1–2

pedagógus-képzés

1996

Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete
Tanárképző Szövetsége

1996/1-2

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete
Tanárképző Szövetsége

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

A Tanárképző Szövetségének, az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének a folyóirata

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

Kiadja a Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest, Kiss János altábornagy u. 40. 1126

Felelős kiadó: Kelemen Elemér főigazgató
Szerkesztőség: Budapest, Kiss J. alt. u. 40.
Tel: 2 015 122

ISSN 0133-2570
Készült: 800 példányban
a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola
Sokszorosító Üzemében

PEDAGÓGUSKÉPZÉS 1-2 szám 1996

TARTALOM

Folyamatosság és megújulás (Szerkesztő bizottság) 7
Vastagh Zoltán: Szakmai érdekvédő szervezetünk: a Tanárképzők Szövetsége.....10
Véghelyi Józsefné: Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete.....15
1000 ÉVES A MAGYARORSZÁGI ISKOLA PEDAGÓGUSKÉPZÉS- TÖRTÉNETI KONFERENCIA SÁROSPATAKON.....19

A plenáris ülés előadásai:
Mészáros István: Iskoláink Európában - ezer éve 22
Kelemen Elemér: A magyar pedagógusképzés történeti vázlata.....33
Kövér Sándorné: Óvóképzésünk múltjának néhány mának szóló tanulsága.....44
Bollókné Panyik Ilona: Az állami tanítóképzés és a népoktatás összefüggése.....59
Tóth Gábor: A polgári iskolai és a tanítóképző-intézeti tanárképzés helye a magyar közoktatás történetében...70
Németh András: Az általános iskolai tanárképzés története.....83
Gordosné Szabó Anna: A magyar gyógypedagógus-képzés történetéről.....98
Kardos József: Gondolatok a középiskolai tanárképzés történetéhez.....114
Varga Lajos: A szakmai pedagógusképzés fejlesztése az 1990-es években.....125
Ködöböcz József: Sárospatak a magyar tanítóképzésben....148

A szekcióülések korreferátumai:
Fátrai Klára: A pedagógiai tárgyak szerepe és arányainak változása a tanítóképzés történetében 1945-1980-ig..160

Kováts Dániel: Az értelmiségi szerepvállalásra nevelés a sárospataki tanítóképzőben a két világháború között....166
Fürj Zoltán: A lelkésztanítóságtól a tanító lelkészig...172
Szenczi Árpád: A református tanítóképzők szellemi hatása....178
Csesznokné Kukucska Katalin: Adalékok az egri tanítóképző történetéhez....183
Bodosi Béla: Az egri tanítóképzés története az 1912 és 1945 közötti időszakban....190
Dráviczki Sándor: Középfokú tanítóképzés Szabolcsban....198
Komáromy Sándor: A XVIII-XIX. századi sárospataki kéziratos diákirodalom....205
Magyar György: A testi nevelés rendszere a magyar tanítóképzésben....211
Tamásné Gál Viola: A felsőmagyarországi magyar tanítóképzés történetéből....219
Fehér Erzsébet: Népiskolai tanterv és tanító-továbbképzés Sárospatakon....225
Deli István: A pályára való gyakorlati felkészítés történeti alakulása a tanítóképzésben....229
Donáth Péter: Mozzanatok a Magyar Királyi Állami Németnyelvű Tanítóképző-Líceum történetéből....234
Dombi Alice: Fejezetek a magyar tanítóképzés történetéből....242
Mann Miklós: A fővárosi szakoktatás a dualizmus korában.248
Rakaczkiné Tóth Katalin: A gazdasági szaktanító-képzés története a XX. század első felében....252
Lükő István: Tradíció és innováció. A szakmai pedagógusképzés jelene és jövője....257
Kovátsné Németh Mária: Egységesség - differenciáltság az 1920-as évek iskolarendszerében....264
Horn Miklós: Céljaink, törekvéseink a pedagógusképzés korszerűsítésére és fejlesztésére a Kereskedelmi és Idegenforgalmi Főiskolán....271
Emőkey András: A mezőgazdasági mérnök-tanárképzés helyzete és fejlesztési lehetőségei....280

Bánhidyné Szlovák Éva: Szakmai tanárképzés a műszaki felsőoktatásban.....286
Kissné Korbuly Katalin: Az első kisdedóvók pedagógiai tevékenysége Békés megyében.....295
Szakács Mihályné: Az óvóképzés tartalmi változásai (Tantervelemzés).....305
Mihály Istvánné: A pedagógusképzés hagyományai Szarvason.....316
Teleki Béla: Brunszvik Terez hagyatéka.....326
Tóth Mariann: A játék szerepének értelmezése a századforduló hazai szakirodalmában.....330

A regionális iskolatörténeti pályázaton díjat nyert dolgozatok rezüméi
Jaskó Gézáné - Juhász Józsefné: Szorobán.....338
Molnár László: Univerzalitás a nyelvben és a gondolkodásban.....339
Kováts Beáta Mariann: A Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményének története.....341
Nagy Zoltánné: Vajdácska község népoktatásának története az államosításig.....342

A pedagógusképzés-történeti konferencia zárszava: (Kelemen Elemér).....346

TOVÁBBKÉPZÉS
Hunyady Györgyné - M. Nádasi Mária: A helyi tanterv készítésének programja.....352

PEDAGÓGIAI ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN
Koncsol László: A Komáromi református Egyházmegye iskolái 1815-1848-ban az egyházlátogatási és közgyűlési jegyzőkönyvek tükrében.....364
Sidó Zoltán: Városi Egyetemek? (A szlovákiai magyarság és a felsőfokú képzés 1918-1996.).....382

ÉVFORDULÓK, ÜNNEPEK

Szögi László: Az első fővárosi egyetem alapításának 600. évfordulóján.....390
Szövényi Zsolt: Nemzetközi művelődés- és neveléstörténeti szimpózium Győrben.....400
Köteles Lajos: 10 éves a csabai főiskola.....406

EGYESÜLETI HIREK 416

FOLYAMATOSSÁG ÉS MEGÚJULÁS

A "Pedagógusképzés" című folyóiratot 1975-ben a Művelődési Minisztérium Pedagógusképző Osztálya indította azzal a céllal, hogy fórumot biztosítson az óvó-, tanító- és tanárképzéssel összefüggő szakmai véleményeknek, hazai és külföldi kutatási beszámolóknak. Az évente 1-2 számmal jelentkező kiadványt 1994-ig az MKM Felsőoktatási és Kutatási Főosztály menedzselte, azonban 1995-től a minisztérium szakmai folyóiratokkal kapcsolatos kiadási funkciói megszűntek.

A pedagógusképző intézmények újjászerveződött szakmai, érdekvédő szervezetei felvállalták a folyóirat további gondozását. Az **Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete**, (OTE) valamint a **Tanárképzők Szövetsége** (TKSz) szakmai kihívásnak, érdemi feladatnak tekinti a "Pedagógusképzés" kiadását, megújítását. A rendszeres megjelentetés anyagi feltételeit - a központi támogatás megszűnésével - részben pályázatok elnyerésével, részben az OTE és a TKSz tagdíjaiból kívánják fedezni.

A megújult szerkesztő bizottság évente két szám kiadását tervezi, s ameddig lehetséges, térítésmentesen szeretné eljuttatni a folyóiratot a pedagógusképző intézményekhez, az egyesületek tagságához.

*

A "Pedagógusképzés" két évtizedes történetének elemzése, kritikai értékelése, tanulságainak feldolgozása napjainkban aktuális kutatási téma lehet.

A szerkesztői bizottság a folyóirat arculatát olyan szellemisséggel kívánja formálni, amelyben a képzés történeti értékeinek a megőrzése mellett a változás, változtatás szükségessége tükröződik.

A "Pedagógusképzés" célja: a képzés, továbbképzés reformjainak a támogatása érdekében olyan tanulmányok, cikkek közlé-

se, amelyek közvetlenül vagy közvetve hozzájárulnak a szakmai műveltség emeléséhez, az óvó-, a tanító, és a tanárképzés közös és eltérő tartalmi, szervezeti kérdéseinek a korszerű megoldásához. Ennek érdekében olyan elemzéseket, tanulmányokat közlünk, amelyek a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkoznak.

A szakmai, érdekvédő szervezetek célkitűzéseit, működési rendjüket bemutató ismertetések, beszámolók is helyet kapnak a lapban, ily módon is támogatni kívánjuk az egyesületekben folyó munkát. Az "Egyesületi hírek" új rovatban rövid információkat adunk a két szervezet életéről, rendezvényeiről, felhívásaikról.

Az előző években kialakult állandó rovatok közül továbbra is szerepeltetjük a következőket:

- A pedagógusképzés múltjából;
- Pedagógia és pedagógusképzés külföldön;
- Tanulmányutak, konferenciák;
- Könyvismertetések;
- Évfordulók, ünnepek.

Új rovatunk a "Továbbképzés", melynek keretében a NAT-tal összefüggő, intézményeinket is érintő továbbképzési kezdeményezésekről adunk számot.

Az 1996. évi 1-2. szám az "1000 éves a magyar iskola" évforduló jegyében összevontan jelenik meg, s a jubileum alkalmából szervezett sárospataki "Pedagógusképzés-történeti Konferencia" előadásainak és korreferátumainak az anyagát tartalmazza elsősorban.

Szeretnénk, ha a "Pedagógusképzés" az érintettek, az érdeklődők reprezentatív folyóiratává válna.

*

Közlési feltételek:

1.

A "Pedagógusképzés" tudományos szakcikkeket, a képzést érintő elemzéseket, beszámolókat jelentet meg.

2.

A folyóirat másutt még nem publikált tanulmányokat közöl, kivételes esetben él a másodközlés lehetőségével is.

3.

A megjelent tanulmányok szerzői tanulmányaikat máshol is közölhetik azzal a feltétellel, hogy feltüntetik az első közlés helyét, idejét.

4.

A kéziratokat magyar nyelven 3 gépelt példányban 10-15 oldalon (kettes sorköz, 60 betűhely/sor, 28 sor/oldal) a szerkesztőség címére kell beküldeni (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest, Kiss J. altb. u. 40. 1126.)

5.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál szokásos bírálati eljárás keretében véleményezi, a tanulmányokat lektoráltatja. A folyóirat témakörébe tartozó cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

Szerkesztő bizottság

VASTAGH ZOLTÁN
a Tanárképzők Szövetségének elnöke

SZAKMAI ÉRDEKVÉDŐ SZERVEZETÜNK: A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE

A Tanárképzők Szövetsége a tanárképzés fejlesztésében elkötelezett egyetemi és főiskolai oktatók kezdeményezésére 1991 április 30-án alakult meg. A hivatalos bejegyzést követően - közgyűlés által elfogadott alapszabályának megfelelően - folyamatosan tevékenykedik.

A szövetség célja és feladatai:

- A tanárképzés és továbbképzés színvonalának javítása, a közoktatás és a tanárképzés tartalmi együttműködésének elősegítése;
- a szakmai törvénytervezetek, országos és helyi rendelettervezetek, tantervek véleményezése;
- a képzési programok és a vizsgakövetelmények fejlesztése, megvitatása, egyeztetése;
- a hazai és külföldi tanárképző intézmények és szövetségek közötti folyamatos információcsere megszervezése, valamint az együttműködés lehetőségeinek kimunkálása.

Főbb tevékenységi területek és eredmények

Szövetségünk az elmúlt években részt vett a VI. Nevelésügyi Kongresszus vitafórumain, közreműködött a Nemzeti Alaptanterv és az alapvizsga követelményeinek előkészítésében, aktívan bekapcsolódott a tanárképzés képesítési követelményeinek kidolgozásába, a pedagógiai-pszichológiai tárgyak, valamint a gyakorlati képzés korszerűsítési folyamatába. Szervezett kutatás során áttekintette a pedagógusképző tanszékek helyzetét, és a korszerűsítést elősegítő javaslatokat fogalmazott meg. A pedagógiát oktatók és kutatók számára vitafórumokat szervezett.

A különböző tevékenységi területekről jól tájékozódhatunk, ha áttekintjük a szövetség szakosztályait.

A *Pedagógiai Szakosztály* (elnök: Ballér Endre) keretében szervezett munkaprogramba az ország szinte valamennyi pedagógusképző intézménye bekapcsolódott. Kutatási pályázataik révén folyamatosan végeznek helyzetelemzést, és erre alapozva segítik a képzésfejlesztő munkát. 1995-ben a pedagógiai tanszékek átfogó vizsgálatából készített anyaguk a Pedagógusképzés című kiadvány különszámaként jelent meg. Vitaüléseiken részt vesznek hazai és külföldi szakértők, meghívott előadók.

A *Pszichológiai Szakosztály* (elnök: Balogh László) munkájának középpontjában egy - a tanárképzés megújítását szolgáló - felsőoktatási jegyzet-sorozat kidolgozása áll. A már megjelent munkákról országos és regionális vitákat szerveznek. Ezeken a vitákon más szakosztályaink tagjai is aktívan részt vesznek.

A *Szociálpedagógiai Szakosztály* (elnök: Estefánné Varga Magdolna) jelentős szerepet vállalt a szociálpedagógia szak kidolgozásában és meghonosításában. A tantervfejlesztés időszerű kérdéseit (1995. áprilisában) nemzetközi konferencián vitatták meg. Az egri szociálpedagógiai bázis a képzési forma hazai központjává vált.

Az *Egészségpedagógiai Szakosztály* (elnök: Szél Éva) rendszeres szakmai konferenciák és előadássorozatok szervezésével járul hozzá az egészségérték beépítéséhez a pedagógusképzés programjaiba. A NAT új feladatrendszerének kiemelésével a szakosztály elősegítette a közoktatási igények érvényesülését a tanárképzésben.

A *Környezetpedagógiai Szakosztály* (szervezője: Huszár Zsuzsanna) jelenleg a megújulás stádiumában van. Ígéretes az a szakmai konferencia, melyet Budapesten (1996. májusában) a Körlánc Egyesülettel közösen szerveztek. A pécsi bázis a tantervfejlesztő és pedagógus továbbképző munkát koordinálja.

A legutóbbi közgyűlésen újabb szakosztályok indulását jelenthettük be. A *Vállalkozáspedagógia Szakosztály* (elnök:

Farkas Katalin) szegedi központjához a "vállalkozástól az iskoláig" című rendezvényen (1996 május 27-én) sok érdeklődő oktató és gyakorló pedagógus csatlakozott.

Molnár V. József néplélekrajz kutató munkásságához kapcsolódva egy sajátos munkacsoport, az *Organikus Kultúra Műhelye* szerveződik.

Kiss-Tóth Lajos egri tanszékvezető kezdeményezte az *Oktatásinformatikai Szakosztály* megalakítását. Ez a munkaközösség jelentősen hozzájárulhat a szövetség információs rendszerének korszerűsítéséhez is.

A pedagógusképzés jelenlegi állapotát tükrözi néhány szakosztály elhalása. Az alapítás időszakában még élénk érdeklődés mutatkozott a tantárgypedagógiai, a gyakorlati képzési és a pedagógus továbbképzési szakosztályok iránt. Ezek vezető oktatói (nyugdíjazás, vagy egyéb ok miatt) lemondtak, helyükre ezideig új elnököt nem találtunk. Pedig tudjuk, hogy mindhárom szakterületen igen komoly gondok vannak. Talán éppen ez okozza a megtorpanást. Ebben a helyzetben más (elsősorban a pedagógiai) szakosztályok keretében és országos fórumok szervezésével igyekszünk közreműködni az új pedagógus továbbképzési rendszer kiépítésében, a gyakorlati képzés és a tantárgypedagógia megújításában.

Közös érdekeinket képviselve alkalmanként más szakmai szervezetekkel közösen is szerveztünk összejöveteleket. Így például a Független Pedagógus Fórummal, a Körlánc Egyesülettel, valamint az MTA Pedagógusképző Albizottságával. Jelentős eredménynek tartjuk, hogy 1996-tól az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületével közösen adjuk ki a Pedagógusképzés című szakmai folyóiratot.

Munkánk hatékonyságát erősen korlátozta a civil szervezetek döntéselőkészítő szerepének tisztázatlansága, és a szakmai érdekképviselet lehetséges formáinak bizonytalansága. A Felsőoktatási Törvény módosítása nyomán feltételezhető újabb irányítási mechanizmus remélhetőleg lehetővé teszi a szövetség hatékonyabb szakmai, döntéselőkészítő és fejlesztést segítő közreműködését.

Tartalmi, szervezetfejlesztési törekvések

A legutóbbi közgyűlés tapasztalatai alapján megállapíthatjuk, hogy szövetségünk az eredeti célkitűzések szerint halad. A (változatlan formában működő és az újabban alakult) szakosztályok önálló programmal szolgálják közös törekvéseinket. Elsősorban az alábbi hagyományokat, illetve újabb kezdeményezéseket kívánjuk kibontakoztatni.

Továbbra is vállaljuk - együttműködve az MKM illetékes főosztályaival - a pedagógusképzéssel kapcsolatos *szakmai, döntéselőkészítő anyagok* véleményezését, a szakmai vitákban való részvételt. Az országos és intézményi igények szerint helyzetelemző, kutató-fejlesztő munkát végzünk.

A szakosztályelnökök által egyeztetett terv szerint *szervezzük és koordináljuk a törvények végrehajtása során felmerülő elméleti és gyakorlati problémák megoldását*. (Ilyenek: a képzési követelmények végrehajtási garaciái; a köz- és felsőoktatás illetékeseinek együttműködése a pedagógus továbbképzés megoldásában; a pedagógusképzés kutatási, kutatói utánpótlás kiképzési bázisainak tervszerű fejlesztése; a NAT-ból következő pedagógusképzési és -továbbképzési teendők.)

A kutatási és fejlesztési programokat az MTA Pedagógiai Bizottsága illetékes albizottságával egyeztetjük.

A *Pedagógusképző Műhelyek Országos Találkozóját* (1997-ben) harmadik alkalommal fogjuk megrendezni. Ez az esemény hagyományosan az éves közgyűléshez kapcsolódik. Fő témaként az egységes tanárképzés tartalmi és szervezeti kérdéseit emeljük ki.

Az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületével közös feladatunk a *Pedagógusképzés című folyóirat gondozása*. A már kialakult rend szerint - valamennyi szakosztályunk közreműködésével - folytatjuk ezt a munkát, folyamatosan gyűjtve a legjobb, a képzés korszerűsítésében jelentős írásokat, hazai és külföldi tapasztalatokat.

A pedagógusképzést támogató folyóirat kapcsán kapcsolatba kerültünk a szakmai tanárképzés Pedagógiai Szakcso-

portjával. A jövő évben az együttműködés további formáit is ki fogjuk alakítani.

Az ATEE (Association for Teacher Education in Europe) tagszervezeteként tájékoztatjuk tagságunkat és az érdeklődőket a legfontosabb *nemzetközi konferenciákról*, szakmai kiadványokról, időszerű vitákról. Tagjaink kezdeményezése alapján kapcsolatot építünk ki más külföldi szakmai szervezetekkel is.

A Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet felszamolása után (1996-tól) szegedi *központunkat Pécsre telepítettük* át. Létrehoztunk egy budapesti bázist is, miután az ügyintézés egy része, valamint a nemzetközi kapcsolatok ott könnyebben bonyolíthatók. Az útiköltségek emelkedése miatt az egész tagságot érintő rendezvényeket is a fővárosban szervezzük meg.

A szövetség egyrészt arra törekszik, hogy minél több régióban szerveződjön szakosztály. Ezáltal a képző intézményekkel közvetlenebb kapcsolatot építhetünk ki. Az intézményi bázisokon a helyi adottságoknak leginkább megfelelő *fejlesztő műhelyek* létesíthetők. Ugyanakkor biztosíthatjuk a szakosztályok együttműködését is. Az elnökség gondoskodik arról, hogy a szervezet egyes csoportjai ne szigetelődjenek el, a szövetség fő funkciói kellő hatékonysággal érvényesüljenek.

Elősegíthetjük az új utakat kereső, programfejlesztő műhelyek eredményeinek terjesztését. Szakosztályközi vitákat, közös pályázatokat és más (például külföldi szakmai szervezetekkel közös) együttműködési alkalmakat szervezünk. Informatikai szakembereink segítségével kiépíthetjük a pedagógiai tanszékeket és a szakosztályokat összekötő *információs szolgáltató hálózatunkat*. Hírleveleink készítését és továbbítását is korszerűsítjük.

A fenti célok elérése érdekében tenni akaró főiskolai és egyetemi oktatók, szakvezető tanárok és más (például kutató, oktatásirányító) szakemberek csatlakozását szívesen várjuk.

VÉGHELYI JÓZSEFNÉ
az OTE elnöke

AZ ÓVÓ- ÉS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁK EGYESÜLETE

Az *Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete* - a 90-es évek elején országosan meginduló szakmai önszerveződés részeként - 1992. április 4-én alakult meg bajai székhellyel. Létrejöttét az óvó- és tanítóképző főiskolák Főigazgatói Kollégiuma kezdeményezte, ez a testület aktívan részt vett a megalakítás előkészítő és szervező munkájában is. Az országos szintű egyesület elődjének tekinti az 1889-ben megalapított és az 1940-es évek végén betiltott "Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületét", ápolja, vállalja és továbbviszi annak jó hagyományait.

Az OTE *célja* a tagok - óvó- és tanítóképző főiskolák és azok dolgozói - szakmai tevékenységének koordinálása, a szakmai és szervezeti érdekek képviselete és érvényesítése, valamint az intézményi és oktatási tevékenység tekintélyének, elismerésének szervezett előmozdítása.

Az egyesület *feladatai* között szerepel

- a felsőoktatás különböző szintű szervezeteiben a képviselet biztosítása,
- a tagok, pártoló tagok szakmai segítése,
- az intézmények között már meglévő és új szakmai együttműködési formák elmélyítése és kezdeményezése,
- az államigazgatási szervekkel, valamint szervezetekkel, tudományos és felsőoktatási intézményekkel való érdekvédelmi együttműködés kialakítása és biztosítása,
- az oktatókat, főiskolákat érintő szakmai, szervezeti és jogi változásokat eredményező törvények, rendeletek tervezetének véleményezése, róluk történő tájékoztatás.

Az egyesület működése a *szakmai tagozatok* munkájára

épül. Ez a munka 1992 óta jelentős változáson ment keresztül. A kezdeti időszakra a szerveződés, a helykeresés, a feladatok tisztázása volt a jellemző. A későbbiekben megalakult hat tagozatban előtérbe került a szakmai tartalmi munka, ami viszont nyilvánvalóvá tette azokat a szervezeti problémákat, melyek nehezítették az eredményes működést. Ez a tagozatok átalakulásához és új tagozatok megalakulásához vezetett.

