag kis számú tanulmánynak az eredménye alapján, melyek a tanárok szakmai életútját vizsgálják, kifejezetten szabályos fejlődés rajzolódik ki. Eszerint a szerepátvétel és a szerepformálás az egész szakmai életpályán szakaszosan zajlik le. A kezdeti, erősen idealizált elképzelésektől kiindulva - melyeket a szakmai képzés csak kevésbé befolyásol - a sok pályakezdő által krízisként megélt első alkalmazkodáson, az ún. "gyakorlati-

sokkon" keresztül, a különböző köztés fázisokon át, elvezetnek, elvezethetnek a saját (oktatási) tapasztalatok stabilizálódása mögé való korai visszavonuláshoz, de ugyanakkor elvezethetnek új oktatási programok ismételt kipróbálásához is.

J e g y z e t e k

1. Ingenkamp, K./Jäger, R.S. U.A. /Hrsg./: Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. " Bde. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992.
2. Bock, H.: Motive der Berufswahl und die Theorie-Praxis-Problematik in der pädagogischen Ausbildung von Lehramtskandidaten. Arbeit zum Dr. Phil. an der Universität Innsbruck 1980. 28. p.
3. Gerlicher, K.. Wahl des Volksschullehrerberufs. Meisenheim 1970.
Koch, J.-J.: Lehrer - Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung, Ulm 1972.
Müller-Fohrbrodt, G.. Wie sind Lehrer Wirklich. Ideale - Vorurteile - Fakten. Stuttgart: Klett 1973.
4. Kob, J.: Das soziale Bewusstsein des Lehrers der Höheren Schule. Eine soziologische Leitstudie. Würzburg 1958.
Lucker, E.. Volksschule und Volksschullehrerberuf im Urteil und Erleben der Abiturienten. In: Katholische Frauenbildung 1962. S. 401-419.
Horn, H.: Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur Quantität. Weinheim 1968.
Baus, M./Jacoby, K./Uhl, E.: Studien- und Berufswahlmotive von Lehramtsstudenten bei den gegenwärtigen geringen Anstellungschancen. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik 1977. Heft 1, S. 6-46.
5. vö.: Schwänke, U.: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess Weinheim/München: Juventa 1988.

6.
Fröhlich, L.: Noch achtunddreissigmal Sommerferien. Studienmotive und Berufsvorstellungen von Lehrerstudenten, Bensheim 1979.
7.
Baus, M./Jacoby, K./Uhl, E. /1977/ uo. 43. p.
8.
Czerwenka, K.: Lehrer-Werden, Lehrer-Sein und LehrerBleiben. In : Die Deutsche Schule 1991. Heft 4. 393. p.
9.
Dann, H.-D./Cloetta, B. u.a.: Umweltbedignungen innovativerKompetenz. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- Hinsch, R.: Bedingungen des Einstellungswandels von Lehrern beim Eintritt in die Berufspraxis. Dissertation an der Universität Hamburg. Hamburg 1978.
10.
vö. Óvári Á.: Első ütközetek. Pályakezdő tanárok konfliktusgyűjteménye Bp. 1987.
- Salamon, Z./Széphalmi, Á.: Pedagóguséletmód és tevékenység Bp. 1988. 146. p.
11.
Bents-Ripper, B.: Lehrerbewusstsein, Veröffentlichungen des Forschungsprojektes "Lehrerbewusstsein und Ausbildungsreform" Heft 2. Universität Bremen, Bremen 1987.
12.
Blase, J.J.: Unterrichten lernen: Rationalisierungsprozesse bei Lehrern. In.: Terhart, E. /HRSG./: Unterrichten als Beruf. Neuere amerikansche und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien: Böhlau 1991. 11. p.
13.
uo. 35. p.
14.
Huberman, M.: Der berufliche Lebeszkyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Terhart, E. /HRSG/: Unterrichten als Beruf. Neuere amerikansche und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lenrern und Lehrerinnen. Köln/Wien: Böhlau Verlag 1991. 255-256. p.
15.
Bents-Rippel, B, /1987/ uo. 44. p.

16.

Terhart, E.: Überaltertes Kollegium = schlechte Schule? Berunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem. In: Die Deutsche Schule 1991. Heft 4. 415. p.

17.

Huberman, M. /1991/ uo. 249. p.

18.

Terhart, E. /1991/ uo. 408. p.

19.

Hage, K./Bischoff, H. u.a.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zur Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen 1985.

Czerwenka, K./Nölle, K. u.a.: Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt a.M. 1990.

20.

Hübner, P.: Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung. Ein Vorbericht. GEW Berlin. Berlin 1994. 17-18. p.

21.

Merz, J.: Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Weinheim/Basel: Beltz. 1979.

22.

vö.: Falus I./Golnhofer E./Kotschy B./M. Nádasi M./Szokolszki Á.: A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó Bp. 1989. 24. p.; Salamon Z./Széphalmi Á. uo. 33-35. p.

23.

Mrz, J. /1979/ uo. 197. p.

24.

Boos-Nünning, U.: Professionelle Orientierung, Berufszufriedenheit, Fortbildungsbereitschaft. Eine empirische Untersuchung bei Grund- und Hauptschullehrern. Königstein/Ts. 1979. 28. p.

25.

Ipfing, H.J./Peez, H./Gamsjäger, E.: Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs/un/zufriedenheit von Lehrer /Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1995.

26.
Terhart, E. /1991/ uo.
27.
Stahl, U.: Professionalität und berufliche Zufriedenheit Empirische Untersuchung in Grund- und Hauptschule 1995.
28.
Schuh E.: Der Volksschullehrer. Hannover 1962.
29.
Dubs, R.: Zur Belastungssituation von Lehrkräften. Eine Pilotsudie mit Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen im Kanton St. Gallen. In: Dubs, R./Hangarter, Y./Nydegger, A. /Hrsg./: Der Kanton St. Gallen und seine Hochschule. Beiträge zur Eröffnung des Bibliotheksbaus. St.Gallen 1989. 128. p.
30.
uo. 129. p.
31.
Grimm M.A.: Kognitive Landschaften von Lehrern. Frankfurt a.M. et. al.: Lang 1992.
32.
van Buer, J./Squarra, D. u.a.: Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1995. Heft 4.
33.
uo. 575 p.

Tanszermúzeum CD-ROM lemezen
Muzeális értékű taneszközök katalógusa

A 28 magyar gyűjtemény taneszközeit bemutató, 65 Mbyte kapacitású CD-ROM, 873 színes illetve fekete-fehér fényképet, 25 percnyi videofelvételt, 20 percnyi hanganyagot, 108 perc zenei aláfestést tartalmaz. A program Windows környezetben működtethető. Az egyes oldalakon minden tárgyról színes álló-, vagy mozgóképek, szöveges ismertető, a tárgy lelőhelyét, műfaját és tantárgyi helyét jelző szöveg található.

A TANSZERMÚZEUM CD-ROM azonnali szállítási határidővel megrendelhető, vagy megvásárolható

6000 Ft + 12% ÁFA áron, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban. (1055 Budapest, V. Honvéd u. 19.)

TÓTH GÁBOR /Budapest/

AZ ELEMI OKTATÁS ÉS A TANÍTÓKÉPZÉS ÉSZAK-MAGYARORSZÁGON A DUALIZMUS KORÁBAN (1867-1918)

Az 1867-es kiegyezés lehetőséget teremtett arra, hogy a közoktatáspolitikai a polgári fejlődés érdekéhez igazodjon. Központi kérdéssé vált az állam által irányított iskolarendszer megteremtése. A gazdasági élet fejlődése megkövetelte, hogy a lakosság széles rétegei elemi ismeretekkel rendelkezzenek.

A polgári iskolarendszer kialakításának első lépése az 1868. évi XXXVIII. tc. volt, amelyet a népoktatás tárgyában adtak ki. A törvény megjelölte a fejlődés útját, biztosította az alpműveltséget, létrehozta a népoktatási intézményeket (elemi népiskola, ismétlőiskola, felső népiskola, polgári iskola), és gondoskodott a tanítóképzésről.

Az elemi oktatás és a tanítóképzés kérdéseit együttesen kívánjuk vizsgálni a történelmi Észak-Magyarország területén. Az együttes vizsgálatot azért tartjuk fontosnak, mert a mai értelemben vett népoktatással együtt született meg a tanítóképzés a XVIII. század végén, és nyert törvényi megfogalmazást 1868-ban. Az együttes vizsgálatot az is indokolja, hogy a népiskola és a tanítóképzés elválaszthatatlanul szoros szervi kapcsolatban állt egymással. Az egymásra való kölcsönhatásuk mindvégig kimutatható.

A kérdés fejlődésének vizsgálatát azért tartjuk fontosnak a történelmi Észak-Magyarország területén, mert ebben az országrészben - Erdélyen kívül - a magyarság századokon keresztül nagyarányú nemzetiségekkel (német, szlovák, rután) élt együtt. Az együttélés során a magyarság és a nemzetiségek közoktatási érdekei és elképzelései nem minden vonatkozásban estek egybe.

Az elemi oktatás és a tanítóképzés vonatkozásában adatokkal alátámasztott, valóságos képet kívánunk adni a dualizmus korának néhány kérdéséről a történelmi Észak-Magyarország területéről, ahol az együttélő, a múltban békésen együttműködő, illetve erre az időre már egymással szembeforduló magyarok és nem magyarok a művelődés kérdéseit látták, átélték, és arról, hogy ezek a kérdések hogyan alakultak.

A tanulmányban nem törekszünk a kérdés teljességének tárgyalására. Csak a népoktatás alakulását vizsgáljuk a tankötelezettség és az iskolabajárás, a tanulás szabadsága és a népoktatási hálózat kiépítése, az iskola tanítási nyelve és az elemi iskolában a nem magyar anyanyelvűek számára bevezetett magyar nyelv tanításának kérdése szempontjából. Utalunk a felső népiskolai és a polgári iskolai képzésre. Vizsgáljuk a tanító felkészültségét és a tanítóképzés alakulását.

Vizsgálódásaink során az idevonatkozó törvényeket, a vallás és a közoktatásügyi miniszternek az országgyűlés számára készített jelentéseit és a népszámlálások idevonatkozó adatait használjuk fel.

A történelmi Észak-Magyarországot, illetve annak kiterjedését, mint a téma vizsgálódási területét, a népszámlálásban szokásos vármegyei csoportosítás szerint állapítottuk meg.

A népszámlálás a Duna bal partjához 11 vármegyét sorol: Árva, Bars, Esztergom, Hont, Kiptó, Nógrád, Nyitra, Poszony, Trencsén, Turóc, Zólyom vármegyéket. (A statisztika nem sorolja ide Győr és Komárom vármegyéket. Győr vármegye területének 5,6%-a, Komárom vármegye területének 49,1%-a feküdt a Duna bal partján.)

A népszámlálás szerint a Tisza jobb partjához 8 vármegye tartozott: Abauj-Torna, Bereg, Borsod, Gömör-Kis-Hont, Sáros, Szepes, Ung, Zemplén vármegyék. A két területi egységet együttesen nevezzük Észak-Magyarországnak. A terület nagysága 64.758 km². A történelmi Magyarország területének (Erdély és Horvátország nélkül) mintegy egy ötöde (22,9%).

A jelzett vármegyék területének nagysága igen különböző. Például közülük a legnagyobb Zemplén vármegye területe (6.282 km²), a legkisebb Esztergom vármegye területe (1.077 km²).¹

A területtel kapcsolatban látnunk kell a népesség lélekszámát és a népesség anyanyelvi megoszlását is. Példaként az 1990. évi népszámlálási adatokra utalunk. Az adatok szerint Észak-Magyarország népessége 3.723.852 fő volt. Közülük magyar anyanyelvű 1.422.861 fő, a lakosság 38,0%-a, nem magyar anyanyelvű 2.301.291 fő, a lakosság 62,0%-a (német 7,0%, szlovák 47,5%, rután 6,4%, egyéb 1,1%). Nagy eltérések vannak a lélekszámban a vármegyék között. Két szélsőséget említünk: legnagyobb lélekszámú megye Nyitra (428.296 fő) és a legkisebb lélekszámú Turóc (51.956 fő). A megyék lakosságának nemzetiségi összetétele is különböző. Például Árva vármegye lélekszáma 85.009 fő. Ebből 1.494 fő (1,76%) magyar anyanyelvű és 82.515 fő (98,24%) nem magyar anyanyelvű (német 2,5%, szlovák 94,67%, egyéb 1,07%). Ugyanakkor például Borsod vármegye lakossága 257.586 fő, ebből 243.117 fő (93,4%) magyar anyanyelvű és 14.469 fő (5,6%) nem magyar anyanyelvű (német 1,32%, szlovák 3,62%, egyéb 0,76%). A terület lakosságának lélekszáma az idők folyamán változott (pl. 1900-1910 között mintegy 200.000 fővel nőtt), de nemzetiségi összetétel szempontjából kevés változás következett be.²

Történelmi előzmények

Magyarországon az első országos szabályozást, a törvénykezést mellőzve, 1777-ben Mária Terézia adta ki "Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias

eidem adnexas" címen. Ez a szabályzat a Felbiger-féle 1774. évi osztrák iskolai szabályzat nyomán rendezte a közoktatás ügyét.

A II. Ratio Educationis szerint a népiskolák szervezete alig változott, de a tanítás anyagából a német nyelv kimaradt. A protestánsok a II. Ratiót sem fogadták el. Az 1844. évben megszületett II. tc. a magyar nyelvet rendeli a tanítás nyelvül.³

Azt láthattuk, hogy az itt élő népek viszonyára (a XVIII. század végén) a több kultúra (német, magyar, szlovák és a területen élő más nemzetiség) békés egymás mellett élésére zavarólag hatott az egységes birodalom megteremtésére irányuló igény megjelenése (II. József törekvései). Ezzel szemben a magyarság részéről a nemzeti identitás és a nemzetállam kialakításának igénye fogalmazódott meg. Az az igény, amely szembefordult a németesítési törekvással és egységes nemzetállam megteremtésére törekedett, ugyanakkor az itt élő nem magyarok között a magyarsággal szemben kiélezte nemzeti identitásuk tudatát és biztosításának igényét. A békésen együttműködő, illetve a XIX. század folyamán már egymással szembeforduló, itt élő különböző népek életében fontos kérdésként jelentkezett az elemi oktatás és a tanítóképzés ügye. A nemzeti identitás egyik fontos biztosítója a magyaroknál és nem magyaroknál egyaránt az anyanyelven történő alapfokú oktatás, a műveltség alapjainak anyanyelven történő megszerzése volt. Ez fogalmazódott meg a magyarságnál II. József, majd az abszolutizmus németesítő törekvéseivel, de az fogalmazódott meg a Magyarországon élő nem magyar anyanyelvűeknél is a magyarság magyarosító törekvéseivel szemben.

Ezek a történelmi előzmények vezettek az elemi oktatás kérdésének felvetéséhez 1848-ban. A történelmi helyzet azonban a megvalósítást megakadályozta. Az elemi oktatás és a tanítóképzés rendezésének kérdése csak a kiegyezés után válhatott valóra az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk megalkotásával, amely kimondta az anyanyelven történő elemi fokú oktatást mindenki számára.

A népoktatási törvény a polgári fejlődést két fontos alapelv megfogalmazásával biztosította. Egyrészt kimondta a tanulás kötelezettségét (mindennapi és ismétlő tankötelezettség), másrészt a tanítás szabadságának (állam, község, hitfelekezet, magán, társulat) elvét.

A tankötelezettség és az iskolába járás

A tankötelezettség kérdésével már a törvény megjelenése előtt is találkozunk. Példaként utalunk II. József rendelkezésére, amely szigorú büntetés terhe alatt kötelezte a szülőket, hogy 6-11 éves gyermekeiket iskolába járassák. Gondolhatunk a II. Ratio rendelkezéseire, vagy a tárgyba kiadott 1855-i szabályzatra is. A korban azonban nem volt meg a kellő mód arra, hogy a

rendeleteknek érvényt lehetett volna szerezni. Hiányzott a tankötelesek pontos összeírása is. Miután az 1868-as törvény kimondta a tankötelezettséget, az első feladat a tankötelesek összeírása volt. Az 1869-70. évi összeírás szerint Észak-Magyarország lakosságának 17,3%-a volt iskolaköteles. Ez az arány akkor 559.700 gyereket jelentett (az országos arány 16,8% volt).⁴

1896-ban, a törvény megjelenése után 25 évre, az arány 19,3%-ra emelkedett (655.432 fő). Az 1908-1909. tanévben hasonló volt az iskolakötelesek aránya (19,4%; 765.079 fő). Az országos arány akkor 19,7%.⁵

Különbség van azonban a tankötelesek és az iskolába járó gyerekek száma, illetve aránya között. A törvény megjelenése után (1870.) csak a tanköteles gyerekek fele járt iskolába (559.700 gyerek közül 282.611, azaz 50,5%). Az egyes megyék között nagyobb eltérések mutatkoznak. Az eltérések egy része az iskolakötelesek hiányos összeírásával is magyarázható, de az eltérések az egyes megyék közoktatási különbségeire is utalnak. Két szélsőséges esetet említünk: Nógrád megye tanköteles gyerekeinek 69,01%-a járt iskolába, ugyanakkor Trencsén megye tankötelezettjeinek csak 36,8%-a. A kormányzat a törvény beiskolázási rendelkezéseit végre kívánta hajtani, ezért 1876-ban elrendelte törvény útján a tankötelesek névszerinti összeírását, továbbá az iskolába járás ellenőrzését.⁶ A rendelkezéseknek megvolt az eredménye. Az 1896-os évben Észak-Magyarországon az iskolába járó gyerekek aránya 84,8% lett (655.432 gyermek közül 555.843 fő). Öt megyében (Bars, Hont, Nyitra, Pozsony, Szepes) az iskolába járó gyerekek aránya meghaladta a 90,0%-ot. (Ezekben a megyékben magas a szlovák anyanyelvű gyermekek száma.) Az iskolába járó tanköteles gyerekek aránya fokozatosan nőtt. 1907-1908. tanévben 86,7%-ot tett ki (765.079 iskolakötelesből 663.528 gyerek járt iskolába).

A tanköteles gyerekek iskolába járása arányának emelkedése negyven év alatt, az 1876. évi rendelkezéseken kívül összefüggött az iskolahálózat bővítésével, a tanítóképzés színvonalának és a tanítóképzők számának fokozatos emelkedésével egyaránt.⁷

Lényegesnek kell tartanunk az iskolába járó gyerekek hitfelekezeti és nemzetiségi megoszlását. A törvény megjelenéséig kizárólag a hitfelekezetek maguk tartottak fenn iskolákat. A legtöbb esetben ez később is jellemző volt.

A műveltség különböző fokán álló nemzetiségek elemi népiskolai ügyét csak akkor láthatjuk világosan, ha ismerjük az iskolába járó gyerekek lélekszámát és arányát a vallás és anyanyelv megoszlásában.

Az alábbi összehasonlító kimutatás illusztrálja az 1869., 1896. és 1907. évben Észak-Magyarországon az iskolába járó gyermekek anyanyelvi és vallási megoszlását. Az 1869-ben a számok és arányok a tanköteles (6-15. év) iskolába járók összesített adatait tartalmazza. Az 1896-

os adatokban az elemi népiskola, a felső népiskola, a polgári iskola és az idesorolt felső leányiskolába járó gyerekek adatai is benne vannak. Az 1907-es adatok összességéből kiemelték a mindennapi iskolába járók adatait. Meg kell jegyeznünk, hogy az 1907-es adatokat már a Statisztikai Hivatal vette fel és a felvett 765.079 tankötelesből emelték ki a mindennapi iskolába járók számát (464.734). Látnunk kell azonban azt is, hogy a tankötelesek közül 101.551 gyermek nem jár semmiféle iskolába (13,3%, a többi iskolaköteles (198.794) gyerek különböző oktatási intézményeknek volt a tagja (ismétlő iskola, felső népiskola, polgári iskola, felső leányiskola, a gimnázium alsó négy osztálya).

Az iskolába járó gyermekek anyanyelvi megoszlása

Év	Összesen	magyar	német	szlovák	rutén	egyéb
1869	282.611	95.504	24.987	137.621	24.477	34
	50,5%	33,8%	8,84%	48,7%	8,66%	-
1896	555.843	212.865	34.869	268.844	39.169	96
	84,8%	38,29%	6,3%	48,4%	7,0%	0,09%
1907	464.734	178.273	29.646	226.624	29.226	965
	*	38,3%	6,4%	48,8%	6,3%	0,2%

Megjegyzés: * 1907-ben iskolaköteles 765.079 gyerek, ebből 663.528 jár iskolába, ez 86,7%

Az iskolába járó gyermekek vallási megoszlása

Év	Római katolikus	Görög katolikus	Református	Evangélikus	Izraelita	Egyéb
1869	175.341	30.235	28.014	37.626	10.847	548
	60,1%	10,7%	9,9%	13,3%	3,8%	0,2%
1896	346.005	58.697	51.576	64.438	35.026	101
	62,2%	10,6%	9,3%	11,6%	6,3%	0,01%
1907	297.937	47.598	42.203	50.389	26.523	84
	64,1%	10,24%	9,1%	10,84%	5,7%	0,002%

A kimutatás szerint az eltelt negyven év során az iskolába járás vonatkozásában, mind az anyanyelv, mind a vallás tekintetében emelkedett a tanulók létszáma, de arányaiban alig történt változás. A magyar anyanyelvű tanulók aránya bizonyos mértékig emelkedett, a német és rutén

anyanyelvűek aránya kismértékben csökkent, a szlovák anyanyelvűek aránya mind a három felmérés esetében ugyanannyi volt, a tanulók mintegy felét tette ki (48,7; 48,4; 48,8%).

A vallás tekintetében a római katolikus és izraelita vallású tanulók aránya emelkedett, az evangélikusok aránya csökkent.

Az átlag százalékok mögött a különböző megyékben nagy eltérések mutatkoznak mind a vallás, mind az anyanyelv, tehát a nemzetiségek vonatkozásában. Ezek a különbségek elsősorban a lakosság vallási és nemzetiségi összetételére utalnak, de tükrözik a lakosság mozgását is. Például Árva megye tanulói közül 1869-ben 2,8% volt magyar és 97,0% szlovák. Az arány 1907-ben: 1,4% magyar, 96,0% szlovák. Ugyanakkor Esztergom megye iskolába járó tanulói közül 1869-ben 82,0% magyar és 8,0% szlovák tanuló volt, 1907-ben az arány a következő: a magyar 78,6%, a szlovák 9,2%.

Érdeemes rámutatni arra, hogy a különböző hitfelekezetekhez és nemzetiségekhez tartozó gyerekek közül hány %-uk járt iskolába 1869-ben és 1896-ban.

Az iskolába járók %- aránya felekezetek szerint

Vallás	1869	1896
római katolikus	52,0%	85,0%
görög katolikus	48,0%	79,3%
református	50,0%	85,2%
evangélikus	53,3%	87,3%
izraelita	36,6%	81,8%

Az iskolába járók %- aránya nemzetiségek szerint

Vallás	1869	1896
magyar	51,4%	85,4%
német	54,0%	95,0%
szlovák	49,9%	84,3%
rutén	47,5%	76,5%

A két táblázat mindkét esetben nagyfokú fejlődésről számol be. Ez a fejlődés elsősorban az oktatás megszervezésének, ellenőrzésének és az iskolák jobb személyis és anyagi ellátásának tudható be. Természetesen mind a vallási, mind a nemzetiségi vonatkozásban eltérések mutathatók ki az egyes megyék között.

A tanítás szabadsága és a népoktatási hálózat kiépítése

Az 1868. évi népoktatási törvény másik fontos elvi kérdése a tanítás szabadságának kodifikálása. A törvény megjelenéséig az iskola elsősorban az egyházak kezében volt. A törvény kimondja, hogy "népoktatási tanintézeteket a törvény által megszabott módon állíthatnak, fenntarthatnak a hazába létező hitfelekezetek, társulatok és egyesek, községek és az állam".⁹

Az 1869-70-es tanévben Észak-Magyarországon 4.145 elemi iskola állt fenn. Közülük 96,4%-uk egyházi kézen volt. (Az országos átlag: 95,4%.)

Az iskolák megoszlása az egyházak szerint (1870)

Az összes isk. száma	községi	római	görög	református	evangélikus	izraelita	egyéb
		katolikus					
4.145	140	2.158	524	559	597	156	11
%	3,4	52,1	12,4	13,5	14,4	3,7	0,3

Az országos átlaghoz viszonyítva magas Észak-Magyarországon a római katolikus iskolák aránya. (Az országos átlag: 44,6%.)¹⁰

Huszonöt év múlva (1896) a vallás és közoktatásügyi miniszter az országgyűlésnek beszámolt az iskolák jellegében bekövetkezett változásokról.

Az iskolák jelleg szerinti megoszlása 1896-ban

Az összes isk. száma	állami	községi	római	görög	református	evangélikus	izraelita	magán	társulati
4.754	314	234	2.222	565	552	613	175	56	23
%	6,6	4,9	47,1	11,9	11,3	12,9	3,7	1,1	0,5

Az eltelt 25 év alatt az egyházi iskolák száma emelkedett ugyan, de aránya a nem egyházi iskolákhoz viszonyítva 10,0%-kal csökkent. Létrejötték az állami iskolák, és nőtt a községi, a magán és a társulati iskolák száma és aránya.¹¹ Tehát az iskolafenntartók vonatkozásában jelentős változás következett be.

A kilencvenes évektől a községek igyekeztek megszabadulni az iskolaügy terheitől és azt az államra kívánták hárítani. Ez vonatkozott a községi iskolákra és a községekben lévő egyházi iskolák egy részére is. Ez az egyik oka, hogy szaporodtak az állami iskolák.

Az 1907-1908. évi statisztika szerint az iskolafenntartók vonatkozásában az állami és magán iskolák száma és aránya tovább emelkedett, ugyanakkor csökkent a községi, a társulati és felekezeti iskolák száma és aránya.

Az elemi iskolák jelleg szerinti megoszlása 1907-ben

Az összes elemi isk. száma	állami	vár-megyei	községi	római	görög	refor-mátus	evan-gélikus	izrae-tia	magán	társu-lati
				katolikus						
4.697	644	2	157	2.105	474	508	554	155	15	3
%	13,7	0,04	3,4	44,8	10,1	10,8	11,8	3,3	2,0	0,06

A kimutatásból az is látszik, hogy az iskolák abszolút számában is csökkenés mutatkozott.¹² Az iskolák csökkenése azonban nem valóságos fogyása az iskoláknak. A statisztikai adatgyűjtés az 1900-as évek előtt nem volt egységes. Például, ha nagyobb helyeken a szükségeshez képest megnyitott párhuzamos osztályokat más épületbe helyezték el, a másik iskolarészt a statisztikában külön iskolaként mutatták ki. Vagy az épületben elhelyezett fiú, illetve leány osztályokat két iskolaként szerepeltették, holott egy igazgatói címet viselő iskolaszéki elnöknek voltak alárendelve. Sorolhatjuk az anomáliákat, de nem szükséges. Ezekben az anomáliákon kívánt változtatni a Statisztikai Hivatal, amikor az adatgyűjtést közvetlen munkakörébe átvette, és amikor a "Tudnivalók"-ban körülírta a statisztikai felvétel elveit. Ezeket az elveket vette át a VKM és 1908. évben a 127.082. számú rendeletében intézkedett az iskolai egységek megállapításáról. Tehát az 1908-ban felvett és kimutatott iskolák száma nem jelenti azt, hogy 1896 és 1908 között a valóságban fogyott az iskolák száma.¹³ Azt is látnunk kell, hogy az 1896-os statisztika iskolai vonatkozású adatai magába foglalták a törvény szerint a népoktatás körébe tartozó összes iskolákat (elemi népiskola, felső népiskola, polgári iskola).

Az 1907-1908-as statisztika külön tünteti fel az elemi népiskolák számát (4.697). Az eltelt negyven év során az elemi népiskolák mellett igyekeztek kiépíteni a felső népiskolai hálózatot (az elemi iskola 6. osztályára épített felső népiskolát, a fiúk részére 3 osztállyal, a lányok részére 2 osztállyal) és a polgári iskolai hálózatot (az elemi iskola 4. osztályára épített 6 osztállyal, majd négy osztállyal). Ebben a tanévben Észak-Magyarországon 2 fiú és 2 leány felső népiskola működött. A polgári fiúiskolák száma 31, a leányiskolák száma 61 volt. Összesen 92 polgári iskola működött. Fiú polgári iskolát tartott fenn az állam (21), a községek (3), az evangélikus egyház (1), az izraelita egyház (1) és magánosok (5). A leány polgári iskolák fenntartóinak megoszlása a

következő: állami 18, községi 6, római katolikus 17, görög katolikus 1, evangélikus 7, izraelita 3, magán 9.¹⁴

Az 1907-1908. tanévben a népoktatási intézmények száma Észak-Magyarországon összesen 4.793 volt (elemi népiskola 4.697, felső népiskola 4, polgári iskola 92).

Összevetve a három időszakot, a népoktatási intézmények száma a következő: 1870-ben 4.145, 1896-ban 4.754 és 1907-8-ban 4.793 iskola

Az iskolák tanítási nyelve

A népoktatási törvény kimondta, hogy "minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból oly tanító alkalmazandó, aki a községben divatozó nyelveken tanítani képes."¹⁵

A törvény értelmében az 1869-es összeírás az iskolákat tanítási nyelv szerint országosan 41 rovatba osztotta. Észak-Magyarországon a tanítási nyelv szerint - figyelembe véve a terület nemzetiségi összetételét - a kimutatás 13 típust különböztetett meg: 4 egy-nyelvű, 5 két-nyelvű, 3 három-nyelvű és 1 négy-nyelvű iskolát. A 4.145 iskola a tanítási nyelv szerint a következőképpen oszlott meg:

Az iskolák a tanítási nyelv szerint 1870-ben

Nyelv	magyar	német	szlovák	rutén	magyar-német	magyar-szlovák	magyar-rutén
Isk. száma	1.319	202	1.730	404	86	190	55
%	31,8	4,9	41,8	9,7	2,08	4,6	1,3

Nyelv	német-szlovák	szlovák-rutén	magyar-német-szlovák	magyar-német-rutén	magyar-rutén-szlovák	magyar-német-rutén-szlovák
Isk. száma	32	64	46	2	14	1
%	0,8	1,5	1,1	0,05	0,33	0,02

A statisztika azt is mutatja, hogy a területen élő legnagyobb számú szlovák nemzetiségi gyermekek száma 2.077 elemi népiskolában anyanyelven folyt a tanítás. Ez az iskolák 50,1%-a. 1.730 iskolában csak szlovákul, 347 iskolában szlovákul és más nyelven tanítottak.¹⁶

A nemzetiségeknek anyanyelven történő oktatását Eötvös József 1868-ban a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában kiadott XLIV. tc.-ben is megerősítette, kimondva, hogy "az állam s

illetőleg a kormány által már állított, vagy a szükségeshez képest állítandó tanintézetekben tanítási nyelvek meghatározása, amennyiben erről törvény nem rendelkezik, a közoktatási miniszter teendőihez tartozik. De a közoktatás sikere, a közművelődés és közjólét szempontjából az államnak is legfőbb célja lévén, köteles ez az állami tanintézetekben a lehetőségig gondoskodni arról, hogy a hon bármely nemzetiségű, nagyobb tömegben együtt élő polgárai az általuk lakott vidékek közelében anyanyelven képezhessék magukat egészen addig, hol a magasabb akadémiai képzés kezdődik".¹⁷

A nemzetiségi törvény, amely a liberalizmusnak és a polgári parlamentarizmusnak megfelelően igyekezett biztosítani a szabad iskolai anyanyelv használatot, megtagadta a nemzetiségek területi önkormányzatra irányuló törekvéseit. A törvény a Deák-Eötvös-féle koncepció, az "egységes és oszthatatlan magyar politikai nemzet" elve alapján állt.

A törvény végrehajtásával a későbbi időben voltak problémák, akadályozták végrehajtását, de akkor is volt bizonyos gyakorlati jelentősége az alsófokú oktatás tekintetében, elsősorban az egyházi iskolák vonatkozásában.

Mind a népoktatási, mind a nemzetiségi törvény számos paragrafusával, kiemelve az anyanyelvi oktatás megfogalmazását, előremutató volt. Ha "mindkettővel szemben voltak a nemzetiségi mozgalmaknak... fenntartásai is, később a nemzeti elnyomás fokozódása idején megelégedtek volna e két törvény megtartásával."¹⁸

A törvény megjelenése utáni időkben még érvényesültek az egyenjogúsági elvek. Például az 1869-es népiskolai tanterv központjában az anyanyelv állt. A részletesen kiadott tantervet és óraterveket, továbbá az olvasókönyveket hét nyelven készítették, közöttük németül, szlovákul, ruténül. A Néptanítók Lapja is hét nyelven jelent meg (1874-ig).¹⁹

A hetvenes évek közepétől fokozódtak a nemzetiségekkel szemben a korlátozó és elnyomó intézkedések. 1875-ben megszüntették a "Matica Slovenska" nevű szlovák irodalmi társaságot. Ez az intézkedés súlyosan érintette a szlovák tannyelvű iskolákat, mert a társaság, egyéb tevékenysége mellett, szlovák nyelvű tankönyveket is szerkesztett az iskolák számára.

Az 1879-ben kiadott XVIII. tc. a magyar nyelv elemi népiskolai tanításáról elsősorban a nemzetiségek magyarosítását szolgálta. A törvény szemben állt az 1868. évi népoktatási és nemzetiségi törvényekkel azzal, hogy kötelezővé tette a magyar nyelv tanulását a nemzetiségi tannyelvű népiskolákban. A nemzetiségek tiltakoztak az elemi népiskolába bevezetett nyelvtanítás ellen. Megfogalmazódik az a vélemény, hogy az elemi népiskola nem arra való, hogy az anyanyelven kívül más nyelvet is tanítsanak, hanem, hogy a gyermekek az elemi ismereteket minél jobban elsajátítsák az anyanyelvükön.²⁰ Már a törvény vitája során megfogalmazódott az az

aggodalom, hogy "tanácsos-e nekünk szakítani az 1868-ban kifejezést nyert nemzetiségi törvénnyel... egyáltalán nem lesz meg azon eredménye, amelyet a magyar nyelv terjesztése érdekében tőle várnak, s ha nem lesz eredménye... célszerű-e az államnak, a magyarságnak magára vonni azon kétségtelenül felélesztendő ódiomot (gyűlöletet); amelynek követelményei lesznek..."²¹ A törvény eredménye a nemzetiségi ellentétek kielezése lett. Ezt az ellentétet tovább fokozta az 1891-ben kiadott óvodai törvény.

A törvénytelenések irányába haladó nemzetiségi politika egyik megnyilvánulása a nemzetiségek nyelvén tanító iskolák számának a csökkenése volt.

Az 1896-i országgyűlés számára írt miniszteri jelentés szerint huszonöt év alatt az iskolák tanítási nyelvével kapcsolatban a következő változás állt be. A jelentés Észak-Magyarországon a tanítási nyelv szempontjából hét típusú iskolát regisztrált (4 egy-nyelvű, 3 két-nyelvű). A 4.754 iskola a tanítási nyelv szempontjából a következőképpen oszlott meg:²²

magyar	német	szlovák	rutén	magyar-német	magyar-szlovák	magyar-rutén
2.508	9	736	162	123	1.078	138
52,8%	0,1%	15,5%	3,6%	2,6%	22,6%	2,9%

Az adatok azt mutatják, hogy huszonöt év alatt a területen élő legnagyobb számú nemzetiség, a szlovákság gyermekei 1.814 iskolában tanulhattak anyanyelven. Ezek közül 736 iskola szlovák anyanyelvű, 1.078 iskola két-nyelvű, magyar és szlovák nyelvű volt. Tehát az iskolák 38,1%-ában tanulhattak a szlovák anyanyelvű gyerekek az anyanyelvükön. 1870-ben még az iskolák 50,1%-ában volt a szlovákok számára anyanyelven tanítás. Ez a tendencia megmutatkozott a német és rutén nemzetiségek esetében is. Német nyelven 132 iskolában, az iskolák 2,7%-ában, rutén nyelven 300 iskolában, az iskolák 6,4%-ában tanítottak anyanyelven.

Az előzőekben már utaltunk rá, hogy a magyar nyelv kötelező tanításának bevezetése a nemzetiségi nyelven oktató elemi iskolákban ellenszenvet váltott ki, ugyanakkor azonban az 1896-os adatok szerint nem hozta meg a várt eredményt. 1896-ban a nemzetiségi nyelven tanító iskolák (2.246) közül (az összes iskolák 47,2%-a) 499-ben (22,2%) sikertelen volt a magyar nyelv oktatása.

A huszonöt év alatt létrehozott állami (314; 6,6%) és magán (56; 1,1%) iskolákban csak magyar nyelven folyt a tanítás. A társulati iskolák (23; 0,5%) közül csak két iskolában tanítottak a magyaron kívül más nyelven (német, szlovák). A 234 (4,9%) községi iskola közül 104 iskolában

csak magyar nyelven folyt a tanítás. Elsősorban az egyházi iskolák (római katolikus, görög katolikus, evangélikus) karolták fel a nemzetiségek anyanyelvi oktatását akkor is, amikor a nacionalista politika kiélezte a feszültséget ezen a téren. A római katolikus egyház által fenntartott 2.222 iskola közül 1.255-ben (56,5%), a görög katolikusok által fenntartott 565 iskola közül 391-ben (69,2%), az evangélikus egyház által fenntartott 613 iskola közül 430-ban (70,1%) tanítottak a nemzetiségek anyanyelvén (német, szlovák, rutén). A református egyház iskoláiban szinte kivétel nélkül magyar nyelven folyt a tanítás. Ezek az iskolák általában magyarlakta vidéken voltak, de két iskolájukban tanítottak szlovák nyelven is. A 175 izraelita felekezeti iskola közül 165-ben magyar nyelven, 10-ben magyarul és németül folyt az oktatás.

Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy Árva megye 83 és Turóc megye 18 római katolikus iskolája között nem volt egy magyar nyelvű iskola sem. Hasonló a helyzet a görög katolikusok Sáros megye 103 és Szepes megye 16 iskolájában is. Az evangélikus iskolák közül Árva megye 10, Liptó megye 6, Nyitra megye 41, Szepes megye 48, Trencsén megye 36 és Turóc megye 37 iskolája között sem volt magyar anyanyelven tanító iskola. Tehát a római katolikus, a görög katolikus és evangélikus egyházak által fenntartott 3.400 iskola közül 398-ban (11,7%) csak nemzetiségi nyelven folyt az oktatás. Ezeknek az iskoláknak nagy részében a törvény által bevezetett magyar nyelv tanítása is gyenge eredményt hozott. A mintegy 159 iskolában, az iskolák 40,0%-ában a magyar nyelv oktatása teljesen sikertelen volt.²³

A tanítási nyelv kérdése, továbbá a magyar nyelv elemi iskolában történő oktatása a nemzetiségi körében élezte a feszültséget, de nem hozta meg a várt eredményt. Tovább fokozódott az ellentét, az 1907. évben kiadott XXVI. és XXVII. tc. megjelenésével kapcsolatban.

Az 1907. évi XXVII. tc. intézkedett a magyar tanítási nyelvű iskolák törzskönyvbe foglalásáról. Kimondta, hogy a közigazgatási bizottságok tanítási nyelvül a magyart, valamely más nyelvvel együtt nem állapíthatják meg, illetve az iskolafenntartók által esetleg megállapított ilyen vegyes tanítási nyelvet nem hagyhatják helyben, hanem amely iskolában a tanítás a törvény életbelépése idején magyarul folyt, azt a törvény értelmében magyar tanítási nyelvűnek kell törzskönyvbe foglalni. A többi iskola tanítási nyelvét az iskolafenntartók szabhatták meg, de csak vagy az állam nyelvét, vagy a tanulók többségének anyanyelvét használhatták tanítási nyelvül. Ezzel megszüntették a vegyes tanítási nyelvű iskolák rovatát a statisztikában. Ez azt jelentette, hogy azok az iskolák, amelyekben a nemzetiségi nyelv a főtanítási nyelvül használt magyar mellett csak kiegészítésként volt használatos, a magyar nyelvű iskolák közé került. Azok pedig, amelyekben a magyar nyelv csak mellékesen, kisebb mértékben érvényesült a tanításban, kizárólag a nem magyar nyelvű iskolák közé került át.²⁴

A törvény értelmében Észak-Magyarországon a tanítási nyelv szempontjából csak négy nyelven (magyar, német, szlovák, rutén) oktató iskolákat különböztettek meg. 1907-ben, az iskolák törzskönyvbe foglalásának időszakában, a meglévő 4.697 elemi iskola a tanítási nyelv szempontjából a következőképpen oszlott meg.²⁵

Az iskolai tanítási nyelv 1907-ben

magyar	német	szlovák	rutén
4.132	23	502	40
88,0%	0,5%	10,7%	0,8%

Tehát az összes elemi iskola 12,0%-ában folyt csak a nemzetiségek anyanyelvén az oktatás. 1869-ben az iskolák 50,1%-ában, 1896-ban az iskolák 38,1%-ában, 1907-ben pedig az iskolák 12,0%-ában tanítottak a nemzetiségek anyanyelvén Észak-Magyarországon. Ezek az arányok világosan mutatják a nacionalista politika törekvéseit.

A nem magyar anyanyelvű tanulók a magyar tannyelvű iskolában is használhatták anyanyelvüket a vallástan és az anyanyelv tanításában. A nem magyar tanítási nyelvű iskolában magyarul kellett tanítani a magyar nyelvet, sok iskolában a számtant, a földrajzot, a történelmet és az alkotmánytant.

Az ismétlő iskolákban, a felső népiskolákban és a polgári iskolákban kizárólag magyar nyelven folyt az oktatás.

A magyar tannyelvű elemi iskolák száma nem tükrözi azt a valós gyakorlatot, hogy a magyar tannyelvű iskolák közül hány iskolában kellett kiegészítésként használni a nemzetiségek nyelvét is.

Az iskolák jellegét vizsgálva azt láthatjuk, hogy a nemzetiségi lakosság gyermekeit egy-két községi iskolán kívül úgyszólván csak a felekezeti iskolákban (római katolikus, görög katolikus, evangélikus) oktatták az anyanyelvükön. Az iskolák jellege szerint a tanítási nyelv megoszlása a következő volt Észak-Magyarországon 1907-ben:

Jelleg	Az isk. száma	Tanítási nyelv							
		magyar	%	német	%	szlovák	%	rutén	%
állami	644	644	100,0	-	-	-	-	-	-
vármegyei	2	2	100,0	-	-	-	-	-	-
községi	157	127	80,9	3	1,9	26	16,6	1	0,6
római katolikus	2.105	1.767	84,0	5	0,2	333	15,8	-	-
görög katolikus	474	434	91,6	-	-	1	0,2	39	8,2
református	508	508	100,0	-	-	-	-	-	-
evangéli- kus	554	397	71,7	15	2,7	142	25,0	-	-
izraelita	155	155	100,0	-	-	-	-	-	-
magán	95	95	100,0	-	-	-	-	-	-
társulati	3	3	100,0	-	-	-	-	-	-
Osszesen	4.697	4.132	88,0	23	0,5	502	10,7	40	0,8

Az előzőekben már utaltunk az 1907. évi XXVII. tc.-re, amely a nem állami elemi népiskolák jogviszonyáról és a községi és hitfelekezeti tanítók jogviszonyáról szól. A törvény a felekezeti tanítók fizetését olyan mértékben emeli, hogy a felekezetek kénytelenek legyenek államsegélyt kérni. Ennek a megadását viszont a magyarosításban elért teljesítményhez kötötte, kimondva a törvény 19.§-ban, hogy "a magyar nyelv a mindennapi tanfolyamon valamennyi osztályban... olyan mértékben tanítandó, hogy a negyedik évfolyam bevezetésével gondolatait magyarul előszóval és írásban érthetően ki tudja fejezni".²⁶ A törvény ezzel a rendelkezésével nacionalista célokat szolgált.

Az 1896. évi miniszteri jelentésben már láthattuk, hogy a nemzetiségi nyelven tanító iskolák 22,0%-ában sikertelen volt a magyar nyelv oktatása. Érdekes megvizsgálni, hogy az 1907. évi XXVII. tc. 19.§-ában megfogalmazott követelménynek milyen volt az eredménye a nemzetiségi nyelven tanító iskolák vonatkozásában. Az elemi mindennapi iskola IV. osztályában 1907-1908. tanévben végzett nem magyar anyanyelvű tanulók magyarul tudását a következő táblázat illusztrálja:

Az iskolák száma	I-IV. oszt. tanulók száma	magyar anyanyelvű	nem magyar anyanyelvű		
			összesen	magyarul tudó	magyarul nem tudó
3.379	347.080	60.619	286.461	153.519	132.942
71,9%	74,7%	17,5%	82,5%	53,6%	46,4%

Tehát 117.654 magyar anyanyelvű tanuló (25,3%) járt 1.318 (28,1%) iskolába, amelyekben csak magyarul tanítottak.

A kimutatás szerint a 4.697 iskola közül 3.379 iskolában (71,9%) magyar és nem magyar anyanyelvű tanulók jártak. A nem magyar anyanyelvű tanulók aránya Észak-Magyarországon 82,5% volt. A nem magyar anyanyelvű tanulók 46,4%-a nem tudott magyarul annak ellenére, hogy a kormányzat már 1879-ben kötelezővé tette a magyar nyelv oktatását a mindennapi elemi iskolában.²⁷

Az átlagszámok mögött nagy eltérések vannak az egyes törvényhatóságok (vármegyék) között. Példának Árva megye és Borsod megye adataira utalunk. Árva megyének nem volt olyan iskolája, ahova csak magyar anyanyelvű gyerekek jártak. A tanulók 98,6%-a nem magyar anyanyelvű volt. A nem magyar anyanyelvű gyerekek 72,5%-a nem tudott magyarul. Ezzel szemben Borsod megyében csak 35 olyan iskola volt (12,2%), ahol magyar és nem magyar anyanyelvű tanulók együtt jártak. A tanulók 22,1%-a volt nem magyar anyanyelvű. A nem magyar anyanyelvű gyerekek 11,7%-a nem tudott magyarul.²⁸ A két szélsőséges eset azt mutatja, hogy a nemzetiségi gyerekek magyarul tudására csak nagyon kis mértékben hatott az elemi iskolai magyar nyelv tanításának elrendelése. Elsősorban a környezet befolyásolta a nem magyar anyanyelvű gyerekek magyarul tudását, illetve nem tudását.

Az 1910-es népszámlálási (ez volt a történelmi Magyarország utolsó népszámlálása) adatok szerint Észak-Magyarország össznépessége 3.945.681 fő volt. A népesség 42,0%-a magyar, 58,0%-a nem magyar anyanyelvű (német, 6,2%, szlovák 43,6%, rutén 6,4%, egyéb 1,8%). A nem magyar anyanyelvűek otthon az anyanyelvüket beszélték. Érhető, hogy a német anyanyelvűek 33,3%-a csak németül, a szlovák anyanyelvű gyerekek 80,8%-a csak szlovákul és a rutén anyanyelvű gyermekek 80,0%-a csak ruténül beszélt.²⁹

A nemzetiségekhez tartozó gyerekeknek kevésbé volt lehetőségük az anyanyelven történő műveltség elsajátítására, mert kevés volt a nemzetiségi nyelven tanító iskola. A területen működő nemzetiségi nyelven tanító iskolák a fokozott és erőltetett magyar nyelv tanítása során, amelynek, mint láthattuk nagyon sok esetben nem volt meg az eredménye, elhanyagolták az alpműveltség átadását. Az alpműveltség elsajátítását más tényezők is hátráltatták. Például az iskolába járó gyerekek közül sokan a tavaszi és őszi hónapokban nem látogatták az iskolát. Ennek elsősorban gazdasági okai voltak. Szükség volt a gyermekek munkájára otthon. Az 1868-as törvény előírta ugyan (54.§.), hogy a szorgalmi idő a városokban 9 hónap, a falvakban legalább 8 hónap legyen, de ezeket sok esetben nem tartották be. Például területünkön 1907-ben a 4.697 iskola közül 500

iskolában (ez a terület iskoláinak 10,6%-a) 8 hónapnál rövidebb volt a tanítási idő és az idejáró gyerekek (77.669 fő, az iskolába járó gyerekek 16,7%-a) csak a téli hónapokban jártak iskolába. A többi iskolából is nagyon sokan rövidített tanítási időben végezték tanulmányaikat. Érthető, hogy ezek a tényezők is befolyásolták az alpműveltség elsajátítását.³⁰

Azonban az alpműveltség anyanyelven történő megszerzésének problémái eredményezték, hogy a nemzetiségek között magas volt az analfabéták száma, illetve aránya. Az 1910-es népszámlálás adatai szerint Észak-Magyarországon, amikor a magyar anyanyelvűek 32,1%-a, a német anyanyelvűek 30,6%-a volt analfabéta, ugyanakkor a szlovák anyanyelvűek 42,6%-a, a rutén anyanyelvűek 72,6%-a.³¹

Az erőltetett magyarosítás szembeállította egymással a magyar és nem magyar ajkú népeket Észak-Magyarországon is. A hivatalos magyar művelődéspolitika még a népoktatás ingyenességét megfogalmazó törvényt is (1908. évi XLVI. tc.) felhasználta a magyarosítás érdekében, amikor kimondta, hogy "a községi és hitfelekezeti iskolafenntartóknak kérelmükre az állam kárpótlást ad... mindazon iskolákra nézve, amelyek az 1907. évi XXVII. tc.-ben a tanítók fizetés és korpótlék kiegészítése céljából kért államsegély engedélyezésére nézve megállapított feltételeknek eleget tesznek".³² Ez a feltétel pedig a nem magyar tanítási nyelvű iskolákban a magyar nyelv tanítása terén elért eredmény volt (1907. évi XXVI. tc. 19.§-a).

Érthető, hogy fokozódott a nem magyar anyanyelvűek harca a nyelvszabadságért, a művelődési és politikai jogokért. Ebben az időben nemcsak a magyar uralkodó osztály helytelen politikája, hanem a nemzetiségek uralkodó osztályának sovinizmusa is mesterségesen táplálta az ellentétet a magyar és nem magyar anyanyelvűek között.

A tanítóképzés és a tanító

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1870-ben, az országgyűlés elé terjesztett jelentésében megállapította, hogy a népiskolai oktatás intenzív haladásának egyik akadálya "a működő tanítók nagy részének képzetlensége". Jelentős részük iparkodik a korrallal haladni, ismereteit több irányba is növelni, egy részük azonban "annyira nincs oktatásra képesítve, hogy a kellő pedagógiai és didaktikai elképzelés hiányában még szakműveltségüknek öntanulmányozással való utánpótlására s a tovább haladásra is alig képesek". Ilyen volt a helyzet Észak-Magyarországon is. A szomorú példák közül a miniszter Zemplén megyét említi, ahol "17 oly felekezeti tanító van, aki írni nem tud."

A tanítók egy részénél tapasztalható nagyfokú képzetlenségnek különböző okai voltak. Sok tanítói állás betöltésekor csak azt vették figyelembe, hogy a tanító képes-e a templomi teendőket ellátni. A törvény előtti utolsó két évtizedben a felekezeti tanítóképzőkben elsősorban vallástant, egyházi szertartásokat, egyházi énekeket, zenét tanítottak és kevés gondot fordítottak a pedagógiai és egyéb ismeretek tanítására. Az oktatást az is gátolta, hogy felkészültebb tanítók elsősorban kántori és jegyzői teendőket láttak el és csak harmadsorban foglalkoztak tanítással.³³

Ilyenek voltak a körülmények, amikor az 1868. évi XXXVIII. tc. intézkedett a népoktatás kérdéseivel együtt a tanítóképzésről is.

Utaltunk már rá, hogy az elemi iskolai tanítóképzés megszervezésének eszméje a modern elemi iskola gondolatával együtt született meg. Az I. Ratio Educationis az ún. "elsőrendű népiskolára" épített egy éves tanfolyam jogává és feladatává tette a tanítóképzést. Tehát a normáliskolák célja volt, hogy a "népiskolák élére állandó tanítók benne képeztessenek". A Ratiót az 1778-ban kiadott Projectum Budense egészítette ki, kimondva, hogy a tanítók képzése a központi nemzeti iskolában történik, ahol a tanítójelöltek, vagy már alkalmazott képesítés nélküli tanítók külön tanfolyamokon sajátítják el a jövődő hivatásukhoz megkívánt ismereteket. A tanfolyamok 4-5 hónaposok voltak.

Az 1790-91-es tanulmányi bizottság javaslatai a II. Ratio Educationisban láttak napvilágot, amely leszögezte, hogy a tanítók képzése a "felső népelemi iskolák" feladata.³⁴

A két Ratio Educationist és a Projectum Budense-t a protestáns egyházak nem fogadták el, és a tanítóképzést tovább is a lelkészképzéshez kapcsolták.

Az első normáliskola 1775. június 20-án nyitotta meg kapuit Észak-Magyarországon, Pozsonyban. Ez volt az első normáliskola a történelmi Magyarországon. Ezt 1777-ben a kassai, majd 1778-ban Besztercebányán, 1783-ban Ungváron nyílt normáliskola követte.

Észak-Magyarországon is, mint általában az ország egész területén, a normáliskolából került ki ebben az időszakban a tanítók négyötöde, a többi képesítés nélkül végezte munkáját. A normáliskolai tanfolyamokon csak az 1830-as években kezdtek neveléstudományt elméletileg is tanítani.

Az egyházak törekedtek arra, hogy minél több jól képzett tanítók legyenek iskoláikban. A képzésnek igyekeztek megteremteni a lehetőséget. Például az első két évfolyamú tanítóképzőt **Észak-Magyarországon Pyrker László szepesi püspök alapította Szepesváralján 1819-ben.** A tanítóképzőben 1855-ig latin, német és szlovák nyelven tanítottak. 1848-49-ben a latin helyett magyarul.³⁵

A reform országgyűlések is foglalkoztak a tanítóképzés kérdéseivel és számos javaslatot fogalmaztak meg. A felterjesztés eredményeként 1840-ben határozat született öt királyi katolikus tanítóképző felállítására. 1844-ben az öt közül egy Észak-Magyarországon, Érsekújváron nyílt meg. A tanítóképzőnek a városi elemi iskola volt a gyakorlóiskolája. Ehhez járult 1855-ben a Péro városrész cigány iskolája is. Az érsekújvári tanítóképző 1856-ban megszűnt. Jogutóda a kalocsai katolikus tanítóképző lett.³⁶

Az 1845. évi helytartótanácsi Systema Scholarium szintén a "főelemi iskolák" hatáskörében hagyta a tanítóképzést, de a tanfolyamot mindenütt két évfolyamra bővítette.

1848-49-ben nem jutott idő a tanítóképzés ügyének rendezésére. Az abszolutizmus idején a korábbi két éves képzést tartották fenn, de meghatározták a tantervet, a tantárgyak közé iktatták a pedagógiai tárgyakat és rendezték a felvétel ügyét. Az ötvenes években érvényben volt a tanítási nyelvvel kapcsolatban az az alapelv, hogy a tanítóképzésnél azt a nyelvet kell használni, amelyen az iskolában tanítani fognak. Az 1856-ban kiadott miniszteri rendelet több képzőnél megszabta a tanítás nyelvét. Például a rendelet szerint Észak-Magyarországon a képzők közül az esztergomi magyar és német nyelvű, a nagyszombati, a kassai és a besztercebányai szlovák és német nyelvű volt.³⁷

1867-ben, közvetlenül a kiegyezés előtt Észak-Magyarországon a két éves egyházi tanítóképzők a következők: római katolikus: **Besztercebánya** (1856. megszűnt: 1872), **Kassa** (1856), **Szepeshely** (1819), **Nagyszombat** (1857. megszűnt: 1896); görög katolikus: **Ungvár** (1793); református: **Sárospatak** (1857. állami lett: 1869). **Tanítónőképző**: római katolikus: **Kassa** (1860).