Jelenleg az *egyesület keretén belül 12 szakmai tagozat* működik, ezek a következők:

Pedagógia-pszichológia szakmai tagozat (elnök: Schablauer Zoltánné)

Magyar nyelv és irodalmi szakmai tagozat (elnök: Dr. Hangay Zoltán)

Idegennyelvi és nemzetiségi szakmai tagozat: (elnök: Sárosdyné dr. Szabó Judit)

Társadalomtudományi szakmai tagozat (elnök: dr. Donáth Péter)

Matematika szakmai tagozat: (elnök: Pappné dr. Ádám Györgyi)

Természettudományi szakmai tagozat (elnök: Véghelyi Józsefné dr.)

Technika-informatika szakmai tagozat (elnök: dr. Kiss Sándor)

Vizuális nevelési szakmai tagozat (elnök: Bálványos Huba)

Ének-zene szakmai tagozat (elnök: Dr. Burián Miklós)

Testi nevelési szakmai tagozat (elnök: Gaál Sándorné)

Iskolai gyakorlati képzési szakmai tagozat (elnök: Gombás Lászlóné)

Óvodai képzési szakmai tagozat (elnök: Zvara Jánosné)

A szakmai tagozatok a szakmai vitáknak, egyeztetéseknek, az oktatás tartalmát és formáját érintő közös elképzelések kialakításának és megvalósításának szintereivé váltak. Fórumot teremtenek a szakmai véleménynyilvánításra és azok egységes képviseletére.

Az OTE szakmai munkáját jól jelzik és mutatják azok a tevékenységi területek, melyek szinte mindegyik tagozat mun-

kájában kiemelkedő súllyal szerepeltek és szerepelnek.

Rögtön a megalakulás után - mind az óvó- mind a tanítóképzésre vonatkozóan - több tagozatban megindult a szakterület szempontjából a tapasztalatcsere, az egyes főiskolák tantárgyi programjainak, óra- és vizsgaterveinek, a képzés tárgyi és személyi feltételeinek az áttekintése, elemzése, közös vélemény és javaslat kialakítása a diplomák egyenértékűségét veszélyeztető különbségek és szakmai hátrányok kiküszöbölésére.

A tagozatok intenzíven foglalkoztak a *tartalmilag megújított képzésre* való felkészüléssel is. Eredményes együttműködés alakult ki több szakmai tagozat, pl.: vizuális nevelési, matematika, természettudományi, illetve egyesületi tag, valamint a négyéves tanítóképzés tartalmi, szervezeti előkészítésével megbízott és a Főigazgatói Kollégium által létrehozott Országos Tantervfejlesztő Bizottság között.

Ez azt jelenti, hogy az új képzési dokumentumok szakmai érdekek szempontjából fontos elemeinek átgondolásával és kidolgozásával az egyesület érdemben részt vett azokban a munkálatokban, melyeknek kapcsán megszületett a négyéves tanítóképzés főiskoláknak ajánlott és javasolt tantervi programja. A szakmai egyeztető és fejlesztő munkát a tagozatok a négyéves képzés bevezetése óta folyamatosan végzik, ez a feladat még szorosabbá tette az egyes intézmények oktatóinak szakmai kapcsolatát és növelte az egyesület elismertségét.

Nemcsak a tanító-, hanem az óvodapedagógus-képzés területén is lezajlottak a hasonló munkálatok, melyben az OTE tagok szintén igen tevékenyen vettek részt.

Több tagozat foglalkozik a szakterület tananyaggal, *jegyzetekkel* való ellátottságával olyan módon, hogy a tapasztalt problémák megoldásában is részt vállalnak. Ezt mutatja az a tény, hogy több tagozatban már elkészültek, több pedig tervezi közös jegyzetek, *tankönyvek* kidolgozását, illetve az ezeket eredményező szakmai előkészítő tevékenységeket.

Tagozataink országos tantárgyi tanítási versenyek

szervezésére és lebonyolítására is vállalkoznak. Ezek a versenyek nemcsak a jövendő tanítók felkészültségéről adnak számot, hanem egyben szakmai tapasztalat szerzésére is lehetőséget teremtenek oktatónak, hallgatónak egyaránt.

A tagozatok többsége figyelemmel kíséri a *közoktatás* területén bekövetkező eseményeket és *változásokat* is. Ezt jelzi, hogy többen - egyesületi tagok és tagozatok is - részt vettek a Nemzeti Alaptanterv munkálataiban. Napjainkban támogatják és elősegítik, hogy a gyakorlóiskolák helyi tantervei szempontjából is meglegyen az összhang az intézmények között. Éppen ezért, tiszteletben tartva az iskolák autonómiáját, a lehetőség határain belül bekapcsolódnak a helyi tanterv dokumentumainak kidolgozásába.

Az egyesület szakmai alapon történő tagozódása nem jelenthet egyúttal izolálódást, a kitűzött átfogó vizsgálódások, feladatok igénylik *a tagozatok együttműködését*. Ugyancsak az együttműködés erősítését követeli meg az a tény, hogy a NAT által megfogalmazott műveltségi területek több szekterületet is átfognak, integrálnak. Az erősödő együttműködés és közös gondolkodás jele a közös tanácskozások, konferenciák szervezése, pl. a Vizuális nevelési és Technikai - informatika tagozatok közös konferenciája 1996 augusztus végén.

Nemcsak a tagozatok között, hanem *más civil szervezetekkel* is erősíteni akarjuk kapcsolatunkat, ezzel a pedagógusképzés érdekeinek képviseletét. Ezért törekszünk tartalmas együttműködésre a Tanárképzők Szövetségével. Együttműködésünk szép példája a Pedagógusképzés című lap közös gondozása, kiadása.

A fentiekben röviden jellemzett munkát az egyesület 294 egyéni és 13 főiskolai pártoló tagja végzi. Az egyesület létszáma a közelmúltban jelentősen nem nőtt, de nem is csökkent az intézményi létszámleépítések ellenére sem. Az egyes tagozatok 20-30 fővel működnek. Tudjuk, hogy a valóságban a munkában nem csak egyesületi tagok vesznek részt, reméljük kisugárzásunk nagyobb a tényleges létszámnál. Ezzel együtt szeretnénk, ha egyesületünk tovább erősödhetne új tagokkal.

1000 ÉVES A MAGYAROSZÁGI ISKOLA
PEDAGÓGUSKÉPZÉS-TÖRTÉNETI KONFERENCIA SÁROSPATAKON

Az 1000 éves magyarországi iskola jubileuma tiszteletére Sárospatak város, a Comenius Tanítóképző Főiskola, a Tanítóképző főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, a Honfoglalás 1100. Évfordulója Emlékbizottság Titkársága, az Iskolatörténeti Emlékbizottság "Pedagógusképzés-történeti konferenciát" rendezett 1996. július 8-9-10-én Sárospatakon. A konferencia színhelye a Comenius Tanítóképző Főiskola volt.

Július 8-án Jánosdeák Gábor, a város polgármestere és Komáromy Sándor, a főiskola főigazgatója köszöntötte a résztvevőket. A nyitó előadást Báthory Zoltán helyettes államtitkár tartotta, aki a jubileum alkalmából azokról a változásokról beszélt, amelyek a rendszerváltozást követően törvényszerűen bekövetkeztek. A plenáris ülés előadásaihoz kapcsolódtak július 9-én azok a korreferátumok, amelyeket három szekcióban (óvóképzés, tanítóképzés, tanárképzés) ismertettek a szakemberek. Július 10-én került sor Sárospatak Város Önkormányzata és a főiskola által kiírt regionális iskolatörténeti pályázat eredményhirdetésére és a díjak átadására, a pályázaton díjat nyert dolgozatokat szerzőik ekkor mutatták be.

*

A szerkesztő bizottság a konferencia teljes anyagának közlésére - terjedelmi okok miatt - nem vállalkozhatott. A nyitó előadást követő plenári ülés előadásait teljes terjedelemben, a korreferátumokat rövidített formában (4-5 oldalon), a nyertes pályaműveket csak recenzió keretében tudjuk bemutatni.

A PLENÁRIS ÜLÉS ELŐADÁSAI

MÉSZÁROS ISTVÁN
Eötvös Loránd Tudományegyetem

ISKOLÁINK EURÓPÁBAN - EZER ÉVE

1489 őszén - 507 évvel ezelőtt, Mátyás király uralkodásának utolsó évében - itt, a sárospataki városi-plébániaiai iskolában az iskolarektor a *kontinenseket* magyarázta. A diákok füzetjükbe rajzolták a táblai vázlatot; köralakú sémában ábrázolták az ismert három világrészt: Európát, Ázsiát és Afrikát.

Szalkai László akkor itt készített terjedelmes munkafüzetéből ismerjük a hozzáfűzött magyarázatot is. A krakkói egyetemi végzettségű Kisvárdai János rektor többek között így kommentálta a rajzot: *"Mi, magyarok, Európában lakunk, a törökök Ázsiában. És a törökök már egész Ázsiát elfoglalták."*

A Mátyás-korabeli sárospataki iskolateremben ülő diákok nagyon jól tudták, miről beszél tanáruk. "Asia" akkoriban a mai Kis-Ázsiát és a Balkánt jelentette. Magyarország déli határán ott áll a fenyegető török hadsereg, készen arra, hogy hazánkat is, Európát is meghódítsa.

Hajdanvolt sárospataki pedagógus-elődünk *egyben-egészben látta Európa és benne hazánk sorsát*. S a Szalkai-kódex a tanú rá, hogy iskolájában az európai műveltség sajátos magyar értékeket is tartalmazó teljes anyagát oktatta; *európai, egyben magyar,* illetve *magyar, egyben európai* látásmódra nevelve növendékeit.

*

Sokan emlegetik manapság Európát, sokat emlegetik az iskolát, és sokat emlegetik *Európa és a mai magyar iskola jelenkori, méginkább kívánatos jövőbeli viszonyát*. Ehhez a témához szeretnék néhány iskolatörténeti reflexióval hozájárulni. Tulajdonképpen pedagógusképzés-történeti konfe-

renciánk elhangzó előadásainak történeti hátterét, történeti közegét szeretném röviden felvillantani.

Köztudott: *a magyar iskola ezer esztendőn keresztül európai iskola* volt; s Európa és a magyar iskola ezeréves szoros kapcsolatában számos olyan fontos *meghatározó nevelési tényező* bukkan elénk, amelyek hitelesítik ezt a kapcsolatot.

(A továbbiakban a "nevelés" szó alatt az iskolának a tanulóra irányuló teljes, totális hatásrendszerét értem: nevelést, oktatást, képzést, jellemformálást, személyiség-alakítást stb.)

I.

996 táján, ezer esztendővel ezelőtt *a nyugat-európai katolikus iskolát* plántálták hazánkba a bencés szerzetesek, átvéve a már mintegy két évszázad óta működő intézménytípus külső szervezetét és belső tartalmát. Hazai kolostori, székesegyházi és plébániai iskoláinkban ugyanaz volt a tananyag, a módszer, a tankönyv, mint a nyugateurópai hasonló intézményekben.

És olyan iskolák voltak ezek, amelyekben alapvető nevelési tényezőnek a *VALLÁST* tekintették. Ugyancsak a vallás volt a meghatározó nevelési tényező azután később is, a 16. század közepétől a protestáns és az ortodox iskolákban, majd a 18. század végétől a zsidó iskolákban, vagyis *a 19. század második feléig mindegyik hazai - és európai - iskolában* (a felekezeti jelleg nélküli állami és önkormányzati iskolák megjelenéséig); majd utána is az egyházi iskolákban, egészen máig.

De az állami és önkormányzati iskolákban is jelen volt a vallás Nyugat-Európában is, nálunk is a kötelező vagy fakultatív hitoktatás formájában.

Tudjuk: az utóbbi évszázadban a nyugati országokban és nálunk is számos kezdeményezés igyekezett a vallást, mint nevelési tényezőt vissza-, illetve kiszorítani az iskolarendszer egészéből, valamint az egyes iskolákból, de hosszú

távon maradandó siker nélkül maradt ez a törekvés. A vallás *ma, a 20. század végén* is jelen van a nyugat-európai iskolarendszerekben és egyes iskolákban.

Nálunk is. Sőt már nemcsak az európai történelmi vallások vannak jelen, hanem az ezen a tájon eddig ismeretlen amerikai régebbi és újabb szekták, illetőleg keleti, ázsiai vallások is teret kaptak, némelyek az iskolákban is.

II.

A 14-15. században tűnt fel egy új alapvető nevelési tényező: a *VILÁGISÁG*, a világi életpályára való felkészítés igénye, *világi műveltség elsajátítása* révén. Az akkori székesegyházi és városi-plébániai iskolákban megjelent a világi elem: a világi oktató, a világi tananyag és a felnőtt korban világi életpályára készülő tanuló.

(Korábban is foglalkoztak a világi tudományokkal a középkori iskolákban, de elsősorban az egyházi értelmiség képzésének céljából.)

Elkezdődött ez a folyamat Nyugaton is, nálunk is, amelynek nyomán az iskola elsődlegesen, majd kizárólagosan a világi felnőtt életpályára készíti fel a növendéket. S ez a 14-15. században elinduló tendencia folytatódott a 16. századtól a katolikus jezsuita-piarista és más szerzetesrendi gimnáziumokban, akadémikákon, a református kollégiumokban, az evangélikus líceumokban.

A világiság fontos megnyilvánulása volt, hogy a 14-15. századtól *a városok magisztrátusai kötelességüknek érezték helyi városi-plébániai iskolájuk anyagi fenntartását*, illetve az ahhoz való jelentős hozzájárulást. A városok e kötelessége megmaradt a következő századokban is mind a népiskolákkal, mind a középiskolákkal kapcsolatban, egészen máig.

A világiság igénye erősödött fel a *humanizmus* eszméinek terjedése során a 15-16. században nálunk is: egy földközpontú, természetelvű és ember-irányultságú világkép

hatásai érvényesültek az iskolai nevelésben; illetőleg a klasszikus ókori szerzők művei által képviselt, kereszténység előtti erkölcsi elvek ütköztethetők voltak a keresztény erkölcsi elvekkel.

A *népiskola* megjelenése 1560 táján ugyancsak a világiság igényének sajátos megnyilvánulása volt, kezdetben is, később is.

Majd a 17-18. században az új *természettudományos nézetek* is behatoltak az iskolákba, de a 17. század folyamán Descartes, a 18. század első felében Newton természettudományos nézetei időben bekerültek a hazai tananyagba, tankönyvekbe.

Tovább mélyítették az iskolák világiságát a 18. század második felétől a *felvilágosodás* eszméi, majd a 19-20. század *tudományos-technikai, illetve politikai-társadalmi új hatásai*.

A nyugat- és közép-európai, benne a hazai iskolarendszerben és egyes iskolákban érvényesülő főbb nevelési tényezőknek - a vallás mellett - ez a második rétege: a világiság, vagyis a világi életpályára való felkészítés, megfelelő tartalmú műveltség elsajátíttatása révén. Azóta is, ma is meghatározó módon érvényesül Európában és hazánkban.

III.

A 17. század folyamán bukkant fel a vallás és a világiság mellett mint új, fontos nevelési tényező a *NEMZET*, a nemzeti vonatkozás.

A francia Oratoire és Port Royal iskoláiban, de angol és német iskolákban is jelentkezett ekkor az igény: *a tanítás nyelve* a közép- és felsőoktatásban a latin helyett *a nemzeti nyelv legyen;* s a tanulók ne csupán az ókori görög-római történelemmel és földrajzzal, hanem *saját nemzetük történelmével, saját hazájuk földrajzával is foglalkozzanak*. Ez egyrészt műveltségük teljesebbé tétele, másrészt nemzettudatuk kialakítása, elmélyítése érdekében

szükséges.

Ettől kezdve a korábbi *inter-európai tudat* helyett *a saját nemzethez való tartozás tudatának formálását* fontos nevelési célnak tekintették Nyugat- és Közép-Európa - benne Magyarország - iskoláiban.

A nemzeti vonatkozású nevelés és pedagógia jelei természetesen korábban is fellelhetők voltak, de a nemzeti jelleg mint fontos nevelési tényező a 17. századtól lett alapvető és meghatározó fontosságú Európa iskoláiban. Hazai gimnáziumainkban az 1730-as évektől oktatják a *magyar történelmet, Magyarország földrajzát*.

Sajátos okai voltak annak, hogy a nemzeti jelleg elvének tannyelvi következményei nálunk csak késve érvényesültek.

A 18. század közepén piarista tanügyi vezetők iskolareform-koncepcióiban szerepelt először *a gimnáziumi magyar tannyelv és magyar nyelvtan-tantárgy igénye*. De ezt a bécsi tanügyi kormányzat a leghatározottabban elvetette s az 1777-i Ratio Educationis-ban a magyar nyelv semmiféle formában nem szerepelt.

Az 1790-es években a sárospataki kollégium középszintjének tanárai probálkoztak a magyar nyelvű oktatással, de azután itt is újra győzött a latinos irányzat.

Viszont az 1820-as évektől a *reformkorban* mind a katolikus, mind a protestáns középszintű iskolákban a magyar érzésű tanárok - ugyan "illegálisan" - már *magyar nyelven tanították az egyes tantárgyakat*, megindult a középiskolai magyar nyelvű tankönyvirodalom is. S túl az oktatás magyar nyelvén, ettől kezdve *a helyes magyar nemzettudat* kialakítása is iskoláink programjába került. Ezt szolgálta a korabeli *magyar irodalom* intenzív tanulmányozása is, amely ugyancsak ennek áramában indult el nálunk is, Nyugaton is.

Végül az 1844. évi 2. törvény szüntette meg hivatalosan közép- és felsőszintű iskoláink latin tannyelvét, helyébe a magyart állítva.

A hazai *népiskolákban* mindvégig mindenütt a helyi lakosság, illetve a tanulók anyanyelve volt a tannyelv.

1879-től Trefort miniszter kezdeményezésére a magyar nyelvtant mint rendes kötelező tantárgyat a nem magyar tannyelvű népiskolákban is tanítani kellett, az anyanyelv nyelvtana mellett. Ezzel *teljessé vált az egész magyarországi iskolarendszerben a magyar nyelvtan tanítása,* alsó- és középszinten egyaránt, Magyarország mindegyik iskolás tanulója számára. Ezt erősítette meg újra Apponyi miniszter javaslatára 1907-ben az országgyűlés. Mindez teljesen egybehanzó volt a nyugat-erópai országokban dívó szokással, semmi kirívó, attól eltérő nem volt benne. Sőt számos nyugat-európai iskola gyakorlatánál ez sokkal kedvezőbb, humánusabb volt.

Közismert: a hazai iskolák nemzeti jellegű nevelésében a 20. században jelentkező *irredentizmus,* majd a *proletárinternacionalizmus* sokféle okkal magyarázható, sokféle oldalról kritizálható.

A mai nyugat- és közép-európai iskolák legtöbbjében erőteljesen érvényesül a nemzeti jellegű nevelés szempontja. Közismert, hogy hazánkban jelenleg egyesek vitatják ennek szükségességét.

IV.

Fontos dátumhoz köthető, amikor a vallás, a világi műveltség és a nemzet mellett megjelent a negyedik alapvető nevelési tényező az európai - benne a magyar - iskolatörténetben: ez az *ÁLLAMHATALOM* pedagógiai befolyása.

Mária Terézia 1769. július 16-án kelt, nagyszombati katolikus egyetemet királyi egyetemmé nyilvánító okiratában deklarálta *az uralkodó - vagyis az államhatalom - legfőbb rendelkezési és felügyeleti jogát* a hazai iskolaügy felett.

Furcsa paradoxon: az iskolák még jóideig továbbra is kizárólag egyházi-önkormányzati fenntartásúak, az állam még sokáig nem vállalt magára semmiféle anyagi fenntartási kötelezettséget, mégis magának vindikálta az irányítás és felügyelet jogát.

Az államhatalom iskolai megjelenésének szembetűnő jele

az 1777-i Ratio Educationis bevezető szövege: eszerint az iskolákban folyó oktatás-nevelés legfőbb célja a *közboldogság*, a közjólét; ennek érdekében szükséges a tanulókból *a jó állampolgárok nevelése*. Mindez teljesen szinkronban történt a korabeli nyugat- és közép-európai országokkal.

Ettől kezdve az állami rendelkezések, törvények, miniszteri utasítások s más hasonló állami rendszabályok erőteljesen befolyásolták a hazai iskolák *legbelső* oktatási-nevelési ügyeit.

Nálunk állami költségvetésből aránylag későn, az 1870-es, 1880-as évektől szerveztek iskolákat, elsősorban közép- és felsőszintűeket. De két nagyszabású állami népiskolaépítési akcióra is sor került: az 1890-es években és az 1920-as években.

Akárcsak korábban, a két világháború közötti iskoláinkban is, az aktuális állami politikából fakadó nevelési konzekvenciák elsősorban az állami iskolákban érvényesültek, kevésbé a felekezetiekben.

Az 1948-i államosítás után pedig már nem az állam, hanem a hatalmat gyakorló *"állampárt"* nevelési koncepciója érvényesült a homogenizált hazai iskolarendszerben; más felfogás érvényesítésére nem nyílt lehetőség.

A nyugat-európai országokban a 19-20. században változó volt az államhatalom nevelési hatása az iskolarendszerekre és az egyes iskolákra, jelenleg is az. Köztudott: mai hazai tanügyünkben élénk viták folynak az állam és a köznevelés viszonyát illetően, valamiféle ideális, vagy legalábbis elfogadható helyzet létrehozása érdekében.

V.

1902-ben ismerték meg a nyugat-európai országokban a reformpedagógiát meghirdető kiáltvány-programot: Ellen Key könyvét "a gyermek évszázadáról". Hazánkban négy év múlva, 1906-ban megalakult a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, amely egy új alapvető nevelési tényezőt rétegzett az eddig említettek fölé: ez az *EGYÉNISÉG* mint nevelési tényező.

Tudjuk: ennek is voltak már halvány előzményei, főként Rousseau műve nyomán. Mégis elsősorban *a 20. századi reformpedagógia sodrában* került a gyermek, a fiatal - a maga egyéni pszichikus, szomatikus és intellektuális mivoltában - *minden pedagógiai tevékenység középpontjába.*

A magyar fejlődés e tekintetben teljesen egyidőben zajlott a nyugat-európai államokkal: a 20. század első felében nálunk is - akárcsak ott - *reformiskolák* működtek; a reformeszmékkel rokonszenvező pedagógusok társaságba tömörültek, színvonalas folyóiratokat adtak ki, tanulmányokat, köteteket publikáltak nézeteik népszerűsítésére, a képviselőik szoros kapcsolatot tartottak nyugati kollégáikkal.

A reformpedagógiai eszmék - amennyire ez a tömegiskolákban lehetséges volt - *érvényesültek a hazai állami és egyházi iskolai tantervekben, módszerekben,* a népiskolákban és a középszintű iskolákban egyaránt. A hazai állami tanügyi hatóságok széles teret engedtek a reformpedagógia érvényesülésének. Ezt bizonyítja - a fentieken kívül - az 1928-i harmadik egyetemes tanügyi kongresszus, s az európai viszonylatban is jelentős, 1929-ben munkáját megkezdő gyermekpszichológiai tanszék a szegedi egyetemen.