Az 1868-as népoktatási törvény többek között előírta, hogy a tanítóképző-intézetek tanítási ideje 3 év, az állam az ország különböző vidékein 20 tanítóképzőt állít fel. Részletesen intézkedett a felvétel módjáról, a kötelező tantárgyakról, a tanítóképző irányításáról, a gyakorló iskoláról, a gyakorló kertről, a gyakorlati tanításról és a vizsgákról. Megfogalmazta a tanítóképzők kérdését is, de nem határozta meg a felállítandó tanítónőképzők számát. A törvény azonban nem gondoskodott a tanítóképző-intézeti tanárok képzéséről.³⁸

A törvény értelmében az állam Észak-Magyarországon hét tanítóképző-intézetet állított fel.

Észak-Magyarországon a következő tanítóképzők működtek a dualizmus korában:³⁹

1. Tanítóképző-intézetek		Alapítási év	Megszűnt
Állami	Igló	1871	+
	Léva	1870	+
	Losonc	1869	+
	Modor	1870	+
	Munkács	1914	+
	Sárospatak	1869	o
	Stubnyafürdő előbb: Znióvárálja	1870	+
Római katolikus	Besztercebánya	1856	1872
	Esztergom	1842	
	Kassa	1856	+
	Nagyszombat	1857	1896
	Szepeshely	1819	+
Görög katolikus	Eperjes	1895	+
	Ungvár	1793	+
Evangélikus	Eperjes	1873	+
	Nagyróce	1868	1872
	Selmecebánya	1881	+

2. Tanítónőképző-intézetek

Állami	Eperjes	1899	+
	Pozsony	1871	+
Római katolikus	Kassa	1860	+
	Nagyszombat	1895	+
	Pozsony	1893	+
Görög katolikus	Ungvár	1902	+
Magán	Rimaszombat	1877	1881

/Megjegyzés: + = elcsatolt területre került 1918 után.

o = 1857-ben alakult, mint ref. tanítóképző, 1869-ben átvette az állam./

Tehát Észak-Magyarországon a dualizmus korában 7 állami, 5 római katolikus, 2 görög katolikus, 3 evangélikus, összesen 17 tanítóképző-intézet működött. A tanítónőképző-intézetek száma a következő: 2 állami, 3 római katolikus, 1 görög katolikus, 1 magán, összesen 7.

A kormányzat a tanítóképzők számának növelésén kívül különböző tanfolyamok szervezésével is emelni kívánta a tanítók alaposabb felkészítését.

1870-től szinte minden évben nyári tanfolyamokat szerveztek a tanítók részére a tanítóképzőkben a gyakorlati tanítás módszereinek elsajátítására. 1881-től kezdve azonban a tanfolyamoknak a tanítás módszereinek elsajátításán kívül a magyar nyelv oktatására vonatkozó képesítés megszerzése is célja volt. Az előzőekben már utaltunk rá, hogy az 1879. évi XVIII. tc. elrendelte a magyar nyelv tanítását a nem magyar tannyelvű iskolákban. Erre kívánták felkészíteni a már tanító nem magyar anyanyelvű egyházi pedagógusokat a tanfolyamokon. A törvény arról is

intézkedett, hogy a nem magyar tannyelvű felekezeti tanítóképzőkben a magyar nyelv tudása nélkül a növendékek nem kaphattak oklevelet. A magyar nyelvben való jártasság igazolására az okleveleket a királyi tanfelügyelő láttamozta.⁴⁰

A miniszteri beszámoló szerint 1896-ban az összes Észak-Magyarországi tanítóképzőben magyarnyelven folyt az oktatás. Mind az állami, mind a felekezeti képzőkben azonban a magyar és német nyelv mellett szlovák, illetve rutén nyelvet is tanítottak. Például a modori tanítóképzőben az 1872-73. tanévtől írják az Értesítőben, hogy különös gondot fordítanak arra, hogy a "tót" ajkú növendékek, mire a harmadik tanfolyamból kilépnek, elsajátítsák a magyar nyelvet, a magyar ajkúak viszont a "tótot". A tanítójelöltek zömében "tót" ajkúak, akik "tót" községekben fognak tanítani. "Ennek alapján a magas minisztérium a tót nyelvet mint rendes tantárgyat előadni elrendelte, amelyet a magyar, német és tót ajkúak egyaránt tanulni kötelesek". "... minden egyes növendék, legyen az tót, német vagy magyar, anyanyelvét kiváló gonddal köteles elsajátítani, hogy azon egykor tökéletesen taníthasson". Ebben az időben a modori tanítóképző gyakorlóiskolájának tanulói mind szlovák anyanyelvűek voltak.⁴¹ Ez a beszámoló teljes mértékben megegyezett az 1868-as népoktatási és nemzetiségi törvényben megfogalmazott, az anyanyelv használatával kapcsolatos intenciókkal.

Ebben az időben tehát fontosnak tartották, hogy a tanítójelöltek a nemzetiségi nyelven való tanításra is szerezenek képesítést. Például a zniováraljai állami tanítóképzőben 1870 és 1874 között a kiadott 62 tanítói oklevél tannyelvi megoszlása a következő volt: magyar-német-szlovák tannyelvű iskolára 13, magyar-német nyelvűre 2, magyar-szlovák nyelvűre 10, német-szlovák nyelvűre 7, szlovák nyelvűre 28, német nyelvűre 2.⁴² A többi tanítóképzőben is adtak ki német, szlovák és rutén tannyelvű iskolára érvényes tanítói oklevelet.

Annak, hogy a tanítójelöltek a nemzetiségi nyelvekre is képesítést szerezenek, egyik előfeltétele az volt, hogy a tanítóképzők növendékei között megfelelő számú nemzetiségi, nem magyar anyanyelvű tanuló legyen. Az állami tanítóképzők közül az előzőekben említett modori és zniováraljai képzőkkel együtt a lévai és losonci tanítóképző növendékeinek anyanyelvi összetételét mutatjuk be példának az 1875-1876-os tanévről.

A tanítóképzősök nemzetiségi összetétele %-ban az 1875-1876-os tanévben

Tanítóképző	A n y a n y e l v		
	magyar	német	szlovák
Modor	46,0	21,0	33,0
Zniováralja	4,0	6,0	90,0

Tanítóképző	A n y a n y e l v		
	magyar	német	szlovák
Léva	51,0	2,0	47,0
Losonc	43,0	10,6	46,4

A négy tanítóképző átlaga: magyar 28,5%, német 9,9%, szlovák 54,1%. Az arányok azt mutatják, hogy a tanítóképzők növendékeinek összetétele átlagban lényegileg megközelíti az elemi iskolábajáró tanulók nyelvi összetételét. 1907-ben az iskolába járó tanulók nyelvi megoszlása a következő volt: magyar 33,8%, német 8,84%, szlovák 48,7%, rutén 8,66%.

A tanítóképző intézetek növendékeinek anyanyelvi összetételében 1907-1908. évre nagy változás, illetve arányeltolódás következett be a helytelen nemzetiségi közoktatáspolitiká következtében. Az Észak-Magyarországon működő óv- és tanítóképzőkben a 2.081 nyilvános tanuló közül 76,0% magyar, 6,2% német, 9,2% szlovák, 3,0% rutén és 0,6% egyéb anyanyelvű növendék volt.

Ezzel az aránnyal szemben az elemi iskolába járó tanulók anyanyelvi megoszlása teljesen eltérő. Az adatok egymás mellé állítása ezt világosan mutatja.

	Az elemi iskolába járó tanulók	A tanítóképzők növendékei
	1907-ben az anyanyelv szerinti %-ban	
magyar	38,3	76,0
német	6,4	6,2
szlovák	48,8	9,2
rután	6,3	3,0
egyéb	0,2	0,6

Az összehasonlításból látnunk kell, hogy az 1879. évi XVIII. tc., továbbá az 1907. évi XXVI. és XXVII. tc. nemzetiség ellenes tendenciái ezekben az arányokban is megmutatkoztak.

Az 1907-1908. évben a tanítóképzők magántanulóinak(194 fő) anyanyelvi megoszlása a következő: 86,0% magyar, 2,6% német, 9,8% szlovák, 1,6% rutén.

A 421 nem magyar anyanyelvű nyilvános növendék közül 97,6% jól tud magyarul, 1,4% keveset, 1,0% egyáltalán nem tud magyarul. A 27 nem magyar anyanyelvű magántanuló között az arány: 96,1% jól, 3,9% keveset tud magyarul. ⁴⁴

A tanítóképzők növendékeinek anyanyelvi aránya a század elején a jelzett területen alkalmas volt arra, hogy tovább fokozza a magyar és nem magyar anyanyelvűek közötti szembeállást.

A kormányzat részéről felmerült a feszültség csökkentésének gondolata. A tanítóképzés vonatkozásában ezt úgy igyekeztek megoldani, hogy 1909-ben az Észak-Magyarországi tanítóképzőkben lehetőséget teremtettek újra a szlovák nyelv tanítására az állami tanítóképzőkben is. Például az iglói tanítóképző-intézetben az 1908-1909-es tanévben szlovák nyelvű tanfolyamot indítottak. A kezdőknél a nyelv élő-szóbeszéd elsajátítására, haladóknál a nyelv helyes grammatikai használatára és a szabatos fogalmazásra törekedtek. Különös figyelmet fordítottak, hogy a növendékek a tanfolyam nyelvén a népiskola ismeretanyagát alaposan feldolgozzák. A tanításnál a szepes-sárosi nyelvjárást használták.⁴⁵ A szlovák nyelv tanulása a csupán magyarul, illetve németül beszélő növendékeknek is kötelező volt. Sajnálatosan tudjuk, hogy az ehhez hasonló nemzetiségi nyelvoktatás a tanítóképzőkben nem oldotta fel azt a feszültséget, amely a magyar és nem magyar anyanyelvűek között kialakult.

Az 1881-es miniszteri rendelet alapján a tanítóképző négy éves lett. A három évről a négy évre történő szervezést fokozatosan hajtották végre. 1896-ban Észak-Magyarországon 13 tanítóképző és 4 tanítónőképző működött, közülük 4 tanítóképzőben csak három évfolyamon folyt az oktatás. Ebben az évben a tanítóképzők összesen 277 oklevelet adtak ki. Közvetlenül a végzés után 125-öt, a végzés után egy-két évvel 100-at, magántanulóknak 52-öt. A képesítettek közül 45-en kaptak az 1879. évi XVIII. tc. értelmében nem magyar (elsősorban szlovák) tannyelvű iskolára szóló oklevelet.

Utalnunk kell arra is, hogy az egyes tanítóképzők más intézményekkel együtt működtek (gimnázium, jogi, teológiai intézet), például Eprejesen, Selmecebányán.⁴⁷ Egyes tanítónőképzőkben óvónőképzés is folyt (Eperjes).⁴⁸ A tanítóképzők évente átlag 4-40 oklevelet adtak ki. Például a kassai római katolikus tanítóképző 1857-től 1903-ig 791 oklevelet adott ki. Közülük 467 az intézet növendéke volt és 324-en tettek magánvizsgát. A kiadott oklevelek számának évi átlaga 18.⁴⁹ A magántanulók képesítés nélküli tanítók voltak, akiket köteleztek, hogy különböző tanfolyamokon egészítsék ki ismereteiket és tegyenek vizsgát.

Természetesen az Észak-Magyarországi tanítók nemcsak az itt lévő tanítóképzőben tanulhattak. A terület közelében több tanító- és tanítónőképző működött. Például Budapesten 3 férfi és 7 tanítónőképző volt a dualizmus korában. De említhetjük Sopront, Győrt és Egert is. Ezekben a tanító/nő/képzőkben azonban nem tanítottak sem szlovák, sem rutén nyelvet, amire az Észak-Magyarországon tanító pedagógusok nagy részének szüksége volt.

Meg kell említeni, hogy a vizsgált területen nem volt polgári iskolai tanítóképzés. A népoktatási törvény értelmében 1868-tól kezdve itt is fokozatosan épült ki a hatosztályos elemi népiskola mellett a felső népiskolai és polgári iskolai hálózat. Már utaltunk rá, hogy 1907-1908. tanévben 2 fiú felső népiskola és 2 lány felső népiskola volt. Ezekben az iskolákban 23 tanító működött (férfi 13, nő 10). A polgári fiúiskolák száma 31, a polgári leány iskolák száma 61 volt. A polgári iskolákban összesen 687 polgári iskolai tanító végezte a munkát (férfi 215, nőt 472).⁵⁰ A férfi pedagógusok 1873-tól nyerhettek képesítést Budapesten az Állami Polgári Iskolai Tanítóképzőben, a nők az Andrássy úti Állami Polgári Iskolai Tanítónőképzőben, a későbbi Erzsébet Nőiskolában. A katolikus egyház Kalocsán (1875), Budapesten (1894), Sopronban (1899), Kőszegen (1874), Szatmárnémetiben (1894) és Nagyszébenben (1896) tartott fenn a tanítónőképzőkkel együtt polgári iskolai tanítónőképzőt. Tehát az Észak-Magyarországon tanító polgári iskolai pedagógusok ezekben az intézetekben végezheték tanulmányaikat. A tanítási nyelv mindenütt magyar volt.

A tanítóképzés extenzív és intenzív fejlesztésének eredményeként a vallás- és közoktatásügyi miniszter az országgyűlés elé terjesztett 25. sz. jelentésében (1896) beszámolhatott arról, hogy a tanítók milyen arányban képesítettek, és hogy a nem magyar anyanyelvű tanítóknak milyen szintű a magyar nyelvi ismerete.

Az 1894-95. tanévben Észak-Magyarországon 6.437 tanító működött (21,0%-kal több mint 1869-ben). A működő tanítók 84,4%-a (5.435 fő) tanítói képesítéssel rendelkezett, csak 15,6%-uknak (1002 fő) nem volt képesítése. A képesítés nélküliek aránya a görög katolikus iskolákban a legmagasabb (33,0%). Magas az arány az evangélikus tanítók között is (24,0%). Legjobb a helyzet a magán iskolákban, ahol nem volt képesítés nélküli tanító. A képesítés nélküliek aránya alacsony az állami (0,4%) és az izraelita (0,9%) iskolákban.⁵¹

Az 1907-1908. évi adatok azt mutatják, hogy a 7.198 osztálytanító közül (az összes tanítók száma: 7.386) csak 396 fő tanított képesítés nélkül. Ez az osztálytanítók 5,6%-a.⁵²

A beszámoló részletezi a nem magyar anyanyelvű tanítók arányát és azok tudásszintjét az államnyelvvvel kapcsolatban. 1896-ban a tanítók 43,6%-a nem volt magyar anyanyelvű. A nem magyar anyanyelvűek aránya az evangélikus iskolákban a legmagasabb (61,0%). Az iskolák jellege szerint a nemzetiségi tanítók aránya a következő:

Az iskola jellege	A nem magyar anyanyelvű tanítók aránya %-ban
állami	27,0
községi	41,0
római katolikus	50,0
görög katolikus	57,0
református	10,0
evangélikus	61,0
izraelita	42,0
magán	54,0
társulati	15,0

A községi, a római katolikus és evangélikus iskolák esetében elsősorban szlovák anyanyelvűekről, a görög katolikusok esetében rutén, az izraelita iskoláknál német, a magán iskoláknál német és szlovák anyanyelvű tanítókról van szó.

A nem magyar anyanyelvű tanítók magyar nyelvi tudása az iskolák jellege szerint különböző volt.⁵³

%-ban

Az iskola jellege	A nem magyar anyanyelvű tanítók közül magyarul		
	tud	keveset tud	semmit nem tud
állami	100,0	-	-
községi	81,0	7,0	12,0
római katolikus	79,0	12,0	9,0
görög katolikus	59,0	35,0	6,0
református	100,0	-	-
evangélikus	80,0	12,0	8,0
izraelita	99,0	1,0	-
magán	100,0	-	-
társulati	100,0	-	-
Összesen	80,0	12,6	7,4

Elsősorban a görög katolikus iskolák nem magyar anyanyelvű tanítói között a legnagyobb azoknak az aránya, akik kevésbé ismerik, illetve nem beszélik az állam nyelvét (41,0%). Magas az arány a római katolikus (21,0%), és az evangélikus (20,0%) iskolák tanítói között is. Az állami, a

református, a magán, a társulati iskolák nem magyar anyanyelvű tanítói tudtak jól magyarul, tehát jól ismerték az állam nyelvét.

A Statisztikai Hivatal 1907-1908. évi felmérése szerint csökkent a nem magyar anyanyelvű tanítók száma, illetve aránya. A 7.386 tanító közül 7.198 osztálytanító volt. Az osztálytanítók közül 5.922 (82,3%) magyar anyanyelvű, a nem magyar anyanyelvű 1,276 fő (17,7%). Az evangélikus iskolákban a legmagasabb a nem magyar anyanyelvű tanítók aránya (44,2%). Viszonylag magas a községi (20,6%), a római katolikus (19,5%), a görög katolikus (28,5%) és a társulati iskolákban (25,0%) a nem magyar anyanyelvű tanítók aránya.

Az előzőekben már láttuk az iskolák tanítási nyelvének problémáját. Az 1907-1908. évi statisztika a tanítási nyelv szempontjából négy típusú iskolát különböztet meg Észak-Magyarországon. Ezekben a típuscsoportokban a következő a magyar és a nem magyar anyanyelvű tanítók aránya:

Iskolatípusok	Az osztálytanítók arányai %-ban	
	magyar anyanyelvű	nem magyar anyanyelvű
magyar tannyelvű	86,7	13,3
német tannyelvű	26,4	73,6
szlovák tannyelvű	34,1	65,9
rutén tannyelvű	44,2	55,8
Összesen	82,3	17,1

Az 1907-1908. tanévben a nem magyar anyanyelvű osztálytanítók (1.276 fő) közül 126 fő (10,0%) nem tudott magyarul. 1896-ban ez az arány 20,0% volt.⁵⁴

Az 1907-1908-as statisztika arányaiban mind a nemzetiségi tannyelvű iskolák, mind a nem magyar anyanyelvű tanítók számának a csökkenését illusztrálja. Ugyanakkor az iskolába járó nem magyar anyanyelvű gyerekek számában nem mutatható ki csökkenés.

Az ötven év tanulságai

A történelmi Magyarország Közép-Kelet Európa soknemzetiségű országa volt. Mindazok a problémák, amelyek ebből fakadtak, hatványozottan jelentek meg ott, ahol a nemzetiségek aránya meghaladta a magyarság számarányát. Ez volt jellemző Észak-Magyarország területére is.

A problémák már a kiegyezés előtt jelentkeztek, amikor a soknemzetiségű országban a közép- és felsőoktatásban a latin helyett a magyar nyelvet tették meg az oktatás nyelvének. A magyarság részéről ez a kialakuló polgári nemzet egyik alapvető követelménye volt. Ugyanakkor

sértette a nemzetté válás útján megindult nem magyar népek jogos igényeit. Az elemi oktatás ebben a korban anyanyelven folyt, de már az 1830-as évektől az elemi iskolát is igyekeztek felhasználni a magyarosítás érdekében. Az 1849 júliusában elfogadott nemzetiségi törvény kimondta, hogy "az elemi iskolában az oktatás mindig a község, vagy az egyház nyelvén történik". Ez a pozitív megfogalmazás jelent meg később az 1868. évi népoktatási és nemzetiségi törvényben is. A demokratikus és a nemzetiségek jogait figyelembe vevő közoktatáspolitikát, - amely szerint az elemi oktatás nyelve az anyanyelv, amely lehetővé tette, hogy a tantervet, az óraterveket, a tankönyveket, a Néptanítók Lapján nemzetiségi nyelveken is jelentessék meg - a hetvenes évek közepétől fokozatosan korlátozó intézkedések váltották fel. Többek között bevezették a magyar nyelv tanítását a nemzetiségi elemi iskolában, fokozatosan csökkentették a nemzetiségi nyelven tanító iskolákat. Csökkent a nem magyar anyanyelvű tanítók száma. A területen lévő tanítóképzők növendékeinek nemzetiségi aránya nagy mértékben eltért a lakosság, illetve az iskolába járó nemzetiségi gyerekek arányától stb.

A korlátozó intézkedéseknek azonban - mint láthattuk -, nem volt meg az eredménye. Csak a magyar nyelv bevezetésére utalunk a nemzetiségi iskolákban. Az elemi iskola kétnyelvűségének, illetve a nyelvi magyarosításnak nagyon sok helyen az oktatás színvonalának a csökkenése lett a következménye. Ez is közrejátszott abban, hogy az analfabéták aránya magas volt a nem magyar anyanyelvű lakosság körében. A helytelen közoktatáspolitikai hiába igyekezett a népoktatás feladatává tenni a magyarosítást, ezt a népoktatás nem tudta teljesíteni. Ennek a helytelen politikának azonban az eredménye a magyar és nem magyar anyanyelvű lakosság között a feszültség további éleződése lett.

Igyekeztünk a valóság feltárásával bemutatni Észak-Magyarország elemi iskoláinak és tanítóképzésének néhány kérdését, rámutatva a pozitív és negatív tendenciákra. Úgy gondoljuk, hogy korunk kötelessége, hogy a hibákból vonja le a tanulságot. Oktatástörténeti múltunk intő tanulsága - a kortól függetlenül -, hogy a kisebbség jogait a többségnek tiszteletben kell tartania és biztosítani kell szabad nyelvhasználatát, nemzeti identitását, kulturális és politikai jogait, mert csak ez ad lehetőséget a békés együttélésre és együttműködésre.

Jegyzetek és irodalom

1. Magyar Statisztikai Közlemények, 69. kötet. Bp. 1923. 21-22. /A továbbiakban: MSK...kötet./ — A statisztikákban szereplő vármegyénkénti adatokat összesíteni kellett, hogy a tanulmányban felhasználhassuk. A százalékokat külön kellett számítani.

2. MSK 5. kötet. 204., 206
3. Magyar Törvénytár (Millenniumi emlékkiadás, Bp. 1986.) 1548.VI. tc., 1648. XIV. tc., 1681. XXVI. tc., 1844. II. tc. /A továbbiakban: MT év és tc./ — Az 1777-i Ratio Educationis, Ford. bev. és jegyzetekkel ellátta dr. Friml Aladár. Bp. 1913. 88-89., 92., 93-94., 95. — Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Ford. jegyz. és mutatókkal ellátta Mészáros István. Bp. 1981. 233...239.
4. A vallás és közoktatásügyi m. kir. miniszternek jelentése a népiskolai közoktatás állapotáról 1970-ben. Első rész. Buda, 1870. 58-60. /A továbbiakban: VKM... számú jelentése/ — MSK 5. kötet, 204.
5. VKM 25. számú jelentése 704-707 — MSK 31. kötet. 22-23.
6. MT 1876. VI. és XXVIII. tc.
7. VKM 1. számú jelentése. 62-64. — VKM 25. számú jelentése. 726-729. — MSK 31. kötet, 24-25.
8. VKM 1. számú jelentése. 350-353. — MSK31. kötet, 206-207.
9. MT 1968. XXXVIII. tc. 10.§. 451.
10. VKM 1. számú jelentése. 372-373.
11. VKM 25. számú jelentése. 746-751.
12. MSK 31. kötet. 140.
13. MSK 31. kötet. 27*-28*.
14. MSK 31. kötet. 392-393., 296-297.
15. MT 1868. XXXVIII. tc. 58.§. 458.
16. VKM 1. számú jelentése. 366-368.
17. MT 1868. XLIV. tc. 17.§. 492.
18. Arató Endre: Az 1868. évi népoktatási törvény és a nemzetiségi politika. Pedagógiai Szemle, 1969. 6. sz. 531.
19. VKM 1. számú jelentése. 28., 35-36.

20.

Kemény G. Gábor: Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez Magyarországon a dualizmus korában. I. kötet. Bp. 1952. 598.

21. Kemény i.m. 603.

22. VKM 25. számú jelentése. 726-727.

23. VKM 25. számú jelentése. 746-751.

24. MT 1907. XXVII. tc. 18.§. 383.

25. MSK 31. kötet. 214-220.

26. MT 1907. XXVII. tc. 19., 20.§. 384.

27. MSK 31. kötet. 337.

28.

Példa a nem magyar anyanyelvű tanulók magyarul tudásáról:

Megye	Iskolák száma	I-IV. oszt. tanulók sz.	E b b ő l			
			magyar	nem magyar	magyarul tud	magyarul nem tud
Arva	111	10.689	146	10.543	2.904	7.639
%-ban	100,0	100,0	1,4	98,4	27,5	72,5
Borsod	35	6.396	4.981	1.415	1.250	165
%-ban	12,2	20,5	77,9	22,1	88,3	11,7

Megye	Iskolák száma	A tanulók száma, azon iskolákban, amelyekben csak magyar nyelvű tanulók járnak
Arva	-	-
%-ban	-	-
Borsod	252	24.821
%-ban	87,8	79,5

29. MSK 61. kötet. 112-115., 326., 337., 344-345.

30. MSK 31. kötet. 270.

31. MSK 61. kötet. 568-587.

32. MT 1908. XLVI. tc. 3.§. 1088-1089.

33. VKM 1. számú jelentése. 16-19.

34. Szakál János: A magyar tanítóképzés története. Bp. 1934. 14-16., 19-20., 24-25.

35. Szeman János: A szepeshelyi r. k. tanítóképző-intézet története. Bp. 1912. 15-16., 43., 67.

36. Timár Kálmán: Az érsekújvári kir. kat. tanítóképző-intézet története. In: A kalocsai érseki r. k. tanítóképző-intézet Értesítője működésének 82. esztendejéről az 1937-38. isk. évről. Kalocsa, 1938. 3-32. — Mennyey József: A cigányság Magyarországon. Tanodai Lapok, 1856. 21. — A cigányiskola 1855-1868-ig működött. A magyar tanítóképző történetében egyedüli eset, hogy cigányiskola gyakorlóiskolaként működött.
37. VKM 25. számú jelentése. 1144.
38. MT 1868. XXXVIII. tc. 463-465.
39. Kiss József: A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. Magyar Tanítóképző, 1929. 183-184.
40. A modori m. kir. áll. tanítóképezde első Értesítője az 1872-73. tanévről. Pozsony, 1873. 21-22. (Ebben az évben a tanítóképzőnek 19 magyar, 16 német és 26 szlovák anyanyelvű növendéke volt.)
42. A znióváraljai m. kir. áll. tanítóképezde Értesítője az 1873-1874. tanév végén. Turócszentmárton, 1874. 64.
43. A modori Értesítő 1874-1875. 34. — A znióváraljai Értesítő az 1873-1874. 63. — Értesítvény a lévai áll. tanítóképezdéről az 1874-1875. tanév végén. Nyitra, 1875. — Értesítvény a losonci áll. tanítóképezde 1875-1876. tanévéről 28.
44. MSK 31. kötet 454-455.
45. Az iglói m. kir. áll. tanítóképző-intézet XVIII. Értesítője az 1908-1909. iskolaévről. Igló, 1909. 44-50. (Ebben az évben a tanítóképzőnek 48 magyar, 37 német, 23 szlovák és 1 rutén anyanyelvű tanulója volt.)
46. VKM 25. számú jelentése. 1174-1179.
47. Az eperjesi evang. ker. Collegium Értesítője az 1873-1874. tanévről. Eperjes, 1874. — A selmecbányai ág. hitv. ev. kerületi líceum Értesítője az 1881-1882. tanévről.
48. Az eperjesi áll. tanítónőképző-intézet Értesítője az 1900-1901. tanévről.
49. Horváth János. A kassai tanítóképző története 1777-1904. Kassa, 1904.
50. MSK. 31. kötet, 392-393.
51. VKM 25. számú jelentése. 781...802.
52. MSK 31. kötet. 230...263.

53. VKM 25. számú jelentése. 781...802.

54. MSK 31. kötet 230...260.

Felhasznált irodalom

Békefi Remig: A népoktatás története Magyarországon 1540-ig. Bp. 1906.