Tudjuk, 1948-ban az ismert okok következtében minden formában megszűnt a reformpedagógia érvényesülése a hazai tanügyben. Az ezt követő évtizedekben a nyugati országokban új fejlődési pályát futott be a reformpedagógia, ebből eleinte teljesen kimaradtunk.

Az 1970-es években elkezdődött hazánkban a század első fele reformpedagógiájának eszköztárából vett *munkáltatás* felújítása, amely az 1978-as új tantervekben kulminált. Az e tantervek bevezetése utáni évek tapasztalatai alapján a pedagógiai szakemberek és gyakorló pedagógusok véleménye megoszlott e keleti szocialista pedagógiába oltott nyugati reformpedagógia sikerességét illetően. E tantervek - tudjuk - a közelmúltig érvényben voltak.

1990 óta hazánkban a legszélesebb körben szerveződtek reformpedagógiai alapon álló iskolák, a legtágabb értelemben

teret adva az egyes gyermek fejlődésének, nevelődésének; szorosan figyelve - esetenként másolva, esetenként szuverén módon alkalmazva - a nyugat-európai reformpedagógia jelenkori megnyilvánulásait. De a reformpedagógia hatása napjainkban a hazai alsó- és középszintű *tömegiskolákba* is erőteljesen beszüremkedik.

VI.

Látható: a magyar nevelés ezer esztendő történetében egyre gyarapodva egymásra rétegeződtek és ma is hatnak a vallás, a világiság, a nemzet, az államhatalom, a gyermek egyénisége - mint alapvető nevelési tényezők.

Végül ezekhez társítva a legújabbról kell szólnom: *AZ EMBERI SZABADSÁGJOGOKRÓL,* mint nevelési tényezőkről. Tudjuk: 1948. december 10-én tette közzé az Egyesült Nemzetek Szervezete közgyűlése "Az emberi jogok egyetemes nyilatkozatá"-t, amelyet azután számos nemzetközi egyezmény követett, hogy csak az 1975-i Helsinki-megállapodást, vagy az 1990-i Párizsi Chartát említsem.

Ezek nyomán széles körben tudatosultak *a gyermekek, a szülők, a pedagógusok jogai;* ezek érvényesülése-érvényesítése erősen befolyásolja az iskolákban folyó nevelést éppen úgy, mint az oktatást, az iskola tanterveit, tananyagát, tankönyveit, pedagógiai programjait, illetve erkölcsi, világnézeti, esztétikai irányait és számos más pedagógiai vonatkozását.

De az alapvető szabadságjogok *visszautalnak* a már korábban is érvényesített *vallási, nemzeti és államhatalmi problematikára* is.

Tudjuk: 1990 előtt ezeknek az alapvető szabadságjogoknak a megvalósulása körül nálunk nem volt minden a legnagyobb rendben. (Nem vigasztaló, hogy ugyanakkor időnként a nyugati országokban sem).

Ma hazánkban már nincs probléma e jogokkal, legalábbis elvileg, eméletileg, a deklarációk szintjén, de az iskolai élet köznapi gyakorlatában e téren még sokminden elrendezés-

re szorul.

Summázatként magam úgy látom: iskoláink európaiságának *lényege* nem hirtelen átvett formaságokban, nem gyorsan felvett külsőségekben, struktúrákban van, hanem azokban *az alapvető nevelési vonatkozásokban,* amelyek legfőbbjeit felsoroltam, amelyek bennünket Nyugat- és Közép-Európa országaival összekötnek, amelyek ezer esztendős kapcsolatainkat is jellemzik, amelyeket hazai iskoláinkban európai módon - azon belül közép-európai módon - érvényesítettünk, érvényesítünk.

Ezer esztendő alatt - nem kétséges - hazánkban európai iskolarendszer létezett. Ezt kár lenne most - különféle aktuális motivációk alapján - kétségbevonni, illetve ezt csak ezután létrehozandónak állítani. Nálunk is, akárcsak Európa gazdaságilag fejlettebb és kevésbé fejlettebb országaiban, voltak kiemelkedő színvonalú népiskolák, középiskolák, felsőoktatási intézmények; voltak - s ez volt mindenütt Európában a többség - átlagosak; s nem volt kevés (akárcsak tőlünk Nyugatra) egészen gyenge, alacsony színvonaulú iskolánk.

De ajánlatos kissé pontosabbá tenni az "európaiság" minősítést. Hazánkban az elmúlt évezredben *a közép-európai iskolamodell* érvényesült, amelynek utolsó évszázada négy városnévvel - Budapest, Bécs, Prága, Krakkó - szimbolizálható. Mai 1996-os ezeréves ünnepünkön előre tekintve sokakban felötlik a gondolat: *vajon e térség maradandó-időtálló értékű közép-európai iskolamodellje érvényesül-e - mutatis mutandis - továbbra is?* Kiteljesedik-e, újabb pedagógiai-kulturális értékekkel gazdagítva a XXI. századra? Az a közép-európai iskolamodell, amelynek értékes hagyományai vannak hazánkban, amely továbbfejleszthető, a holnap pedagógiai igényeit is kielégíteni képessé tehető; amely egyáltalán nem "porosz", hanem közép-európai; amely azonos értékű, sőt sok vonatkozásban értékesebb más, tőlünk idegen

tájak ide importálható, divatos (esetleg divatjamúlt) iskolamodelljeinél. Az a közép-európai iskolamodell ez, amelyet az 1950-1990 közötti négy évtizedben bizonyos ideológia jegyében gyökeresen át akartak alakítani, de lényegét mégis, úgy-ahogy, sikerült a mába átmenteni.

Rövid referátumomban *az Európa, Közép-Európa és hazánk iskolái egybekapcsoló alapvető nevelési vonatkozásokból emeltem ki néhányat,* amelyek fontosak voltak és fontosak ma is; ugyanakkor konkrét, pontosan körülírható pedagógusképzési vonatkozásaik is bőven vannak.

Szilárd meggyőződésem, hogy e közös nevelési vonatkozások lényegének iskolai megvalósulása segít abban, hogy hazai iskoláink *megmaradhassanak* európai iskolának, közép-európai iskolának.

KELEMEN ELEMÉR
Budapesti Tanítóképző Főiskola

A MAGYAR PEDAGÓGUSKÉPZÉS TÖRTÉNETI VÁZLATA

A neveléssel, oktatással hivatásszerűen foglalkozó szakemberek, a pedagógusok intézményes képzése a messzemutató történeti előzmények ellenére viszonylag késői fejlemény: a modern tömegoktatás kialakulásához, elterjedéséhez, az iskolaügy polgári jellegű fejlődéséhez kapcsolódik. A hazai pedagógusképzés története - ebből következően - a magyar iskola ezeréves történetének alig egyötöde, ám annak méltán önálló és önmagában is fontos fejezete.

A magyar iskolaügy korai századaiban a különféle egyházi - kolostori, káptalani, plébániai - iskolákban egyházi személyek, papok végezték az oktatást. Mellettük a XV-XVI. századtól jelent meg, elsősorban a városi, majd a növekvő számú falusi iskolában a tanítással alkalom-, majd hivatásszerűen foglalkozó szakemberek, a mesterek (ludi magister" stb.) rétege. Képzettségüket, tevékenységük szakmai kritériumait különféle egyházi előírások szabályozták.

A XVI. századtól a nagy iskolavárosok kollégiumai köré kiépülő református iskolahálózatban a további tanulmányaik anyagi megalapozása végett rektori (templomi és iskolai) szolgálatot vállaló diákok látták el az oktatást.

Az approbációval, a főhivatású tanítók próbatételének és minősítésének gyakorlatával a XVIII. századtól találkozhatunk rendszeresen. A Radio Educationis az ún. normális iskolákban végzett tanítási gyakorlathoz kötötte a tanítók alkalmazását. A tanítók képzésének intézményes megoldására a reformkor hozott kézzel fogható eredményeket. 1818-ban Szepesváralján létesült az első német nyelvű, majd 1828-ban Egerben az első magyar nyelvű - érseki - tanítóképző. Az 1830-40-es években sorra nyíltak további katolikus és protestáns tanítóképezdék (Esztergom, Győr; Nagykőrös,

Debrecen; Felsőlövő stb.).

A katolikus (jezsuita) gimnáziumokban a XVI. század végétől ismert a "collegium repetentium", az ismétlők kollégiumának intézménye - a középfokon oktatók számára. A nagyhírű protestáns kollégiumokban többnyire külföldi egyetemeken végzett tanárok tanítottak. A XIX. század elején Ürményi József kezdeményezte elsőként a középiskolai tanárok egyetemhez kapcsolódó hazai képzését. A bencés rend a múlt század elejétől saját intézményeiben kísérelte meg a probléma előremutató megoldását.

1837-ben Tolnán létrejött az első magyarországi kisdedóvó-képző intézet, amely 1843-ban Pestre költözött.

A tanító- és tanárképzés rendezett megoldására 1848-ban, az I. Egyetemes Tanítógyűlésen született átfogó program. A kérdés rendeleti úton történő szabályozása azonban már az abszolutizmus tanügyi rendelkezései közé tartozott: az Entwurf a középiskolákra, az 1855-ös helytartótanácsi rendelkezés pedig a népiskolai oktatásra vontatkozóan írt első szigorú képesítési követelményeket. Gyarapodott a felekezeti tanítóképzők száma, majd az osztrák birodalom egyetemi városaiban létrehozott "tanárvizsgáló bizottságok" mintájára 1862-ben a pesti egyetem mellett is megkezdte működését a középiskolai tanárképesítő bizottság.

A tanító- és tanárképzés rendezésének igénye, a képesítési előírások szabályozása az alap- és középfokú oktatás XVIII-XIX. századi kiterjedésével, tartalmi korszerűsítésével függött össze. Az oktatási reformtörekvések és az állami rendelkezések azonban nem eredményeztek átfogó megoldást. A meglehetősen anarchikus állapotokon csak az abszolutizmus szigorú modernizációs intézkedései javítottak valamelyest. A kérdés átfogó rendezése - a modern magyarországi közoktatás megteremtésének feltételeként - a kiegyezést követő időszakra maradt.

Az 1868. évi XXXVIII. törvény szerves egységnek tekintette a népoktatást és a népiskolai tanítók képzését: a törvény által előírt képesítést nyújtó tanítóképezdéket a népoktatási intézmények közé sorolta. Az iskolákat is

megosztó felekezetei különbségek áthidalására állami tanító- és tanítónőképző intézetek felállítását rendelte el. Az állami fejlesztés nagy lökést adott a felekezeti tanítóképzésnek is; a dualista korszak végén - 1918-ban - összesen 91 tanító- és tanítónőképző intézet működött az országban, közülük 30 állami volt. A törvényi előírások csak az állami intézmények számára szabták meg a tantervet, a felvételi feltételeket és a tantestület összetételét. A sorozatosan végrehajtott tantervi változások, a hároméves képzési idő négyévesre emelése (1881.), valamint az egységes képesítési követelmények alkalmazása azonban a magyar tanítóképzés egészének színvonalemelését eredményezte. Ugyanakkor az egész korszakot végigkísérték a szakmai viták a népoktatási és a képzési követelmények összehangolásáról, az általános és a szakmai, valamint az elméleti és a gyakorlati képzés arányairól, továbbá a képzés jellegének és szerkezetének módosításáról, az érettségire épülő tanítóképzés bevezetéséről.

Az 1868. évi népiskolai törvény nyomán differenciálódó népoktatás csakhamár napirendre tűzte a tanítóképzés differenciálását, mindenekelőtt a polgári iskolai tanárképzés, majd - szükségképpen - a tanítóképző intézeti tanárképzés megoldását.

A kisdedóvóképzés egységes rendszerét, korszerű tartalmát a kisdedóvásról szóló 1891. évi XV. törvény teremtette meg; szabályozta a kétévfolyamos intézmények létesítésének, pedagógiai tevékenységének és felügyeletének kérdéseit is. A törvény eredményeképpen már 1894/95-ben 12 állami és felekezeti kisdedóvó/nő/képző működött az országban.

A polgári iskolai tanítók kezdetben kétévfolyamos képzése 1881-ben háromévesre bővült, intézményei 1897-ben félhivatalosan főiskolai jelleget, 1918-ban főiskolai címet kaptak. A tanítóképző intézeti tanárok tanfolyama kezdetben egy-, 1887-től kétéves volt. 1906-ban jött létre a képzés sajátos szervezeti megoldása, a kétévfolyamos, egyetemhez kapcsolódó, főiskolai jellegű intézmény, az Apponyi Kollégium.

A középiskolai tanárképzés rendszeressé és szakmailag megalapozottá tétele érdekében 1870-ben Eötvös a pesti egyetem bölcsészkara mellett létrehozta a "tanárképezdét", a későbbi középiskolai Tanárképző Intézet elődjét. Utóda, Trefort Ágoston 1872-ben gyakorló gimnáziumot létesített. A középiskolai tanárképzésben az 1883. évi XXX. törvény hozott fordulatot - a képesítési előírások, illetve a "tanárvizsgálat" tartalmának, követelményeinek meghatározásával. Az 1895-ben alapított Eötvös József Collegium elsősorban a tudós-tanárképzés sajátos intézménye volt. Az egyetemek mellett létrehozott tanárképző intézetek 1899-ben kiadott szervezeti és működési szabályzata szigorította a tanárjelöltek elméleti és gyakorlati képzettségére vonatkozó előírásokat. A mindenható egyetemi autonómia e tekintetben vallott konzervatív álláspontja azonban akadályozta, illetve korlátozta a tanárképzés korszerűsítését.

A modern közoktatás szervezeti és tartalmi differenciálódása, az egyes intézménytípusok dinamikus fejlődése indokolttá és szükségessé tette a speciális pedagógiai tevékenységre felkészítő intézmények kialakulását. Több évtizedes szakmai előzmények után, 1900-ban Vácott szervezték meg a kétéves gyógypedagógiai tanítóképző tanfolyamot, amely 1904-ben Budapestre települt, s 1906-tól Gyógypedagógiai Tanítóképzőként működött.

A rajztanárképzés az 1871-ben létesült Magyar Királyi Országos Minta Rajztanoda és Tanárképezde keretei között fokozatosan elvált az ipar- és képzőművész képzéstől. Az 1875-ben létesített Országos Magyar Királyi Zeneakadémián 1897-ben a zongoraszakos tanárok képzésével kezdődött el a fokozatosan kiterjedő és differenciálódó zenetanárképzés. A tornatanárképzés ebben az időszakban a Nemzeti Tornaegylet által szervezett tanfolyamokon történt.

A tanonciskolákban tanítók számára az 1884-es ipartörvényt követően sem volt előírt képesítés. Az itt oktató elemi iskolai tanítók különböző tanfolyamokon - részben az egyre jobban szerteágazó alapképzés keretében - szerezhették meg a speciális ismereteket.

A középfokú szakoktatás igényeit kielégítő szaktanárképzés kereteit egy 1870-es rendelet teremtette meg, amely a reál-, az ipari és a kereskedelmi iskolák szaktanárainak képzésére tanárképző intézetet hívott létre a József Nádor Műegyetem "egyetemes osztálya" mellett. Az egységes műszaki tanárképzést 1873-ban Trefort szervezte meg. A budapesti egyetem bölcsészettudományi kara mellett 1898-ban Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet alakult.

x x x

A tanítóképzés a két világháború között, 1923-ban vált ötévfolyamossá, 1938-ban pedig - legalábbis elméletileg - két fokozatúvá és hat évfolyamossá (négyéves liceumi jellegű, szakirányú alapképzés és kétéves felsőszintű képzés.). A polgári iskola fejlődését és 1927-es törvényi szabályozását követően 1928-ban - egyetemi jellegű intézményként - létrehozták a Szegedre telepített Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolát. A hozzá kapcsolt Apponyi Kollégium pedig magas szintű posztgraduális tanfolyam keretében készítette fel hallgatóit a tanítóképző intézeti tanári munkára. Az óvó/nő/képzést 1926-ban emelték négyévfolyamosra; tanáraik képzése a tanítóképző intézeti tanárképzés keretében valósult meg.

A középiskolai tanárképzés valódi reformját az 1924. évi XXVII. törvény jelentette, amely a tanárjelöltek számára kötelezővé tette a tanárképző intézeti tagságot és az iskolában töltendő gyakorló évet.

A Gyógypedagógiai Tanítóképző 1928-tól Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola néven működött tovább. 1921-től - a Magyar Képzőművészeti Főiskola egységes szervezetében - kialakult a művésznevelés és a rajztanárképzés máig jellemző kettős iránya. A Magyar Testnevelési Főiskola 1925-től lett bázisintézménye az 1928-ig három-, azt követően négyévfolyamos testnevelőtanár-képzésnek.

A Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet 1920-tól a Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Közgazdaságtudományi

Kara mellett látta el a közgazdasági jellegű közép- és felsőfokú intézmények tanárainak képzését. A hazai mezőgazdasági szaktanárképzést az 1930-as évek közepéig a külföldi egyetemeken szerzett szakképesítés pótolta; az 1940-es években pedig a Földművelésügyi Minisztérium szervezett tanárképző tanfolyamokat a mezőgazdasági jellegű szakiskolákban tanító szakemberek részére. 1936-ban a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Közgazdaságtudományi Kara mellett a műszaki és kereskedelmi tanárképzés intézményeinek összevonásával, illetve kibővítésével megalakult a Gazdasági Szaktanárképző Intézet, amely 1948-ig látta el a kereskedelmi, az ipari és a mezőgazdasági tanári pályára készülő gazdasági végzettségű szakemberek elméleti és gyakorlati irányú pedagógiai felkészítését. Az intézet megszervezése összefüggött a hazai középfokú szakképzés 1938-as reformjával, amely a szakirányú középiskolákat a hagyományos középiskolával egyenrangú intézménytípusként kívánta integrálni a magyar közoktatás rendszerébe.

x x x

A hazai pedagógusképzés történetét 1945 után a magyar közoktatás megkésett modernizációjának, a tömegoktatás társadalmi jóvátételt jelentő, demokratikus kiterjesztésének megnövekedett igényei alakították. Ez az igény vezetett időszakosan a kialakult képzési keretek redukciójához, illetve az esti és levelező képzés többnyire szakmai színvonal-csökkenéssel párosuló tömeges megjelenéséhez. Egyre erőteljesebben nyilvánult meg - és a közoktatási "fordulat éve", az államosítás után erőszakosan uralkodóvá vált - az állam által kisajátított, alternatívákat nem tűrő, szovjet jellegű közoktatási rendszer szakemberigénye: a "kommunista típusú" pedagógusképzésnek, nevelésnek szándéka. Közoktatásunkhoz hasonlóan ez a kettős determináció - azaz az iskoláztatásnak az egész társadalomra irányuló, tömeges kiterjesztése egy kizárólagos és ellentmondást nem tűrő ideológia és politika szolgálatában - határozta meg alapvetően a

magyar pedagógusképzés közelmúltbeli történetét.

Az óvónőképzés 1945 után - az 1945-50-es átszervezésektől eltekintve - a hagyományos keretek között folytatódott - a 3+1 évfolyamos nappali képzés mellett levelező úton is. 1959-ben a tanítóképzéshez hasonlóan - itt is bevezetésre került az érettségi után - két évfolyamos - felsőfokú képzés. A demográfiai hullámzás, majd a nőknek a teljes körű foglalkoztatása ideologikus fogantatású tömeges munkábaállítása nyomán bekövetkezett óvodáztatási kényszer 1972-ben újra szükségessé tette a középfokú óvónőképzés részleges és időszakos visszaállítását.

A tanítóképzők a fentebb vázolt igények hatására megnövekedett feladatokkal és - jelentéktelen időszakos változásoktól eltekintve, mint pl. az egységes pedagógiai gimnáziumok szervezése 1949/50-ben - a hagyományos középfokú keretek között működtek 1959-ig (ill. 1962-ig) - egy lényeges különbséggel: a képzési idő négy évre redukálódott, ill. az iskolában töltött gyakorló évvel érte el már a múlt század végén is minimálprogramot jelentő öt évet. Ezt a helyzetet bonyolította a tanítóképzés - kétségtelenül régóta sürgetett, de sok szempontból megalapozatlan - fejlesztése, a felsőfokú tanítóképzés politikai indíttatású bevezetése 1958/59-ben. A struktúraváltás és az 1960-as évek demográfiai hulláma, valamint a tanítók viszonylag magas hányadának tanári oklevélszerző továbbtanulása a tanítóság "kivérzését" s a "képesítés nélküli pedagógus" képtelenségének közel három évtizedes prolongálását jelentette a magyar oktatásügyben. A nyolc felsőfokú tanítóképző intézet (számuk a kihelyezett tagozatból önállóvá vált intézményekkel, ill. a tanárképző főiskolákon létesített karokkal együtt csakhamar 12-re nőtt) ekkor még nehezen birkózott meg a "terület" rájuk nehezedő nyomásával, a felduzzasztott levelező képzés révén is teljesíthetetlen mennyiségi igényekkel, az általános iskolai tantervi reformok által diktált és nehezen követhető minőségi követelményekkel, illetve a felsőfokú képzés hagyománynélküliségéből is eredő súlyos szervezeti és tartalmi problémákkal.

Az 1975-ös döntés: a felsőfokú intézetek - változatlanul három évfolyamú - főiskolává történt "kinevezése" a kor tipikusan voluntarista, előremenekülést jelentő kísérlete volt a felhalmozódott problémák megoldására. A legnagyobb veszélyt a tanítóképzés értékes hazai hagyományaitól és a nemzetközi gyakorlattól bizonyos mértékig eltérő, rossz orientációs modelleket, az egyetemi és az egyre inkább ehhez igazodóan eltorzuló főiskolai tanárképzés mintáit követő tartalmi fejlesztés, a szakosítás túlzásai, az elméleti és a gyakorlati (az előbbin belül pedig a szaktudományi-közismereti és a pedagógiai-szakmai) felkészítés arányainak máig ható kedvezőtlen módosulásai és a pedagógiai gyakorlat esetenkénti háttérbe szorulása jelentették.

A tanítóképzésnek a felsőoktatás keretei között és annak mintái szerint lezajlott fejlesztései azzal a veszélylyel fenyegettek, hogy a képzés végképpen kiszakad a közoktatás szervezeti és tartalmi keretei közül, s hátat fordít a kezdetek ma is modellértékű eötvösi hagyományainak.

A XX. század vége kétségtelenül drámaibban veti fel a tanítóképzés klasszikus dilemmáit: az általános és a szakműveltség súlyát, arányait, az elméleti és a gyakorlati képzés viszonyát. Szükségszerű volt szakítani "a legalacsonyabb iskolafokozat - legrövidebb képzési idő" elavult paradigmájával, ám a négyéves képzésre történő áttérést kizárólag a magyar tanítóképzés klasszikus hagyományait folytató - és a pedagógusképzés más felsőfokú intézményeire is ösztönzőleg ható *gyakorlati irányultsággal* lehetséges csak eredményesen és hasznosan végrehajtani.