Fináczy Ernő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. I-II. Bp. 1899.

Felkai László: Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége. Bp. 1979.

Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története. Bp. 1881.

Kiss Áron és Sebestyén Stetina Ilona: A polgári iskolai tanító- és tanítónőképzés. Bp. 1869.

Molnár Aladár: A közoktatás története Magyarországon a XVIII. században. Bp. 1881.

Mészáros István: Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között. Bp. 1981.

Oltványi Pál: A népoktatási ügy Magyarországon a múlt és jelen időben. Szeged, 1884.

Péterfy Sándor: A magyar elemi iskolai népoktatás. Bp. 1896.

Ravasz-Felkai-Bellér-Simon: A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. 2. kiad. Bp. 1961.

Révész Imre: Adalékok a magyar protestáns iskolák autonómiájának történetéhez. Debrecen és Nyíregyháza, 1870.

Schvarcz Gyula: A közoktatásügyi reform, mint politikai szükséglet Magyarországon, Pest, 1869.

Schvarcz Gyula: Magyarország tanítóképezdéinek statisztikája. Pest, 1867.

Szakál János: A magyar tanítóképzés története. Bp. 1934.

Szelényi Ödön: A magyar evangélikus iskolák története a reformációtól napjainkig. Pozsony. 1917.

MOLNÁR V. JÓZSEF /Budapest/

A MINDENSÉG ÖLÉN A GYERMEKNEVELÉS MÓDJA A RÉGI FALUBAN

Számos változata él a hazában annak a történetnek, hogy a második világháború utolsó koratavasán az egyik balatonfelvidéki parasztember szántani ment a határba, előkészíteni a magok "ágyát" az újuláshoz. Földje a németek és az oroszok állása közé esett, a frontvonalba, ahol lőttek egész napon. Ő mit sem törődött az életveszéllyel, szántott, mert e munkának ideje érkezett.

A régi embernek dolga volt a világban, s azt mostoha körülmények között is végezte, végeznie kellett. S valahány munkáját mindig hozzáértéssel tette, szívesen; és az ember lelkét, testét rendező rítus a legkisebb munkájánál se maradhatott el. Anyai öregapám parasztemberként élte le éveit, anyám már kispolgárként, de faluban laktunk, kertes házban, s disznót, tyúkot apám korai halála után is tartott. Mielőtt kötényéből a tyúkoknak szórta a szemet vagy az apróra vagdalt kenyér haját, fohászkodott, keresztet "rajzolt" az eleségre, s az eleséget kapkodó jószágokra is.

A régi ember életét nemzedékről-nemzedékre öröklődő szokásrend szabályozta, tette biztonságossá. A háború után anyai öregapám pankaszi nagycsaládjában közel egy esztendő telt el. Apámat "málinki robot"-ra hurcolták az oroszok (vissza se tért többet közénk); az apátlan családnak az öregszülők háza adta menedékét. A háromosztatú ház, amely az őrési belső telek kellős közepére épült, "mákszem" voltában is a Mindenség modelljét adta. Tisztaszobája, a hajlék szentélye "fogadta" minden hajnalon a felkelő Napot; s a kamra az asszonyok és a gyermekek hálóhelye köszönt el a "leszentülőtől". Kelet az emberé, nyugat az asszonyé volt. A nagycsalád dolga is e rendhez igazodott: a reggel, a nappal meghatározóan a férfié volt, napszentülettől hajnalig az asszony "uralkodott". Miképpen az esztendő körében is a tavasz és a nyár a férfit "kívánta" főnökül, az ősz és a tél az asszonyt "választotta". A konyhában az asztalt is e szerint ültük körbe: öregapám az asztalfőn ült, háttal a delelő Napnak, jobbkeze felől a felnőtt férfiak foglaltak helyet, keletet jelölve; velük szemben, napnyugatnak a nagylányok és az asszonyok ültek; öreganyám kisszéke a kemence előtt volt, amerre észak, s ott ültünk mellette, az asztaltól távol mi, a gyerekek is. A templomi ülésrend is hasonló volt; de ekképpen birtokolta hajdan a jurta kerek terét is a magyar...

A hajdani falu népének kemény, nehéz élete adódott, s a testet, lelket nyomorító betegség is gyakran hivatlanul látogatta; de a Mindenség törvényének (amelynek rendszere ősképként

minden gyermekkel vele-születik)tiszteletbentartása okán "rokkanás" nélkül viselte sorsát. E törvény alappilléret a teremtő Isten adta, az Ő ajándékának tekintette életét, az emberre bízott mindeneket csakúgy; és Istenre mindenben s mindenkor kételkedés nélkül bízta rá magát.

A nyolcvanas évek végén a fejér megyei Alsószentiván egyik búcsú alkalmán (a „Fatimai Szűzanya” októberi ünnepén) Szeged környéki asszonytól hallottam embert-próbáló sorsa történetét; számomra falusi népünk tele-hitének mintáját adta. A harmincas évek válságos időszakában sokgyermekes családba született. Se apja, se anyja nem örült érkezésének, s "fölös" voltát minden napon éreztették vele. Kicsi korában nyilalló lábfájás döntötte ágynak; s betegágyában érezte először és később is csak ott a gondoskodó szülői szeretetet. Gyógyulása után, ha szomszár jött a jóra - lábfájást mímelt, s a gyakori színlelésből nagylánykorára mankós lábfájás alakult, amelyen "tudós asszony" s orvos már segíteni nem tudott. Vallásos asszonytársai rábeszélésére kereste föl búcsúalkalmon a Fatimai Szűzanyát. A kegyszobor előtt végigimádkozta Mária három litániáját, s fölállt, kiment levegőzni az ajtó elé. Ott vette észre, hogy mankója az oltár lépcsőjén maradt (otthon egyetlen lépést nem tudott nélküle tenni már!). Hiteles imádsága gyógyulását hozta; bár, mint mondta, azóta is fáj a lába, de mankóra már nem kényszerül. Amikor már elbúcsúztam tőle, visszaintett: "Talán azelőtt se lett volna szükségem mankóra" - mondta csöndesen. Mindezek, s a terjedelmi okok miatt itt föl nem sorolt számlálhatatlanul sok minta, példa a falusi gyermek nevelésének nemcsak keretét, környezetét adta, - tartalmát határozta meg. A régi ember arra törekedett, hogy gyermekéből jó gazda, gazdaasszony váljék. Legyen szorgalmas, meg tudjon állni a maga lábán. Legyen "ember", különb, mint szülei: edzett, kitartó, dologra sohase rest; olyan, aki mindenkinek megadja a kijáró tiszteletet; aki a máséhoz ínséges időben se nyúl, nem hazudik, mindig egyenes úton jár, nem keveredik pletykába, se "törvényes" ügybe. Legyen egyszerű és vallásos, aki mindenben, minden körülmények között elfogadja Isten rendelését.

Ha lopáson kapták a gyermeket - s ha mást nem is, gyümölcsöt lopott minden kölyök, ha otthon mégannyit kínáltak is a fák - a lopott holmit apja kíséretében végig kellett vinnie a falun, s mindenki tudta, nem árubemutató okán. S a lopott holmi tulajdonosa a vásott gyermeket, apja szemeláttára, meg is verhette; de a megszegyenyítés, a megszegyenyülés jelentette a nagyobb büntetést.

A megszegyenyítés a törvény-szegő felnőtteknek is kijárt. A múlt századi lövétei székely betlehemes rendtartás előírja, hogy "akik Krisztus születése emlékéen, vagyis a karácsonyi szent ünnepekre betlehemi folytatásban tagok akarnak lenni, azok csak úgy lehetnek, ha a következő feltételeket megtartják: nem szabad a kocsma helyiségekben forogni, fonóseregben lányokhoz

járni, az utcákon néma csöndben kell járni, továbbá nem szabad világi éneket énekelni. Mindezeket meg kell tartani attól a naptól, amikor próbálni kezdik, egészen vízkereszt napjáig... Aki ezen alapszabálynak nem tesz eleget, annak büntetése nem lehet egyéb, minthogy abból a szobából, amelyben gyakoroltak, a Kócsár és a Huszár nevű tagok kihúzott karddal kísérik az illető személyt, mezítláb és hajadonfővel, a templomot pedig háromszor megkerülik (a templomba igyekvő hívek szemeláttára - a szerző). Ez bármilyen zord idő esetén is végrehajtandó..."

Apámtól egyetlen-egyszer kaptam maradandó emlékü verést - hazudozásért. Első ünnepi öltözetemben - amit a régiségben iskoláskorba növe kapott a gyermek - miséről hazafelé a grófi intézőházat ölelő gömb alakra nyírt bokrokba ugráltam fenékkal, tucatnyit, örülve annak hintáztató rugózásán. Házunkhoz érve fedeztem föl kétségbeesetten, hogy nadrágomon tenyéryi kerékszőgű hasadások éktelenkednek. Félelmemben azt találtam ki, hogy a veredekésükről hírhedt "hegyi gyerekek"-kel gyűlt meg a bajom, új nadrágomon tőlük e sok szakadás. Apám türelmesen végighallgatta átlátszó mellébeszélésemet, aztán anyámat, öcsémet szomszédolni küldte. Velem pedig bevonult a kamrába, ahol lecsatolta nadrágszíját, s a padláslépcsőre hajlotatva "huszonötöt" húzott gatyás alsótájamra. Jajgatni nem mertem, szégyelltem is volna - összeszorított foggal nyögtem, nyüsztíttem.

Ahogy nőtt a gyermek, úgy került nagyobb és nagyobb „regula” alá. Ha a rábízott feladatot nem végezte szorgalmasan és megelégedésre, ha "eljátszotta az időt" - büntették; szófogadatlanságért és feleselésért is kikapott. Kisebb vétékért kupánverés járt. A régiek nem pofozkodtak, kupától bokáig vesszővel, szíjjal végignáspángolták a "jogosultat", az arca nem csaptak. Hitük szerint az ember arca a Teremtő képmását idézte meg.

A szülőnek mindig tudnia kellett, hogy merre jár, kószál, játszik gyermekük: "Mikor a Nap ölnyre van az égajától, itthon lény!" - engedték útra; s otthon kellett lennie. A besötétedéstől egyebek között azzal ijesztgették, hogy "lödérc" (ártó szellemlény) lakik a fűzfában. Ha netán pénzre tett szert, - szigorúan ellenőrizték.

Általános fegyelmezési módszernek számított a verés, de egyik-másik szülő csak "szájjal vert", vagy szúrós tekintettel fegyelmezett. Tekintete nyilával "rakott helyre" bennünket, rendetlenkedő unokákat pankaszi öregapám is. Hányszor mondtuk: inkább verne! Voltak olyanok, akik kukoricára térdepeltették gyermeküket, mások hasábfára; a guggoltatás, sarokba - vagy féllábra állítás meglehetősen "újkori" szokás.

A dicsérettel fukarkodtak, ne bízsa el magát a gyermek. Aképpen vélekedtek, hogy "megdicséri az ember magamagát". Jutalomból új ruhával lepték meg, s fékentartó nagy

szigorúságban a kedvébe is jártak: a férfigyermek farigcsálhatott, csak azt kötötték a lelkére, hogy ha befejezte játékát, a szerszámokat tisztítsa le és rakja a helyére. A dicséreték közül a legnagyobbnak számított, ha összetettebb munkát bíztak rá, ha önállóan végezhetette azt, amivel szívesen el is dicsekedett: "Én már voltam szántani egyedül!"

A hajdan volt faluban nemcsak azért dolgoztatták a gyermeket, hogy fölmentsék a szüleit, hanem hogy maguk is dologra szokjanak, hiszen "az után kell, hogy megéljenek". A túlon-túl sokat dolgoztató szülőket, akik "agyonhajtották" a gyermeküket, a közvélemény megróttá: "Megöli a gyermeket." Párját ritkította az a vélekedés: "Az övé, azt csinál vele, amit akar." A kicsik csak kóstolgatták a munkát (ha beleuntak, abbahagyhatták); de amint dologra valóvá érett, betöltötte a kilencedik esztendejét, komolyabban munkára fogták, az elkezdett munkát már be kellett fejeznie. Ők kevesebbet tanultak az iskolában és kevesebb játékkalkalmuk adódott. Javarészt csak annyit bíztak a gyermekre, amennyit elbírt, de azért a "szükség" volt a döntő szó. A több szántóval rendelkező gazdák korábban "ráhajtották" a gyermeket; az állattartó gazdák fiaikat tizenkét éves korukig, de általában egészen a katonaságig csak pásztorkodásra kötelezték. A nagyon szegények sokszor időnap előtt dajkának, cselédnek, szolganak, summásnak szegődtették a gyermekeiket, vagy magukkal vitték őket napszámba, bérmunkára; de a legmódosabb gazdák is elküldték egy-két télire szolgálni a gyermeket: "Szokja a más kenyerét, hogy jobban megbecsülje az itthonit", s nem lehet mások jó ura, aki maga idegent nem szolgált. Minél nagyobb volt a család, annál szigorúbb volt a rend. Úgy vélekedtek: "ahol sok férfigyermek van, utánuk mindig több a dolog. A lánygyermek ott hamarabb dolgozik." A szülők otthoni munkára beosztották a kisebbeket is, csak a gyengébb, beteg gyermeket kímélték. Ha eszesek voltak, ezeket tanulni küldték; segített ebben a falu papja, s bírója is.

A legtöbb munkát látásból és gyakorlásból sajátította el a gyermek. Kiskorától "fogalma" volt róla, szórakozásból is nekifogott. Akinek hajlama adódott, rendszerint szerette is a dolgot, "sebesen", jól elvégezte, "égett a keze alatt a munka". A férfigyermekről azt tartották, "aki a gazdaságot tatárul kezeli, úgy es hal meg, nem lesz jó gazdaember belőle". Ha pedig a lány lustaságának híre ment, "kibeszélték az asszonyok" - s "nem kaptak rajta a legények".

A gyermeket a felnőtt szertartásosan és szívesen végzett munkája csábította is. Alig várták, csakúgy mint az ünnepet, valamely nagy gazdasági munka érkezésének idejét. Szántás előtt este az ember lábát az asszony mosta meg, s a szaporaságot varázsló nászkendővel törölte szárazra. Még akkor az aratás "jézuskévéjé"-ből morzsoltak magokat a vetőzsákba, s másnap pirkadatkor az ember az ünnepi abroszra helyezett frissen sült kenyér fölött hajtotta át a vetőzsákos szekeret, a kaput az asszony nyitotta ki (életet fogadó, s szülő "kapu"-ja az asszonynak adatott!); s mindaddig

nyitva tartotta, amíg a határban a gazda be nem fejezte a vetést (a föld magot fogadó méhét tartotta nyitva ekképpen!). Az ember, kiut a határban levetette a csizmáját, mielőtt a fölszántott földre lépett, lábbelivel nem lépett annak arcára. (Néhány esztendeje öreg szaknyéri rokonom mondta elkeseredetten: "Meglátja sógor, Isten nem sokáig tartja már meg ezt a világot, amiben az ember fölégeti az ő borostáját." A szomszédos Kisrákoson tarlót égettek, sűrű füstje rátelepedett a szaknyéri házakra is.) Talpát masszírozta a rög, s minden tagját, porcikáját jólesően át-, végigjárta a föld bizsergető kora őszi sugárzása. Mielőtt munkához látott, a szántó sarkaiban a négy világtáj felé fohászzkodott: a Jóistent kérte, teremjen annyi majd a nyáron, hogy jusson a családnak bőviben, a szegények se nélkülözzenek, s maradjon az ég madarainak is a termésből. Aztán középre ment, ott keresztet szórt a vetőmagból; három búzaszemet a nyelve alá tett (a Jézust idéző búzamag életet varázsló hármását), hogy szótlanul tehesse dolgát, nem "vágjon vissza" heccelő senkinek, hogy miképpen a gyermek, azzá válhasson, amit tesz. Csak ezek után kezdte el a vetést a karácsonyi abroszból, amelyet minden esztendőn Fény-Krisztus születése áldott meg. Kelet felé lépdelt az éppen felkelő Nap irányába, akit minden reggelen ekképpen üdvözölt: „Mit látol a fényös Napon, ahol jön a fényös Jézus." - hiszen Ő az, aki mindeneknek életet ad. Minden férfigyermeknek az örömét hozta, ha apjának, öregapjának e munkában segíthetett, már az is, ha "fölfért a szekérre" munkába menet.

A két nem a nevelés során fokozatosan elkülönült egymástól. A férfigyermek leginkább apjának, öregapjának segített: állatgondozás, szántás, vetés, kaszálás, betakarítás, kazlazás, csépelés, erdölés volt a dolga; a lány, anyjával, öreganyjával együtt kapált, terített kötelet, forgatta a rendet, áztatta, nyűtte a kendert, font, szőtt, sütött és főzött, s jó szóval is várta este a fáradtakat. Ha a gyermek a rábízott munkát megbízhatóan tette, tizenkét esztendősen korábban helyet kapott a családi asztalnál. (A nemek elkülönítése már a születésnél elkezdődött. Ha férfigyermek látott napvilágot, apja, miután kalapjával "beáldotta" a családba, vitte ki a meztelenkét az istállóba, s egy villantásra a ló hátára tette. A lovat a Nap állatának tartották, s a Nap a férfiember életének igazítója, az asszonyt a Hold rendezi. A férfigyermek kezéhez kasza- s ostor nyelet érintettek, a lányéhoz sarlót, guzsalybotot...)

A házimunkával megbízott kisebb gyermek a szülő távollétében az öregszülektől, szomszédától, keresztszülektől kért tanácsot, s kapott. A munkafogásokban jártas nagyobbacska gyermeket már kalákába hívták. A kalákában szokta meg a munka ritmusát, s tapasztalta a közösség erejét, erkölcsiségét. Ekképpen a faluközösségnek is fontos szerepe adódott a munkára nevelésben.

A munkát segítő kultikus cselekvéseket rendszerint az öregsülőtől tanulta, leste el e felnövő. (A kicsi gyermek nevelése szinte teljesen rájuk hárult. Aki még közel volt a Teremtő világához, s frissen élt benne az ajándékba kapott "tudás", s aki már közel került ahhoz, s megtapasztalta az eredendő tudás érvényét, értékét ekképpen összekapcsolódott. A nevelés optimuma valósulhatott meg ezáltal!) Tőlük látták egyebek között azt is, hogy a marhák csordába való "kiverése" napján láncot tesznek a kapura, s azon hajtják át a jószágokat:

"Nyakukon a harangocskák;

Csingi-lingi láncra,

Rínak az utcába'.

Baj ne essék köztük,

Csingi-lingi láncra."

A gyermek a gazdasági munkák és a naptári év összefüggéseit is az öregektől leste el: "Ha azt akarod, hogy sok teremjék, nő nevenapján vess!" (Nő, növény, növekedés!) "Ha férfi nevenapján teszed, csak kóré nő." "Újholdra nem jó vetni, mert megüszkösödik a búza, sem disznót vágni, mert megpergésedik." A mindennapi rítusokat is tőlük tanulta meg a gyermek: a reggeli és esti imádságokat, az étkezés előtti és utáni is; az étkezés áldozás voltát, harangszóhoz kötöttségét; az öregektől látták, hogy megdagasztott kenyéértészára, a megvetett ágyra, az ásító szájra keresztet vetnek, hogy fohász nélkül munkába nem kezdenek, s a Teremtőnek köszönik meg, hogy erőt adott elvégzésükhöz, neki a jó termést, a jószágzaporulatot és az egészséget...

Az iskoláskorú gyermek életének javát a szabadban töltötte el: játékanak és munkájának a természet adott helyet, keretet. Megismerte a falu határát, természeti adottságait, s hozzájuk fűződő, őket "lelkesítő" történeteket, hagyományokat; hozzánőtt a tájhoz, "lelkében merítette meg" a szülőföldet, egy lett vele.

A határban kiválóan tájékozódott. Számon tartotta az egyes helyekhez, helynevekhez kötődő "hétköznapi" s misztikus eseményeket, az egykor ott tanyázó óriások lábnyomát, Rákóczi fáját, Szent László forrását, táltos lovának patanyomát, törököt elnyelő mocsarat, sárkánykutat..., s németverő dédapja hőstettének dombhajlatát és azt a dombot is, ahol a feldühödött falusiak fináncot vertek agyon... Ismerte az áldott és átkos helyre állított feszületek történetét és szerepét (az átkot csak a keresztrefeszített Emberfia űzheti el, tarthatja távol).

A régi falu gyermeke ismerte az időjárás változásának szinte minden előjelét: eső lesz, ha a hangyák előbújnak és tojásaikat költöztetik, ha a békák kuruttyolnak a tóban, vagy a házba "látogatnak", ha a porban fürödnek a verebek, ha a kutya hanyatt fekszik és a lába égnek áll, ha a

kemencében a tűz nagyon "burrog"... Az ősz hosszúnak ígérkezik, ha a csipkerózsa ilyenkor kivirágzik s a gesztenyék. Havazás jön, ha károg a varjú, fagy "üzen", ha "fészket rakja" az ólban a disznó, enyhülés, ha télen kukorékol a kakas...

A Szent Györgytől Szent Mihályig a pásztorok mellett legelőn őrző gyermek ismerte a csillagórát, napórát tudott készíteni; tudta a csillag, a csillagkép, a Hold mit üzen; s miféleképpen kell az embernek hozzáigazodnia a csillagmutatta változáshoz. Az öreg pásztorától azt is hallotta, hogy a Göncöl-szekér rúdján ülő alig-hunyorú csillag, a "Kisbéres", s ha leszáll onnan, akkor jön el ennek a világnak a vége...

A vadonélő állatok is játszótársul szegődtek hozzá: a csigabiga, a szavarasbogár, a vadméh, a katicabogár csakúgy, mint a cserebogár; de az erdei vadaknak legtöbbször csak a hírével vagy a nyomával találkozott. A havon és a nedves földön a farkas, a medve, a róka, a nyúl és az őz nyomát könnyen fölismerte. A nagyobbacska pásztorgyermek szembe is szállt a jószágot támadó vaddal, kutyáját segítve a küzdelemben. Ismerte a madarakat, tudta azok szokásait. A férfigyermek előszeretettel gyűjtötte és nyersen megitta a madártojást. A vadgalamb, a varjú és a szajkó húsát elfogyasztotta. A madárfogás számos módjában járatos volt: a szajkófióka lábát bekötötte a fészkekbe, s ha már megnőtt, kivette belőle, de különböző csapdákat is tudott készíteni. Az ásványi anyagok és a vadon termő növények egy részét a gyermek, mint kész játékszert vagy annak anyagát, más részét, mint hasznos élettelen anyagot vagy élőlényt ismert meg és tartott számon. Természetadta játékszere volt a homok, a kavics, a víz, ez utóbbi változó halmazállapotában közege a játéknak. Játékában fölhasználta a vadon élő növények javát; s nemcsak a papsajtot és a pásztoráskát ette meg közülük, és ismerte ezek gyógyító erejét is. Gyűjtögette is őket...

A régi falu gyermekei szülei minden igyekezete ellenére se nevelődhetek volna szívós, edzett, dolgozó és kiegyensúlyozott felnőttekké, ha kettős kötelességük a tanulás és a munka mellett nem jut idejük, alkalmuk a játékra is. Néha az órán sem "ölte meg" őket a figyelmük: sokan bubázódtak a pad alatt vagy farigcsáltak; tornaórán pedig a tanító állította körbe, játszani őket. Gyermekeik jó részét a felnőttek között töltötték el, látták, lesték cselekvéseiket, hallották beszélgetésüket és dalaikat, csupa szem és fül voltak és utánoztak. Játékaikban minden előkerült, ami a felnőttek gondja, dolga; de amit a nagy, a felnőtt csendben végzett, a gyermek annak szót, szöveget adott a játékban. Sütöttek, főztek, szomszédoltak, kaszáltak, csépeltek, kazlat raktak; ragadozót üztek, tolvajt; katonát és papot alakítottak. Átvették a felnőttek dalait, táncait, játszották a kecskeüző pásztorát, a vásárt, a búcsút, a mulatságot. Játékaikban, mondókáikban (ami

csecsemő koruk óta természetes környezetük volt!) a látszólagos értelmetlenség és összefüggéstelenség nem számított, az volt a fontos, hogy mozgásra, érzékelésre, szármalásra vágyakozó lelkiségük kielégüljön. Nap- és állathívogató, fűzfasípkészítő, sóskakereső és másféle rigmusaik (amelyek gyermekcsapatról gyermekcsapatra öröklődtek, amelyeket nem a felnőttektől tanultak, lestek el) régi-régi varázsmondókákat őriztek meg. Esőüdvözlőikben hajuk növekedését, a búza szaporodását, a zab bokrosodását kérték; kakukkszó hallásakor hátralévő éveik számát tudakolták, fecskeüdvözléskor szeplőt "mostak". A hajdani "pogány" orvos-pap gyógyításmód emléke maradt ránk a tavaszi gólyaköszöntésben. A mondókákat szertartásos (!) mozgás kísérte: esőköszöntéskor feltartott fejjel körbe forogtak; fürdés után mutatóujjukat fülükbe rázogatva békát űztek, a gólyaköszöntőbe kezüket mellükön keresztbe téve, a gólya felé hajlongtak arcukat simogatva, és minden simításnál úgy tettek, mintha valamit eldobtak volna maguktól; a földobott labda vagy golyó előtt "guruzs-guruzs (varázs-varázs!?) tekerd meg!" rigmust mondogatták, s a levegőben kezükkel kört írtak le...

Játékaikban, mondókáikban az ősi elemekkel együtt a történelem is megidéződött. Gyakorta emlegették a gyertyakoppantót, a petákat, szerepeltek a régvolt boszniai harcok, Lengyelhonból való hazaérkezés, patyolatos kuruc, bujdosó hajdú, feszületes (fezes) török; hallhattunk bennük a tatárok kegyetlenkedéséről (sós kútba tesznek)...; de előkerült játékaikban Szent Erzsébet asszony és Mátyás király is, néhol táltos királyunk, a legendás emlékü Szent László alakja...

A gyermekmunkák mellett is rendszeresen játszottak: a "házpasztornak" otthon hagyott lányok az istállópadláson mókáztak, az őrzéssel megbízott gyermeknek pedig számtalan játékot kínált a rét és az erdő (kéregszánkázás, iszalagozás, mókuszozás, rabló-pandúr...). Amikor estefelé a szülők kiültek a kapu elé, látótávolságra ott játszottak a gyermekek is; de "szórakozás"-ra leginkább az ünnepek előestéjén és délutánján került sor, adódott több idő. A szombat délutánok már teles-teli voltak gyermekzsivajjal; s vasárnap "alig tették le a kalánt", a hétköznapinál jobb ruhájukban már lódultak is játszani. Egy-egy vígkedéjű felnőtt maga is bekapcsolódott. Csak a legnagyobb dologidőben ritkult a szórakozás, kivéve a szakrális játékokat, a beugrató tréfálkozást, a dalolást és a mesét. A személyiségükben nap - mint - nap gyarapodó iskoláskorú gyermekek játékélete hasonlított is, de el is tért a kisebbektől. A kis korból örökölt szórakozások újabakkal egészültek ki, s valamennyi a fénykorát élte! A kisebbek, a 6-9 esztendősek továbbra is szívesen játszottak a természettől készen kapott eszközökkel: sárból pogácsát, kenyeret gyúrtak, formáltak, homokvárat építettek, lódítófáról "sárpuskát" hajigáltak. A növények inkább a kisebb lányokat vonzották, bár a nagyobbacska is szívesen jósoltak segítségükkel... A játékszereket mindig maguk készítették el, rendszerint néhány ügyes gyermek gyártotta őket. E tevékenység, a

fabrikálás igazi mesterei mindig a férfigyermekek voltak: szórlabdát, disznóhólyag-zörgőt, cérnaguriga-kocsit (traktort), íjat nyilat, sárkányt, csepü- és pityókapuskát, parittyát, csúzlit, surrogatót, diópergettyűt, keleplőt, gólyalábat, fakardot, szekérkét, csúszkát, famadarat, keréken forgó szárnyát nyitogató pillangót, állj-fel-jancsit, kicsi tutajt, szánkót, kunyhót készítettek; de föld alatti vermet, alagutat is vájtak. A lányok legfeljebb lágyszárú növényekből: cikorjavirágból, hagyma- és búzaszárból formáltak sípot, "kocsánymuzsiká"-t; gombból, cérnából surrogatót készítettek, gyufaskatulyából vonatot. A babakészítésben viszont fölülmúlhatatlanok voltak: cérnából, botból, rongyból, kukoricacsutkából, csuhéból, tojásból, agyagból, makkból, cserfagolyóból egyaránt tudtak babát formálni kedvükre; békarokkából, bojtorjánból, útilapuból bútort is készítettek.