Hasonló kérdésekkel kell szembenézni az általános iskolai és a középiskolai tanárképzés fejlesztési perspektíváit illetően. Mind a nemzetközi, mind a saját történeti tapasztalatok arra intenek, nem lehet egyoldalú, s főként nem alárendelt a pedagógusképzés szaktárgyainak és stúdiumainak, s így különösen nem a gyakorlati képzésnek, a pedagógiai képességek fejlesztésének a viszonya a szaktudományi ismeretekhez. A tanárképzés sajátos céljait és szempontjait tekintve ezen a téren korántsem megnyugtató a

helyzet. A főiskolai, egyetemi autonómia jegyében - s a szakmai szempontok mellőzésével fenyegető integrációs szándékok ismeretében - napjainkban még fenyegetőbbnek érezhetjük ezeket a tendenciákat: a presztizsét vesztett neveléstudomány, a tantárgypedagógiák és a gyakorlati képzés lekezelését, háttérbe szorítását.

Az egységes tanárképzés megoldását a közoktatási rendszer felgyorsuló változásai az általános képzés időtartamának kiterjesztése, a különböző középfokú intézménytípusokat szükségképpen integráló egységes követelményrendszer s a pedagógusmunka minőségével szemben támasztott növekvő igények egyaránt sürgetik. Ebben az integrációs folyamatban az általános és a középiskolai tanárképzés közelítése és a rájuk jellemző kétféle pedagógiai kultúra megőrzése jelenthet biztos fogódzót. Szerencsés lenne, ha a döntést nem a helyi erőviszonyok, az érdekérvényesítés partikuláris szempontjai s - különösképpen - nem a gazdasági-politikai és hatalmi érvek befolyásolnák, hanem a hosszabb távon is párhuzamosnak elképzelhető kétféle képzés objektív megmérettetése, a közoktatási gyakorlat igazolható tapasztalatai. Érdemes lenne újra végiggondolni az integrált tanárképzés, illetve a relatíve önálló tanárképző intézetek és a tanárvizsgáló bizottságok történeti alternatívját, a budai Paedagogium, a Polgári Iskolai Tanárképző Intézet és az Apponyi Kollégium eredményeit, értékeit. Ez utóbbit - nem utolsó sorban - a "nevelők nevelőinek", a pedagógusképző felsőoktatási intézmények tanárainak posztgraduális képzését illetően is.

Befejezésül a magyar felsőoktatás fejlesztésének egyik időszerű, a magyar pedagógusképzés jövőjét is súlyosan érintő kérdéséről, az integrációról szeretnék szólni, amely a felsőoktatási törvény elfogadott módosítását követően - a finanszírozási rendszer átalakításához kapcsolódóan - évtizedekre meghatározhatja jövőnket. Előrebocsátom: nem vitatom a felsőoktatás szétaprózott intézményrendszerének nemzetközi hagyományokat és tapasztalatokat egyaránt mérlegelő - összevonását, nem vitatom az integráció során bizonyára érvénye-

sítható, racionális szakmai, gazdasági és szervezetszociológiai szempontokat. Megfontolandónak tartom a többprofilú intézményekben rejlő esélyeket a restrikciós törekvések túlélésében és a munkaerőpiaci kereslethez igazodó, rugalmas fejlesztés esélyeit illetően egyaránt.

Itt mindössze arra szeretnék utalni, hogy a magyar pedagógusképzés (és intézményeinek) jövőjét, fejlesztésüket (vagy visszafejlesztésüket) abszurdnak és elképzelhetetlennek tartom csupán a magyar felsőoktatás sajátos koordinátarendszerében, kialakult erőterében, a felsőoktatás-fejlesztés most érvényesülő logikája szerint meghatározni. A hazai pedagógusképzés fejlesztésének irányát, szerkezetét és tartalmát - megengedem, sőt szükségesnek tartom: a jelenlegi keretek szigorú felülvizsgálatával - csak a közoktatás és a szakképzés folyamatban levő korszerűsítésének és reális munkaerőszükségletének figyelembe vételével, a tartalmi célokhoz igazodó alap-, ill. át- és továbbképzési, szakmai szolgáltató, valamint kutatási és fejlesztési feladatok alapján, elsősorban tehát a közoktatási rendszer belső törvényszerűségeihez igazodóan lehet csak meghatározni.

Ebből szükségképpen következik, hogy a pedagógusképző felsőoktatási intézmények szervezetfejlesztési elképzeléseit, "szövetségi" politikáját, integrációs törekvéseit két szempont következetes érvényesítésével lehetne csak érdemi megfontolások tárgyává tenni.

Az *egyik*: a pedagógusképző főiskolák és egyetemek, valamint a közoktatás (és a szakképzés) központi, regionális és megyei intézményeinek a közoktatásfejlesztési stratégia alapján végiggondolt harmonizációja, amelynek eredményeképpen a közoktatásirányítás és -fejlesztés regionálisan kialakítható (és természetesen: regionálisan eltérő profilú), lazább vagy szorosabb együttműködést megvalósítható intézményrendszere is körvonalazható. Ennek a fokozatosan gazdagodó (gazdagítható) együttműködésnek különösen fontos eleme (és integráló tényezője) lehetne a közoktatás és a pedagógusképzés egységes könyvtári-informatikai rendszerének - erre alkalmas országos intézmény bázisán megvalósítható - ki-

alakítása, amely a hazai és a nemzetközi információs kapcsolatok révén egységes szempontú (és nem szükségképpen divergáló) minőségi fejlesztést indukálhatna.

A *másik*: a pedagógusképzés széttagolt, különálló, a közoktatás korábbi merev szerkezetét leképező intézményrendszerének a szorosabb tartalmi, sőt szervezeti együttműködésen alapuló fejlesztése (pl. az iskolai átmenetek javítása, az integrált nevelés megvalósítása, a szakképzés jobb közoktatási megalapozása vagy a kétféle pedagógiai kultúra közelítése, integrálása érdekében).

Az együttműködésnek és az integrálódásnak a fenti két szempont alapján felvázolható elképzelése természetesen más típusú, a jelenlegitől lényegesen eltérő kapcsolatokat feltételez a köz- és szakoktatás intézményeit fenntartó helyi és területi önkormányzatok és a képzőintézmények között, ami szükségképpen kihathat a pedagógusképző felsőoktatási intézmények "tulajdonviszonyaira", fenntartásuk és finanszírozásuk jövőjére is.

Úgy vélem, hogy a magyar pedagógusképzés fejlesztésének itt vázolt jövőképe más viszonyt, más kapcsolatot igényel a köz- és a felsőoktatás legfelső (minisztériumi) irányításában is, amelynek jelenlegi állapota - benyomásaink, tapasztalataink szerint - még makacsul őrzi a korábbi évtizedek skizoid beállítódását, s nem hogy csökkentené, inkább növeli a köz- és a (pedagógusképző) felsőoktatás között történetileg kialakult, sajátos szakadékot. Olyan együttműködést képzelek, amely az itt megfogalmazott közös eszmények jegyében keresi a kölcsönösen előnyös kapcsolatokat a két egymásra utalt terület tartalmi és intézményi fejlesztésében.

KÖVÉR SÁNDORNÉ
Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola

ÓVÓKÉPZÉSÜNK MÚLTJÁNAK NÉHÁNY MÁNAK SZÓLÓ TANULSÁGA

A magyar óvódapedagógus képzés fejlődésének különböző szakaszait, neves neveléstörténészeink kutatásai jóvoltából számos dokumentumban nyomon követhetjük.
Éppen ezért - amikor e megtisztelő felkérésnek igyekszem eleget tenni-, célszerűbbnek tartom néhány olyan értéknek a felelevenítését, amely útmutatásul szolgálhat korszerűsítési törekvéseinkhez. Meggyőződésem, hogy Babits Mihály szavai ma és itt is érvényesek, mely szerint "A jelent csak a múltból lehet megérteni, a jövőt a múlt alapján felépíteni." Képzésünk története döbbenthet rá bennünket arra, hogy jelenlegi kérdéseink, szakmai vitáink szinte valamennyi lényeges eleme felmerült már az elmúlt közel 160 év alatt.

Engedjék meg, hogy ennek igazolására néhány kérdés vizsgálatával rámutassak:
Ezek a következők:

- Az elméleti és gyakorlati képzés arányának, szintézisének megteremtésére miként törekedtek képzésünk egyes korszakaiban?
- A növendékek pedagógiai és pszichológiai felkészültségét mennyire tekintették tevékenységük alapvető feltételének?

Brunszvik Teréz 1828-ban, amikor az első magyarországi kisdedóvóját megnyitotta, "...azonnal maga mellé vett 11 fiatalabb korú leányt és őket a gyermekek nevelésére oktatta, mivel terve szerint az óvodákat már 1829-ben nőkre szerette volna bízni."[1]
Az első óvodák tanítóinak és segítőinek irányított önképzésére maga Brunszvik Teréz heti rendszerességgel gondot fordított. Fennmaradt "utasításaiból" kitűnik, hogy rendkívül fontosnak tartotta a tanítók egyéni tapasztalatszerzését, azok tudatos elemzését, megvitatását. E célból kéri, hogy "A tanítók heti jelentéseiben jelezzék és

elemezzék pedagógiai műfogásaikat (nevezetesen a felfedezéseket, miként lehet a gyermekekkel egy szándékolt célt gyorsan és helyesen elérni), és osszák meg azokat a legbarátságosabban kollégáikkal."[2]

Ma, amikor a csoportos hospitálások képzésben betöltött funkciójáról vitatkozunk, érdemes lenne megvizsgálni ezek szerepét az óvodapedagógussá válás folyamatában.

Brunszvik Teréz hagyatéka, napiói hűen tükrözik nevelési elveit, s közülük nem egy pedagógiai, pszichológiai oktatásunk alaptételeként is szolgálhatna. Differenciált nevelésre törekvésünk sem nélkülözheti megállapításait, mely szerint: "A gyengéd megfigyelés nagyon sokszor a leglényegesebb dolog a nevelésben", "Ne nyeljük el senki egyéniségét, és egy gyermek énjét sem a magunk énjével."[3]

Brunszvik Teréz 1844-ben közzétette tervét egy magyar nőnevelőket képző nevelőintézet megszervezésére, fáradozásai bár nem jártak sikerrel, gondolatai nem enyésztek el. Az 1834. augusztus 2-án tartott gyűlés, amely megteremti a kontinens első kisdedóvó egyesületét, már határozottan foglalkozik egy óvóképző intézet felállításának tervével.

1837 októberében Tolnán megnyílt óvóképző - Festetics Leó jóváltából - jó feltételeket teremtett a képzés számára. Két nagy tanulószoba és a példány-óvóintézet három terme biztosította a jelöltek elméleti és gyakorlati képzésének tárgyi feltételét. Az igazgatói pályázaton - öt jelölt közül - azt a Wargha Istvánt választják, aki eredeti nyelven olvasta korának haladó pedagógiai gondolkodóit, s maga is nevelői gyakorlattal rendelkezett.

Wargha István pedagógiai nézetei az 1834-ben megjelenő könyvéből kitűnnek. A mai is oly sokak által vitatott neveléstudományról a következőt mondja: "Hogy a neveléstudomány mind munkálatra, mind sokféleségre, mind mélységére nézve minden más tudomány mesterségét felülmúlja, tagadhatatlan; mert egy léleknek hajlandóságait fejtegetni, vezérelni; egy szívnek indulatait ébreszteni, csillapítani, mérsékelni, szóval egy láthatatlan valóval a legfontosabb munkát végbe vinni nem csekélység." E művében határozottan

kijelenti azt is, hogy "...a Lélektudomány (Psychológia) alapja a neveléstudománynak (Pedagógiá-nak)" [4]

Képesítési követelményeink, tanterveink kimunkálásánál és mindezek megvalósításánál nem feledhetők intései, mely szerint "Minden egyoldalú nevelés szomorú következtetést von maga után. És még hányszor esünk ezen tetemes hibába! Innen a sok félember. Míveljük az emlékező tehetséget, s parlagon hagyjuk az eszet, az ítéletet. Így neveltetnek ollyan emberek, akik sokat tudnak, keveset gondolkodnak, s minden nagy tudományukat sem tudják valami haszonra fordítani; ezekről szokta a magyar mondani: jó a lova, de nincs kocsissa. Míveljük az eszet, és az emlékezetet nem. Illyen emberek sokat okoskodnak, lármáznak, keveset tudnak, tehetségük pedig csekély és gyámoltalan, sokat ítélnek, de maguktól semmit sem tudnak, mert hibázik a talpszer."[5]
Wargha bátran, s nagy hozzáértéssel fogott a képzés munkájához. Eredetileg kétévesre tervezték a tanulmányi időt, de az intézmény 12 hónapos programmal indult. (Az összehasonlító neveléstörténeti elemzés ebben is az igényességet igazolja, mivel az angliai tanfolyam ideje kezdetben 12 hetes, a német pedig 4 hónapos volt.[6]) A képzés idejének csökkentését a kisdedóvóképzőbe jelentkezettek előképzettsége is lehetővé tette. Megfordult itt az évek során jogász, végzett teológus, állatorvos, tanító, ügyvéd, táblabíró és katonai akadémiát végzett is.[7]
Ez tette lehetővé, hogy az elméleti tárgyak heti 12 órát kaptak, s ezek között is a legfontosabbnak a nevelés és lélektudományt tartotta. Az előadások természetesen kitértek a kisdedóvók számára szükséges természettani, földrajzi, számtan- és mértani, nyelvtudományi, műtudományi, gazdasági ismeretekre.
A növendékek heti 6-6 órában foglalkoztak rajz és énektanulással (hegedüléssel).[8]

Wargha István az elmélet és gyakorlat szintézisére törekedett. Növendékei mindennap reggel 6-tól 8 óráig elméleti oktatáson vesznek részt, majd egész nap - felváltva - a "példány óvóintézetben" gyakorolnak. Képzési koncepciója és annak módja soraiból egyértelműen kitűnik:

"Meg kell itt jegyeznem - írja -, hogy mindezen tanulmányok nem valami hideg magyarázgatói módszerrel, hanem a gyakorlat fáklyájánál tanittassanak; alkalmazásuk pedig a példányintézetben tüstént életbe hozassék."[9]
A merev előadás helyett az óvodapedagógia kérdéseit olyan beszélgetések formájában vitatták meg, ahol növendékei a napi óvodai problémaszituációkat elemezve kaptak választ kérdéseikre. A Wargha István által sokszor emlegetett alapelv a mai szemináriumoknak is legkorszerűbb iránymutatója lehet, mely szerint "Szabad legyen a növendék akarata, csak javallás, út és mód által vezéreltessék."[10]
S mit láttak, tapasztaltak a képezdések a gyakorlaton? Annak a legfőbb nevelési elvnek a megvalósulását, amelyet ma újra felfedezve tevékenység által történő személyiségfejlesztésnek nevezünk, bár sokan aligha tudják, hogy ezt már Wargha megvalósította. Hallgatók államvizsga feleletét hallgatva többször tapasztalom, hogy az óvodás gyermek gondolkodásának, cselekvésbe ágyazottságának felismerését Piaget-nek tulajdonítják. Ilyenkor nem győzöm hangsúlyozni - ezzel nem kisebbítve a nagy tudós érdemeit, - hogy első képzőnk igazgatójánál aligha hangsúlyozta ezt bárki jobban. Akár kéziratos könyvében[11] vagy fő művében[12] többször hangsúlyozza: "Ismereteket mással - szoros értelemben szólva közölni nem lehet. Lehet azokat mások elébe tennünk, elébe terjesztenünk, de annak magának öncselekvőségével kell ezeket hatalmába szedni, s szellemével elsajátítani. Mi tehát nem teszünk egyebet - mondja - mint a gyermek "öncselekvőségét ingereljük. Mert amit az ember nem öncselekvőségével tett sajátjává, azzal nem bír, az nem az övé: amire nem önerejével míveli magát, az benne nincs, az rajta kívül van. A nevelés és mívelés minden mestersége se több, se kevesebb mint ébresztés és képesítés."[12] S az óvó legfőbb feladata, hogy alaposan ismerje a gyermeki természetet, valamint az egyes gyermek tulajdonságait, s e munkához egész tanulmányai során végig sürgeti a lélektan alapos elsajátítását.
Napjainkban a gyermek differenciált személyiségfejlesztő

programjainak mottójaként aligha lehetne kifejezőbb sorokat találni mint az övét. "Az egész gyermek úgy vétetik, amint van, nem mint lenni kell. A jónak magva már a gyermekben benne lévén, csak ápoltatik és fejtegetik, valamint a korhoz illő ismeretek azonfelül, hogy testi épségére, erősülésére és ügyességükre fő gond fordíttatik lelki tehetségének bontatlan gombolyagára - szorosan vigyázva, hogy nála ne szakadjon - lassan-lassan fejtetnek le."[13]
Mindehhez a tolnai képző udvarán ott álltak a testgyakorlás eszközei, s a cselekvést kibontakoztató lehetőségek, a játék, a munka és a tanulás.
Munkájának eredményességét tanítványainak hivatásszeretete igazolja. Közülük erről Karády Ignácz így vall: "Tanításra ismeret, nevelésre hivatás szükséges. Kiben nincs gyermekszeretet, ki nem bír elég türelemmel, ki nem tudja a gyermeket magához felemelni, szóval ki nem képes a gyermek örömeiben, bajaiban egyaránt örömest osztozni, az ne birtokolja a szép nevet,, ne mondja, hogy nevelő."[14]
Wargha végzett növendékeivel is tartani kívánja a kapcsolatot. Várja sikereikről és tanácsadást igénylő kérdéseikről a "korszakonkénti értesítést."
Wargha sürgetése, mely szerint a képzőt célszerűbb lenne a fővárosba telepíteni, 1843. október 15-én valósult meg. 1844-ben lemond igazgatói tisztéről, s méltó utóda Ney Ferenc lett. Elévülhetetlen érdeme, hogy ő már a mai értetelemben fogta fel az óvoda szerepét a hazai köznevelési rendszer egészében. Anakronisztikusnak tűnik, pedig az utóbbi évtizedben fájóan aktuálissá vált megállapítása: "Némelyek valóságos tanodát, mások csupán játékműhelyt látnak az óvodákban, s a kellő középutat csak kevesen tudják eltalálni."[15] Éppen ezért gondoskodott arról, hogy a tanítást célzó felszerelési tárgyak kikerüljenek az óvodából és a gyerekekkel történő foglalkozás, "társalgás" oldottabb, játékosabb legyen.
"A játék nem cél, csak eszköz, de úgy intéztetik, hogy a gyermeket foglalkoztassa és tehetségeit fejlesssze."[16]
Képző intézményben u.n. "eszmecsere társalgásokat" szer-

vezett, amelyen a fővárosi óvók kicserélhették szakmai tapasztalataikat. A felolvasásokon, vitákon az intézmény növendékeinek kötelessége volt minél gyakrabban részt venni. Az 1848. évi egyetemes tanító gyűlés - melynek elnöki tisztét töltötte be - a kisdedóvó képezdei tanfolyam két évre való kiterjesztését is javasolta.
A bekövetkezett szabadságharc, s az elnyomatás korszaka az egyesület és az egész kisdedóvást válságos helyzetbe hozta. 1861-ben Rapos József már kedvezőbb körülményeket talált. Újításait nem tisztem értékelni. Az, hogy egyes tantárgyaknak szakemberekkel való tanítását sürgeti, jogos igény. Növendékeinek, "tapasztalati naplót" biztosított, s arra ösztönözte őket, hogy a mintaóvodán túl, külső óvodákat is látogassanak, így minél több intézményt és óvó egyéniséget ismerjenek meg. Törekvését főiskolánkon tudatosan követjük. Reformja, amely szerint az alapneveléstan tantárgyait nem folyamatosan egész évben, hanem egy hónapig tanították, nem hozta meg a remélt eredményt. A növendékek egész napi gyakorlatuk során tevékenységükről naplót vezettek, társaik pedig az éppen foglalkozó munkájáról készítettek feljegyzést. Ezeket megbeszélve ellenőrizték a gyakorlat és az elméleti ismeretek összekapcsolását.
Havonta az igazgató átnézte a növendékek írásbeli munkáját és azokról visszajelzést adott. A tanulmányok befejezését követő végvizsgálat bizottság előtt történt: írásbeli, szóbeli és az óvodában bemutatott gyakorlatból állt. Wargha szóbeli értékelését már érdemjegyekkel történő minősítés váltotta fel.[17]

A terjesztő egyesület képző intézete eddig egyedüli volt Magyarországon. 1869-ben Ronge János Fröbel módszere szerinti gyermekkertésznők képzésére tanfolyamot szervez, amelyeket 1873-ben egy évre terjeszt ki. E célból Szabó Endre Kolozsvárott is képezdét létesít.

Eötvös József 1870. évi törvényjavaslata, amely a képzés két évre történő felemelését javasolta, csak az 1874/75-ös tanévben valósult meg. Mivel a Fröbel-nőegylet sem kívánt lemaradni, így szintén két évre emelték a képzés

idejét. 1874-ben Kassán és Sopronban is képzőt állítottak, így nem haszontalan tanulmányi rendjük összehasonlítása. Természetesen a képzés elméleti anyaga, annak köre és mennyisége kezdetben igen eltérő. Az országos kisdedóvó egyesület képző intézeteiben a kisdednevelést és lélektant valamint a módszertant mind két évfolyamon végig tanították. Gyakorlatra a két év során heti 32 órából 19 óra jutott.
A központi Fröbel-nőegyesület 1890. tanévi tanterve szerint nevelés- és módszertant két évfolyamon tanították, lélektan viszont nem szerepelt. Az első évfolyam heti 43 tanórájából, valamint a második osztály 41 órájából összesen 32 óra jutott a gyermekkerti gyakorlatokra. Így minden növendék legalább heti két délelőttöt tartózkodott a gyermekek között. A képesítő vizsgák mindkét intézményben csupán a szaktárgyakra terjedtek ki. Az általános ismereti tárgyak elsajátítására pedig nagy szükség volt, mivel mindkét intézetbe a felvételhez az elemi iskola 6 osztályának megfelelő előképzettséget kívántak meg. A férfiakra ez nem volt érvényes, de ezen időre a növendékek nagy többsége már nő.[18]

Az 1891-es kisdedóvási törvény egységesítette a képzés rendjét, tartalmát. A képzési idő továbbra is két év és tárgyunk szempontjából mindenképpen visszalépést jelent az, hogy a tantervben neveléstudomány vagy lélektan tárgyak nem szerepelnek. A gyakorlatra pedig a két év folyamán mindössze 6+8, összesen 14 jut.[19]

1893-ban a képző élére Péterfy Sándor kerül. A gyakorlati képzésben mutatkozó hiányok megszüntetésére a következő intézkedéseket tette: Mivel eddig a kiképzés rendje az volt, hogy a foglalkozásokat a másodéves növendék vezette, a mintaóvónőtől az elsősök csupán egy-két foglalkozást láthattak, kötelezővé tette, hogy a mintaóvónő mindkét évben vezesse a gyakorlati foglalkozásokat.
Az első osztályosok a szaktanár utasítása szerint megfigyeléseket tettek, s a bemutatókhoz hasonlóan minden foglalkozási ágból tervet készítettek. Gyermekmegfigyelési szempontokat kapva a gyűjtött anyagot hetenként megbeszélték tanárukkal, aki segítséget nyújtott a kidolgozandó fogalkozások előkészítéséhez is.