A játékok szabályokhoz, artikulált mozgáshoz, tánchoz, dal- és szövegmondáshoz, párbeszédhez, erőpróba-hoz, eszközök használatához szoktatták a régi falu gyermekét. Esős időben is "el tudtak lenni" értelemfejlesztő és tréfálkozó játékokkal; igen-igen kedvelték a zálogosdit, a fejtörős mókát és a beugratókat.

A játszótársaság megválasztása rendszerint az alkalomtól függött. Általában nem szerint különültek el, de néha kicsi legénykék is befogóztak a lányok körjátékába, s lányka is "bekéredzkedett" a legényke csapatba. A nagyobb férfigyermekek már inkább elkergették a lányokat. (Mindenki nemében erősödött meg, s amikor ideje érkezett, hatalmasan óhajtott a "másik"-at!) A hétköznapi játszókon, legelőn az otthon-szomszédság szerint állt össze a gyermekcsapat, 4-5 évnyi korkülönbséggel, de néha-napján, ritkán a kicsi testvérek is a nagyobbak közé sündörögtek. 15 éves kor alatt nem vegyültek a nagyobbakhoz, mert azok durván elzavarták őket (kivéve a nagybőjti időszakot!). A játék kezdeményezését és irányítását a rátermettséggel döntötte el. A csoportjátékban azt kedvelték, aki ügyes, rátermett, de a gyöngébbeket se zavarták el. A nemkívánt szerepet kiszámolóval vagy sorshúzással osztották ki. A szabálytalanságokat a játék kezdeményezője szűrte ki. Egy-egy gyermek valamely játékban csak azért nem vett részt, mert abban csete-botának érezte magát. A túlságosan ügyetlent egyébként kórusban bíztatták, a túl szerencsést, a nagyképűt pedig mondókákkal próbálták "béníta"-ni. Örökké cserélgették a játékokat; mikor mit hozott az alkalom, mikor mi az eszükbe ötlött. A játékok részét alkotó mondókák mellett az egymás helyzetére, tulajdonságaira utaló társas gyermekmondókák is e játszókon keltek életre; rendszerint itt adományozódtak a "csúf nevek" is. E játékalkalmak gyermektársadalmat szerveztek, íratlan törvényeket hoztak létre és működtettek, s a természetes kiválasztódás, a szükséges hierarchia lehetőségét adták.

A gyermekek játékkrendje tudattalanul is az esztendőköros változásrendhez igazodott. A húsvéti újulást előző nagybőjt hozta, adta a legtöbb játékot és a legnagyobb gyermek-örömet. Az irigyelt legények és nagylányok ilyenkor nem mulatozhattak, a kisebbekkel együtt szórakoztak. A nagybőjt az esztendőköros változásrendben a halak időszaka, kettős tulajdonságú: a földbe vetett mag halálát hozza, az új élethez szükséges áldozatot, és a felszínre törekvő feszes csíra, s a pattanni készülő rügy örömét. Az ember böjttel, keresztjáró körmenetekkel igazította életét a feltámadást előző "kozmosz halál"-hoz; de gyermekében, annak játékos, cserfes kedvében a csíra és a pattanni készülő rügy örömét élte. A kicsi gyermek a naggyal és a még nagyobbal együtt ostor-játékot tett a falut övező legelőn, a sor végéről leszakadó aprók sikonyatása, bukfences gurulása a rügyet pattanni, a csírákat előbújni ösztönözte, csakúgy, mint a napestig ostorral hajtott csiga (a bűgőcsiga őse), s a bottal "kergetett" abroncskarika, de ilyenkor tették a kígyós, csigatekeres játékot mind (a csigavonal, a spirál ősidők óta a lélek és az élet jele, varázslóeszköze!). E játékok sora, bokra a "kint"-be lendített mindent, ami élő, s újulását várta. Őszön, amikor a látványosan teret, időt "szervező" növények javának töve szakad, amikor magba, gumóba sűrűsödik, alig moccanóvá változik az élet, amikor a "bent" ideje érkezik, a gyermekek dióból, krumpliból pörgettyűt készítettek, amelynek madzaga a dióházba húzta, "csábította" a játszókat kezét s lelke-kedvét egyaránt. S kukoricafosztáskor a csuhébabák garmada, s a csutaszárból fabrikált hegedű hangja, a bábót, a „begubózást” ösztönözte; hozzáigazította a gyermekek életét is a Mindenség időszerű állapotához.

A felnőttek ünnepi szokásai, látványos szertartásai mindenkor hatással voltak a gyermeki lelkekre, eljátszani azok fő- vagy mellékszerepeit valamennyi gyermek vágyának netovábbját adta. Tették a párválasztást, a lakodalmat, a keresztelőt, de játszották a temetést is néha; mindezt teljes átéléssel, pompával.

Az esztendőköros változásrend jeles napjait testükre szabott, nemzedékről-nemzedékre öröklődő szokásokkal ünnepelték. A gyermek legtöbb szokás-játéka a karácsonyi ünnepkörhöz tartozott: harangozás előtt jóval ők csöngettek, ébresztettek hajnali misére, kántálni jártak, ostyát hordtak, néhol 10-12 esztendősen betlehemeztek is és szálláskeresőt játszottak. Aprószentekkor a vesszőző legénycsapathoz "szegődött" egy-egy kisebb testvér, ritkán önállóan is tették e varázsló játékot. Újévkor köszöntöttek, zajt ütve, "nyáját fordítottak", vízkeresztkor "háromkirályt" jártak, s ministránsként a házszentelő papot kísérték. A farsangi maszkázásban, "farsang farkán" az első napon a felnőttek multságán, a mókázásnál is jelen lehettek. Nagypénteken a nagyobbacska lányok nővérükkel tojást festettek, húsvéthétfőn pedig a legénnyé cseperedők locsolkodtak már, s mindkét nembeli serdülő húsvéton vagy fehérvasárnapon "tojáscsokkantással", vagy "tálküldéssel"

egy életre "komát" választott magának (ennek okát a húsvéton megújult lélek adta!), felebarátot. A "májfa" állításának csak sóvár nézői lehettek; de a kicsi lánykák már pünkösödöt köszöntöttek, s közülük került ki a királyné is. Néhol a szentiván éji napfordulati tűznél is ott lehettek a serdülők. A szüreti felvonuláson, az esztendő "megméretés" napján pedig szívesen maskaráztak, mókáztak, s az esti mulatságon ott leskelődött a gyermeksereg apraja-nagyja.

Fokozatosan, minta és tanulás okán megismerték a hajdan volt falu gyermekei az előző nemzedékek fölhalmozott tudását. A velük született "ősképek" sorra "előhívódtak" lelkükben, lelkükből: "Istenem, amit 'ígértél', én azt itt mind megtalálom!" Különösen a nagy ünnepek varázsos sok rítusa formálta szellemiségüket, de a munkát kísérő szokások is. Formálta személyiségüket, áthatotta egész lényüket a minta és "képi beszéd" adta tétel nélküli tudás. A kicsi gyermek, akitől még nem kértek számon feladatokat, az osztatlan szent időben élt, "Isten tenyerén"; a nagyobbacska életét pedig a Mindenség adta ritmus szabályozta; akképpen erősödhetek meg gyermekségükben valahányan, s válhattak teljes értékű felnőtté-emberré.

Az öregektől, különösen a hosszú téli estéken sokat hallottak boszorkányról, tünderekről, szépasszonyról, de Boldogasszony áldott erejéről is. Tudtak a garabonciásokról, táltosokról, táltos lovakról, lidércről, Szent György nap éjfélen lánggal kicsapó aranyról, a pünkösdi harmat varázsáról, aranyosvízről, csodakocsisról, a határban megforduló óriásokról (a székelyföldi Szacsván ők építették az aprócska templomot!), "beszélő" kígyókról, fehérről, koronásról. Jártak gyógyító-halottlátó "tudósnál" szüleikkel. Kisasszonykor szorongva, hittel nézték a "Mária bölcsőjét" megmutató fölkelő Napot; s az áldott Nap előtt reggelente imádkoztak.

Amit hallottak, láttak, mindazt rendre tovább is adták; különösen tették ezt a csodás mesékkel. A nagyobb testvér, a szülők, de mindenek előtt az öregszülő szinte minden napon mesélt a gyermekeknek. Meséltek ők is egymásnak őrzés közben, árokparton napszentültekor, de különösen az esős napokon. A dal is hűséges társuk volt, a lányok szinte mindig énekeltek. (A régi gyermeknek volt kitől tanulnia a dalt. Az öregszülők és a szülő foglalkoztak velük, alig akadt olyan dal, amit el ne leshettek, meg nem tanulhattak volna. Ha némelyiket rosszul "fújták", kiigazították őket: "Nem így van, hej!" - a táncot is ekképpen lesték el, tanulták meg, egyebek között a nagybőjti "serketánc" alkalmán). A templomi imádságok mellett megtanulták az "otthoni"-akat is, mítoszunk mélyrétegét és a bibliai történeteket, ahogyan azt falusi népünk emlékezete őrizte; a szentek legendáiban is járatosak voltak. A régi gyermek mindezek okán a Mindenségben otthonosan mozgott, annak megtartó ölén élt; cselekvési módja a dolgokat

megidéző rítus, a képiség volt - Isten világa: az Ég és Föld "fészek" volt számára, s nem leigázásra ítélt idegenség.

Felhasznált irodalom:

Bálint Sándor: Karácsony, húsvét, pünkösd (3. kiadás), Bp. 1989.

Bálint Sándor: A szegedi nemzet. A Móra Ferenc Múzeum Évkönyve 1978/79-2., Szeged, 1979.

Bálint Sándor: Ünnepi Kalendárium I-II., Bp., 1977.

Erdélyi Zsuzsanna: Hegyet hágék, lőtöt lépék. Archaikus népi imádságok, Bp., 1976.

Faragó József-Fábián Imre: Bihari gyermekmondókák, Bukarest

Gazda Klára: Gyermekvilág Esztelneken, Bukarest, 1980.

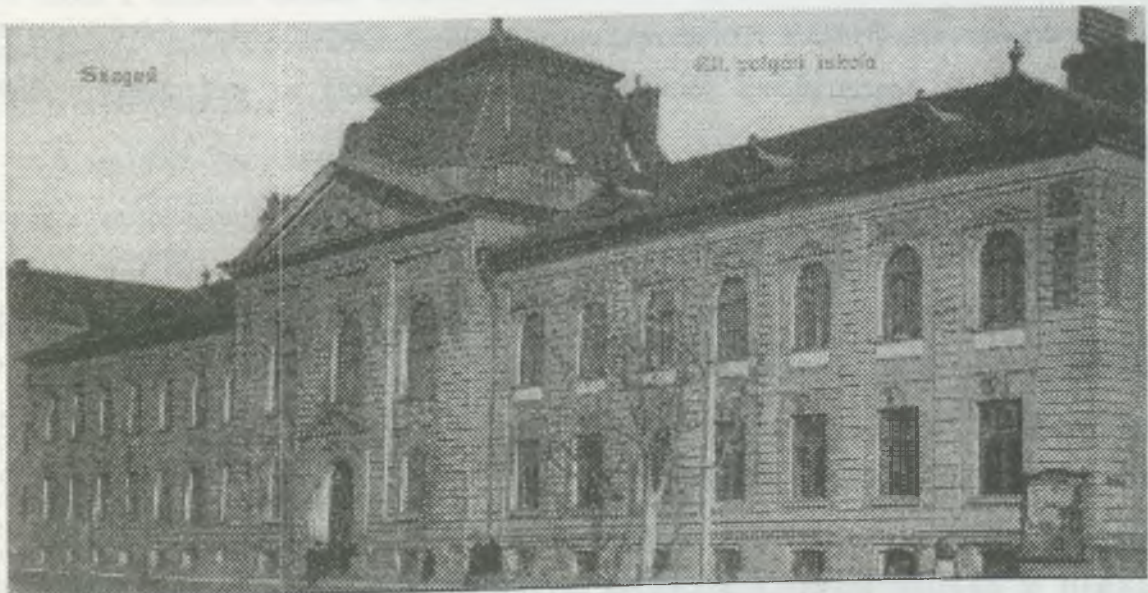
László Gyula: A honfoglaló magyar nép élete, Bp., 1944 (1988).

A magyarság néprajza, Bp., 1933-1937.

Molnár V. József: Adalékok az arcról fényképek után. Szabó Antónia: Szálljon házatokra egek, harmatja, Debrecen, 1993.

Molnár V. József: Egészség, Pécs, 1995.

Molnár V. József: Az emberélet fordulói (jegyzet), Pécs, 1991.



Áll. polgári iskola (Szeged)

KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA /Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola - Győr/

TUDOMÁNYOS MUNKA AZ APÁCZAI CSERE JÁNOS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁN

1. A mesterképzés szolgálatában 219 éve

1.1. Az intézmény küldetése

Az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola meghatározó bázisa, műhelye a tanítóképzésnek Nyugat-Magyarországon. *A tanítóképző intézmény küldetése sajátos a hazai felsőoktatásban.* Egyrészt felsőoktatási intézményi jellegénél fogva feladata: *a tudományos, a művészetek művelése; felsőoktatási szinten való oktatása, kutatása; a tudományterületek legújabb eredményeinek alkalmazása;* másrészt tudatosan törekednie kell *a pedagógusjelöltek személyiségformálására.* Ez utóbbi a korszerű műveltségtartalmak elsajátításán túl azt jelenti, hogy a jelöltek számára biztosítani kell az oktató-hallgató közötti személyes kapcsolatot, mint legfontosabb feltételét annak, hogy önálló, autonóm, emberségükben gazdag nevelökké váljanak a pedagógusjelöltek.

Az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola feladatának tartja a tanítói szakra való felkészítésen túl a pályához kapcsolódó, ahhoz közel álló képzési területek gondozását, amellyel segíti a leendő tanító végzettségűek jobb pályamobilitását. A főiskola arra törekszik, hogy a tanítóképzés hagyományait, értékeit megőrizze, a magas színvonalú magyar közoktatás számára továbbra is biztosítsa a sokoldalúan felkészült tanítók széles táborát főként a régióban, de az ország más régióiban és a határainkon kívül élő magyar anyanyelvű területeken is. Ezért a tanítók alap- és továbbképzését, a tanítói tevékenységhez kapcsolódó szakterületeken folyó képzéseket nappali, levelező és posztgraduális formában kínálja a főiskola az intézményt választó hallgatóságnak, végzett kollégáknak.

1.2. A győri tanítóképző tevékenysége

A győri tanítóképzés 219 éves múltja tekint vissza. 1778. július 1-jén kezdődött meg az oktatás mesterképző tanfolyamok formájában. A mesterképző tanfolyamokat 1847-ben a kétéves királyi katolikus tanítóképzés váltotta fel. 1875-ben nyílt meg a hároméves állami tanítónő képezde, amelyet 1883-ban négyosztályossá szervezték át. 1926-ban a Szent Orsolya-rend is tanítónőképzőt létesített. Ezzel a városban háromra emelkedett a tanítóképzők száma. Az 1948. évi XXXIII. tc. az intézményeket államosította, ezzel egyidejűleg az Orsolya-rendi tanítónőképző megszűnt. A fiú- és leánytanítóképző összevonására 1953-ban került sor. A középszintű

tanítóképzés országsherte 1958-ban szűnt meg, ennek megfelelően a győri képző 1959. szeptember 14-én kezdte meg működését felsőfokú tanítóképző intézetként. 1975-ben a tanítóképzés főiskolai rangra emelkedett. A képzés idejét három évben határozták meg. Az immár főiskolai rangú intézmény 1978-ban felvette Apáczai Csere János, a tudós iskolaszervező nevét.

1990-től a főiskola életében jelentős tartalmi és szerkezeti változások történtek. Az 1990/91. tanévtől angol és német, 1991-től olasz és 1992-től francia nyelven is megindult az idegennyelv-oktató tanítóképzés. Ezt követően a korábban tanítói diplomát szerzett pedagógusok levelező tagozaton idegennyelvi-oktató (angol, német) kiegészítő képzésben vehetnek részt.

1991-től a tanítóképzéssel párhuzamosan - a római katolikus, református és evangélikus felsőoktatási intézményekkel együttműködve - a hallgatók hitoktató- és kántorképzésben folytathatnak tanulmányokat, illetve szerezhhetnek diplomát. 1992-ben Dunaszerdahelyen és Rév-Komáromban megkezdte a főiskola a szlovákiai magyar anyanyelvű tanítók képzését. Ennek eredményeként 1996-97-ben összesen 105-en vehették át diplomájukat. A friss diplomások elhelyezkedése reményeink szerint azt eredményezi, hogy Felvidéken és Csallóközben magyar anyanyelvű tanítók hiánya miatt magyar alapiskolák bezárására nem kerül sor. 1994-től főiskolai szintű négyéves művelődésszervező szak indult nappali és levelező tagozaton. Az 1995/96-os tanévtől a már diplomával rendelkezők egyetemi diplomát szerezhhetnek a főiskola szervezésében a Janus Pannonius Tudományegyetem kihelyezett tagozatán felnőttképzés és művelődés menedzseri szakon. 1996-tól négyéves szociálpedagógus szakkal bővült a hallgatók előtt a kínálat a főiskolán. 1996 őszén a főiskola először indított félfelsőfokú képzést - a Kereskedelmi, Vendéglátó és Idegenforgalmi Főiskolával való együttműködés keretében, idegenforgalmi ügyintéző - falusi turizmus menedzser kurzuson.

A tanítóképzés jelentős reformja az 1995/96. tanévben bevezetett új tanterv, melynek nyomán a tanítóképzés 4 éves lett. A tartalmában 10 műveltségterületet kínáló képzés a 6-10 éves korosztály nevelési-oktatási feladatainak ellátására készíti fel a jelölteket, s az alapképzés mellett a választott műveltségterületen a 11-12 évesek tanítására is képesít.

Az 1996/97-es tanévben a főiskola hallgatóinak száma a korábbi legmagasabb létszám háromszorosa lett. A közel 2000 hallgató 4 szakon, 10 műveltségi területen és 2 szakirányban folyó oktatását 55 főállású oktató és 10 idegen nyelvű lektor látja el. 1997 tavaszán a felsőoktatásról szóló törvény értelmében az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola akkreditációjára került sor, amely során a Magyar Akkreditációs Bizottság a tanítóképzést kiválóan minősítette.

2. A főiskola tudományos tevékenységének fő jellemzői

2.1. Tradíció a kutatásban

A győri tanítóképzésben évszázados hagyományai vannak a kutató-tudományos tevékenységnek. Intézményünk bővelkedik kiváló kutató tanáregyéniségekben, kiváló tanítványokban, akik tevékenységükkel jelentősen hozzájárulnak a tanítóképzés és Győr tudományos-kulturális életének gazdagításához.

A kutatás, a tudományos tevékenység három területen követhető nyomon:

- A tanítóképzés jellegéből fakadóan **tudományos kutatás** több tudományterületen folyt. Intézményünk tanára volt Dr. Mersich János, a természettudomány ismert művelője, a fénytan specialistája, Dr. Karácson Imre, az intézmény igazgatója (1891-1900) kiváló orientalista, a történelemtudomány művelője volt.
- A tanítóképző tanárainak elsődleges feladata volt a képzés **tartalmi fejlesztése**, a **módszertani kultúra** növelése. Szép példái ennek Nemesovits Antal Orgonakönyv és Barcsai Károly Népiskolai módszertan c. tankönyve.
- A tudományos tevékenység harmadik területe a **hallgatói önképzőköri tevékenységben** realizálódott. A művészeti (ének, rajz), szociológiai, természettudományi önképzőkörök mellett az irodalmi kör tevékenysége meghatározó volt. A "közgyűléseken" Dienes Valéria, Galgóczi Erzsébet jeleskedtek tanulmányaik bemutatásával.

2.2. Kutatás-fejlesztés a főiskolán

A főiskola oktatói szakmai fejlődésükért a hagyományokat *követve érdemi kutatási tevékenységet* folytatnak, annak ellenére, hogy a kutatási tevékenység ösztönzésére viszonylag kevés eszköz áll az intézmény rendelkezésére. Az oktatók munkaköri köteleességüknek tekintik ezt a feladatot. Ebből adódóan a teljesítmények eltérőek. A megnövekedett óraterhelés növekedése további szóródást eredményez. Az utóbbi évtized kutatásai főleg tanszéki szervezésűek, legtöbb esetben a tanszék szakterületének megfelelően a tantárgypedagógiai és tantervfejlesztő területeken, egyéni művészeti alkotásokban érhető tetten.

A kutatási feltételek is főként módszertani, pedagógiai jellegű témákban állnak rendelkezésre, de az intézményben dolgozó oktatók a tudományterületek széles skáláján dolgoznak. Az utóbbi években mind több tanszéki csoport vállalkozott kutatási feladatokra, mely főként a pályázati rendszer bevezetésének köszönhető. Az intézmény - lehetőségeivel élve (kutató

nap) - az egyéni kutatásokat is szorgalmazza, annak érdekében, hogy az oktatók körül kialakult hallgatói csoportok az így felhalmozott tudást kamatoztathassák.

Az elmúlt időszakban végzett kutatási tevékenységet témák alapján az alábbiak szerint csoportosítottuk:

- Honismeret, helytörténet (2 téma)
- Környezeti nevelés (8 téma)
- Korszerűsítés a tantárgyfejlesztésben, a négyéves tanítóképzés megalapozása (4 téma)
- Magyarságtudomány (4 téma)
- Módszertani kutatások (9 téma)
- Művészeti alkotó tevékenység (2 tanszék)
- Névtani kutatások (3 téma)
- Pedagógusképzés fejlesztése (3 téma)
- Tudománytörténet, szaktárgyi kutatások (6 téma)

A témákhoz kapcsolódóan 86 publikáció jelent meg, közülük 16 könyv, jegyzet formájában.

A kutatások vezetői általában a szakterület vezető oktatói voltak. A témák mindegyike kapcsolódott az alapfeladathoz, döntő részük folyamatos munka eredménye. A művészeti tanszékek közül a Vizuális nevelési tanszék oktatói 10 alkalommal rendeztek kiállítást, s a hallgatókkal közösen külföldi és belföldi kiállításokon vettek részt alkotásaikkal. Ezen kívül hét alkalommal önálló egyéni kiállítással mutatkoztak be. Az Ének-zenei tanszék oktatói önálló hangversenyekkel, zenekarral és énekkarral több mint 100 alkalommal léptek fel az utóbbi 5 évben.

A tudományos és művészeti tevékenység koordinálásában jelentős szerepet vállalt a Tudományos és Művészeti Bizottság. A bizottság feladatai a következőkben nyilvánult meg az 1990-es években:

- kutatások támogatása a segéderők anyagi finanszírozásával,
- felolvasóülések szervezése,
- pályázatok kiírása jegyzetírásra.

Az anyagi lehetőségek a főiskolán nagyon szűkreszabottak. 1991 és 1995 között az intézményi pályázati kiírás révén 4 jegyzet született. Az utóbbi években a bizottságtól függetlenül, tanszékek vagy tanszéki csoportok összefogva, csoportos és egyéni pályázatokat nyertek. Ez észrevehetően felélénkítette a főiskola szellemi életét, 1993-ban 1 db, 1994-ben 4 db K+F pályázaton, 1995-ben 1 db AMFK által támogatott kutatás indult. A kutatások eredményének

tudható, hogy az elmúlt két évben 2 doktori cselekmény történt, s a kutatásokkal egyidejűleg az oktatók nyelvismerete is jelentősen fejlődött.

A főiskola oktatói által folytatott csoportos vagy egyéni kutatásokra jellemző, hogy szorosan kapcsolódtak és kapcsolódnak ma is az oktatáshoz. A kutatások zöme közvetlenül a tananyag-, tantervfejlesztést szolgálja. *Tananyagfejlesztésben* kiemelkedő munkák születtek a fizikai fittségre, a test- és mozgásfejlődésre, az egészséges életmódra, élettani folyamatokra vonatkozó vizsgálatok során. A *tantárgyfejlesztések* a vizuális képzésre irányultak, s a tantervfejlesztések elsősorban az idegen nyelv és a szociálpedagógia területén realizálódtak.

A *pedagógusképzés fejlesztését* szocializációs vizsgálatok, mentorképzés, a pedagógia oktatását segítő kutatások segítik. A *környezeti nevelést* a növényélettannal kapcsolatos vizsgálatok jelentik. A névtani kutatások keresztnevekre és földrajzi nevekre irányultak. A *magyarságkutatás* a Felvidék értékrendszerének megőrzését tűzte ki célul, míg a honismeret, helytörténet témakörét sporttörténeti, művelődéstörténeti kutatások jellemzik.

2.3. Jelentősebb kutatási eredmények

A kutatások eredményei - humán jellegüknél fogva elsősorban - publikációkban, könyvekben, jegyzetekben realizálódtak, közzétételük konferenciákon, kiállításokon történt. Az alábbi jelentős kutatási eredményeket tudományterület és a megjelenési forma alapján rendszereztük.

A l a p k u t a t á s		
Tudományterület	Tudományág	Kutatási eredmény
Társadalomtudományok	Nyelvtudomány	<ul style="list-style-type: none"> • Győr-Moson-Sopron megye földrajzi nevei (tanulmányok) • Keresztnévadás-identitás (tanulmányok magyarországi és szlovákiai kutatásokból)
	Művelődéstudomány	Kulturális egyesületek (helytörténeti tanulmányok)
	Neveléstudomány	<ul style="list-style-type: none"> • A tanítói pályaszocializáció problémái (tanulmány) • Település-Iskola-Társadalom (monográfia) • Oktatási rendszerek (jegyzet) • Megyei közoktatásfejlesztés (tanulmányok) • Sport- és tantervtörténet (könyv, tanulmányok)
	Művészetek	Egyéni művészeti alkotások

Alkalmazott kutatás		
Tudományterület	Tudományág	Kutatási eredmény
<i>Tananyagfejlesztés-tantárgyfejlesztés</i>		
Elő természettudomány	Biológiai tudomány	<ul style="list-style-type: none"> • Balettanatómiai-élettan (közéiskolai tankönyv) • Egészségtan (főiskolai tankönyv)
Élettelen természettudományok	Földrajztudomány	<ul style="list-style-type: none"> • Földrajz 7. o. (ált. isk. tankönyv) • Magyarország földrajza tanítóképző főiskolák számára (főiskolai jegyzet)
	Matematikatudomány	<ul style="list-style-type: none"> • Matematika a tanítóképző főiskolák számára (főiskolai jegyzet) • Számítástechnika (főiskolai jegyzet)
Társadalomtudomány	Neveléstudomány	Eletmód-környezeti nevelés (könyv, tanulmányok)
<i>Tantervfejlesztés</i>		
Társadalomtudomány	Neveléstudomány	<ul style="list-style-type: none"> • Idegennyelvi (német-angol-francia-olasz) tantervfejlesztés (tanulmányok) • Mentor és szakvezető továbbképzés curriculumának kidolgozása • Szociálpedagógia szak tanterve
<i>Tantárgypedagógia</i>		
Társadalomtudomány	Művészet	<ul style="list-style-type: none"> • A vizuális megismerés és kommunikációk fejlesztése számítógépes programokkal (grafikák, falinaptár) • Művészetpedagógiai álláspontok, szakmódszertani kérdések (képzőművészeti kiállítások: Bécs, Pilsen, Szeged, Győr) • Zenekari és énekkari bemutatók, hangversenyek, külföldi szereplések
	Neveléstudomány	Fejlesztő pedagógia a testnevelésben (tanulmányok)

Diákköri tudományos tevékenység

Tudományterület	Tudományág	Kutatási eredmény
Társadalomtudomány	Neveléstudomány	<ul style="list-style-type: none"> • A mozgássérült gyermekek általános iskolai oktatásának nehézségei • Régi magyarországi matematika tankönyvek elemzése • "Ora et labora" - bencés szellemben • A családi nevelés hatása a gyermek iskolai teljesítményére, különös tekintettel a teljesítményorientációra • Hazaszeretetre nevelés az alsótagozatban az anyaország határain túl • A természet- és környezetvédelem jelentősége napjainkban és ennek tükröződése a gyermeki tudatban

Diákköri tudományos tevékenység *		
Tudományterület	Tudományág	Kutatási eredmény
Társadalomtudomány	Néprajztudomány	<ul style="list-style-type: none"> • Népzenei hagyományok Kökényesden • Hármásfalu (Trei Sate, Románia) népszokásai • A népdal helye a cegótelki (Románia) emberek életében • Lányok, asszonyok élete 1920 és 1970 között Héderváron
	Irodalomtudomány	<ul style="list-style-type: none"> • Bezerédj Amália élete és munkássága • Az iskolába lépő gyermek beszédérettségének vizsgálata

* Megjegyzés: Az összesítés a XXI. OTDK-n díjazott hét és a XXII. OTDK-n díjazott öt dolgozat témáján alapszik.

3. Az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola tudományos-fejlesztési stratégiája

A főiskola - feladataiból fakadóan - a *hagyomány és korszerűség* jegyében végzi tudományos-kutató-fejlesztő tevékenységét. A tanítóképzős hagyományos sajátossága, hogy a tudományágak széles spektrumát kell művelnie, jól oktatnia, ez azonban nem zárja ki egy-egy tudományág magas szintű művelését. Ellenkezőleg, az a sajátos hazai, élő törvényi szabályozás, hogy a tanítóképzőket csak egy tudományágban a neveléstudományban akkreditálják, jogosítja arra, hogy annak elméletét és gyakorlatát a legszélesebben kutassa, fejlessze.

A különböző tudományágak magas szintű művelése természetesen elsősorban az oktatás területén kell, hogy megvalósuljon. A főiskola nem fogalmazhatja meg elsődleges feladatának az oktatott tudományágakban a tudomány fejlesztését, egyrészt a főiskolával szemben támasztott gyakorlatorientált követelmények következtében, másrészt azért, mert adottságainál fogva nem tudja biztosítani a tudományos munkához szükséges feltételeket. Ugyanakkor, mint felsőoktatási intézmény értelmiségieket képez, tehetségeket gondoz, s a tudományos tevékenységbe be kell vezetnie az arra fogékony, az arra képes hallgatóságot. Ez csak úgy lehetséges, ha a tudományos tevékenységben jártas, a tudományt művelni tudó oktatók is tevékenykednek a főiskolán.

A főiskola múltja és jelene bizonyítja a tudományos kutatás jelenlétét elsősorban a humántudományban, nevezetesen az irodalom-, a nyelv-, a történelemtudományban, de a természettudományban is. Sajátos területe a tanítóképző főiskolának a *művészeti és tudományos igényű tevékenység*. A zenében, a vizuális művészeti tevékenységben a magas szintű munka végzését garantálja a művészek egyéni, kimagasló munkássága, s annak megvalósulását elősegíti a hallgatók ezirányú speciális felkészültsége, az áltagnál jobb adottsága.

A kutatás fő irányai

A kutatások fő irányait meghatározza a tanítóképzés tradíciója, s az a dinamikus fejlődés, amely az oktatás tartalmi és szervezeti innovációjában érhető tetten. A korszerűsítési útkeresések arra kényszerítik az intézményt, hogy

- egy-egy tudományágban támogassa a hagyományosan művelt, kiemelkedő, az intézményt jellemző tudományos tevékenységet;
- az aktuális közoktatási kérdésekre, problémákra keresse a megoldást,
- folyamatosan vállalkozzon a tanítóképzéshez kapcsolódó szakprogramok kidolgozására, továbbfejlesztésére a tanítóképzés, a tanító-tanártovábbképzés innovációja céljából.

A fentiek megvalósítása érdekében a főiskola oktatói rendszeresen tartanak ismeretterjesztő előadásokat, folyamatosan rendeznek konferenciákat, a már hagyománnyá vált "Tanítók napja" rendezvénysorozat pedig elősegíti a gyakorló pedagógusok elméleti-szakmai tájékozódását, gyakorlati tevékenységét.

A főiskola feladataiból és regionális szerepéből fakadóan az alábbi tudományos területeken fogalmazza meg kutatási-fejlesztési koncepcióját.

1. Szaktudományos kutatás

Kiemelt feladat az oktatott szakterülethez, illetve az oktatók egyéni tudományos kutatásaihoz (PhD) kapcsolódóan a neveléstudomány, a nyelvtudomány, a művelődéstudomány és a természettudomány művelése.

a) A hagyományainkat folytatva nagy hangsúlyt helyeztünk *a magyarságkutatás komplex vizsgálatára*. A főiskolán 1997-ben több tudományágat magában foglaló komplex tudományos munka kezdődött el, amely a mai napig feltáratlan, nem kutatott tudományos témákra vonatkozik. A komplex magyarságkutatás célja: Északnyugat-Magyarország, Burgenland és Csallóköz térségében a magyarság történeti és jelenkori anyagi és szellemi kultúrájának feltárása, komplex vizsgálata; a kutatás eredményeivel a tanítóképzés oktató-kutató munkájának fejlesztése; a gyökerek, a múlt megismerésével, értékelésével a magyarságtudat erősítése.

A program *a neveléstudományban* a település-, iskola-, sport- és művelődéstörténeti kutatásokban, a helyi társadalom működési mechanizmusának feltárásában realizálódik. A történeti kutatások elemzik:

- az egyesületek, társaságok, művelődési kisközösségek hagyományőrző szerepét, az iskolarendszeren kívüli művelődés színtereit;
- egy-egy település alsó- és középfokú intézményei létrejöttének körülményeit, működését, strukturális átrendeződését 1868 és 1918 között;

- egy-egy település sporttörténetét, jeles pedagógusok iskolateremtő tevékenységét Burgenlandban és Csallóközben.

A *mobilitáskutatás* a burgenlandi magyar iskolakötelesek társadalmi mobilitását vizsgálja Alsó-, Felsőőrön és Felsőpulyán.

A *nyelvtudomány* területén önálló alprojekt keretében a földrajzi nevek gyűjtése és feldolgozása, valamint a nyugat-szlovákiai magyarság jelenkori névadásának vizsgálata valósul meg.

A *néprajztudományban* a néphagyományok változását a paraszti folklórtól a városi folklórig követik nyomon az etnográfusok.

b) A tanítóképzés jellegének megfelelően az alapkutatási tevékenységet különösen szorgalmazza a főiskola a *neveléstudományi* kutatások során. Ezen a kutatások területei:

- az intézménytörténeti feltáró elemzések,
- neveléstörténet,
- az iskolarendszerek összehasonlító elemzése,
- közoktatásfejlesztés,
- a tanítói pályaorientáció.

c) A főiskola arculatának formálásában jelentős szerepet tölt be a *művészeti* tevékenység. Mind a művészoktatók, mind a hallgatók egyéni alkotásai hazai és nemzetközi viszonylatban elismertek.

2. A képzés tartalmi fejlesztése, a módszertani kultúra növelése

Közvetlenül a tanítóképzés korszerűsítésére irányulnak, azzal szoros összefüggésben megvalósuló kutatási tevékenység szolgálatában állnak a főiskola jellegéből, gyakorlat-orientációjából következő *tananyag-, tantárgy- és tantervfejlesztő*, valamint *tantárgypedagógiai kutatások*.

a) Tananyag-, tantárgyfejlesztés

- A négyéves tanítóképzés vizuális műveltségi anyagának, a képzési tartalomnak korszerűsítésére irányul a *vizuális megismerés és kommunikáció számítógépes programmal való fejlesztése*. A program célja a különböző anyagok és technikák adekvát alkalmazása a tanító munkájában.

- A tanítóképzésben a globális problémák, a környezeti kihívások kezelését segíti az *Erdőpedagógia* tantárgy kísérleti bevezetése. Az Erdőpedagógia projekt célja a pedagógusjelöltek, pedagógusok felkészítése egy alternatív oktatási tevékenységre, az ember és természet műveltségi területhez kapcsolódó tanórához, tanórán kívüli gyakorlati munka megszervezésére. A program bevezetése egy olyan komplex szemléletmód kialakítására törekszik, melyben a környezeti nevelés, az egészséges életmód és életvitel integrálódik.
- A matematikai oktatás fejlesztésére szolgál a *matematikai példatár* készítése az alsófokú tanítók és a főiskola tanítójelöltjei részére.
- Az oktatás, a kutatás tartalmi modernizációját segítik az *informatikai* infrastruktúra fejlesztésére irányuló programok. A kutatási projektekkel az iskolai oktatásban adaptálható programok informatikai laboratórium működtetését dolgozzák fel a tanszéki kutatócsoportban.

b) Tantervfejlesztés

- Az idegennyelv területén a *mentor és szakvezető* továbbképzések tantervének kidolgozása jelentősen hozzájárul a tanítók posztgraduális képzési kínálatához.
- Az *idegennyelvi fordító szak* tantervének elkészítése a főiskola profilbővítését szolgálja.
- A *matematikai, az ember és természet, az informatikai* műveltségterület tanterveinek, programjainak, segédleteinek kimunkálása a tanítóképzés tartalmi megújulását, illetve a tanító-továbbképzés szakirányban történő fejlesztését segíti elő.
- A vizuális nevelés innovációjára irányulnak azok a helyi tantervi programok, amelyek témái a *néprajzi elemek a vizuális nevelésben*, illetve a *plasztikai kifejezésformák* megjelenítését ölelik fel.

c) Tantárgypedagógia

A tantárgypedagógia a tudományos elismertség, minősítés méltánytalanul elhanyagolt területe. A közoktatás modernizációjának, a gyakorlati oktatás korszerűsítésének elengedhetetlen feltétele a tantárgypedagógia megfelelő művelése, a tantárgypedagógia kutatása. A főiskolán kiváló kutatási eredmények születtek a testnevelés és az ének-zene oktatásában.

- A *testnevelés tantárgypedagógiában* a tantárgyi munkaterv számítógépes tervezése az alsó tagozatos testnevelésben a következő célokat foglalja magában:

- a testnevelési órák terhelésének optimalizálása;

- komplex iskolai munka tervezése;
 - statisztikai modul a fejlődésre vonatkozó adatokkal;
 - a tanítási folyamatok feladatorientált modellezése.
- Az ének-zenei oktatásban a "Multimédia program" célja a szoftverek és számítógépes zeneszerzés, hangszerelés, kottaszerkesztés és kottanyomtatás feladatainak megoldása.

3. Hallgatói tudományos műhely

A főiskolán a tudományos tevékenység fontos területe a tehetséges hallgatók bevonása a kutatásba. A hallgatók tudományos munkába való bevezetésének fontos színterei:

- az országos tudományos konferenciák,
- a főiskolai rendezvények,
- a tudományos műhelyek,
- az oktatók által irányított kutatások.

Az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola hallgatói a város és Északnyugat-Magyarország kulturális életében jelentős szerepet töltenek be művészeti tevékenységükkel. Elismerésre méltóak az OTDK-n nyújtott teljesítményeik. Az oktatás során nagy gondot fordítunk a hallgatók kutatás-módszertani felkészítésére, a matematikai statisztika vizsgálatainak elsajátítására.

Célunk, hogy a tradíciókat folytatva, a hallgatók tudományos munkáját folyamatosá tegyük, az intézményi tudományos műhelyekben lehetőséget biztosítsunk a tanítójelölteknek a szakdolgozatokon kívül a kutató munka végzésére, a kutatási eredményeik folyamatos közzétételére, rendszeres megvitatására.

Összegezve

Az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola Felső-Dunántúl egyetlen önálló állami fenntartású tanítóképző főiskolája. Ebből adódóan regionális szerepvállalása egyértelmű: a tanítóképzés meghatározó bázisa, a tanítói továbbképzés módszertani műhelye. Intézményünk szellemi központja a határainkon túli magyar tanítójelöltek képzésének, a magyar tanítók továbbképzésének. Ennek a küldetésnek való megfelelés elengedhetetlenül feltételezi a tudományos kutatómunka művelését, fejlesztését.

BALLÉR ENDRE /ny. egyetemi tanár - Budapest/
 A PEDAGÓGIA KITÁGULT HORIZONTJA
 ZSOLNAI JÓZSEF: BEVEZETÉS A PEDAGÓGIAI
 GONDOLKODÁSBA. VÁZLATOK
 A PEDAGÓGIA FILOZÓFIAI ÉS
 TÁRSADALOMTANI VONATKOZÁSAINAK
 MEGRAGADÁSÁHOZ

A könyv alcíme ugyan arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógia komplex, elméleti (közelebbről filozófiai és szociológiai) alapjait kívánja középpontba állítani, ennél azonban jóval szélesebbre tágítja vizsgálódási körét. A munka ugyanis - ahogy a szerző előszava hangsúlyozza - nem jelent eltávolodást korábbi munkásságától. Elvei összhangban vannak egész kutató, fejlesztő, innovációs tevékenységével, az értékközvetítő és képességfejlesztő programmal, az "Egy gyakorlatközeli pedagógia" című könyvével. Tapasztalatainak új szintézisének jelenti, szerves kapcsolatban állva a közelmúltban megjelent "A pedagógia új rendszere címszavakban" c. művével. A már több évtizede meghatározott elvei között Zsolnai József az előszóban joggal helyezi élre a probléma-orientáltságot, a filozófiai alapozást és a multi-diszciplináris szemléletmódot.

A "Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba" széles ívű, komplex rendszere, tartalma valóban méltó arra, hogy a pedagógusképzésben közreműködő tanárok és hallgatók is megismerjék, át- és továbbgondolják, esetleg vitassák vagy cáfolják, munkájukban hasznosítsák. Rövid ismertetésünk nem vállalkozhat a könyv elemzésére, csupán megismerésére hívja fel a figyelmet és felhasználásához kíván segítséget nyújtani.

Az első három fejezet a pedagógiát (amely ebben az összefüggésben ismeretrendszert és gyakorlatot egyaránt jelent) mint *társadalmi alrendszert* vizsgálja. Ebben a viszonyban a pedagógia az "én"-t öt alapfunkció (a cselekvés, a megismerés, az alkotás, az értékelés és a kommunikáció) útján kapcsolja a társadalomhoz, a (humán) szociális rendszerekhez (amely közé a pedagógia is tartozik). Tanulságos példákkal szolgál itt az orvoslás és a pedagógia egybevetése.

Ezután a könyv "*a specifikusan pedagógiai*" ismérveire irányítja a figyelmet (IV. fejezet). A szerző szerint "valaminek a pedagógiájáról akkor beszélhetünk, ha az emberek számára tanulható, általuk elsajátítható, s ha annak elsajátítása, illetve maga a dolog nem ellenkezik a közjával, közérdekkel..." (56. oldal). A pedagógia világát átszövik az etikum, az esztétikum, az értékek, a jog, a gazdaság, a politika, a szociológia, az antropológia, a demográfia hatásai. Fontos szerep jut ebben a kultúra, rendszerben a "pedagógiai patológiakumnak", amely "a célkitűzésekhez viszonyítva maga a kultúrától való elidegenedés, a kudarc, a közömbösség, a kiábrándulás a tanuló egyén szempontjából, a tehetetlenség beismerése, a kudarc másra hárítása, bűnbakkeresés a pedagógus, a szervezet, illetve a rendszer egésze szempontjából." (61. oldal)

A sajátosan pedagógiai megvilágítása után *a pedagógiával határos, illetve a pedagógiai tevékenységgel hasonlóságot mutató emberi tevékenységek áttekintésével a kör ismét kitágul* (V. fejezet). A szerző közel félszáz szakmának, foglalkozásnak pedagógiai tudásháttérrel és gyakorlattal is összekapcsolódó tevékenységeit

tekinti át, foglalja táblázatokba. (A színész hivatás esetén például ilyenek: beszédtechnika, kommunikáció, drámajáték, bábjáték, pantomim, vers- és prózamondás, kommunikációelmélet, drámapedagógia, táncpedagógia).

A VI. fejezet a könyv - spirális struktúrájának megfelelően - ismét szűkíti vizsgálódása fókuszát, és *magának a pedagógiának a világra, tevékenységrendszerére, szerepeire, szervezeteire összpontosít*. A szerző az iskolai szervezetek fő tevékenységeit, a nevelést és a tanulást, illetve ezek viszonyát elgondolkodtató módon, sajátosan, a tradicionális felfogástól eltérően tárgyalja. Szerinte a tanulás "a művelődés-értékorientálódás egysége". A nevelést pedig "a tanulási folyamatok irányításaként, koordinálásaként és segítéseként" értelmezik. "A nevelést - írja - a praxis szempontjait szem előtt tartva a tanulásból kiindulva, mintegy 'abból levezetve' értelmezhetjük, értékelhetjük" (98. oldal). Ebből a szempontból tekinti át és rendszerezi a pedagógiai (iskolai) szervezetekben érvényesülő tanuló és pedagógus szerepeket. A szervezetek pedig a funkciók, a produktivitás, a professzionalitás, az irányítás, a szabályozottság, az infrastruktúra és a humán szervezetrendszerek szerint tipizálja.

A VII. fejezet a pedagógia világát *problémaelméleti megközelítésből* tárgyalja. A szerző éles különbséget tesz a makropedagógia (oktatásügy, oktatáspolitikológia) és a mikropedagógia között. Úgy látja, hogy az utóbbihoz sorolható "iskolaelméletek, tantárgy- és tankönyvelméletek nem számítanak kutatási kérdésnek napjainkban" és indokolatlanul háttérbe

szorulnak (120. oldal). Ennek fő oka szerinti az, hogy mind a kutatási, mind a tanári szféra belső válsággal küzd. Ebből három kivezető utat lát: "a) Új, eredeti, hiteles pedagógiai gyakorlati rendszerek megteremtése, életre hívása és működtetése. b) Meglévő pedagógiai rendszerek adaptálása... c) A pedagógiai megismerés mint tudásteremtés lényegének számbavétele, felülvizsgálata, ontológiai, eposztremológiai, axiológiai jellemzőinek feltárása, az elméletalkotással összefüggő problémák megfogalmazása, a pedagógiai kutatásnak nevezett tevékenység értékeléséhez szükséges tudásháttér fölvázolása a hiteles-hiteltelen, az igaz-hamis értékduál majdani működése érdekében". (121. oldal)

Az utolsó két fejezetben a szerző ezeknek a megoldási lehetőségeknek a körvonalazását adja. Vázolja *a pedagógia (közoktatás és iskola) világnak megismerési módjait, tényezőit, alkotóelemeit* (VIII.) majd (sajnos csak elnagyoltan) *a pedagógiai tudás jellemzését, tipizálását* (IX). Ez utóbbi problémakört egy következő munkájában tervezi kibontani a pedagógiai praxis viszonylagos teljességre törekvő leírásának előkészítéseként.

Zsolnai József munkája valóban elérte azt, amire vállalkozott, a *horizonttágítást*. Megmutatja a pedagógia gazdag elv- és tevékenységrendszerét, behatolását az emberek világába, a gazdaságba, a politikába, a társadalomba, a tudományokba, a művészetekbe, a mindennapi életbe. Ez a kitágult horizont azonban ebben a munkában még csak vázlatos keret marad, mivel a messze távlatok nem mutatják meg meggyőzően a sajátos pedagógiai tudás, hozzáértés jellemzőit, alapjait. A pedagógia

művelőit, oktatóit "önbizalommal" töltheti el Zsolnai könyve, mivel megmutatja, hogy szakterületük ezer szállal kötődik az emberi makro- és mikrovilág meghatározó tevékenységrendszereihez. Ugyanakkor némi csalódást is okozhat számukra, mivel viszonylag kevés segítséget nyújt ahhoz, hogy lássák, ezek a kapcsolatok milyen következményekkel, változásokkal járnak a pedagógiai tudás történeti értékeinek, jelen eredményeinek felhasználása, tartalmának, rendszerének, tudományos alapjainak kiszélesítése, fejlesztése, megújítása szempontjából.

A mű feldolgozását nehezítheti a különböző, kapcsolódó tudományos munkák szemléletének, rendszerének, terminológiájának gyakran túlságosan közvetlen, direkt adaptálása a pedagógiára. Nagy mértékben segíthetik viszont a megértést a kitűnő ábrák, táblázatok, amelyek nemcsak az információk nyújtásának, "diagrammatikus reprezentációjának", hanem a szerző érvei közvetítésének is az eszközei.

(Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 142 oldal.)

DONÁTH PÉTER /Budapesti Tanítóképző
Főiskola - Budapest/

A HAZAI NÉMET NEMZETISÉG

TÖRTÉNETÉBŐL - ÉRVSZERŰEN

TILKOVSKY LORÁNT: NÉMET NEMZETISÉG

— MAGYAR HAZAFISÁG

Csak a legkiválóbb szakemberekkel, professzorokkal fordul elő, hogy nevük, s egymást követő kutatási eredményeik megjelentetése révén kiteljesedő - életművük már életükben elválaszthatatlanná válik egy tudo-

mányos problémakörtől; hogy örvendetesen gyarapodó publikációik a további nemzedékek számára megkerülhetetlen kiindulópontul, sajátos "iránytűül" s egyben rangos "mércéül" szolgálnak. Tilkovszky Loránt kétségtelenül közējük tartozik: erről győzi meg olvasóját - a Jannus Pannonius Tudományegyetem Modernkori Történeti Tanszékének gondozásában, a professzor úr 70. születésnapja alkalmából közreadott - a magyarországi németiség történetéről megjelentetett tanulmánykötet (is).

A „Pedagógusképzés” hasábjain különösen a nemzetiségi tanító- és tanárképzésben szerepet vállaló kollégák figyelmébe ajánlható kötet rövid, lényegretörő, ugyanakkor olvasmányosan megírt tanulmányaival - melyek jelentős része mögött korábbi tudományos monográfiák, vagy terjedelmes tanulmányok "aranyfedezete" érezhető - tartalmi és szemléleti szempontból egyaránt kiválóan alkalmas arra, hogy a leendő pedagógusokat "nem középiskolás fokon" megismertesse a hazai német nemzetiség sorsával: mindazokkal az eredményekkel és problémákkal, melyek az immár ezer éve együttélő németek és magyarok közös történetét alkotják, egymáshoz (s önmagukhoz) való viszonyukat, identitásukat napjainkig befolyásolják.

A kötet első tanulmánya rövid áttekintést ad a németek beáramlásáról "Nagy-Magyarországba": azokról a történeti körülményekről, melyek között spontán vagy szervezett betelepülésükre/telepítésükre — az évszázadok során több hullámban — sor került. Pontos tájékoztatást kapunk azokról a területekről is, melyekre a különböző németországi régiókból rekrutálódott csoportok elhelyezést nyertek, s azokról a mentalitásbeli,

szociokulturális sajátosságokról, melyek az egyes magyarországi német csoportokat hazai történetük során jellemezték illetve jellemzik. Megtudhatjuk, hogy az erdélyi történelmi körülmények között sajátos autonómiára, fejlett társadalmi-gazdasági és kulturális intézményrendszerre támaszkodó százok német öntudata és mentalitása mennyire különbözött a dunántúli, bácskai vagy szepességi német nemzetiségű honfitársaik attitűdjétől - különösen az önmagukat államalkotónak tekintő magyarokhoz való viszonyuk tekintetében (az erdélyi és szepességi százok egymással ellentétes álláspontra jutottak például az 1848-1949-es forradalom és szabadságharc idején). S a korábbi évszázadok során kialakult mentalitásbeli különbségeik természetesen tovább formálódtak, mélyültek a Párizs környéki békék nyomán önálló államok sorára bomlott Kárpát-medence különböző országaiba került német kisebbségi csoportoknál, ami azután sajátos politikai nézetkülönbséghez, rivalizáláshoz is vezetett az 1938-1941-es területi visszacsatolások következtében ismét "sokszínűbbé" vált magyarországi németiség körében.

A szerző több évtizedes levéltári kutatásainak eredményeként a könyv javarészt a magyarországi németiség XX. századi sorsával ismerteti meg olvasóját, a szakirodalomban ritka elfogulatlansággal. A különböző nacionalizmusok kölcsön-hatásait, egymást gerjesztő túlzásait, s a korszak általános - de a soknemzetiségű Közép-Kelet-Európában máig "működésképtelen", francia gyökerű - egységes nemzetállam koncepció ihlette nemzetiségi-politikák egymásnak feszüléseit, s e

nagyhatalmaknak kiszolgáltatott "kisállamok nyomorúságait" rendszer-szerűségükben, konkrét történelmi-társadalmi összefüggéseikben láttatja Tilkovszky Loránt. Komplex módszere révén sikerült rendkívül fájó és máig alig gyógyult sebek forrását jelentő történelmi problémák sorát tárgyszerűen, "harag és részrehajlás nélkül" tárgyalnia, lett légyen szó a magyar nemzetiségi politikát befolyásoló kül- és belpolitikai szempontokról, áramlatokról, ezek változásairól; a német birodalmi törekvésekről; a magyarországi németiség jogos nemzetiségi kulturális és iskoláztatási igényeinek igencsak részleges kielégítéséről (s ebben a bizonyos mértékben egymásra is nyomást gyakorló magyar egyházak szerepéről); s (részben) mindebből következően az ismert nemzetiségi politikusok Bleyer Jakab, majd Basch Ferenc fokozatosan kialakult abbéli meggyőződéséről, hogy csak Németországra támaszkodva érhetik el Magyarországon a Trianon után - éppen az ottani magyar kisebbségekkel szemben előnyben részesített - határon túli néptársaik kedvező helyzetét.

Az is árnyalt megvilágítást nyert, hogy miként használta ki e helyzetet a náci Harmadik Birodalom előbb saját ideológiájának terjedésére (a "németnek lenni annyi, mint nemzetiszocialistának lenni" elv jegyében), majd a sajátos "népcsoport-elkülönülés" ösztönzésével hogyan tette a régió német közösségeit gazdasági majd "emberanyag" utánpótlása bázisává a második világháborúban. Tilkovszky Loránt arról is pontos adatokkal szolgál, hogy a kárpát-medencei németiség milyen arányban mozgósított az első és második

önkéntes s a harmadik immár kötelező SS sorozás során. (A trianoni Magyarország területén élt németajkú állampolgárok alig 3%-a vonult be önként - állampolgárságának feladásával - a fegyveres SS-be, ám a kötelező sorozás révén, 1944-ben további 7-12%-uk kényszerült felölteni az Európa-szerte méltán rettegett uniformist.) "A történetírásnak meg kell, hogy legyen a véleménye náci Németországról és sajátos hadseregéről a Waffen-SS-ről, a külföldi népcsoportokkal űzött, a népcsoportvezetőségekre (azok ambivalens érzelmei ellenére is) az SS-hadkiegészítés ügyében is támaszkodni tudó politikájáról éppúgy, mint az egykorú magyar, román, szlovák rezsimekről, amelyek valamennyien osztoznak országuk második világháborús tragédiájában... felelősségében, - hangsúlyozta Tilkovszky professzor, hozzátéve, hogy - de nem kevésbé kritikusan kell megközelítenie természetesen azt is, ami és ahogy a háború után történt": mikoris a háborús felelősség jelentős részét a hazai németekre hárítva, azt bűnbakká téve az egész "népcsoport" megbüntetését szorgalmazták, eltekintve attól a tényről, hogy "nagy többségük viszonya nem romlott meg a magyarsággal s az együttélő más népekkel, a náci 'újpogányság' agitációja ellenében istenfélő, jámbor, templombajáró, papjaik intő szavára hallgató nép maradt". Így aztán, hangsúlyozta a szerző "vélekedjünk bármiként is a magyarországi németek bizonyos irányzatai, szervezetei, vezetői második világháború alatti szerepéről, az egész hazai német nemzetiség felelősség tétele és eltávolítása büntett volt, amin nem változtat sem a szovjet nyomás, sem az amerikai szemethúnyás... Magyarország máig ható

szörnyű morális veresége (ahogy erre már a kortársak: Bibó István, Mindszenty József és mások is figyelmeztettek - D.P.), hogy a magyarországi németek kitelepítését, amelynek tervét eredetileg Hitler vetette fel, és végrehajtására a tervet lelkesen üdvözlő Hortynak a háború utánra tett ismételt ígéretet, hogy ezáltal Németországnak Magyarországhoz való viszonyát a kisebbségi problémáktól, mint zavaró tényezőktől, egyszer s mindenkorra tehermentesítse, megdöbbenő módon az az új Magyarország valószínűsítette meg, amely rendszerét népi demokratikusnak nevezte."