A második éves növendékek az elméleti simereteiket igyekeztek összehangolni a módszertani ismeretekkel. Önálló foglalkozásra mindössze heti 1 óra állt a növendékek rendelkezésére. A foglalkozásokra az év első felében, az egész osztály írásban készült, majd csak a kijelölt hallgató.

A tervezetet a foglalkozást megelőzően a mintaóvónő és a szaktanár kijavította, majd megbeszélték azt. A gyakorlaton a tanári testület egésze jelen volt. A foglalkozást követően a növendék önelemzést végzett, s a társak is közölték megfigyeléseiket a bírálati szempontok alapján. A tudatosítás e precíz volta bizonyára sok értékekkel bírt, de még akkor sem pótolhatta a gyakorlatra szánt időt, ha a tanulságokról külön füzetet vezettek.

A sajnálatos hiányban sokat segített Peres Sándor: Kisdednevelés és módszertan a kisdedóvóképző intézetek számára (1902-ben) megjelent könyve, amely lélektanilag helyes szemléletmódot és kitűnő gyakorlati útmutatást tartalmaz.

A képzés tartalma és zsúfolt volta egyre inkább nyilvánvalóvá tette azt, hogy két év alatt kellően képzett óvónőket nem lehet kibocsátani.

Az 1911. évi Kisdednevelés folyóirat szinte valamennyi számában a képzés hiányairól írnak az óvónők. Felvetik, hogy "Az óvóképzőbe való fölvétel a polgári vagy felsőbb leányiskola négy osztályának elvégzését föltételezze."[20] Mások azt hangsúlyozzák, hogy "...igenis szükségünk van minél több nevelési és módszertani ismeretre, úgyszintén lélek- és egészségtanra. És mindezekkel kapcsolatosan gyakorlati foglalkozásra az intézetbeli mintaóvódában."[21] Jogos kritikával illetik a gyakorlati képzés módszereit is. "Nem elég az a pár óra, amit a mintaóvodában töltenek a növendékekkel. Egynek-egynek hosszabb időt kellene tölteni a gyakorlóban, ahol mód adatnék arra, hogy helyes vezetés mellett egyéniségének is tér jusson, ne csupán ügyes utánzóvá váljék. Ez pedig csak úgy lehetséges, ha az óvónőképzés idejét meghosszabbítják."[22]

Kérik a havi tanfolyamot végzettek képesítő vizsgáinak be-

szüntetését, mivel gyakori eset, hogy a "községek vezetőinek kapzsisága" miatt kiszorítják a magasabban képzetteket.[23]
Mintha napjaink problémái szólnának hozzánk a századforduló idején írt sorokból!
A négyéves képzés bevezetését Klebelsberg Kunó 78.066/1926. sz. rendeletével jóvá hagyta. A képzés első elméleti része három évig tart, s a negyedik év a gyakorlatok kiegészítését, egészségügyi ismeretek megszerzését célozta.
Vizsgált tárgyunkat tekintve lényeges változás, hogy az óraterv 2. osztályban 3 órában általános és gyermeklélektant, 3. osztályban pedig 2 órában neveléstani ismereteket tartalmaz. Az első osztályban bevezetésre kerül a kisdednevelés története is 2 órában.
A mintaóvodában végzett gyakorlati órák száma 16-ról 12-re csökken, kitolódik a 4. osztályra, s az intézeten kívülre kerül a gyakorlati és egészségügyi képzés.
Az óvónőknek két képesítő vizsgát kell tenniük. Az elsőt a 3. osztály elvégzése után: írásbelit neveléstanból vagy módszertanból, szóbelit pedig 8 tantárgyból. A második képesítő vizsga 3 tárgya (óvodai gyakorlat, ének, zene) ehhez képest könnyű volt.
Négyévessé vált ugyan a képzés, de a negyedik év nem kapcsolódott szervesen a többi évfolyamhoz "s ez nagyon meglazította a növendékek és az intézet kapcsolatát", további gondot okozott, hogy a negyedik évi gyakorlat kizárólag egészségügyi intézetben történt, s ennek nevelési szempontból is sok árnyoldala volt.[24]
1937-ben a külső gyakorlatot a miniszteri rendelet (VKM 246/1937) megszüntette, s intézkedett arról, hogy az egészségügyi gyakorlat és annak tárgyai az intézetben a nevelástudományi tárgyakkal együtt oktattassanak. Így a gyakorlati órák száma duplájára, 24-re emelkedett, s ez magába foglalta az újonnan felállított napközi otthonban végzett munkát is.
Miniszteri intézkedés történt arról is, hogy az állami képző intézet gyakorlóóvodájában működő óvónőknek külön vizsgán mintaóvónői képesítést kellett szerezniük. (VKM. 4857/1937.

eln.sz.r.)
A képzés korszerűsítése azonban nem oldhatta meg a legjobb szándék ellenére sem az óvónők műveltségi szintjének és szaktudásának egyidőben történő emelését. Az összóraszámnak csupán 21 %-a jutott szaktárgyakra, készségtárgyakra 38 %, mivel a közismereti tárgyakra 39 %-ot kellett fordítani.

1945 után az óvónők száma nem tudott lépést tartani az óvodák fejlődésével. Az 1947-ben kiadott rendelet a líceumok bekapcsolását is lehetővé tette, de az óvónői utánpótlás így sem bizonyult elegendőnek. A hiányt társadalmi úton, például az MNDSz útján létrehozott tanfolyamokkal, a képzőkben létesített egyéves, valamint dolgozók esti képzésével igyekeztek pótolni, sokszor 6 elemi osztály elvégzéséhez vagy még annyihoz sem kötve.
1949-ben az óvónőképző intézeteket is pedagógiai gimnáziummá szervezték át, bár ez a forma mindössze egy évig állt fenn, egyértelműen a szakképzés háttérbe szorítását eredményezte.
1950/51-ben, bár a képzők száma gyarapodott, az óvónő hiányra hivatkozással a képzés három évessé vált, s a gyakorló évek letöltését a munkahelyre helyezték át.
Az 1954-es Óvodai Nevelés folyóirat hasábjain több bírálatot olvashatunk az óvónőképzés problémáiról. Ezek között elsőként szerepel a lélektan oktatás helyzetének elemzése. A gimnáziumi osztályokban e tárgy egyáltalán nem szerepelt. A képzőben általános és gyermeklélektant tanítottak. "A tárgy helytelen kezelése mellett nem tudatosul a tanulókban az, hogy az általános lélektan a gyermeki lelki folyamatok és funkciók, a gyermeki pszichikum megnyilvánulásai, a gyermeki lelki élet fejlődésének megfigyeléséhez és megismeréséhez nyújt alapokat. Ilyen módon a tanítás végső célja: a gyermeknevelés gyakorlati feladataiban való felhasználás - a tanulók többségében egyáltalán nem tudatosul."[25]
Aligha segített ezen az az utasítás, mely szerint az "1954/55. tanévtől az általános lélektant és a gyermek lelki fejlődését egységbe foglalva kell tárgyalni".[26] 4-5 lélektani un. "kísérleti" foglalkozást is terveznek, melynek

célja az egyes pszichikus funkciók gyakorlatban történő megfigyelése, esetleg hospitálási szempontként való szerepeltetése.

A gyakorlati képzéshez igen sok hozzászólás érkezett, s főként a módszertanokat oktató tanárok óvoda ismeretét kifogásolják. Ez annál is inkább fontos lenne, mivel megfelelő tankönyvekkel sem rendelkeznek. Az új gyakorlati képzési útmutató sem oldhatta meg a tanterv zsúfoltságát, amelyben a közismereti tárgyak 48 %-ával állt szemben a szaktárgyak 22 és a készségtárgyak 28 %-a.

Egyre inkább tért hódít annak felismerése, hogy az óvóképzést eredményesen csak az érettségire épülő felsőfokú képzés oldhatja meg. A rövid tanulmányi idő nyilvánvalóan a szükséges műveltséget és pedagógiai szaktudást nem tudja megadni. Az egyes tárgyakat oly fiatal korban tanulják, hogy lényegüket képtelenek felfogni, s arra sem jut idő, hogy a nevelő munka gyakorlatában megfelelő készségekre tegyenek szert.

1959 szeptemberében Kecskeméten, Sopronban és Szarvason a 26/1958. sz. tvr. alapján megindul az érettségire épülő két éves felsőfokú óvónőképzés. Az óvónőképző intézetek óratervében 7 neveléselméleti és 4 neveléstörténeti óra biztosítja azt, hogy a hallgató óvodapedagógiai ismeretei szilárd pedagógiai bázisra épülhessenek. 10 lélektan óra (általános, gyermek- és neveléstan, gyermeklélektani gyakorlatok, gyógypedagógiai alapismeretek) biztosítják azt a szilárd pszichológiai megalapozást, amely az óvodai neveléshez elengedhetetlen.[27]

A gyakorlati képzés 23 órája és a 4 hetes (1964/65-ös tanévtől 6 hetes) szakmai gyakorlat a tudatosabb munka és a gyermeket megértő szeretet kialakítását is lehetővé tette.

"Az újrendszerű óvóképzés eredményeiről és hiányosságairól" 1962-ben a Művelődésügyi Minisztérium tanító- és óvóképző osztályának jelentéséből már képet kaphatunk. "Szakmai felkészültség tekintetében egyöntetű volt a vélemény az új óvónők tudományosan megalapozott, igen tudatos munkáját, jó önkritikáját illetően. Többen kiemelték lélektani tudásuk

észrevehető hatását." "A gyakorlat hiánya elsősorban - sőt, mondhatnánk kizárólagosan - a kötelező foglalkozásokon kívüli idő nevelőmunkájában mutatkozott meg."
Az irányító szervek kiemelték "az új óvónők jó hozzáállását munkájukhoz, érdeklődésüket, felelősségtudatukat" s "legpozitívabb jellemvonásuknak hivatástudatukat tartják, mely minden tettükből kicsendül."[28]
A felsőfokú képzés 25 évének tanulságait 1984-ben az Óvónőképző Intézetek V. Tudományos Ülésszaka megvitatta, s anyaga nyomtatásban is megjelent.
Bár 1972-1991 között szakközépiskolákban is engedélyezték a képzést, a felsőfokú képzés igénye nem kérdőjelezhető meg.
A két évfolyamos képzés igényes tudásanyaga nem adott lehetőséget az elmélyülésre, az egyéni érdeklődés kielégítésére, az új törekvések megismertetésére, speciális képességek kialakítására. Intézetünket ez késztette 1983-ban a 2+1-s modell kidolgozására, amely a két éves nappali tagozatot egy éves munka melletti tanulással hosszabbította meg.
Az oktatásról szóló 1985-ös I. törvény 98. paragrafus 2. pontja az óvóképzést 3 éves főiskolai szintre emelte. A speciális kollégiumok bevezetése, az egyre növekvő intézményi autonómia, a külső hatásokra gyorsabban reagáló tantervi konstrukciók az utóbbi években lényeges eltérést mutatnak az egyes főiskolákon. Ez érvényesül a pedagógia, pszichológia oktatásánál, valamint a gyakorlati képzés megszervezésénél is. Irányt szabnak az 1994-ben elfogadott képesítési követelmények, s a most készülő tantervi programok.

Annak a szellemnek megőrzéséért közösen kell munkálkodnunk, amire képzésünk 159 éve kötelez, ugyanis megalapozott pedagógiai és pszichológiai felkészítés nélkül nem ismerhető meg a gyermek. A meg nem értett gyermek pedig legfeljebb dresszírozható, de nem nevelhető.
A sokféle tudás sürgetése az alkotó, az újra fogékony szellem kialakítása nélkül mit sem ér! Felméri Lajos századfordulón írt sorai máig érvényesek: "Nem tantervek tesznek egy nemzetet míveltté, ha mindjárt oly bőkeretűek is: nem az

óratervek, legyen bár a legjobban szerkesztve: s nem a vizsgálatok, ha még egyszer olyan behatóak is. A nemzetnek szintoly szüksége van a mozdonyt hajtó gőzre, mint a mozdonyra magára. Mert avagy mit ér a világ összes locomotívja, ha mozgató erő hiányában hasznát nem vehetjük? És mit ér a tudás, ha csak kerékkötője és nem mozgató eszköze e szellemnek?"[29]

Az óvóképző főiskolákon olyan szellemre van szükség, amelyben a hallgatónak meggyőződésévé válik, hogy megszerzett tudása csupán a jövő óvodai alternatív programokban való önálló eligazodását segíti, s hittel vallja Brunszvik Teréz sorait: "Gyermekekkel foglalkozni: ez bizonnyal a leghálásabb munka, mi osztályrészünkül juthat és saját tökéletesbülésünket is ez mozdíthatja leginkább elő."

JEGYZETEK

1. Draskovits Pál: A magyar kisdednevelés és kisdedóvóképzés története és jelen állapota. Szombathely, 1940. 91 p.
   Mészáros István: Kétszáz éve született Brunszvik Teréz Óvodai Nevelés, 1975. 447. p.
2. Brunszvik Teréz: Utasítások a gyermeki óvó- és képző intézmények számára (1929. okt. 26.) In.: Bilibok Péterné-Sebestyén Istvánné-Zibolen Endre: Első óvodáink életéből. Tankönyvkiadó, Bp. 1984. 74. p.
3. Czeke Mariann: Montessori-gondolatok Brunszvik Teréz naplójában 1-2. = Kisdednevelés, 1931. 173. p. 219 p.
4. Wargha István: Mi kell a magyarnak? Kassa, 1834. 42. p.
5. I.m. 43. p.
6. Vág Ottó: Az óvodapedagógus képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben. In. Óvóképzők és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei, Debrecen, 1989. 23. p.

7. Jeszenszky László: Az első magyarországi óvóképző intézet megnyitásának 140. évfordulójára = Óvodai Nevelés, 1977. 503. p.
8. Wargha István: A kisdedóvóképző intézet Tolnán. Társalkodó, 1938. 386. p.
9. Wargha István: Terv a kisdedóvó-intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában, Pest, 1843. 98. p.
10. Mészáros István: A zsibói "Kisdedóvói tudomány". In.: Óvóképzés és Óvodai élet. A Magyar Óvóképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei, 1974. 123. p.
11. I.M. 123. o. Wargha István: Az elemi nevelés és oktatás kézikönyve kisdedóvók számára (1938-ban rövid időn belül megjelenőnek jelzett)
12. Wargha István: Terv a kisdedóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában. Pest, 1843. 31. p.
13. I.m. 20-21. p.
14. Karády Ignácz: Elemi nevelés szülők és nevelők használatára. Pozsony, 1948. 5. p.
15. Ney Ferenc: A népnevelés hatása Magyarhon népeinek erkölcsiségére. Pest, 1847. 150. p.
16. Ney Ferenc: Kisdedóvási nefelejts. Pest, 1845. 9. p.
17. Draskovits Pál: A magyar kisdednevelés és kisdedóvónő képzés története és jelen állapota. Szombathely, 1848. 101. p.
18. I.m. 115-117. p.
19. Óvónők és tanítók egységes képzése. = Kisdednevelés, 1900. 337. p.
20. Menhárdtné Abrózy Etel: A kisdednevelők képzése és képesítése = Kisdednevelés, 1901. 197 p.
21. Forgách Júlia: Kisdednevelő-képzésünk hiányai = Kisdednevelés, 1911. 194. p.
22. Hüll Cyecilia: Az óvóképzés fejlesztéséről = Kisdednevelés, 1911. 294. p.

23. Ribiczey Aladár: Eszmény és való az óvónőképzésben. Hódmezővásárhely, 1897. 6. p.
24. Fekete József: Újítások az óvónőképzésben = Kisdednevelés, 1938.15. p.
25-26. Sibolya Irma: Elmélet és gyakorlat kapcsolata az óvónőképzésben = Óvodai Nevelés, 1954. 260-364. p.
27. Hermann Alice: Az óvoda és az óvónőképzés. In. Nevelésügyünk húsz éve 1945-1964. 412. p.
28. Az újszerű óvónőképzés eredményeiről és hiányosságairól = Óvodai Nevelés, 1962. 226-278. p.
29. Felméri Lajos: A neveléstudományok kézikönyve. Budapest, 1890. (Részletek. Nevelés és nevelési irányzatok 115. p.
30. Félévszázad életemből. Brunszvik Teréz emlékiratai /1846- 1855/. In: Czeke M - H. Révész M. Bp. 1926. 83. p.

BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA
Budapesti Tanítóképző Főiskola

AZ ÁLLAMI TANÍTÓKÉPZÉS ÉS A NÉPOKTATÁS ÖSSZEFÜGGÉSE

Az 1000 éves magyarországi iskola jubileumának tiszteletére előadásom mottójául a nemrég elhunyt, hajdani kultuszminiszternek, az Eötvös Kollégium igazgatójának - Keresztúry Dezsőnek - a szavait választottam:

"Őrizd nemzeti múltunk szép emlékeit úgy,
hogy bennük úfúlj magad is."

A rendelkezésemre álló 25 perc alatt bizonyítani szeretném azt a tételt, hogy az állami tanítóképzés 1868 és 1948 között az állam oktatáspolitikai érdekeinek érvényesítése mellett a tanítói professzió növelésével, az erre irányuló kezdeményezésekkel hozzájárult a népoktatás szakmai színvonalának az emeléséhez. Továbbá igazolni szeretném azt az állítást, hogy hazánkban - hasonlóan a nyugati országokhoz - az eltérő ütemű gazdasági fejlődés ellenére az állami tanítóképzés versenyre, szakmai megújulásra késztette a felekezeti képzőket és a népoktatást.

A téma kifejtését két irányból közelítem meg. Először az állami beavatkozás funkcióit és mértékét elemzem a tanítóképzés és a népoktatás vonatkozásában. Ezt követi a tanítói professzió növelésére tett kezdeményezések bemutatása.

*

Az oktatásba való állami beavatkozás eltérő formában jelentkezett keleten és nyugaton. A kulturális újratermelés állami funkcióvá válása a XIX. században erősödött meg, azonban keleten más céllal és más ideológiák kíséretében. Ezt a problematikát vizsgálta többek között Halász Gábor:

"Iskola és állam"[1], valamint Pethő László: "A tanítók és a társadalom"[2] című műveikben. Halász szerint a keleti és a nyugati fejlődés közti különbséget, az állami beavatkozás eltérő ideológiáját szemléletesen tükrözi két idézet. Az első a nyugati országokban - elsősorban Angliában - érvényesülő ideológiát tartalmazza:

"Államilag létrehozott és ellenőrzött oktatás ... csak sok más, egymással versengő kísérlet egyikeként létezhet, hogy példát adjon egy bizonyos színvonalra, s a többit ennek elérésére ösztönözze. A kormányzat csak akkor veheti magára az iskolák ... ügyét ..., ha a társadalom olyan elmaradott, hogy nem tudna vagy nem akarna magának megfelelő oktatási intézményeket biztosítani..." (J.S. Mill: A szabadságról)

A második idézet az 1777-es Ratio Educationisból való:

"Mert ha az állam egész boldogsága az Isteni lény feltétlen tiszteletéből, a hit szentségéből, a fejedelemhez való hűségből, a haza és a polgártársak szeretetéből, mint megannyi kútforrásból fakad: bizonyára könnyen érthető, mily nagy buzgósággal kell azon munkálkodnunk, hogy ezen erények magvait a zsenge gyermeki lelkekbe idejekorán beleoltsuk... Ennélfogva őseink (...) úgy intézkedtek, hogy a nevelésről való legfelsőbb gondoskodást (...) a fenntartott királyi fenségjogok közé iktatták: magát a nagy feladat végrehajtását pedig az ország politikai hatóságára bízták."

Az első idézet a tanszabadság fogalmát a szabad versenyhez köti, s a társadalmi elmaradottság mutatójaként értelmezi az állami beavatkozás mértékét. Minél elmaradottabb egy ország, annál indokoltabb a beavatkozás ténye. A második idézet szerint a nevelésről való gondoskodás azért az állam feladata, mert a jó neveléstől függ az állam boldogsága.

A polgári fejlődésről lekésett Közép-Kelet-Európában az állami oktatáspolitika funkciója arra irányult, aminek nélküle kellett volna létrejönni, vagyis a társadalom isko-

laépítő, iskolateremtő szerepét volt kénytelen magára vállalni. Ez a szerep Keleten politikai köntösben jelenhetett meg, s egészen napjainkig kiélezett politikai kérdéssé vált.[3]

A tőkehiánnyal küszködő Magyarország a múlt században elfogadott egy olyan népoktatási törvényt, amelytől megalkotója Eötvös József a nemzet műveltségének növelését remélte. Még tartott az országgyűlés 1868 decemberében, amikor a kultuszminiszter e sorokat írta fiához, Eötvös Lorándhoz: *"...Jó törvények magokban véve még nem elégítik ki a népek szükségeit, ... sok időre s munkára lesz szükség, míg a törvények gyümölcseiket megteremhetik ... törvényeimben egy szebb jövőnek alapjait raktam le, ..."*[4]

A törvény elfogadása idején egyetlen népiskola és tanítóképző sem volt állami kézben. A felekezetek iskolateremtő és fenntartó funkcióját nem lehet elvitatni, azonban a statisztikai adatok szerint a községek 15 %-ban (11903 községből 1712-ben) nem volt iskola. A tanköteles korú gyermekek száma 2 284 741, közülük iskolába járt 1 152 115, vagyis a gyermekek 55 %-a. Tanítói pályán 17 792 tanító tevékenykedett, korabeli számítások szerint hiányzott 10 767 tanító.[5]

Hazánk társadalmi, gazdasági elmaradottságát jelzik ezek az adatok, hiszen a felekezeteken kívül nem volt olyan - Angliához hasonló - polgári, világi kezdeményezés, amely áldozott volna iskolák építésére, fenntartására, vagy jó befektetésnek tekintette volna azt.

Az 1868-as törvény kötelezte a községeket iskola állítására, erre azonban nem nyújtott állami támogatást. 1870-ben az iskoláknak 3,4 %-a volt községi fenntartású. Közismert tény, hogy csak az 1920-as években - Klebelsberg Kuno kezdeményezésére - kezdődött összehangolt, komoly építkezés, amikor az állam iskolaépítésre külföldi kölcsönt vett fel.

A népoktatási törvény előírta, hogy az állam az ország különböző vidékein 20 tanítóképzőt állít fel (81. paragrafus). Témánk szempontjából fontos rámutatni arra az össze-

függésre, hogy Eötvös az állami képzők felállítását állami pénzből, a költségvetés terhére kívánta finanszírozni. Például ennek köszönheti megszületését 1869-ben a központi mintaképezdének szánt budai képző is.[7]

Eötvös szerint azért nem lehetett egyszerre, gyorsan felállítani az új képzőket, mert nem volt *"elég számú képzett szaktanár"*. Erről oly módon kívánt és tudott gondoskodni, hogy nyilvános pályázat útján 1868-ban 5, 1869-ben 24, 1870-ben 22 tanárjelöltet illetve tanárt küldött állami segéllyel Poroszországba, Szászországba és Svájcba, hogy ott a tanítóképezdékben tanulmányozzák a pedagógia oktatását és a gyakorlati képzést.[2]

A népiskolai törvény elfogadása után 10 évvel a következő városokban folyt állami intézetekben tanítók képzése: Buda, Csurgó, Losonc, Sárospatak, Baja, Déva, Léva, Máramarossziget, Modor, Székelykeresztúr, Zilah, Zniovára-alja, Kolozsvár, Csongrád, Igló, Pozsony, Szabadka, Arad, Győr, Csáktornya.

Az elemi iskolák, valamint a tanító- tanítóképzők számának és arányának alakulását tükrözi a következő két táblázat.

1. sz. táblázat

Elemi iskolák							
Év	Állami		Községi		Felekezeti		Összesen
1870	-		479	3,4%	13 379	96,6%	13 798
1900	1631	9.6%	1774	10,4	13 643	80,6%	17 048
1920	1015	15,7%	656	10,1%	4800	74,2%	6 471
1946	1781	26%	809	11,8%	4 278	62,2%	6 868

2. sz. táblázat

Tanító- és tanítónőképzők						
Év	Állami		Felekezeti		*Római kat.*	Összesen
1868	-		39	(100%)	(20)	39
1875	20	(32,7%)	41	(67,3%)	(21)	61
1900	24	(38%)	39	(62%)	(18)	63
1918	30	(32,9%)	61	(67,1%)	(33)	91
1929	13	(27%)	35	(73%)	(25)	48
1947	13	(22,8%)	44	(77,2%)	(31)	57

A két táblázat adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a századfordulóra a népiskolák 9,6 %-át tartotta fönn az állam, az állami tanítóképzők aránya ekkorra elérta a 38 %-ot, vagyis az állami beavatkozás mértéke eltérő volt. 1868 és 1918 között 30 új állami képző létesült, Trianon után számuk 13-ra csökkent. 1947-re - a korábbi iskolaépítési akciónak köszönhetően - az állami népiskolák aránya 25 % volt, ellenben az állami képzők aránya 22,8 %-ra esett vissza.

A 2. táblázatban zárójelben feltüntettük a felekezeti képzők számosságán belül a római katolikus képzők számát. Arányuk Trianon előtt 50 % körül mozgott, ez az arány Trianon után 70 % fölé emelkedett.

Az állami tanítóképzés indulása pillanatától a tanítói professzió alapozása érdekében gyakorló iskolákkal együtt működött. A törvény - német mintára - előírta gyakorló iskolák felállítását. A felekezeti képzők - elsősorban épülethiányra hivatkozva - lassú ütemben követték az állami képzők szervezeti felépítését, a 2 évfolyamról a 3-ra való átállást, illetve a gyakorló iskolák állítását. 1879-ben 22 felekezeti képző még nem rendelkezett gyakorló iskolával. Például a nagy múltú, esztergomi katolikus képző csak 1893-ra tudta elérni, hogy a hercegprímás az érsek- vizivá-

rosi római katolikus fiúiskolát a képző gyakorló iskolájává szervezze át.[9]

Tanítóképzés-történetünk a mai napig adós a hazai felekezeti tanítóképzés általános jellemzőinek, szakmai értékeinek az átfogó feltárásával. Az utóbbi évtizedben néhány felekezeti képző intézménytörténete[10] - pl. a sárospataki református, illetve az esztergomi katolikus képző története - megerősítette azt a hipotézisünket, hogy az állami és a felekezeti intézetek tanárai egyenrangú félként, a tanítói professzió növeléséért folytatták szakmai vitáikat. A viták kezdeményezői rendszerint az állami képzők tanárai voltak. A Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete, a TITOE 1886-tól 1947-ig működött, az egyesület folyóirata, a "Magyar Tanítóképző" fórumot biztosított minden tanárnak, aki a népoktatás-néptanító-tanítóképzés gondolatkörbe tapasztalataival, reformelképzeléseivel jelentkezett.

Előadásom elején arra vállalkoztam, hogy megpróbálom igazolni azt a tételt, mely szerint - a jelzett időszakban - a tanítói professzió növelése döntően az állami képzés érdeme. Állításomat néhány példával szeretném alátámasztani.

A tanítóképzés 4 évfolyamúvá válását a budai állami képző kezdeményezte 1877-ben. Gyertyánffy István irányításával Budán kidolgozták és kipróbálták a 4 éves képzés tervét, - ennek hatására az 1881/82-es tanévben miniszteri rendelet alapján ez vált általánossá.[11]

Második példám Nagy László nevéhez kapcsolódik. A "Magyar Tanítóképző" folyóiratot 17 éven át (1840-től 1907-ig) szerkesztette. Tanári munkája mellett emlékiratokat fogalmazott, küldöttségeket szervezett, bizottságokat hívott össze, értekezleteken adott elő, kongresszusokat kezdeményezett, egyre több szállal fűzte össze a képzős tanárokat és a népiskolai tanítókat. A II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus főtitkára, mozgatója volt. Nagy érdeklődéssel fordult a nyugati országok felé. A képzős tanárokat megismertette pl. a francia tanítóképzéssel[12], megszervezte, hogy a magyar tanítóképzők is bemutatkozhassanak az 1900-as

párizsi világkiállításon.[13] (A kiállításra készített- fotótörténeti szempontból sem érdektelen - fotóalbum képeiből néhány megtekinthető a Budapesti Tanítóképző Főiskola intézettörténeti kiállításán.)

Nagy László a TITOE elnökével, Péterffy Sándorral együtt (aki szintén állami képzőben tanított) 1895-ben felhívással fordult az intézetek oktatóihoz: "*... igen sok a teendő, mert nincs oktatási intézmény Magyarországon, a melynek szervezete, berendezése és működése oly szerfölött különböző volna, mint éppen a tanítóképző-intézeteké, ... minden erővel oda kell hatnunk, hogy a magyarországi tanítóképzés, a tanítóképző-intézeteket fenntartó hatóságok szerzett jogainak tiszteletben tartásával, egységes alapon reformáltassák.*"[12] A felhívás nyomán bontakozott ki az a vita, amelyben először a szervezeti keretek módosítására hangzottak el javaslatok (pl. középfokú vagy felsőfokú legyen-e a képzés?), majd tartalmi kérdések kerültek előtérbe. A Nagy László-i életmű központi kategóriája a gyermektanulmányozás. 1903-ban nagyszabású tanulmányban ismertette az amerikai képzőkben folyó gyermekmegfigyelések módjait. Az amerikai képzőket "*igazi szakiskoláknak*" nevezte, melyekben érett fővel tanulhatnak a tanítójelöltek, ugyanis Észak-Amerikában már ekkor felsőfokon képeztek tanítókat.[15]

A pedagógusképzés területén mindenfajta újítás alapja annak a célnak a megfogalmazása, hogy milyen legyen a tanító, a tanár. Nagy László új tanítói ideált mutatott fel, amely más volt, mint amilyen a herbarti pedagógia hatására korábban kialakult. Milyen tudásra, képességekre van tehát szükség? Válasza: "*Hagyjunk fel azon ósdi felfogással, hogy a tanítótól, tanártól egyebet ne kívánjunk, mint tárgyi szaktudást, a tankönyvek ismeretét s még egy kis metodikai készséget. Kétségtelenül ez is kell. De az igazi tanítói szaktudás mégsem a könyvismeretekben van, mert azt minden laikus megszerezhetí. Az igazi pedagógiai szaktudás a gyermekek, a tanulók egyéniségének ismeretéből áll.*"[16] Erre

képezni kell a tanítókat. A pedagógiai képességek fejlesztése, a gyermektanulmányozás szerepe a képzésben első ízben vált országos vita tárgyává. A "Magyar Tanítóképző hasábjain közölt felhívásra 22 tantestület küldte el javaslatait. Többségük a következő kérdésekre válaszolt: *"Előkészítendők-e a tanítónövendékek elméletileg a gyermekek megfigyelésére? ... milyen kapcsolat legyen a lélektani oktatás és a gyermekmegfigyelések között? Miként viendők keresztül a szabad s alkalomszerű megfigyelések? Mely évfolyamban? Miként dolgozandók fel a gyűjtött anyagok?"*[17] Nagy László a külföldi eredmények és a hazai javaslatok alapján 1904-ben a TITOE VII. közgyűlésén úgy összegezte a gyermektanulmányozás célját és feladatait: *"a tanítónövendékekben a mélyebb érdeklődést fölébresztení; a növendékeket a tanulmányozás módjába bevezetni; az elméleti neveléstani oktatást, valamint a gyakorlati kiképzést támogatni és sikerét biztosítani."*[18]

Nagy László részletes útmutatással ösztönözte az intézeteket a megfigyelések elvi és gyakorlati elfogadására. A megfigyelési szempontok összeállításánál érvényesítette a pszichológia oktatásának menetét, fokozta a szakmai tárgyak elméleti anyaga és a gyakorlati képzés közti tudatos kapcsolatot. Szerinte a megfigyeléseket három éven át érdemes végeztetni. Az első osztályban a gyermekek testi életét, a második osztályban az akarati és érzelmi működéseket, a harmadik osztályban az értelmi működések megnyilvánulásait figyelik a jelöltek.

Nagy László a század elején a hazai tanítóképzés szakmai színvonalát kívánta emelni a gyermekmegfigyelésekkel, de már ekkor általánosabb érvényű megfogalmazásig jutott el: *"Egész oktatási rendszerünk reformokra szorul, amelyeknek középpontja maga a gyermek kell, hogy legyen."*[19] Az 1905-ös népiskolai tanterv módszertani elveiben megjelent az az új szemlélet, amelyet a reformpedagógiai irányzatok a századfordulón képviseltek, s amelyeknek terjesztésében, elfogadtatásában az állami képzők tanárai, élükön Nagy Lászlóval részt vettek. Az 1905-ös tanterv módszertana elvei

között találjuk a következőket: *"Kevesebbet, - de alaposan ... Vigyük szabadba a gyerekeket ... A gyermek a maga eszével gondolkodjék. Az oktatást és a nevelést hassa át a cselekedtetés, munkáltatás, aktivizáltatás".*[20]

Utolsó példámmal szeretnék rámutatni arra a tényre, hogy a két háború közötti időszakban az állami tanítóképzés és a népoktatás a legszorosabb elvi, szakmai összefüggésben állt egymással.

Az 1925-ös népiskolai tanterv megalkotói között a budai képző igazgatóját, Quint Józsefet és a gyakorló iskola vezetőjét, Drozdy Gyulát találjuk. A szakirodalom eddigi értékelése szerint ebben a tantervben *"nagyobb hangsúlyt kapott ... a harmonikus embernevelés igénye, a formális képzés, a testi nevelés és az akarat nevelése, a gyermekközpontúság gondolata, ... számolt a tanulók befogadóképességével, cselekvővágyával; a munkaiskolai elveknek megfelelően előtérbe helyezte az öntevékenységet és az alkotótevékenységet."*[21] A tanítási anyag kiválasztásában és elrendezésében az *"életszerűséget"* érvényesítették a tanterv készítői. A változások megnehezítették a képzős tanároknak és a tanítóknak a munkáját. A tanítókat nyugtalanította a tanításban megszokott, kötött menettől való eltérés, új és szokatlan volt számukra, hogy a kereteket sok esetben maguk töltsék meg a helyi viszonyoknak megfelelő anyaggal. Quint József ezért - gyakorló iskolai tanítók bevonásával - hozzálátott a *"Népiskolai egységes vezérkönyvek"* megírásához. A köteteket Kőrösi Henrikkel szerkesztette, az első kötet 1926-ban, a sorozat utolsó, tizenötödik kötete 1940-ben jelent meg.

A vezérkönyvek funkciójáról Quint így írt: *"az új tanterv szellemét ismertetik; a gyermeki munkához a legszükségesebb útbaigazítást megadják, ... előkészítik és megindítják ... a tanítók önálló munkáját."*[22]

A 5 évfolyamú tanítóképzőkben, valamint a népiskolai tanítók körében a vezérkönyvek a legkeresettebb szakkönyvek közé kerültek.

*

Az előadás témáját illetően összegezésül megállapíthatjuk:

- hogy az állami beavatkozás a tanítóképzés és a népoktatás területén a számarányokat illetően a múlt század végére eltérő mértékű volt, a tanítóképzésben erőteljesebben érvényesült;
- az állami tanítóképzők tartalmi vonatkozású kezdeményezései hozzájárultak a képzés és a népoktatás szakmai színvonalának az emeléséhez, a tanítói professzió növekedéséhez;
- Halász Gábor vélekedésével szemben állítjuk, hogy hazánkban - az eltérő ütemű gazdasági fejlődés ellenére - az állami tanítóképzés szakmai versenyre, megújulásra késztette a felekezeti intézeteket.

A jövőt illetően szeretném megosztani Önökkel azt a feltevésemet,, azt a gondolati játékot, amely szerint a 40 évi államosított iskolázás után egy ideig fordított irányú versenynek leszünk tanúi. Talán az újraéledő, nem állami fenntartású tanítóképző főiskolák fogják betölteni azt a szerepet, amely 1868 és 1948 között az állami képzőké volt. A szakmai megújulás bizonyos jeleit máris mutatják a felekezeti intézmények, pl. nívós pályázataikkal, új programvariánsaikkal.

JEGYZETEK

1. Halász Gábor: Iskola és állam. = Világosság, 1981. 5-6. sz. 282-289. o. és 363-369. p.
1. Pethő László: A tanítók és a társadalom. Educatio, Bp. 1991.
3. V.ö.: Halász i.m. 283. p.
4. Eötvös József levelei fiához, Eötvös Lorándhoz. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1988. 42. p.
5. Szakál János: A magyar tanítóképzés története. Bp. 1934. 64. o., 78. p.
6. Az 1. sz. táblázat Pethő i.m. 109. oldalon, a 2. sz. táblázat a 81-82. oldalak közös adatai alapján készült.

7. V.ö. Panyik Ilona: A Budapesti Tanítóképző Főiskola. Tankönyvkiadó-BTF. Bp. 1991. 10-13. p.
8. V.ö. Szakál i.m. 77.p.
9. Müllerné Seres Ágota: A Vitéz János Tanítóképző Főiskola története. 1842-1992. Esztergom, 1991. 22. p.
10. Ködöböcz József: Tanítóképzés Sárospatakon. Tankönyvkiadó, Bp. 1986., valamint Müllerné Seres Ágota i.m.
11. Németh András: A magyar tanítóképzés története (1775-1975). Zsámbék, 1990. 36. p.
12. Nagy László: A francia tanítóképző intézetekről = Magyar Tanítóképző, 10. évf. 600/611. p.
13. Nagy László: A magyar tanítóképzők a párizsi világkiállításon = Magyar Tanítóképző, 14. évf. 145-147. p.
14. Magyar Tanítóképző, 1895. X. évf. 1. füzet 7. p.
15. Nagy László: Gyermektanulmányozás az amerikai tanítóképző-intézetben = Magyar Taítóképző, 1903, 18. évf.
16. Nagy László: A tanulók pályaválasztása (A pályaválasztás. Tanulmányok. Szerk.: Nagy László, Bp. 1924.) 53. p.
17. Kérdések a gyermekek tanulmányozásáról = Magyar Tanítóképző, 1903. 508. p.
18. A gyermektanulmányozás a tanítóképző-intézetekben = Magyar Tanítóképző, 1904. 400. p.
19. Nagy László: A gyermektanulmányozás módja és szempontjai = Magyar Tanítóképző, 1903. 205. p.
20. Tanterv és Utasítás az elemi népiskola számára. Kiadta a VKM miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. számú rendeletével. Bp. 1916. Általános rész: 1-40. p.
21. V.ö.: Koller József: Drozdy Gyula didaktikai, pedagógiai munkássága. Pedagógiai Közlemények 15. Tankönyvkiadó, Bp. 1973. 69-70. p.
22. Népiskolai egységes vezérkönyvek. I. A tanítási módszer történeti fejlődése. Bp. 1926. 4. p.

TÓTH GÁBOR
Eötvös Loránd Tudományegyetem

A POLGÁRI ISKOLAI ÉS A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁRKÉPZÉS HELYE A MAGYAR KÖZOKTATÁS TÖRTÉNETÉBEN

Hazánkban, a polgári fejlődés követelményeinek megfelelően, a törvényhozáson alapuló közoktatás a dualizmus korában alakult kis. Mintegy ötven esztendő alatt született meg a teljes magyar iskolarendszer az óvodától a felsőoktatásig. A fejlődést a népoktatási törvény nyitotta meg 1868-ban.

Eötvös József intenciói szerint a törvénytervezet magába foglalta az elemi népiskola, a felső népiskola és a vele összefüggő tanítóképző-intézet kérdéseit. A törvény megszületése során azonban, - felismerve a fejlődő polgárság iskolai szükségleteit-, törvénybe iktatták a polgári iskolát is. Ekkor még nem volt napirenden a középiskola törvény által való rendezése, ez és a szükséglet indokolta, hogy a polgári iskola a népoktatási törvényben kapott helyet. A középiskolai törvény (1883) megalkotásakor a polgári iskola megmaradt a népiskolai törvény keretében, és ez hosszú időn keresztül problémát jelentett.
Nehézséget okozott az is, hogy a törvény nem rendelkezett a polgári iskolák tanerőinek képzéséről, csak azt írta elő, hogy a polgári iskolai pedagógusok, az elemi iskolai tanítói vizsga után a polgári iskola tárgyaiból és azok módszereiből szigorlatot tegyenek. A törvény hiányossága az is, hogy a tanerők tanári címét rendezetlenül hagyta. (Kiss, Sebestyénné, 1896. 3-6.)
A minisztérium 1871-ben kiadta a képesítésre vonatkozó rendelkezését, a budapesti I. kerületi állami tanítóképző-intézet igazgatótanácsát és tanári karát bízta meg a képesítő szigorlat lebonyolításával. A vizsgálatok eredményei azonban messze elmaradtak a követelményektől, és nem feleltek meg a polgári iskola igényeinek. (Évkönyv, 1944.6.)

A vizsgálatok során felmerült a polgári iskolai tanerők képzése rendezésének szükségessége. *Ilyen körülmények között indult meg 1873-ban a polgári iskolai tanítók két éves képzése* két szakcsoportban (nyelv és történettudományi, mennyiség és természettudományi szakcsoport, ez egészült ki később a zenészeti és az ipari szakcsoportokkal.) a férfiak részére a budai állami elemi népiskolai tanítóképzőben, az u. n. Paedagogiumban, a nők részére a pesti állami elemi népiskolai tanítóképzőben, a későbbi Erzsébet Nőiskolában. A polgári iskolai tanítóképzőt a kormány az elemi népiskolai tanító(nő)képzőre építette. (Magyarfalvi, 1968. 31-32., Ladányi. 1988. 140.)
Az intézetek részére 1879-ben internátus létrehozását engedélyezték. Mindkét intézet 1879-ben külön gyakorló polgári iskolát kapott. 1881-ben a tanítási időt két évről három évre emelték. (Gyertyánffy, 1882. 10.)
A képesítő vizsgára azonban magán úton is fel lehetett készülni. Ezzel a lehetőséggel elsősorban a női szerzetesrendek éltek, azért, hogy az általuk fenntartott zárdai polgári iskolákban képesített pedagógusok tanítsanak, és ezzel biztosítsák iskoláik számára a nyilvánossági jogot. A női szerzetesrendek a tanítóképzőikkel kapcsolatban egymás után nyitották meg a polgári iskolai tanítóképzőiket. Először a kalocsai iskolanővérek Miasszonyunkról elnevezett zárdai intézetében indult meg a képzés 1875-ben. Ezt követte a szatmári, budapesti, soproni, kőszegi, nagyszebeni katolikus polgári iskolai tanítóképző megszervezése. (Somogyi, 1942. 247-48.)

A budai polgári iskolai tanítóképző az elemi iskolai tanítóképzővel közös igazgatás alatt, de külön óraadó tanári karral kezdte meg munkáját Gyertyánffy István vezetésével. Az első év után az óraadók nagy része lemondott, szükségessé vált állandó tanári kar megszervezése. Ezt Gyertyánffy úgy oldotta meg, hogy az elemi iskolai tanítóképző tanári karát némi kibővítéssel alkalmazta a polgári iskolai tanítóképzőben. (Évkönyv, 1944.7.) Az idők során a közös tanári kar, a közös helyiségek és a közös felszerelés a

fejlődést akadályozta. Ez felvetette a polgári iskolai tanítóképző önállóságának, főiskolai feladatához alkalmazkodó újjászervezésének gondolatát. Az intézet tanárai és a polgári iskolai pedagógusok memorandumaikkal és a szakfolyóiratokban megjelent tanulmányaikkal harcot indítottak a polgári iskolai tanítóképzés és az elemi iskolai tanítóképzés szétválasztásáért. A teljes szétválasztásra csak 1911-ben került sor.

Már a hetvenes években felmerült az a nézet, amely a polgári iskolai pedagógusképzést az egyetemre kívánta helyezni. Az 1875-ben megalakult Polgári Iskolai Tanárok Országos Egyesülete azon az állásponton volt, hogy a polgári iskola középiskola és ezért nincs szükség külön pedagógusképzőre, mert ott van az egyetem. Ennek a felfogásnak az alapján támadták Gyertyánffy nézeteit, aki szerint a polgári iskola nem középiskola, hanem "népoktatási intézmény". Gyertyánffy nézeteit az 1884-ben megalakult Felső Nép és Polgári Iskolai Egyesület elnökeként is megfogalmazta. A két egyesület 1896-ban fuzionált Országos Polgáriskolai Egyesület néven. A vita folytatódott, de a polgári iskolai tanárképzés önállósága, főiskolai jellegének elismertetése került előtérbe. (Évkönyv, 1944.9.)

1897-ben a polgári iskolai tanítóképző és tanítónőképző kikerült a tanfelügyelő hatásköréből, félhivatalosan főiskolai jelleget nyert. A kormányzat kurátort bízott meg az intézet felügyeletével. 1906-ban a két intézetet közvetlenül a VKM hatáskörébe utalták. (Simon, 1979. 173.)

Ez idő alatt a polgári iskola a gyakorlatban mindinkább kinőtt a népoktatási intézmények keretéből és középfokú iskolának bizonyult. Ugyanakkor kialakult a polgári iskolai tanítóképző önálló munkájának főiskolai jellege és tartalma. *1918-ban a kormányzat mindkét iskolának megadta a főiskolai rangot és a polgári iskolában tanító pedagógusoknak a tanári címet.* Kidolgozták a szervezeti szabályzatot, és ezzel a polgári iskolai tanárképzés elfoglalta helyét a magyar felsőoktatás rendszerében. (Bereczki, 1973. 15.)