Az új rendszer antifasiszta elkötelezettségét, a múlttal való gyökeres szakításának demonstrálását (röviden: legitimitását) bizonyítandó, s bizonyos egyéb szociális problémák (földkérdés, az ismét elcsatolt területekről áttelepült/áttelepített magyarok elhelyezésének problémái) "megoldását elősegítő" elhatározott, a győztes nagyhatalmak által szorgalmazott kitelepítés kb. 170 ezer magyarországi németet érintett. Így - a korábban elvándoroltakkal, evakuáltakal, visszatérni nem tudó katonákkal együtt - 230 ezerre tehető a hazai németiség létszámának csökkenése. S ha ehhez hozzáesszük, hogy nagy valószínűséggel elsősorban a szilárdabb német nemzetiségi tudattal rendelkezőket érintették a személyes elkötelezettségeket kevésbé mérlegelő - esetleg az 1941. évi népszámlálás során tett nyilatkozatot, s Volksbund-tagságot szem előtt tartó - intézkedések, talán sokkal feltételezhető: az itt maradtak körében az átlagosnál nagyobb lehetett az asszimilációs készség az elmúlt évtizedek során...

Mindez - az anyanyelvi oktatás, s a nemzetiségi tudat formálása szempontjából - korántsem könnyítheti a mai nemzetiségi tanítók munkáját. Potenciális szövetségünkkel, a német identitását valamelyest még őrző idősebb nemzedékkel való szükségszerű együttműködésüket mindenképp segíti, ha a nemzetiségi pedagógus alapos, árnyalt ismeretekhez jut a közelmúlt történéseiről. Ebben, valamint - *a német nemzetiség s a korszerű magyar hazafiság összeegyeztethetőségének felismerésében - nyújthat pótolhatatlan segítséget számukra Tilkovszky Loránt értékes tanulmánykötete.* (Tilkovszky Loránt: *Német nemzetiség — magyar hazafiság. Tanulmányok a magyarországi németiség történetéből.* Pécs, 1997. 261. p.)

SZÖVÉNYI ZSOLT /Művelődési és Közoktatási Minisztérium - Budapest/

**AKINEK SORSÁVÁ LETT PATAK *
UJSZÁSZI KÁLMÁN: EMLÉKKÖNYV**

Az ezeréves magyar iskola ünnepségsorozata az óvók, a tanítók és a tanárok méltó ünnepe, mert iskola csak ott létezhet(ett), ahol pedagógus él(t), tanít(ott) és nevel(t). Mégis úgy tapasztaltam, hogy az egy éve zajló iskolamillenniumi eseményeken, megemlékezésekben csendesebb - megkockáztatom: erőtlenebb a pedagógust ünneplő gondolat.

Ezért is szóljon az elismerés a Koltai Gábor vezette Szabad-Tér Kiadónak, amely a zempléni Kazinczy Ferenc Társasággal karöltve, a Széphalom c. évkönyv sorozatának nyolcadik kötetének megjelentette az Ujszászi Kálmán Emlékkönyvet.

(* Megjelent a Köznevelés 1996. 37. számában)

Az emlékkönyv Ujszászy Kálmán professzornak állít emléket, aki két esztendeje már nincs közöttünk.

Vagy mégis?

Mert amit szellemi örökségként, ránk hagyott, abból mint tiszta forrásból egyaránt meríthetünk a jövő formálásáért felelősséget érző tanárként, az értékválságos napjainkban biztos pontokat kereső nevelőként, vagy e hazában és Európában helyünket kereső értelmiségként.

Megpróbáltatások, félreállítatások és elhallgattatások mellett és ellenére szellemiségében egyívű, töretlen értékhalmozó és -osztó Ujszászy-i életutat állítanak elénk példázatként a szerkesztők: Balassa Iván, Kováts Dániel és Szentimrei Mihály, akik maguk is részesei lehettek a majd egy századot átfofó életpálya egy-egy szakaszának. Akik érezhették személyes varázsát, megtapasztalhatták emberformáló auráját, s talán ezért is közvetíthetik hitelesen üzenetét a Tőle térben és időben távollévőkhöz.

Az "Ember és szerep", a "Feladat és mű" és a "Számadás és tanúságtétel" nem csupán az emlékkönyv fejezetei, szerkezeti egységei, hanem tartóoszlopai az Ujszászy-i életműnek, amelyek köré rendeződtek a köznapi történések; a hazai és külhoni barangolások; a teológiai, szociológiai, pedagógiai vagy hungarológiai írások; a cselekvő élet, a pataki létforma megannyi eseménye, és ami igazán a nagyoknak adatik meg: az életben róla emlékező, szellemiségéből táplálkozóknak köszönőköszöntői. A társak, a tanúságtévők köréből Németh László, Benda Kálmán, Harsányi István, Képes Géza, Karasszon Dezső, Barsi Ernő, Mészöly Géza, Fekete Gyula, Makovecz Imre, Vitányi Iván

neve jelzi azt a kisugárzást, amelynek gyújtópontja és fényforrása "Mr. Sárospatak" volt.

Az olvasó szabadságával élve a meglévőből, a mindenkor nevelő mának szóló üzeneteiből kötök csokrot emlékezésékként és invitálásként.

Az **első üzenet** a fővárosi és vidéki értelmiségi lét megosztó ellentmondásaival szembenéző pályakezdőkhöz szól.

Hat pataki teológus, akiknek az "Európaisága és egészen sajátos, provincializmus nélkül tájbagyökerezettség volt jellemzője" határozta meg Ujszászy Kálmán pályaválasztását: a Fővárosból indult Sárospatakra, felfedezett, tanult, folytatója, őrzője és újrateremtője lett a pataki szellemiségnek. A katedrán, az egyházkerületi főgondnoki szolgálatban, az egyházi gyűjtemények élén, de a könyvtár magányában és világljárása során is a pataki életformát élte. Példázta, hogy a fővárostól való távolság nem szükségképpen jelent "vidékiséget", szellemi műhelyek szerte az országban létezhetnek, ha van hagyomány, ha van erő a folytatáshoz, az újakezdéshez. Európát sok városunkban valósággá teheti a teremtő akarat, ahogy Képes Géza a pataki műhelyről írja: "Udvarodon az öreg diófa: /Agora,/ ahova/ népedfiai/ eljárnak/ vallani/és/ vitakozni."

A **második üzenet** hungarológiai írásaiból való, az európai úton botorkálóknak önazonosságuk megtalálásához adhat útmutatót: "...magyarságunk nem faji, vagy nemzeti hovatarozásunk függvénye, nem is a sors produktuma, hanem a **magatartás dolga**.... A magyarságot nem lehet megtalálni, még kevésbé lehet rátalálni vagy ráeszmélni; a magyarságot, éppen azért mert nem adat, hanem **feladat, csak**

tenni lehet... egyfelől előttünk van, másfelől megköveteli tőlünk, hogy mi benne legyünk."

A **harmadik üzenet** ezt a cselekvő viszonyulást, ezt a magyarságot illetve magatartást idézi. Az Akadémia rendjébe illeszkedő szerda esti faluszemináriumok tartalmukban és módszereikben is a szemet felnyitó, a figyelmet ráirányító szemléletformáló nevelőgyakorlatok voltak azzal az egyszerű szándékkal, hogy "akik a falu szolgálatába készülnek, korántsem elegendő a falut csak irodalmán át megismerni...gyakorlatban is igazoló falukutatás szükséges." Mennyire igazak és mennyire a falura készülő értelmiségieknek szóló nevelői programja: "a faluszemináriumi munka harmadik jellegzetes ága: a szemináriumnak a munkaterületétől megismert táj megsegítésére irányuló törekvése". E pedagógiai hitvallásból építkezik a népfőiskola gondolata, a Szeretefalva gyakorlata, és az elmúlt évtizedben a népfőiskolai törekvéseket újraélesztő pataki ösz-tönzés.

Emlékkönyvet olvasva egyre nehezebben adható meg a válasz: tulajdonképpen ki is volt Ujszászy Kálmán?

Teológus professzor, a református hit szolgálója, a szociológia, a néprajz, a magyarságtudomány művelője, vagy a kerti diófa környékét agórává nemesítő értelmiségi? Erdélyi Jánosról írt tanulmányában találtam meg a választ, amely Őreá, a pataki szellemiség egyik utolsó őrzőjére is igaz: "Egész ember volt ő, az érzés és gondolat, a hit és a meggyőződés ritka összhangban akadt egyéniségében" és hozzáteszem: magatartásában, cselekvésében és életvitelében.

Ezért ajánlom az emlékkönyvet a házi és iskolai
könyvtárak polcaira.

(Ujszászy Kálmán Emlékkönyv. Szabad-Tér Kiadó,
Budapest-Sárospatak 1996.)

A magyar iskola 1000 éves évfordulójára az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum alapvető
fontosságú neveléstudományi-neveléstörténeti művek folyamatos kiadását indította el.

PEDAGÓGIAI OLVASÓKÖNYV

286 oldal, ára: 224,- Ft

Tematikus válogatás Barankay Lajos, Baranyai Erzsébet, Belohorszky Ferenc, Bognár Cecil, Darányi
Gyula, Fináczy Ernő, Garai József, Imre Sándor, Kármán Mór, Kenyeres Elemér, Kratofil Dezső,
Ozori Frigyes, Várkonyi Hildebrand, Waldapfel János, Weszely Ödön műveiből.

Jáki László: A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNY FORRÁSAI

345 oldal, ára: 336,- Ft

Felkai László: MAGYARORSZÁG OKTATÁSÜGYE A MILLENNIUM KÖRÜLI ÉVEKBEN

164 oldal, ára: 224,- Ft

Mészáros István: MAGYAR ISKOLATÍPUSOK 1996-1990

150 oldal, ára: 224,- Ft (második kiadás)

Fehér Erzsébet: MAGYAR NYELVŰ TANKÖNYVEK 1777-1848

248 oldal, ára: 336,- Ft

PSZICHOLÓGIA MAGYARORSZÁGON

Szerkesztette: Kiss György

154 oldal, ára: 336,- Ft

NEVELÉSTÖRTÉNET és NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁS

Országos konferencia, Veszprém, 1995.

Szerkesztette: Balogh László

120 oldal, ára: 280,- Ft

Köte Sándor:

HAZAI NEVELÉSTUDOMÁNY TUDOMÁNYELMÉLETI ALAPKÉRDÉSEI

245 oldal, 560,- Ft

Bényei Miklós: HELYTÖRTÉNET, ISKOLA, KÖNYVTÁR

113 oldal, 336,- Ft

VÁLOGATÁS A XX. SZÁZAD KÜLFÖLDI PEDAGÓGIAI IRODALMÁBÓL

341 oldal, 800,- Ft

A fenti kiadványok megvásárolhatók az OPKM portáján
(Budapest, V., Honvéd u. 19.)
vagy megrendelhetők az Országos Pedagógiai Könyvtár és
Múzeum Kiadói Főosztályától
Budapest, Pf. 49. 1363

AZ 1997. ÉVI SZAKMAI KITÜNTETETTEK NÉVSORA

Szent-Györgyi Albert-díj

- Dr. Bakonyi Gábor egyetemi tanár GATE
Bálványos Huba főiskolai tanár BTF
Dr. Bernáth Gábor egyetemi tanár SzGyAOTE
Dr. Borhidi Attila egyetemi tanár JPTE
Dr. Czinege Imre főiskolai tanár BDMF
Dr. Cséka Ervin egyetemi tanár JATE
Dr. de Chatel Rudolf egyetemi tanár SOTE
Dr. Erdélyi József egyetemi tanár KMF
Dr. Hajós Ferenc egyetemi tanár ÁOTE
Horváth József egyetemi tanár PATE
Dr. Kaliszky Sándor egyetemi tanár BME
Dr. Kiss Péter főiskolai tanár EKTF
Dr. Kiss Tihamér ny. főiskolai tanár KFRTF
Lőrinczné dr. Istvánffy Hajna egyetemi tanár BKE
Dr. Mészáros Ernő egyetemi tanár VE
Dr. Nagy Zoltán egyetemi tanár KLTE
Dr. Rák Kálmán egyetemi tanár DOTE
Dr. Szentirmay László egyetemi tanár ME
Dr. Várady László ny. tudományos tanácsadó ELTE BTK
Dr. Vigh József egyetemi tanár ELTE ÁJK

Apáczai Csere János-díj

- Dr. Bernáth Árpád egyetemi tanár JATE
Elekes Attila főiskolai docens HIETE
Dr. Ernyey Gyula egyetemi tanár MIF
Dobos László főiskolai tanár PHF
Dr. Fátrai Klára főiskolai tanár EJTF
Dr. Joó Ferenc egyetemi tanár KLTE
Dr. Mucsi Imre egyetemi tanár DATE
Papp György főiskolai tanár JGyTF

Papp Éva igazgató JPTE 2. sz. Gyakorló Általános Iskola

Dr. Pattantyus Ábrahám Ádám egyetemi docens BME

Dr. Pusztay János főiskolai tanár BDTF

Dr. Sipos Lajos egyetemi docens ELTE

Dr. Székely Gábor főiskolai tanár BGyTF

Dr. Szüle Zsolt egyetemi tanár GATE

Dr. Tóth Mihály főiskolai tanár KKMf

Brunszvik Teréz-díj

Dr. Daróczy Erzsébet főiskolai tanár BTOF

Dr. Vág Ottó ny. egyetemi tanár ELTE (Posztumusz)

Kiss Árpád-díj

Csapó Benő egyetemi docens JATE

Dr. Golnhofer Erzsébet egyetemi docens ELTE

Dr. Mesterházi Zsuzsa főiskolai tanár BGGyTF

Dr. Orosz Sándor egyetemi tanár

Pukánszky Béla egyetemi docens JATE

Széchenyi Professzori ösztöndíj *

Boreczky Ágnes ELTE

Brezsnyánszky László KLTE

Cs. Czachesz Erzsébet JATE

Csapó Benő JATE

Falus Iván ELTE

Nahalka István ELTE

Németh András ETE

Pukánszky Béla JATE

Szabó László Tamás KLTE

Vidakovich Tibor JATE

* Megjegyzés: Felkérésre az ösztöndíjat elnyert oktatók megküldték folyóiratunknak a pályázaton beadott munkatervük rövid összefoglalóját.

SZÉCHENYI ÖSZTÖNDÍJASOK

Boreczky Ágnes: Tantervfejlesztés és kutatás

I. Tantervfejlesztés

A pályázó a hallgatók szociológiai-szociálpszichológiai ismereteinek integrálását segítő, önéletrajzokon alapuló, összehasonlító mentalitástörténeti speciálkollégium továbbfejlesztését, továbbá egy nagyobb iskolakutatás feltételeinek és újszerű munkaformáinak kialakítását előkészítő oktatásszociológiai kurzus beindítását tervezte.

A *mentalitástörténeti* speciálkollégiumi munka olyan szempontrendszer, majd séma kidolgozását feltételezi, melynek segítségével a mentalitás-személyiség-gondolkodásmód-magatartás alakulása (az adott társadalmi csoporton és a családon túl) a nagyobb társadalomtörténeti folyamatok, valamint a régió társadalmi mozgásainak, áramlatainak részeként értelmezhető, továbbá a különböző hatások modellálhatóvá és összehasonlíthatóvá válnak. Az oktatásszociológiai kurzus célja esetelemzésekre, a tanítás-tanulás kultúraazonos elméleteire, alternatív iskolakoncepciókra, terepmunkára stb. épülő programok kidolgozása.

II. Kutatás

1. Empirikus iskolakutatások: Az iskolát környezetében és működésében összetetten, több szinten vizsgáló kutatás évente más-más (3 budapesti és 2 vidéki) iskolában részben John Goodlad híres, *A Place Called School* c. művében ismertetett, részben a pályázó korábbi vizsgálataiban kidolgozott és kipróbált módszeregyüttessel történik.

2. Empirikus családtörténeti kutatás: A kutatás során 80-100 három-, ahol lehet négygenerációs családi interjú felvételére kerül sor. Az interjúk a nagyszülőktől a mai hallgatókig a család-rokonság földrajzi elhelyezkedését, társadalmi mobilitását rögzítve egyfelől a család tényleges és virtuális határain keresztül a *családfogalom tartalmára*, illetve a *családszerkezetre*, másfelől a térbeli-személyi viszonyokon, a gyermekkori színtereken, tevékenységeken, kapcsolatokon, tárgyakon stb. át a *gyerekkor változásaira* irányulnak. Az oktatómunkában közvetlenül is hasznosítható eredményeken túl, a kutatás azoknak a történeti-szociológiai vizsgálatoknak a körébe illeszkedik, melyek a hazai polgárosodási folyamatok egyre több részletét tárják fel.

A pályázó mind az iskola, mind a családtörténeti kutatásban a hallgatók aktív közreműködésére számít. A kutatómunka, illetve a kutatómunka során szerzett tapasztalatok átadása az újonnan

becapcsolódó hallgatónak, olyan *újszerű munkaformát* eredményezhet, mely hozzásegítheti a résztvevőket egy kooperatív-kutató-fejlesztő pedagógusszerep elsajátításához, illetve gyerekkor-családi élményeik feldolgozásán keresztül a pedagógiai munkában nélkülözhetetlen (a saját kultúra felismerésén is alapuló) önismerethez.

III. Monográfiák, továbbá a nevelésszociológiai jegyzet bővítése: Az iskola és a családtörténeti vizsgálat eredményei is egy-egy monográfiában összegződnek, az esettanulmányok, résztanulmányok a nevelésszociológiai jegyzet (A gyerekkor változó szinterei) kibővítéséhez nyújtanak empirikus háttérrel.

* * *

Breznjanszky László: A polgári ismeretek és készségek fejlesztésének iskolakoncepciói

Ma a pedagógusképzésben és továbbképzésben számos helyen kísérleteznek azzal, hogy a korábbi állampolgári vagy társadalomismeret címen oktatótt tantárgyak tartalmát megújítsák. Sorra jelennek meg olyan importált nevelési programok Magyarországon is, amelyek az ún. fejlett demokráciák politikai nevelési módszereit és tapasztalatait késztermékként kívánják elterjeszteni. Hiány van viszont megfelelő minőségű és a hazai viszonyokhoz illeszkedő programokban, amelyek megvalósíthatják a Nemzeti Alaptanterv Ember és társadalom műveltségterületébe foglalt követelményeket.

A társadalmi demokrácia megváltozott feltételei a polgárok ifjú generációinak színvonalas előkészítését, iskolázását, a politizáló polgár szerepének elsajátítását igénylik. Az iskolák kulcspozíciót tölthetnek be az intézményes politikai szocializáció folyamatában.

A téma szakirodalmában több olyan munka ismert, amely egy-egy szaktudomány szempontjából vizsgálja a társadalomismereti, állampolgári, jogi nevelési programok tartalmát. Örvedetesen gyarapodnak az integrált, a közvetítésre szánt tartalmakat több szakma, tudomány közös metszetében értelmező megközelítések.

Hiányoznak viszont az olyan összegzések, amelyek a kérdést a fejlesztési koncepciók és a módszeres eljárások oldaláról, összehasonlító szándékkal dolgozzák fel. Amelyek azt vizsgálják, hogyan illeszkedik a polgár, állampolgár nevelésének egy-egy programja az aktuális nevelésfelfogások, iskolakoncepciók rendjébe. Van-e a neveléstudományokra, pedagógiai

eljárásokra érvényes, szakmaimmanens logikája a különböző időszakokban érvényesülő felfogásoknak, a gyakorlatban megvalósult rendszereknek? Milyen pedagógiai alternatívák merültek fel századunkban a demokrácia polgárainak nevelése terén, milyen lehetőségek azok, amelyeket napjaink iskolakoncepciói kínálnak?

A Széchenyi Professzori Ösztöndíjas vállalásom három, egymással összefüggő, de külön-külön sem egyszerű kutatási, fejlesztési teljesítmény megvalósítását célozza. Szakirodalmi kutatások eredményeként monografikus összefoglalását kívánom adni azoknak az iskolakoncepcióknak, amelyek fontos vagy éppen súlyponti elemként a polgári ismeretek és készségek fejlesztését tűzték maguk elé feladatul. A módszertani repertoárt megjelenítő és értelmező segédkönyvben kívánom összegezni a téma metodológiai dimenzióját. Oktatásfejlesztési tervzetben kívánom leírni a Polgári ismeretek és készségek tanárképzési program olyan továbbfejlesztett változatát, amely a jelenlegi kísérleti fázist követő időszakban jól illeszkedik az egyetemen folyó szakemberképzés rendjébe, ugyanakkor megőrzi a szaktudományok közötti együttműködésből adódó jellegét és gazdagítja a tanárok módszertani hozzáértését.

* * *

Cs. Czachesz Erzsébet: Az írásbeli kommunikatív képességek fejlődése

Hosszabb ideje foglalkozom a nyelvi képességek és készségek, elsősorban az olvasás és írás iskoláskori fejlődésével és fejlesztésével. Az ezen a téren felhalmozódott ismereteimet és empirikus adataimat szeretném a következő években összefoglalni. Egyrészt azt tervezem, hogy *Olvasás és pedagógia* címmel egy önálló (tan)könyvben megírom a részben már tanulmányokban megjelent eredményeimet, másrészt tanszéki kollégáimmal a következő három évben olyan új adatfelvétel sorozatot készülünk elvégezni, amelyben a tanszékünkön folyó képességkutatások 10-20 évvel korábbi méréseit az új eredményekkel kiegészítve megismételjük. Az ezredfordulóra szeretnénk egy közös kötetben összefoglalni, hogy hogyan hatott az elmúlt két évtized az alapvető képességek fejlődésére. A könyv munkacíme: *Egyén, iskola, társadalom*.

Az alábbiakban röviden összefoglalom a tervezett kötetek kutatási előzményeit, majd a könyvek tartalmáról, a kutatási problémák megközelítési módjáról írok.

Egyetemi doktori disszertációmban a tízéves gyermekek írásos szókincsét vizsgáltam, kezdő kutatóként elkészítettem az alsótagozatos tankönyvek szókincsének konkordanciaszótárát.

A nyolcvanas évek második felében társszerzővel elkészítettem a magyar újságnyelv gyakorisági szótárát, amely nemzetközileg is kedvező visszhangra talált és a szókincsvizsgálatok egyik referenciaanyagául szolgál(t). Ugyanebben az időben kezdtem el az iskoláskorú gyerekek olvasásmegértése fejlettségének empirikus kutatását.

1993 tavaszán saját fejlesztésű kérdőívekkel, mintegy 2500 második osztályos, kisiskolás tanuló bevonásával vizsgáljuk az olvasni éppen megtanult gyerekek dekódolási- és megértési műveleteinek fejlettségét.

A tanítói, szülői és iskolai kérdőívek segítségével nyert sokrétű háttérinformációt és a két olvasásteszt eredményei közti összefüggéseket vizsgáljuk és elemezzük. Eredményeink szerint a vizsgált olvasástanítási módszerek mindegyike alkalmas az olvasás technikájának megtanulására.

Az *Olvasás és pedagógia* című könyvben a fenti röviden vázolt kutatási eredményekből az olvasási képességre vonatkozóakat szeretném nemzetközi kitekintéssel és interdiszciplináris háttérismeretekkel összefoglalni.

Az *Egyén, iskola, társadalom* című, közösen (Csapó Benővel és Vidákovich Tiborral) írandó kötetben a tanulás szocioökonómiai háttérfeltételei mellett az olvasást és az írásbeli kifejezőképességet, a fogalmazást, helyesírást is vizsgálni szándékozom. A korábbiakban már említett mérőszorozat segítségével azt kívánjuk feltárni, hogy az elmúlt két évtized társadalmi és oktatásügyi, tantervi változásai hogyan hatottak a nyelvi-, matematikai-, természettudományos képességek fejlettségére, illetve hogyan alakultak az iskolai eredményességet és a képességek fejlettségét befolyásoló iskolai és társadalmi háttérváltozók.

Az első adatfelvételt 1997 májusában elvégeztük. A kötet tartalma várhatóan három fő szerkezeti egységből épül fel. Az elsőben az iskolai eredményességet meghatározó szocioökonómiai tényezők hatásáról, a másodikban a vizsgált képességcsoportok fejlettségéről és fejlődési trendjeiről, valamint belső összefüggéseikről íránk, a harmadikban az egyes részterületek részletes elemzését végeznénk el.

* * *

Falus Iván: A pedagógusképzés fejlesztésének néhány kérdése

A kutatás három kérdéskör köré rendeződik:

1. *A pedagógusképzés fő trendje Európában és Észak-Amerikában.* A pedagógusképzés szerkezetét, tartalmát, időtartamát, a képezési követelmények jellegét, a pedagógusképzés módszereit illetően nagy változatosságot mutatnak a különböző országok.

Milyen "filozófiák", társadalmi igények, gyakorlati megfontolások húzódnak meg az eltérő megoldási módok között? Mi következhet mindebből a hazai fejlesztés számára?

2. *A pedagógus tevékenységének lényegéről vallott felfogások, a pedagógus felkészültségének komponensei, a pedagóguskutatás alapvető paradigmái.* Kezdetben a "veleszületett érzék"-ben, máskor az alapos szaktudásban jelölték meg az eredményesség kritériumait. Később bizonyos tulajdonságok, majd alapvető személyiségvonások, általános képességek kerültek a kutatók érdeklődésének középpontjába. A speciális pedagógiai képességek, az eredményességet meghatározó pedagógiai-szakmai tudás feltárása, a gyakorlati készségek összegyűjtése voltak a 60-as, 70-es évek fő irányai. A 70-es évek második felétől a pedagógiai döntések fajtáinak feltárása, a pedagógiai gondolkodás sajátosságainak elemzése határozta meg a kutatások fő vonalát, majd a 80-as évek második felétől a reflektivitás lett a kulcsszó. Kutatásom második irányának ezen paradigmák pontos leírását tekintem, s különösen annak a két kérdésnek a megválaszolását, hogy

a) az egyetemes paradigmák mennyire tekinthetők egymást kölcsönösen kizárónak, illetve milyen lehetőség van összeillesztésükre;

b) a ma korszerűnek tekinthető tevékenységfeldolgozásból milyen konzekvenciák vonhatók le a pedagógusképzés gyakorlatára vonatkozóan.

3. *A pedagóguskutatásban alkalmazott módszerek lehetőségei és korlátai.* A pedagóguskutatásban a hagyományosan alkalmazott módszerek (kérdőíves felmérés, tulajdonságlisták összeállítása, interjúk, megfigyelések) mellett az utóbbi másfél évtizedben jelentős számban jelentek meg olyan új módszerek, mint a támogatott felidézés módszere, a narratív módszerek, az élettörténet elemzése, a fogalom térképek készíttetése, a hangos gondolkodás elemzése, a gondolkodás megragadása, metafora elemzés stb. A kutatás harmadik irányát az egyes módszerek kritikai elemzése, s a módszerek általános értékelése jelenti.

Nahalka István: A konstruktivista pedagógia hazai elterjesztése

A konstruktivizmus ismeretelméletére épülő pedagógiai elképzelések forradalmi módon átalakítják világszerte a pedagógiai gondolkodást. Az elkövetkező évekre e felfogásmód megismerését, kutatását, kollégáimmal és a hallgatókkal való megismertetését tűztem ki célul. Egyetemi oktatásfejlesztési munkám során egy új didaktikai tantárgyi programot kívánok kialakítani: kidolgozom a didaktika gyakorlat oktatási programját, elkészítem ehhez az oktatási szoftvert (számítógépes prezentációs eszközök, fóliák, transzparenszek, videofilmek); az elkészült dokumentumokat négy csoportomnál kipróbálom majd, - megfelelő felkészítés után - vállalkozó kollégákkal folytatom, s a tanítási tapasztalatok alapján véglegesítem a programot. A programfejlesztés végeredménye - szándékom szerint - a hazai felsőoktatási intézményekben adaptálható tanterv.

Elindítom azt a speciális kollégiumot, amelynek célja, hogy a pedagógia szakos hallgatók is megismerhessék a konstruktív pedagógia alapjait. Hatékonyabbá kívánom tenni a pedagógia szakosok kutatómódszertan oktatásában végzett munkámat. El akarom érni, hogy a hallgatók többsége a pedagógiai kutatások során legáltalánosabban használt leíró- és matematikai statisztikai módszereket biztos kézzel alkalmazza.

Három fejezetet írok az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszéken készülő didaktika tankönyvbe.

A konstruktivista pedagógia alapgondolatainak magyarországi meghonosítása, elterjesztése érdekében olyan kutatásokat tervezek, amelyek lehetővé teszik a hazai viszonyok feltárását: (1) a konstruktív didaktika lehetőségeinek elméleti vizsgálata; (2) a gyerekek és fiatalok, valamint a felnőttek naiv elképzeléseinek, elméleteinek megismerése; (3) a konstruktív tanulásszemlélet alkalmazása a felsőoktatásban; (4) stratégiák, didaktikai rendszerek, új, komplex oktatási eszközök fejlesztése. Tanszékünkön egy hosszabbtávú kutatási programot alakítok ki a konstruktív tanulásszemlélet vizsgálatára. E munka várható eredményei: monográfiák, tankönyvek, egyéb könyvek, folyamatosan megjelenő publikációk, a felismerések, módszertani fejlesztések során történő felhasználása.

A 12 osztályos komprehenzív iskola fejlesztést végző munkacsoportban a természettudományos tantervfejlesztések irányítójaként végzek fejlesztő munkát.

* * *

Németh András: A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete és a reformpedagógiai irányzatok összehasonlító vizsgálata

I. A magyar neveléstudomány létrejöttének és fejlődésének komplex, a hazai és nemzetközi tudományfejlődés kölcsönhatásainak illetve recepciós folyamatainak tükrében történő feltárása, a korábbi OTKA és egyéb pályázati projektek segítségével elkezdett ezirányú kutatások továbbfolytatása, és a magyar neveléstudomány intézményesülési folyamatára történő kiterjesztése.

A vállalt kutatás a magyar neveléstudomány tudományos közéletének, társadalmi környezetének alakulását; egyetemi és akadémiai intézményes kereteinek, intézményrendszerének, sajtó- és egyéb orgánumainak időbeli tagolódását és fejlődését vizsgálja: 1. A pedagógia mint egyetemi tudomány intézményesülési folyamatai, tárgyi és szervezeti feltételei. 2. A pedagógia művelőinek társadalmi háttere, származása, végzettsége, kiválasztásuk szempontjai, tevékenységük főbb tartalmai, presztízse, az egyetemi és akadémiai szférában, tudományközi kapcsolatai. 3. A pedagógiával, mint tudománnyal foglalkozó hallgatók létszáma, társadalmi háttere. 4. A pedagógia-tudomány és az egyetemen folyó tanárképzés kapcsolata - illetve a pedagógusképzés neveléstudományos elméleti tartalma. 5. A pedagógia tudományos közéleté. 6. A pedagógiai tudományos folyóiratok és szakkönyvkiadás mennyiségi és tartalmi alakulása.

II. A reformpedagógiai irányzatok összehasonlító vizsgálatára irányuló eddigi nemzetközi kutatások kiterjesztése, illetve intenzívebbé tétele, a reformpedagógia az iskolai alternativitás időtálló értékeinek és modelljeinek az iskolaügy tartalmi megújításában betöltött szerepének vizsgálata, az irányzat nemzetközi és hazai tradícióinak, fejlődési folyamata főbb tendenciáinak, az adaptáció lehetőségeinek, továbbá a pedagógusképzés korszerűsítésében betöltött szerepének feltárása.

Ezzel összefüggésben: 1. A reformpedagógia fejlődésének főbb történeti szakaszai, nemzetközi fejlődésének és hazai recepciójának tendenciái, a magyar gyermektanulmányi és reformpedagógiai örökség bibliográfiai és monografikus feltárása a századfordulótól 1948-ig. 2. A napjainkban is működő jelentősebb reformpedagógiai koncepciók (Montessori, Freinet, Waldorf, Daltonplan, Jenaplan) pedagógiai jellemzői, a korábban elkezdett vizsgálatoknak a nemzetközi kutatás szintjén történő kiterjesztése. 3. Az iskolai alternativitás európai és hazai tendenciáinak alakulása az elmúlt évtizedekben és napjainkban, a reformpedagógia szerepe az európai illetve a hazai iskolaügy tartalmi megújításában az 1970-90-es években.

Pukánszky Béla: A pedagógiai elméletekben megfogalmazódó nevelési célok és a gyermekkorral kapcsolatos attitűd történeti változásai a 19-20. századi Magyarországon

Kutatási és tananyag-fejlesztési programom két - egymással szoros kapcsolatban álló - témakört ölel fel:

a) Egyrészt azoknak a változásoknak az elemzését és bemutatását tervezem, amelyek a nevelés *céljáról* alkotott felfogásban mentek végbe az utóbbi két évszázad magyar pedagógiai gondolkodásában. Ezen belül is a különböző pedagógiai rendszerekben testet öltő embereszményt vizsgálom, valamint azt, hogy milyen nevelési cél fogalmazódott meg a jelentősebb neveléstanokban *Zákány Józseftől és Szilasy Jánostól napjainkig*.

b) Másrészt vizsgálat tárgyává teszem a gyermekről, a *gyermekkorról* alkotott nézetek (más szóval a gyermekkép) hazai történeti alakulását is.

Szükségét érzem a kettő mederben folyó kutatásnak. Megkísérlek szintézist alkotni a pedagógiai gondolkodás történetének és a "gyermekkép" történetének párhuzamos feldolgozásával.

Célkitűzésemet elsősorban gyakorló oktatói megfontolások motiválják: olyan látásmódot szeretnék hallgatóinkban kialakítani a neveléstörténet tantárgy tanításakor, amely nem elégszik meg a részletek regisztrálásával, hanem átfogó egészekben gondolkodva próbál eljutni a lényegig. A pedagógiai elméletalkotók ideáinak, nevelési célfogalmának elemzése - esetenkénti újraértékelése - mellett az adott kor mentalitását, gyermekfelfogását, hétköznapi nevelői gyakorlatát is elemzem.

A kutatás eredményeként fejleszteni szeretném a pedagógusképzés során oktatott "Neveléstörténet" c. tantárgy tartalmait: frissítve, gazdagítva az egyes témák anyagrészeit. A munkálatok várható eredményeinek kifejtéséhez kedvező megoldásnak tűnik a problémátörténeti megközelítés.

A kutatást *dokumentum- és forrásgyűjtemény* készítésével egészítem ki mindkét területen:

a) A pedagógiai elmélettörténeti területhez kapcsolódóan a magyar pedagógusok eddig még kiadatlan, az adott tárgyra vonatkozó írásainak, *kéziratainak* szövegét gondozom, megfontolva a publikáció lehetőségét is. b) A gyermekkortörténeti kutatást kiegészítem olyan irodalmi, művészeti alkotások gyűjtésével, amelyek szemléletesebbé tehetik az elmúlt korokban élő gyerekekről alkotott képünket.

A gyűjtőmunkát mindkét esetben *dokumentációs bázis* létrehozása követi: a kéziratos szövegeket számítógépen rögzítem, a gyermekábrázolásokat pedig diaképeken, illetve számítógépen örökítem meg. Ez utóbbi eljárás lehetővé teszi egy "virtuális gyermekkortörténeti kiállítás" létrehozását is, amelynek anyaga egyrészt elhelyezhető CD-ROM-on, másrészt pedig az "Internet" segítségével világszerte elérhetővé és megtekinthetővé válhat.

* * *

Vidakovich Tibor: A tudás és a gondolkodási képességek szerkezetének, fejlődésének, összefüggésüknek a vizsgálata

Kutatómunkám keretében a tudás és a gondolkodási képességek (ezen belül a deduktív gondolkodás) szerkezetének, fejlődésének és a két terület összefüggéseinek sokszempontú vizsgálatát tervezem. Célom az is, hogy a munka során feltárjam és adaptáljam a pedagógiai értékelés új, a hazai értékelési gyakorlatban eddig kevésbé vagy egyáltalán nem alkalmazott módszereit, rendszerezem a mérés, a tesztelés elméleti modelljeit és gyakorlati eljárásait. A kutatási eredményeket felhasználom a pedagógiai értékeléssel, teszteléssel, illetve a képességek fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos egyetemi tárgyaim (A pedagógiai szakértő szak értékelési szakiránya és A kognitív kompetencia fejlődése és fejlesztése című PhD-program kurzusai) megújítása, segédanyagok, jegyzetek készítése során is.

Az elméleti és empirikus vizsgálatok során két alkalmazási területre koncentrálok:

A tárgyi tudás diagnosztikus elemzésére is használható, az alapműveltségi vizsga igényeinek megfelelő feladat- és tesztbankok kidolgozása. A munka háttérét az OKI Alapműveltségi Vizsgaközpont fejlesztési igényei adják. Célom az alapműveltségi vizsga sokféle vizsgaproduktumának megfelelő minőségű értékelésére alkalmas módszerek, eljárások feltárása, szükség esetén új eljárások kidolgozása. A feladatokat számítógépes feladat- és tesztbankba szervezem, kidolgozom a feladatbank használatának az alapműveltségi vizsga igényeihez igazodó módszereit. A feladatbankot az 1998-tól indítandó kísérleti alapműveltségi vizsgákon próbálom ki.

A gondolkodási képességek, ezen belül a deduktív gondolkodás kialakulásának és működésének vizsgálata. A téma kidolgozásával az MTA Képességkutató Csoport kutatásaihoz csatlakozom. Empirikus vizsgálatokkal tervezem feltárni, modellezni az általános és középiskolai tanulók (8-16 évesek) deduktív gondolkodási rendszerét, elsősorban a műveleti, következtetési és

esetleg a bizonyítási rendszer sémáinak, eljárásainak kialakulását. Háttérvizsgálatok segítségével határozom meg a deduktív rendszer fejlődésével összefüggő egyéb képességek- és tudáselemek hatását, illetve kísérlem meg kimutatni összefüggéseiket a deduktív gondolkodási rendszer egyes elemeivel.

Eredményeim a közoktatás tantervi- és vizsgareformjai (az alapműveltségi vizsga követelményrendszerének és vizsgaanyagainak kidolgozása) során és egyetemi oktatómunkám fejlesztésében is felhasználhatóak lesznek. Mindkét terület eredményeit, valamint az értékelésmetodikai, tesztelméleti elemzések anyagát beépítem a pedagógiai értékeléssel és a képességfejlesztéssel kapcsolatos egyetemi kurzusok tematikájába, így a kutatások közvetlenül szolgálják a pedagógiai szakértő szak értékelési szakirányának, illetve a PhD-program értékelési és képességfejlesztési témaköreinek fejlesztését. A munka közvetve értékes forrásanyagot szolgáltat a tanárképzés és a pszichológusképzés számára is.



A fenti kiadvány megvásárolható az OPKM portáján
(Budapest, V., Honvéd u. 19.)
vagy megrendelhető az Országos Pedagógiai Könyvtár és
Múzeum Kiadói Főosztályától
Budapest, Pf. 49. 1363

KÖSZÖNTŐ

A mindennapok sodrában az ünnepek, az évfordulók figyelmeztetnek bennünket arra, hogy élnek közöttünk olyan pedagógus egyéniségek, akiknek életútja mindannyiunk számára példa lehet, akik ma is aktív, alkotó emberek, akiknek több évtizedes szakmai életútja szorosan kapcsolódik a pedagógusképzés fejlődéséhez. Pályájuk hidat jelent a múlt nagy mesterei és a jelen oktatási feladatait vállaló, a jövő pedagógusait nevelő szakemberei között.

1997-ben az oktatási-nevelési munkáért, a pedagógiai gyakorlatot segítő kiemelkedő tudományos tevékenységért adományozható Apáczai Csere János-díjat vehette át Kis Tihamér 92. életében.

Csenki Imre tanár urat 85. születésnapján köszönthették tanítványai Debrecenben.

A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola kollégáinak életpályát bemutató soraival köszöntjük őket mi is.

SCHEIBERT FERENC /Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen/

KISS TIHAMÉR

Kiss Tihamér a bölcsészettudomány és a teológia doktora, a kolozsvári és a debreceni egyetem magántanára. Több, mint háromszáz tudományos és ismeretterjesztő közlemény szerzője; a nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseiről érdeklődők nevelője, pszichológiai kandidátus, 1995-ben 90 éves korában címzetes főiskolai tanári címet kapott a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola javaslatára.

Szakmai életrajzának főbb állomásai az alábbiakban foglalhatók össze:

1924-ben érettségizett a miskolci református főgimnáziumban, 1928/29-es tanévben a debreceni Tisza István Tudományegyetemen szerzett teológiai és bölcsészeti diplomát, majd 1939-ben megvédte doktorátusát pszichológia, pedagógia, esztétika tudományokból.

1940-ben ösztöndíjjal a genfi egyetemen a Rousseau Neveléstudományi Intézetben Piaget mellett dolgozott. Itt alapozta meg máig ható pedagógiai-pszichológiai meggyőződését, mely szerint:

- "a tanulókat ne kényszerítsék a kész ismeretek átvételére, hanem adjanak lehetőséget számukra, hogy kutathassanak,

- a tanuló ne aszerint ítéltesse meg, hogy mennyit véselt emlékezetében, hanem hogy mivé vált a tanulás által."

1987-ben életműve alapján a pszichológiai tudományok kandidátusává avatta őt az MTA Tudományos Bizottsága. Kandidátusi összefoglaló művének címe: "A személyiség kognitív és affektív funkcionális rendszere egyes pszichikus elemeinek kialakulása".

Kiss Tihamér 1981-ben a KLTE Pszichológiai Intézetéből ment nyugdíjba. 1990-1996 között a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Piaget Alapítvány támogatásával a Piaget Tanulmányi Kör elnöke és tudományos tanácsadója. Piaget gyermekpszichológiája és didaktikai elvei alapján tanfolyamokon terjeszti a növendékeket aktivizáló módszert.

Gyermeklélektani jegyzetei, kutatásainak eredményeit, tanulságait bemutató cikkei, tanulmányai, könyvei ma is a szakirodalmi tájékozódás aktuális forrásai.

Iskolateremtő munkásságának elismeréseképpen 1997-ben Szent Györgyi Albert-díjban részesült.

Az utóbbi években megjelent közleményei:

Piaget gyermekpszichológiájának hasznosítása az alsó tagozatos oktatás metodikájában. Debrecen, 1991. Óvó- és Tanítóképző Főiskolák tudományos közleményei. XXIII-XXIV. kötet. 235-245 lapon.

J. Piaget pszichológiájának használhatósága az oktatás metodikájában. Módszertani Közlemények. 1. szám, 1-6. Szeged. 1992.

A gyermekek értelmi fejlesztése az első hat életévben. - Jean Piaget gyermeklélektana és didaktikai elvei felhasználásával. Kiadó: Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet a Piaget Alapítvány támogatásával. Debrecen. 1992.

Piaget didaktikai elveinek alkalmazása az óvodai nevelésben.

Óvodai Nevelés. Bp. 1992. 294-296.

Jean Piaget a pszichológus - Gyermekpszichológiai és ismeretelméleti munkássága. Kutatási módszerei. Hatása Magyarországon. Kiadó Aleytypo. Bp. 1993.

Útmutató az óvodásgyermek személyiségtulajdonságainak, alkalmazkodásának és értelmi fejlettségi szintje felméréséhez. Kiadó: Piaget Alapítvány a Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium Közoktatásfejlesztési Alap támogatásával. Bp. 1993.

Piaget a gyermekek kauzális gondolkodása kialakulásáról - *Az oksági gondolkodás fejlesztése az óvodában.* Kiadó Piaget Alapítvány a Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium Közoktatásfejlesztési Alap támogatásával. Bp. 1994.

A gyermekkor lélektana - Jegyzet Óvónő- és Tanítóképző Főiskolák hallgatói és oktatásmetodikai tanfolyamok pedagógusai számára. Kiadó: Csokonai Tanítóképző Főiskola.

A gyermekek matematikai gondolkodásának megalapozása és fejlesztésének metodikája. Új Pedagógiai Szemle, Bp. 1994. 12. szám 14-24.

A gyermekek matematikai gondolkodásának kialakulása 2-7 életévekben - Fejlesztésük hatékony módszerei. Kiadó: Piaget Alapítvány. Debrecen 1995. (Kapható a szerzőnél: Dr. Kiss Tihamér, 4026 Debrecen, Hatvan u. 1/a. 8. lépcső, I. e. 23. Telefon: (52) 326-874.)

Sikeres lehet az iskolakezdés: A matematikai gondolkodás megalapozása óvodáskorban. - Világító ceruza. A Nevelésért Szövetség Közoktatási Lapja. Debrecen. 1995. Augusztus-szeptember 5.

Az óvodásgyermekek matematikai gondolkodásának kialakulása és elemi mennyiségi ismereteinek megalapozása, óvodai foglalkozásokon hatékony módszerek kialakítása. Piaget Tanulmányi Kör keretében oktatásmetodikai továbbképző tanfolyam. Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet Hírmondó-ja. Debrecen. 1995. Szeptember 5-6. lapon.

A gyermek matematikai gondolkodása megalapozásáért - Módszertani közlemények tanítók és tanárok számára. Szeged. 1996. 1. szám 23-26.

* * *

PAPPNÉ VENCSELLŐI KLÁRA /Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen/

CSENKI IMRE

"Sokkal fontosabb, hogy ki az énektanár Kisvárdán, mint hogy ki az Opera igazgatója. Mert a rossz igazgató azonnal megbukik. (Néha még a jó is.) De a rossz tanár 30 éven át, harminc évjáratból öli ki a zene szeretetét."

Kodály kulcsfontosságú szerepet szánt a tanítónak, a tanárnak a zenei nevelésben.

1940-50 között Debrecenben élt és tanított egy olyan énektanár, aki megfelelt ennek az elvárásnak, annál is inkább, hiszen a mintát, a példát közvetlenül Kodály Zoltántól kaphatta, lévén a Mester tanítványa. Ez a tanárember CSENKI IMRE, aki ebben az évben ünnepelte 85. születésnapját.

Csenki Imre 1912. augusztus 7-én született Püspökladányban. Édesanyja Füzesy Vilma. Édesapja id. Csenki Imre tanító volt, 50 éven át a nép nevelője, aki műkedvelő előadásokat

szervezett, rendezett, zenekart, kórust vezetett. Ő kezdte tanítani 6 éves gyermekét zongorázni. A kis Csenki Imrét 7 éves korában beírták a Debreceni Zeneiskolába, ahová vonattal járt be 14 éves koráig. Minden vágya az volt, hogy zongoraművész legyen. Tanára, Bessenyeiné Fábri Idáki Bartók növendék volt - levelet írt Bartóknak, hallgatná meg tehetséges növendékét. Ez 1933-ban megtörtént. Bartók Béla tehetségesnek találta. Felkerült tehát az Akadémiára, ahol Stefániai Imre tanítványa lett, aki elvette kedvét a zongorázástól. Ekkor átlépett a középiskolai énektanárképzőbe. Népzene órára Kodályhoz járt, aki kitűnőt írt indexébe, pedig ez ritkaság volt.

Tagja volt annak az énekkarnak, amelyet Vaszy Viktor vezetett. 1936-ban az Egyesült Államok 30 városában koncerteztek. Nagy kísértésnek volt kitéve Chicagóban, mert a református egyház kántornak hívta meg. De egy Clevelandba szakadt magyar szabó rádöbentette, hogy a kivándorolt magyar sorsa örök honvágy, gyötrődés. "Azóta látom, nem maradtam itthon hiába. Szépre, jóra, énekekre - magyar énekekre tanítani az ifjúságot, olyan feladat ez, amiért érdemes volt maradni és érdemes élni" - vallja 1942-ben.

A 3 éves képzés után megkapta diplomáját, és 1937 augusztusában kerékpárral ment Püspökladányból Mezőtúrra a 25 éves fiatalember, Vaszy Viktor ajánlólevelével, s jelentkezett a Református Gimnáziumban, ahol megválasztották énektanárnak. Azonnal 80 tagú énekkart szervezett, nemsokára Bartók és Kodály műveit énekelték. Kórusáról a kritika így írt: "Ilyen énekkart még nem hallottunk Mezőtúron. Hatalmas hanganyaga a biztoskezü és nagy kultúrájú karmester kezében tökéletes hangszerré értett."

"Ki tud több népdalt?" mozgalmat indított a diákok körében. Fiú vegyes karával elnyerte 1939 áprilisában azt a vándorszerleget, amelyet már kétszer egymás után a budapesti Szt. László Gimnázium kórusa megnyert. 1939-ben már lemezfelvételük is készült.

1940-ben, Debrecenbe való távozásakor tanítványai így búcsúztak tőle: "Ézerszer szebb emlékeink a karének órák, amikor hétről hétre részesei lehettünk egy nálunk nagyon ritka örömeink, a kollektivitás nagyszerű, felszabadult érzésének, ami a fegyelmezett karéneklés révén rajtunk keresztül valósult meg."

A mai pedagógusok számára is intő példa lehet a volt tanítvány, Kávási Sándor emlékezése: "Az énekórák mindig derűsek voltak. Szinte egy óra sem telt el népdal, illetve kánonéneklés nélkül. Az egész iskola tanulóifjúsága tehát olyan dalanyagot is megtanult, ami nem szerepelt az énekkönyvekben. Éppen ezért szerettük ezeket."

1940 novemberében megválnak Mezőtúrtól, hiszen visszatérhet az Alma Materbe, ahol megválasztják a Debreceni Református Kollégium tanítóképzője énektanárának.

Kezdetben a fiúk valahogy viszolyogtak a zenetanítástól és az énekkartól. A zeneterem ajtajára az volt kiírva: KÍNZÓKAMRA. Csenki Imre az egyetlen helyes utat választotta: Szatmári Endre hegedűművésszel Beethoven szonátákat játszott a fiúknak és megvárta, míg a diákok maguk kérték, hogy tanulni akarják a zenét.

A válogatott, jó hangú fiúkból-férfiakból szervezte meg a Csokonai Énekkart. Alig félévi munka után már lemezfelvétel készül velük. (Kodály: Kit kéne elvenni?; Bartók: Bolyongós; Bárdos: Három népdalkórus) A kritika az "énekkari művelődés apostoli lelkületű terjesztőjének" nevezi. A kórossal cserekapcsolat révén eljutottak Szepsiszentgyörgyre, a Székely Mikó-Kollégiumba.

Csenki 1940-ben helyzetelemzést írt a középiskolai énektanítás kilátástalanságáról. Szerinte a nagy baj az, hogy "kevés jó zenét és nagyon sok rosszat hall az ifjúság." Énekóra csak egy van a héten, de a rosszat naponta hallja...

1940-45 között vezette a Debreceni Egyetemi Énekkart is. Kolozsváron, az egyetemi énekkarok találkozóján így írnak róla: "Őszintén örülünk, hogy a debreceni tanítóképző intézetnek, a jövőre református kántoroknak ilyen ének-zene tanárjuk van."

A háborús viszontagságok után 1946 januárjától visszatért a debreceni kórusához. Van abban valami sorsszerű, ahogy elfoglalja ismét a katedrát, egy súlyos flekktyfusz után, mint nagy elődje, Maróthi György, a Kollégiumi Kántus alapítója, aki az 1739-es tyfuszjárvány idején alapította éneknégyesét.

1946-ban még nem engedélyezték a koedukált iskolákat. Csenki Imre azonban vágyott a vegyeskari hangzásra, az emberi hangszín teljes skálájára. Egyesítette tehát a Dóczi Tanítóképző leánykarát és a Kollégiumi Tanítóképző férfikórusát. Így alakult meg 140 fővel a Csenki-Kórus. Júniusban már Kodály: Jézus és a kufárok c. művét énekelték. A kritika szerint Európa bármely hangversenydobogóján sikerrel állta volna meg a helyét a kórus. A zömében szegény, falusi fiatalokból, az ő "Kórusaiból" Csenki Tata (így nevezték őt diákjai egymás között) csodálatosan éneklő, igazi közösséget formált.

Egyöntetű ritmus, a férfi és a női hangok telt zengése, világos, érthető, egészségesen magyar szövegkiejtés, hajlékony, minden árnyalatot híven kifejező előadókészség jellemezte ezt az énekkart. Minden tagja lapról olvasott kottát, a műveket szolmizálással tanulták be. Tanulásuk alapja az egyszólamú népdaléneklés. Karmesterük kevés mozdulattal, minden póz nélkül, a dinamika minden árnyalatát képes volt kifejezni. 1948-ban lehetőség nyílik a nemzetközi megmutatkozásra is. Gencsapáti és Röjtökmuzsaj után 1948 Pünkösöd vasárnapján, 3 évvel a

háború befejezése után Genfben, a Katedrálisban, ahol Kálvin János, a nagy reformátor lekipásztorkodott, a 80 magyar fiú és leány magyar szerző művét énekelte magyarul!

1948 augusztusában megnyerték a budapesti I. nemzetközi munkáskórus-versenyt, 16 kórus vegyeskari mezőnyében. A Mátrai képek-et így még nem énekelte senki - mondta Kodály. A svájci zsűritag pedig legszívesebben a maximális pontszám kétszeresét adta volna nekik.

1948-ban a sikerek ellenére már szakadozott a szál, amely Debrecenhez kötötte. Államosították a tanítóképzést, - az utánpótlás már nem látszott biztosítottnak. Még tervezett egy kórusművészeti kollégiumot, ahol 6-18 éves fiúkat neveltek volna, napi 4 órás zenei foglalkozásokkal.

1950-ben elhagyja Debrecen, és 38 évesen elfogadja a felkérést, hogy szervezze meg az Állami Népi Együttes Énekkarát. Itt már azonban nem tudta folytatni a Debrecenben megkezdett, igényes kórusmunkát.

A kultúrpolitika odáig ment, hogy rádiófelvételeinek sokaságát (111 mű 9 órás felvételét) megsemmisítették. A Népi Együttes 30 éves jubileumán nevét, az alapítóét (!) az újságok elhallgatták.

Nyugdíjazása után Csenki Imre egyre inkább a komponálás felé fordult. Jelmondata továbbra is a Debreceni Kollégium falán olvasható felirat lett: "ORANDO ET LABORANDO" (Imádkozzál és dolgozzál!)

"Amire még vágyom, azt Arany János szavai fejezik ki híven" - mondta egy alkalommal: "Munkás, vidám öregséget, amit kezdtem, abban véget.."

A 85 éves Csenki Imrét ez év május 3-án a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola ünnep tanácsülésén köszöntötték. Dr. Fűrj Zoltán főigazgató megható ünnepség keretében nyújtotta át a főiskola címzetes tanári kinevezését és a főiskola legmagasabb kitüntetését, a Kölcsey-plakettet.

- Kitüntetései: 1952. Kossuth-díj
 1955. Munka Érdemrend arany fokozat
 1982. Magyar Népköztársaság kiváló művésze
 1989. Chicagói Konzervatórium díszdoktora