Az új főiskolán a régi két szakcsoport (a zenei és ipari szakcsoport közben megszűnt) helyébe három, majd négy szakcsoport alakult: 1920-ban magyar nyelv és történettudományi, földrajzi, természettudományi, vegytani; matematikai és fizikai; 1925-ben a magyar-német szakcsoport. Az első három szakcsoporthoz kiegészítő szakok társultak: ének, testgyakorlás, szlöjd. (Somogyi, 1942, 249.)

A húszas években azonban - nagyrészt takarékossági szempontból - a kormány részéről felmerült a két intézet megszüntetésének és a polgári iskolai tanárképzésnek a szegedi tudományegyetemre történő helyezésének a terve. Ez a terv nem valósult meg. Helyette a miniszter 1938-ben a két főiskolát egyesítve áthelyezte Szegedre. A főiskola megmaradt, sőt a három éves képzést négy évre emelték. Az átszervezéssel gondosan ügyeltek arra, hogy a főiskolák régi hagyományaiból semmi se menjen veszendőbe. Megmaradtak a régi szakcsoportok, a speciális gyakorlati képzések, de a követelményeket fokozták, az u.n. kiegészítő szakköröket bővítették: bevezették a férfiak részére a mezőgazdaságtan, a nők részére a női kézimunka és a háztartástan-gazdaságtan mellékszakokat, biztosították a gyakorlati, didaktikai képzést. Az átszervezés során a tudományos specializálódást szem előtt tartva megvalósították a szegedi tudományegyetemmel a kooperációt. A főiskola hallgatói a tanárképző tanulmányi rendjén kívül választott szakcsoportjuk egyik szaktárgyát az egyetemen - mint rendkívüli hallgatók - kötelesek voltak heti 4-6 órában hallgatni és abból kollokválni. A szaktárgy helyett filozófia-pedagógia szak is felvehető volt. (Huszti, 1937, 84-85)

A tanárok képesítése külön erre a célre szervezett egységes vizsgálóbizottság előtt történt.
A polgári iskolai tanárképzésnek ez az új rendje kedvező eredményt hozott, fokozta a szakmai felkészültséget, illetve a színvonal emelését anélkül, hogy a hivatástudatot és gyakorlati készséget csökkentette volna.

Az állami polgári iskolai tanárképző főiskola Szegedre helyezésével megszüntették a katolikus egyházi polgári

iskolai tanárképzőket, kivéve a budapesti angolkisasszonyok szervezésében működő tanárképző főiskolát.

Amíg a két főiskola Budapesten működött, minden évben szervezett a polgári iskolai tanárok részére szünidei továbbképző tanfolyamot. 1914-1934 között anyagi fedezet hiánya miatt a nyári tanfolyamok szünteltek. 1934-től kezdve a szegedi főiskola tovább gondoskodott a polgári iskolai tanárok posztgraduális képzéséről. (Évkönyv, 1944.40)

A második világháború befejezésével egy olyan demokratikus folyamat indult el Magyarországon, amely kihatott a közoktatásra is.

Az 1945 előtti Magyarország iskolarendszere társadalmi osztályok szerint elválasztott intézmények összességeként épült fel. A rendszer nem volt egységes, nem volt egymásra épített. A dolgozó nép iskolája (elemi népiskola), a kispolgárság intézményei (polgári iskola), a középosztály és a felsőbb osztályok művelődési intézményei (gimnáziumok) lényegében egymás mellett működtek. A demokratikus átszervezés megkövetelt egy olyan rendszert, amely egymásra épült és mindenki számára biztosította a továbbtanulási lehetőségeket. A társadalmi egyenlőség elvének neveléspolitikai alkalmazása a nyugati demokráciákban ebben az időben már legtöbb helyen hagyomány, vagy újabban alkalmazott követelmény volt. Magyarországon is a demokratikus iskolareform értelmét és jelentőségét a társadalmi egyenlőség érvényrejutása, a hagyományos osztálykiváltságoknak a nevelés területén való megszüntetése jelentette. Ennek az elvnek jegyében a demokratikus iskolarendszer alapján a korszak létrehozta a nyolc osztályos általános iskolát és ezzel fokozatosan megszüntette az elemi iskolát, a polgári iskolát és a gimnázium alsó négy osztályát.

Az 1945 előtti iskolarendszernek tökéletesen megfelelt a kor nevelőképzése. a különböző szintű iskolákban (elemi iskola, polgári iskola, gimnázium) különböző végzettségű nevelők oktattak: népiskolai tanítók, polgári iskolai tanárok és tudományosan képzett középiskolai tanárok.

A polgári iskola fokozatos megszűnésével, az általános

iskola kiépítésével, tehát az új iskolarendszerrel kapcsolatban a nevelőképzés formájának és tartalmának is át kellett alakulnia. Érthető tehát, hogy 1947-ben döntő változás következett be a szegedi főiskola életében azzal, hogy a polgári iskolai tanárképzés megszűnt és jogutódjaként létrejött a Pedagógiai, illetve a Tanárképző Főiskola, amely az általános iskola felső tagozatára képez tanárokat. Ugyanakkor megszűnt az egyetemmel történő kooperálás is. (Tóth, 1993. 145-146.)

A polgári iskolai tanárképzéshez szorosan kapcsolódik a tanítóképző-intézeti tanárképzés.

Mint láttuk, az 1868. 38. tc. intézkedett az elemi iskola és a polgári iskola mellett a tanítóképzésről, de nem intézkedett a polgári iskolai pedagógusok képzéséről. Ugyanúgy nem intézkedett a tanítóképző-intézeti tanárok képzéséről sem.

1869-ig a tanítóképzőket a hitfelekezetek tartották fenn. Ezeknek az intézeteknek az egyházak biztosították a tanárokat. A törvénnyel megkezdődött az állami tanítóképzés szervezése és fokozatosan nőtt a tanárszükséglet. Kezdetben az állam az adott lehetőségeknek megfelelően igyekezett a pedagógus-kérdést megoldani. Középiskolai tanárokat, teológiai végzettségű egyéneket, polgári iskolai és elemi iskolai tanítókat bízott meg a tanítóképzőkben a tanítással. A színvonal emelése érdekében mintegy 50 külföldi ösztöndíjat biztosított abból a célból, hogy a kiküldött tanárok megismerjék Szászország, Poroszország, Svájc és Franciaország tanítóképző-intézeti tanárképzését és a tapasztalatokat hasznosítsák hazánkban. Ez azonban önmagában nem oldotta meg a problémát, és felmerült a tanítóképző-intézeti tanárképzés megszervezésének szükségessége. (Tóth, 1991. 61-62.)

Ezzel kapcsolatban alapvetően két felfogás fogalmazódott meg. Az egyik, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzést az egyetemen kell megoldani, a másik nézet, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzést a budapesti I. kerületi elemi és polgári iskolai tanítóképzéssel kell összekapcsolni, tehát a Paedagogiummal, illetve az Andrássy

úti polgári iskolai tanítóképző, a későbbi Erzsébet Nőiskola keretében kell megoldani. Ezt a nézetet elsősorban Gyertyánffy István képviselte, rámutatva arra, hogy a tanítóképzőkben tanító polgári iskolai tanítók jól megállták a helyüket, tehát a polgári iskolai tanítóképző a képzős tanárok képzésére is szolgál. Úgy gondolta, hogy ezeket az embereket kellene alkalmazni a tanítóképzőkben segédtanárnak, és a rendes tanári kinevezés előtt képesítő vizsgát kellene tenniök. A képesítő vizsgának voltak történeti előzményei. 1874-ben a kormányzat egy bizottságot hozott létre, amelyik vizsga alapján jogosítványt (nem oklevelet) adott tanítóképző-intézeti tanári munkára. A bizottság csak néhány évig működött, a problémát azonban nem tudta megoldani. (Gyertyánffy, 1898, 13., 1913. 15.)

Ilyen körülmények után került sor 1887-ben a tanítóképző-intézeti tanárképzés első megszervezésére. A miniszter Gyertyánffy koncepcióját fogadta el és a *tanítóképző-intézeti tanárképzést a polgári iskolai tanítóképzőre építette azzal, hogy a két intézethez tanítóképző-intézeti tanári tanfolyamot csatolt.*

A tanfolyam hallgatói azok lehettek, akik a polgári iskolai tanítóképzőt jeles ereménnyel elvégezték, továbbá jellemük és nevelői tulajdonságaik alkalmassá tette őket a pályára. Az egy éves képzés során a jelöltek az önálló munkásság (irányított egyéni tanulás) által pedagógiai és szakmai ismereteiket bővítették és mélyítették, az intézet elemi iskolai tanítóképzőjében, mint gyakorló iskolában elméletileg és gyakorlatilag megismerkedtek az oktatás és nevelés módjaival, az adminisztrációval és a gazdaság teendőivel. A tanfolyam elvégzése után nem tartottak külön képesítő vizsgálatot. A jelöltek tanári *elbocsátó bizonyítványt* kaptak. (Gyertyánffy, 1898. 15.)

A férfi és női tanfolyam 1897-ben, a polgári iskolai tanítóképzővel együtt kikerült a tanfelügyelet hatásköréből, ezután a felügyeletet kurátor látta el. A tanfolyam igazgatói teendőit 1887-től kezdve a polgári iskolai tanítóképző igazgatói látták el. A korabeli kritikákban meg-

fogalmazódott, hogy nem elégséges a képzés önképző jellege és nem elég az egy év, szükség van előadásokra és arra, hogy a jelöltek az egyetemen bővítsék ismereteiket. Növelni kellett a tanulmányi időt is. A kritikák alapján *az 1899-ben kiadott rendelet már előírta a jelöltnek az egyetemi előadások két éven keresztül történő hallgatását*, hogy szaktárgyaikban magasabb képzést nyerjenek. A tanfolyam növendékei ezután *végbizonyítványt* kaptak kollokviumaik alapján.

A rendelet, amely nem intézkedett a képzés teljes folyamatának kidolgozásáról, nem gondoskodott a kornak megfelelő képesítésről, meghagyta a tanulmányok tanfolyam jellegét, újból viták és bírálatok során indította el. Ekkor fogalmazódott meg először az önálló, független tanítóképző-intézeti tanárképzés és képesítés igénye. Ez az igény sohasem valósult meg.

A képzéssel és képesítéssel kapcsolatos viták és a különböző javaslatok oda vezettek, hogy a kormányzat kérte az Országos Közoktatási Tanács véleményét és javaslatát a probléma megoldásához.

Az előző viták és a tanács javaslata alapján született meg 1906-ban az a rendelet, amely megszüntette a képzés tanfolyam jellegét és átfogta a tanítóképző-intézeti tanárképzés egész rendszerét. (Tóth, 1991. 44-45.)

A humán és reál szakosokról szóló alaprendeletet követték a rajz-, a zene-, a torna-szakosok képzéséről és képesítéséről szóló rendeletek, továbbá az ügyviteli szabályzatok. Végül megszületett az APPONYI COLLEIUM szervezeti szabályzata, amely magába foglalta a humán- és reál szakos tanárjelöltek képzésével együtt a rajz- és zenetanárok, továbbá a torna mellékszakosok képzésének és képesítésének ügyét, és megadta a tanítóképző-intézeti tanárképzés egységes keretét. Ezzel a tanítóképző-intézet tanárképzés elfoglalta méltó helyét a magyar felsőoktatásban. A rendelet kiadása azonban azt is jelentette, hogy most sem rendezték törvény útján a tanítóképző-intézeti tanárképzést. (Szabályzat, 1912.)

Az 1906-os rendeletben a képzésre vonatkozó rész lényegében

megegyezett az 1899-ben kiadott rendelettel. Az új rendelet a képzés vezető elvéül a fokozatos szelekció, a kiválogatás elvét fogadta el. A felvétel alapjául a polgári iskolai tanítói végzettséget határozta meg. Új azonban, hogy a középiskolai tanárok oklevelük érvényességét kiegészítő vizsgával kiterjeszthették a tanítóképzőre. Ez azt jelentette, hogy a Paedagogium és az Erzsébet Nőiskola megszűnt a tanítóképző-intézeti tanárképzés kizárólagos előkészítő iskolájává lenni.

A tanárjelöltek az egyetemre csak rendkívüli hallgatónak iratkozhattak be. (A rajz- és zeneszakosok az illető főiskolákon rendes hallgatók voltak). A tanárjelöltek legalább 20 órában hallgattak előadásokat és legalább 12 órából kollokváltak. A polgári iskolai tanári szakcsoportjuk egyik tárgya főtárgy, a többi melléktárgy volt, kivéve a filozófia-pedagógia szakcsoportot, itt mindkét tárgy főtárgyként szerepelt. A rendelet szerint valamennyi szakcsoport hallgatója tanult az egyetemen filozófiát és pedagógiát, és négy-négy hetes tanítási gyakorlaton vett részt. Fontos újítás, hogy elrendelték a tanítóképző-intézeti tanárok képesítő vizsgálatát és a *tanári oklevél* kiadását, ezt az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottságra bízták. (Tóth, 1991. 45.)

1906-tól a tanítóképző-intézeti tanárképzés kerete, összefoglaló intézete tehát az Apponyi Kollégium lett, és ehhez csatlakozott egyfelől a tudományos elmélyülés, a magas szintű szakmai munka színhelye: a *tudományegyetem,* illetve a Képzőművészeti Főiskola, vagy a Zeneművészeti Főiskola, másfelől a gyakorlatba való bevezetés színhelye: *az elemi iskolai tanítóképző intézet. Ez a hármas egység jelentette a tanítóképző-intézeti tanárképzést.*

Kezdetben a két Apponyi Kollégium (férfi, női) foglalta magába a humán és reálszakosok (1906-tól), a rajz szakosok (1907-től), a zeneszakosok (1908-tól), a torna mellékszakosok (1912) képzését és együtt működött Budapesten 1929-ig. 1930-tól 1949-ig a férfi és női kollégium fuzinálásával a humán és reál szakosok oktatása Szegeden történt, a

rajz- és zeneszakosok oktatását a szegedi Apponyi Kollégium budapesti tagozata fogta össze. A tornaszakosok képzése 1929-ben megszűnt. (Tóth, 1996.)
Már utaltunk arra, hogy a humán- és reálszakosok oktatása a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolára épült. A rajz szakosok képzését teljes egészében a Képzőművészeti Főiskolára, a zeneszakosokét részben a Polgári Iskolai Tanárképzőre, részben a Zeneművészeti Főiskolára építették.
Láthattuk az előzőkben, hogy a polgári iskolai tanárképzés 1928-ban költözött Szegedre, ezt követte 1930-ban - sok vita után - az Apponyi Kollégium. A polgári iskolai tanárképzés szegedi fejlődésének minőségszerű ugrása kihatott a tanítóképző-intézeti tanárképzés színvonalára is. A fejlődés során kisebb változások következtek a képzés szervezete és tartalma vonatkozásában. (Huszti, 1937. 89.) Lényegében azonban az 1906-ban - az alaprendeletben - megfogalmazottak voltak érvényben a tanítóképző-intézeti tanárképzés megszűnéséig.
A tanítóképző-intézeti tanárképzés magas színvonalát illusztrálja a szegedi tudományegyetem bölcsész- és természettudományi kari tanácsainak egyöntetű véleménye, amely szerint az Apponyi Kollégium tagjai kiváló eredményeket tudnak felmutatni az egyetemen, igen nagy a tudományszomjuk, önálló vizsgálatot tudnak folytatni szakmájukban, sikeresen vesznek részt egyetemi pályázatokon, többüket már jutalomdíjjal is kitüntettek. Az egyetem közülük már többet nevezett ki tan-segédszemélyzeti állásra. Ezeknek a véleményeknek alapján 1937-ben az egyetemi tanács a miniszterhez felterjesztést tett, hogy az Apponyi Kollégiumot végzett tanárjelöltek érettségi nélkül tehessenek doktori szigorlatot. (Az Apponyi-kollégisták mintegy 90 %-a tanítóképzőt végzett). A miniszter az előterjesztést jóváhagyta. Ezzel a tanítóképző-intézeti tanárság régi vágya teljesült. (Tóth, 1993. 149.)
A tanítóképző-intézeti tanárképzésnek 1906-ban megindult új rendszere biztosítani tudta a képzés magas színvonalát, megfelelő képesítéssel rendelkező tanárokkal látta el a

tanítóképző-intézeteket.
Az 1945-ben bekövetkezett változások az iskolarendszerben, - amelyek előtérbe hozták a középfokú tanítóképzés magasabb szintre emelésének tervét is-, érintették a tanítóképző-intézeti tanárképzést. Ez oda vezetett, hogy a mintegy fél évszázadon keresztül működött intézményt a kormányzat 1949-ben megszüntette.
Befejezésként szeretnénk utalni arra, hogy *a két tanárképző intézet együtt tárgyalását indokolta* az, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzés elsősorban a polgári iskolai tanárképzésre épült, története során mindvégig szoros személyi és gazdasági kapcsolatban állt egymással. (Az Apponyi Kollégium élén miniszteri biztos állt, az igazgatás teendőire a mindenkori polgári iskolai tanárképző főiskola igazgatói kaptak megbízást. A Kollégium szakvezető tanárai egyben a főiskola tanárai voltak. Az Apponyi Kollégiumnak nem volt sem ingó, sem ingatlan vagyona, a költségvetésben külön cím alatt sem szerepelt, minden adminisztratív munkáját a polgári iskolai tanárképző főiskola intézte).
Mindkét intézetre, megalakulásától kezdve jellemző volt a hallgatókkal kapcsolatban a fokozatos szelekció, a kiválogatás elvének megvalósítása. Mindkét intézetre, történetük során jellemző volt, hogy hallgatóit mind szakmai, mind pedagógiai vonatkozásban igényességre nevelte, elmélyítve bennük a pedagógiai hivatástudatot, hogy munkájukat a népben, a nemzetben gondolkodva végezzék az iskolában. Alapvető céljuk a jó tanárképzés volt.
A történet során mindkét intézet irányított hallgatói létszámmal dolgozott, ez lehetővé tette a tanárképzés esetében, hogy a kereslet és kínálat egyensúlyban maradhasson.
Sem a polgári iskolai tanárképzést, sem a tanítóképző-intézeti tanárképzést történelmük során nem rendezték törvény útján. Éppen ezért mindkét intézménynek hosszú időn keresztül harcot kellett folytatnia azért, hogy elismerjék kimagasló munkáját, és megkapja méltó helyét a magyar közoktatás rendszerében, a felsőoktatásban.

Ezek voltak azok az alapvető történeti tényezők, amelyek indokolták az együttes tárgyalást. Ugyanakkor azonban hangsúlyoznunk kell, hogy a polgári iskolai tanárképzés és a tanítóképző-intézeti tanárképzés kapcsolata történeti természetű és nem ügyszerű.

A két intézet múltja, a tanárképzésben betöltött szerepe tanulságul szolgálhat a mának. A mai közoktatás rendszerében is alapvető szükséglet a jó tanárképzés, mert bármilyen lesz is a jövő iskolájának rendszere, ez az iskola jó csak akkor lehet, ha jó tanárok tanítanak benne." (Eötvös Loránd)

IRODALOM

Az állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Évkönyve az 1942/43. tanévről. (Az intézet fennállásának 70., mint főiskolának 25 éve) Szeged, 1944.

Bereczki Sándor: A Tanárképző Főiskola 100 éves története. In. A Szegedi Tanárképző Főiskola centenáriumi évkönyve (1873-973) Szeged, 1973.

Ladányi Andor: A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében. Budapest, 1963.

Gyertyánffy István: A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene. Budapest, 1882.

Gyertyánffy István: A tanítóképző-intézeti tanárok képzésének és képesítésének kérdéséről. Budapest, 1898.

Gyertyánffy István: A Paedagogium, Budapest, 1913.

Huszti József: Polgári iskolai és tanítóképzőintézeti tanárképzés. In.: Magyar Felsőoktatás.

Országos Felsőoktatási Kongresszus munkálatai. III. köt. Szerk.: Mártonffy Károly. Budapest, 1937.

Kiss Áron és Sebestyénné Stetina Ilona: A polgári iskolai tanító- és tanítónőképzés. Budapest, 1896.

Magyarfalvi Lajos: Gyertyánffy István és a budai Paedagógium. Budapest, 1968.

Simon Gyula: Polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon. Budapest, 1979.

Somogyi József: Hazánk közoktatásügye a második világháborúig. Budapest, 1942.

Szabályzatok a tanítóképző-intézeti tanároknak az "Apponyi Collegium" keretében történő képzéséről és képesítéséről. Budapest, 1912.

Tóth Gábor: A magyarországi tanítóképző-intézeti tanárképzés kezdetei. Pedagógusképzés, 1991. 67-71. p.

Tóth Gábor: A tanítóképző-intézeti tanárképzés Budapesten. Pedagógusképzés, 1991. 44-69. p.

Tóth Gábor: A szegedi Apponyi Kollégium. Pedagógusképzés, 1993. 130-168. p.

Tóth Gábor: A magyarországi tanítóképző-intézeti tanárképzés története. Apponyi Kollégium. (1887-1906-1949.) Budapest, 1996. (Kiadás alatt)

NÉMETH ANDRÁS
ELTE Tanárképző Főiskolai Kar

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÁRKÉPZÉS TÖRTÉNETE

Az általános iskolai tanárképzés közel ötven éves története meglehetősen szokatlan - bár a kor viszonyaira jellemző - módon, egy 1947. szeptember 24-én kelt (VKM 137 489/1947. sz.) minisztériumi utasítással vette kezdetét. A rendelet előírta az évtizedek óta eredményesen működő szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola azonnali átszervezését, és elrendelte a budapesti pedagógiai főiskola alapítását. Ortutay miniszter rendelete még azon a napon életbe léptette az új intézménytípus, a Pedagógiai Főiskola tantervét. (Ladányi, 1988, 206-207.)

Az intézkedés - jóllehet semmilyen szakmai szempont nem indokolja az új pedagógusképző intézmény meglepetésszerű létrehozását - az általános iskola 1945-ben történő megteremtésével kialakuló megváltozott közoktatáspolitikai helyzethez vezethető vissza. Az általános iskola létrejötte, de különösen a felső tagozatban bevezetett szaktanári rendszer komoly létszámproblémákat jelentett, ugyanis a polgári iskolák és a gimnáziumok alsó négy osztályának megszűnését követően felszabaduló tanárlétszám nem volt elegendő az új szükségletek kielégítésére. Az új típusú iskola számára történő szaktanár képzés már 1945-ben felvetődő igénye hamarosan egy széles körű, a pedagógusképzés egészére vonatkozó reformelképzeléssé terebélyesedett. A reform előkészítése már 1945 végén, 1946 elején elkezdődött, és a szakmai viták alapján az Országos Köznevelési Tanács két javaslatot dolgozott ki. Az első az egyetemen megvalósuló, érettségire alapozott egységes pedagógusképzés (tanítótól a középiskolai tanárig) tervét tartalmazta. A másik javaslat szerint a kisgyermekek nevelőinek képzése öt éves (az óvó- és tanítóképzőkből kialakított) szakiskolában történne, az általános iskolák IV-VIII. osztályainak szaktanárait,

továbbá a gimnáziumi tanárokat az egyetem képezné. Faragó László 1947 elején tartott egyik pedagógiai előadásában egy harmadik, a MKP által támogatott elképzelés körvonalazódott, mely szerint az általános iskolák egységes nevelőképzését három éves főiskolai képzés keretében kellene megvalósítani. (Németh, 1990. 90-93.)

Az előkészítő munka befejeztével az Országos Közneveléssi Tanács - jollehet komoly szakmai fenntartásait hangoztatta - 1947 elején nyújtotta be javaslatát a minisztériumba, mely szerint az általános iskolai pedagógusok és a középiskolai tanárok képzését a bölcsészeti karok és a velük kapcsolatban álló 3 éves nevelőképző akadémiák látnák el. A hallgatók az első két évben közös alapképzésben részesülnének; a képzési idő az általános iskolai tanárok számára három év, a középiskolai tanároknak pedig öt év lenne. Az Ortutay Gyula vezette minisztérium azonban nem ezt, hanem a Faragó-féle javaslatot fogadta el, és felkérte a Tanácsot a felállítandó pedagógiai főiskolák tantervének elkészítésére. A kor viszonyait jól jellemzi, hogy az erről szóló törvénytervezet - a széleskörű, elsősorban egyházi tiltakozástól tartva - nem került a parlament elé, hanem abban az időben még szokatlan módon, a pedagógiai főiskolák alapításáról egy azonnali hatályú miniszteri rendelet intézkedett.

Az alapítás előkészítetlenségét jól érzékelteti, hogy a szegedi főiskola júniusban még Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolaként zárta az évet, és hirdette meg az általános iskola felső tagozatán való tanításra képesítő felvételi pályázatát, de a tanévet október 15-én már Pedagógiai Főiskolaként kezdte. (Simon, 1979, 286.) Az 1947 novemberében induló budapesti Pedagógiai Főiskola - szintén minden előkészület nélkül - kezdte el az egységes általános iskolai tanárképzés megvalósítását, ami az alsó tagozaton az osztálytanításra, továbbá felső tagozaton bizonyos tantárgycsoportok tanítására kívánt képesítést nyújtani.

A szokatlan események végső mozgatórugóinak megértéséhez közelebb visz az akkori kultuszminiszter, Ortutay Gyula (1947 márciusától 1950 februárjáig volt a tár-

ca birtokosa) véleménye, amelyet már az iskolák államosítás utáni egyik beszédében fogalmazott meg: "...az iskolaügy *elsőrendű politikai és hatalmi ügy,* az elemi oktatástól kezdve a felső fokig, mert az elemi fokon is éppen úgy, mint az egyetemen arra tanítják a növendéket nyíltan vagy burkoltan, hogy az államhatalom különböző posztjain, a szellemi, gazdasági, politikai és egyéb irányító posztjain hogyan viselkedjék és vezesse a *hatalom érdekében* az ország népét... Az iskolaügyön keresztül az állami apparátusnak módja van, ha tetszik bármiféle eszmét begyakoroltatni, beidegeztetni..." (Ortutay, 1949, 291-292, idézi Pukánszky, 1996.)

Miként a politikai főiskolák elsietett létrehozása, úgy az 1948. június 16-án a magyar országgyűlés által elfogadott, az iskolák államosításáról szóló 33. tc. hátterében tehát nem elsősorban szakmai, pedagógiai-tanügyi célok, hanem kommunista pártpolitikai indítékok húzódtak. Az a tudatos taktika, amely előkészítette a hagyományos magyar oktatásügy megmaradt, - sőt megerősődő - intézményrendszerének, szellemi értékeinek felszámolását. Ez a törekvés egyre világosabbá vált az 1948-as év történéseiben; az iskolák államosítása után a vallásos és hagyományos polgári értékekhez következetesen ragaszkodó tanítók, tanárok és a magasan kvalifikált értelmiségiek üldözésében, az egyházak elleni kíméletlen harcban. Az iskolák államosításának kísérőjelenségei - az osztályharc éleződésének sztálini jelszavával motiváltan - a hagyományok és alternatívák könyörtelen felszámolásának a következő években egyre erőteljesebben érvényesülő programjának megvalósítását vetítik előre.

Amennyiben a felsorakoztatható szakmai szempontokat vesszük szemügyre, megállapíthatjuk, hogy a színvonalas - nem elsősorban elitképzési feladatokra felkészítő - általános iskolai tanárképzést, a polgári iskolai tanárképzés és továbbképzés jól felépített és évtizedeken át hatékonyan működő intézményrendszerére alapozva - természetesen megfelelő mennyiségi fejlesztések után - sokkal szakszerűbben meg

lehetett volna valósítani. Jóllehet az első pedagógiai főiskolák létrejöttét 1948-ban Pécsett, majd Debrecenben történő további intézményalapítások követték, a pedagógusok iránti megnövekedett igényeket - főleg a középfokú tanítóképzők 1948/49-es tanévtől történő, a polgári iskolai tanárképzőhöz hasonló meglepetésszerű megszüntetését követően - az új pedagógiai főiskolák sem voltak képesek kielégíteni.

A szaktanárhiány pótlásának legegyszerűbb módját a már működő tanítók átképzése jelentette, ezért már 1947 nyarán elkezdődtek az első szaktanítói tanfolyamok: két nyáron át tartó kurzus és közben egyéves egyéni tanulás után tehettek vizsgát és szerezhettek képesítést az első átképzett tanítók. 1950 őszétől a szaktanítók képzése hároméves, elsősorban a nyári szünetekben tartott tanfolyam keretében történt. Ezzel párhuzamosan 1951-től bevezetésre került a pedagógiai főiskolákon folyó esti és levelező oktatás, és a hazai pedagógus társadalomban ettől kezdődően meghonosodott - a korábbi időkben ismeretlen fogalom - a képesítés nélküli nevelő.

Az átalakulás utolsó felvonása 1950 szeptembere, amikor mindenütt bevezetik az új, szocialista tartalmú tantervet, ami teljesen átalakította a tanítandó tantárgyak 1945/46-ban kidolgozott belső rendjét, arányait, tartalmát; kötelezővé tette az orosz nyelv tanítását, az egyes osztályok tananyagát teljes mértékben átpolitizálta, a szocialista építés aktuális szocialista-kommunista pártpolitikai céljainak szolgálatába állította, s a marxista-leninista ideológiai anyagrészekkel hatalmas méretűvé bővítette annak terjedelmét. (Mészáros, 1996, 19.) Ezzel teljessé vált Magyarországon is a szovjet közoktatás "szocialista modellje": a közvetlen pártirányítás alatt működő monolit iskolarendszer, amely egységes ideológiai és politikai szempontok szerint szolgálta a "kommunista ember" nevelését és törekedett a kommunizmus társadalom utópiájának megvalósítására. (Kelemen, 1992. 5.)

Ezzel párhuzamosan az 1949/1950-es tanévtől követően

bekövetkezett az óvó- és tanítóképző intézetek, az egyetemek és pedagógiai főiskolák pedagógiaoktatásának teljes tartalmi átalakítása. Ettől az időtől kezdődően kizárólag a marxista neveléselméletet, didaktikát és neveléstörténetet oktatta a kicserélt, illetve az új marxista szemléletet vállaló oktatószemélyzet. Ennek a pedagógiai főiskolák viszonylatában jelentkező fejleményeit jól érzékelteti, hogy míg a budapesti Állami Pedagógiai Főiskola Neveléstudományi Intézetének gondozásában, közel negyvén kötetre tervezett tankönyvsorozat, amelynek néhány ma is vállalható tartalmú és szemléletű kötete 1948-ban és 1949-ben még megjelenhetett (mint például Faragó László-Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései, Lénárd Ferenc: Emberismeret, Mérei Ferenc: Gyermektanulmány), addig az 1950-es évtől kezdődően kizárólag - miként a többi pedagógusképző intézetben az óvónőképzőtől az egyetemig - a pedagógiai főiskolákon is szovjet szerzők magyarra fordított pedagógiai munkái szolgáltak tankönyvekként a leendő magyar pedagógusok számára. Az 1945 előtti magyar neveléstudósok könyveit bezúzták, illetve eltüntették; magyar szerző pedig (Tettamanti Bélát leszámítva) ekkor még nem vállalkozott a szocialista pedagógia tankönyveinek megírására. Ezt követően egy évtizeden keresztül - 1950-től 1961-ig - használták Kairov, Jeszipov-Goncsarov és Medinszkij sok kiadásban megjelenő pedagógia könyveit. (Mészáros, 1996, 21.)

A túlterhelés és a tanárhiány korábban már jelzett feszültségeinek felemás módon történő feloldására is 1950-ben, szintén meglehetősen sajátos módon került sor, amikor a pedagógiai főiskolák képzési rendjét átalakították oly módon, hogy megszűnt a hallgatók alsó és felső tagozatra történő együttes képzése, de ezzel párhuzamosan a képzési időt két évre csökkentették. Ágoston György 1950-ben a pedagógiai főiskolák ismételt átszervezését megideologizáló cikkében a képzés hiányosságainak fő okaként természetesen az ellenséges tendenciák érvényesülését hibáztatta, és egyenesen a szocializmus kiteljesedésének diadalaként értékelte a tanulmányi idő 2 évre történő leszállítását. Miként írta: "A

jó tanterv azt eredményezi majd, hogy a kétéves képzés a pedagógiai főiskolákon majd színvonal-emelkedést jelent" (Ágoston, 1950, 460.)

A pedagógiai főiskolákon a két éves képzési idő, az idológiai tárgyak hatalmasra duzzasztott óraszáma folytán a következő években a hallgatók túlterhelése egyre inkább fokozódott. A rendezetlen helyzetből adódó folyamatos szakcsoport-, tanterv-, program- és óraterv változtatások állandó bizonytalanságban tartották az oktatókat és a hallgatókat. A pedagógiai főiskolák képzési ideje végül 1954-ben ismét három évre emelkedett. Ezekben az években, a közoktatás egészéhez hasonlóan, az általános iskolai tanárképzésben is jelentős mennyiségi növekedés indult meg: A pécsi főiskolán pl. 1954-ben már 563 nappali és 1200 levelező hallgató tanult. A budapesti főiskolán volt olyan tanév, amikor a nappali tagozat egy-egy évfolyamán ezernél több, a levelező tagozat esetén pedig kétezer hallgató képzése folyt.

Az ötvenes évek első felében szilárdult meg a pedagógiai főiskolák szervezeti rendszere, jöttek létre a különböző intézeteik és tanszékeik, stabilizálódott személyi állományuk. Az ebben az időben megvalósuló töretlen mennyiségi fejlődést csupán egy váratlan esemény zavarta meg, az ország legnagyobb főiskolájának, a budapesti Apáczai Csere János Pedagógiai Főiskolának 1955-ben történő bezárása. A főiskola épületébe gimnáziumot költöztettek, felszerlését pedig szétosztották a többi főiskola között. Tanári kara szétszóródott, tagjai - az általános iskolától az egyetemig bezárólag - különféle oktatási intézményekben folytatták munkájukat. (Bizó, 1965, 432.)

1954 elején az Oktatási Minisztérium munkatársai javaslatot terjesztettek elő az MDP Politikai Bizottsága részére a tanárképzés egységesítéséről. A koncepció a középiskolai és az általános iskolai tanárképzést egyöntetűen az egyetemekre kívánta telepíteni, a pedagógiai főiskolák fokozatos felszámolása mellett. A párt elhamarkodottnak ítélte a tanárképzés ilyen mérvű átalakítását, így az ügy lekerült a

napirendről (Pukánszky, 1996, 642).

Az *egységes tanárképzés "örökzöld" témája* egyébként ettől az időtől kezdődően *általában öt-tíz évenként, jóllehet más-más előjellel bekerül a szakmai köztudatba,* legelőször 1957-ben, amit végül a munkaerő gazdálkodási problémákra való hivatkozással elvetettek.

Az általános iskolai tanárképzés fejlődésének első szakasza 1959-ben a tanárképző főiskolák létrejöttével zárul. Az általános iskolai tanárképző főiskolák megalapítását követően az 1959/60-as tanévtől megtörtént a képzési idő négy évre történő felemelése, amivel egyidőben újra áttértek a háromszakos képzésre. A minisztérium által 1964. szeptember 1-én életbe léptetett új tanárképző főiskolai tanterv jelentős változásokat eredményezett a képzés szervezetében és tartalmában. A tanárképző főiskolák ennek nyomán nyerték el azt a négy éves két szakos képzési formát, ami mind a mai napig jellemzi működésüket. A következő évtizedek a tanárképző főiskolák ebben a szervezeti keretben történő megerősödését eredményezték, az elméleti és gyakorlati képzés párhuzamos megvalósításával, a gyakorlóiskolák szerepének növekedésével az általános iskolai tanárképzés máig életképes idő- és tartalmi keretét alakítva ki.

Az egyre jobban megizmosodó képzési forma ebben az időben kialakuló és mind a mai napig érvényes értékei közül néhány jellemző vonás: A megnövekedett képzési idő, ha nem is szüntette meg, de bizonyos mértékben csökkentette a hallgatói túlterhelést. Nagy súlyt fektettek a képzés nevelés- és iskolaközeliségének megteremtésére, fokozottabban törekedtek a hallgatók szakmai szocializációjára, a pedagógusmesterségre való felkészítésükre; az intézmények deklarált elsődleges célja az iskolaközpontú, nevelésközpontú általános iskolai pedagógusképzés. Ennek érdekében került pl. bevezetésre a hallgatók egyéni pedagógiai, pszichológiai gyakorlata, továbbá a 3 hetes iskolai tanítási gyakorlat. Jelentős lépések történtek a korabeli technikai fejlődés olyan vívmányainak az oktatás szolgálatába állítására, mint az iskolarádió, iskolatelevízió,

audiovizuális eszközök, oktatástechnika oktatás, oktatógépek, programozott oktatás. Sor került új, egységes jegyzetek kidolgozására, a főiskolai oktatás metodikai fejlesztésére, megindult a hallgatók tudományos munkásságának támogatása.

Ebben az időszakban jelentek meg a tanárképző főiskolák - mind a mai napig jellemző - hiányosságai is, mint például a minden oktatóra kötelező formális jellegű kutatómunka megkövetelése, amelynek nyomán a magasabb státusba kerülés kizárólagos feltételévé vált a mutatós tudományos eredmények gyakran öncélú produkálása. A pedagógia és a neveléstudományi tanszékek presztizsének csökkentése, egyrészt a pedagógus mesterségre való felkészítés fokozatos háttérbe szorulásáról tanuskodik, másrészt az ú.n. szocialista pedagógia túlideologizált, a politika igényeit pedagógiai vezérfonallá transzponáló, gyakran élet és gyakorlatidegen jellegéből fakadt, de összefügg a szaktárgyakat oktatók hiányos pedagógiai felkészültségével is. Mind a mai napig jellemzi a képzést az egyes szaktanszékek szakmai sovinizmusa, amely néha maximális terheléssel nehezedik rá a hallgatókra, és a szaktanári munkára való felkészítés helyett gyakran az ú.n. "kis tudós képzést" erőltető szaktárgyi tananyag öncélú tudományoskodásába torkollik. Megnyilvánul ez továbbá a szakmódszertani képzés hiányosságaiban, a gyakorlati, módszertani képzés alárendelt szerepének állandósulásában.

Az 1960-as évek végén megjelenő gazdasági reformtörekvések a gazdasági viszonyokhoz jobban igazodó, kevésbé átpolitizált és a tényleges társadalmi szükségletekre jobban reagáló oktatáspolitika kialakítását sürgették. Ennek nyomán egy sajátos kettősség figyelhető meg a korszak közoktatáspolitikai, a tanárképzés gyakorlatát is meghatározó intézkedéseiben. A változásokra utaló biztató jelek mutatkoztak pl. a társadalomtudományi kutatások erősödésében, a pedagógusszakma fokozódó aktivizálódásában, az 1970-ben megtartott V. Nevelésügyi Kongresszus eredményeiben, a közoktatás helyzetének tárgyszerű felmérésében. Ennek eredményei a

tanárképzés területén az 1970-ben bevezetésre kerülő új tanterv szemléletváltozásában érzékelhetők, mely fontos feladatként tűzte ki az önálló hallgatói tevékenység és kutatómunka fejlesztését, az intézményi önállóság fokozása érdekében hangsúlyozta a keretjelleget, a hallgatók túlterhelésének csökkentését.

A reformokkal párhuzamosan már az 1960-as évek második felében erőteljes akciók indultak az iskolák és természetesen a tanárképzés hatékonyabb materialista-ateista, illetve kommunista ideológiai nevelésének fokozására, ami áthatotta az egész oktatást, de kiterjedt a hallgatók magánéletére is. Ennek érdekében 1966-ban több fontos, a pedagógusképző intézményekben folyó oktató-nevelőmunka tartalmát szabályzó dokumentum látott napvilágot: pl. a KISZ KB állásfoglalása a felsőoktatási intézmények hallgatóinak és a KISZ szervezeteinek kapcsolatáról, továbbá a minisztérium által kiadott útmutatás a felsőoktatási intézményekben folyó nevelőmunka fejlesztéséről. E dokumentumok szellemében 1966 novemberében, az Egri Tanárképző Főiskolán tartott pedagógusképző intézetek igazgatói értekezlete távlati tervet dolgozott ki a nevelőmunka megjavítására, továbbfejlesztésére. Az egri tanácskozás a legfontosabb feladatnak a marxista világnézetű, művelt, hivatásukat szerető pedagógusok képzését és nevelését tekinti. "E célnak az oktatási folyamat minden fázisában s az órán, órarendszerű foglalkozáson kívüli nevelés legkülönbözőbb formáiban (pl. klub és sportéletben) egyaránt érvényesülnie kell. (...) A kommunista pedagógus nevelésének problémáit a korábbi években -, több-kevesebb sikerrel - mindenekelőtt a marxizmus-leninizmus jobb oktatásával és a képzés színvonalának emelésével igyekeztünk megoldani. (...) Ám a kommunista pedagógusnak - szilárd világnézeti meggyőződésén túl fő sajátossága az, hogy közösségi ember. Ilyenné azonban csak akkor válhat, ha nevelővé képzését a közös tevékenységben szerzett tapasztalatok egészítik ki. E tapasztalatokat hallgatóink csak akkor tudják megszerezni, ha főiskoláink, intézeteink a kommunista magatartás műhelyeivé válnak; ha gondoskodunk arról, hogy

hallgatóink szoros kapcsolatot tartsanak az élettel, a szocialista építés gyakorlatával." (Idézi Miklósvári, 1973. 15.)

Ez a tendencia az 1972-es párthatározat nyomán tovább folytatódik, mivel a gazdasági reform megtorpanásával újból megerősödött a társadalom fölötti ideológiai-politikai ellenőrzés igénye, a sürgetett és várt modernizációs stratégia helyett a korábbi hatalmi és működési mechanizmus megszilárdulása következett be. A meghirdetett tartalmi reform közvetlen következménye - az előírt tananyagcsökkentés, majd az évtized végén bevezetett, megalapozatlan tantervi reform eredményeként - fokozódott az iskolák életébe való beavatkozás, ezáltal továbbra is politikai döntések tárgyává téve a szakmai kérdéseket. A közoktatás terén a hetvenes években elindult folyamatok számos pozitív elemet is tartalmaznak. (Kelemen, 1992, 7.) Ebben az időben terjednek el a pedagógiai szaksajtóban és a pedagógiai közvéleményben az olyan fogalmak (s a mögöttük rejlő tények) mint gazdasági fejlődés és oktatási rendszer, oktatásgazdaságtan, ifjúságkutatás, iskolakutatás, oktatásszervezés, esélyegyenlőség, munkaerőtervezés.

A hetvenes években egyrészt újra felerősödtek az egységes általános iskolai tanárképzésre irányuló törekvések, másrészt a tanárképzőkön belül jelentős hallgatói létszámemelkedés és ezzel párhuzamosan számottevő infrastrukturális fejlődés következett be.

Egy 1973-ban kiadott előterjesztés szerint egységes rendszerként kell kezelni az egész pedagógusképzést az óvodától a középiskoláig. Eszerint a bajai, esztergomi, győri, debreceni, sárospataki, jászberényi, kaposvári tanítóképzőket főiskolai karrá kívánták fejleszteni és tanárképző főiskolákhoz kívánták csatolni, ezekben az intézményekben megoldva a részleges szakosodást. Javasolták továbbá a szombathelyi tanítóképző tanárképző főiskolává fejlesztését, továbbá az ELTE-n és a JATE-n az általános iskolai tanárképzés megszervezését. (Pethő, 1989, 89-90.)

A tanár- és tanítóképzés együttes megvalósítására

irányuló kísérletek Nyíregyházán már 1970-től elkezdődtek. Az 1971/72-es tanévtől kezdte el működését a Szombathelyi Tanítóképző Intézetben a Pécsi Tanárképző Főiskola Kihelyezett Tagozata, amely a tanítóképzés mellett kezdetben matematika szakon, a következő évtől kezdődően pedig a könyvtárosi és népművelő képzést tanárszakokkal párosítva kezdte el az általános iskolai tanárképzést (1974. szeptemberétől önálló). 1975-ben Csepelen kezdte el működését az egri főiskola kihelyezett tagozata, mely 1983-tól az ELTE Tanárképző Karaként folytatja az általános iskolai tanárok képzését. A pedagógusképzés tartalmi egységesítését célozzák továbbá az 1970-es évektől - a tanítóképzők főiskolává válásával párhuzamosan - bevezetett egységes tantervek és tankönyvek.

Az általános iskolai tanárképzés dinamikus fejlődését jól tükrözi a hallgatói létszámok jelentős emelkedése. Míg az 1968/69-es tanévben mintegy 3600 hallgatója volt az akkor négy tanárképző főiskolának, az 1977/78-as tanévben a két új intézmény belépésével (Szombathely és Budapest) ez a szám közel 7000 főre növekedett, ami 193 %-os változást eredményezett.

A nyolcvanas évek főiskolai tanárképzéssel kapcsolatos további újabb fejleményének az egységes tanárképzés ismételt felvetődését, és az ezzel párhuzamosan jelentkező, a pedagógusképzés tartalmi megújításának problémáit tekinthetjük.

A hetvenes évek végére egyre inkább elterjedt az a felfogás, hogy jóllehet az egyetemi és főiskolai tanárképzés kettős rendszere történetileg indokolt volt, a középiskolák körének terjedése, a szakmunkásképzés akkoriban jellemző középiskolai jellegének kialakulása után annak fenntartása már túlhaladottá vált, mivel el fog tűnni az általános és középiskolák közötti tantervi- és részben szervezeti - határ is. Emellett az iskolán periodikusan átvonuló demográfiai hullám időről időre feszültséget okoz, a tanárok egy része csak 10-14 éves, másik része csak a 14-18 éves korosztály oktatására-nevelésére kapott felkészítést. Ezért a túlhaladottnak ítélt kettős rendszerű tanárképzést valóban

radikálisan meghaladó integrált tanárképzésnek kell felváltania; az egyoldalúságok megszüntetésével és az értékes hagyományok megőrzésével. Az illetékes minisztériumi főosztály az 1980/81-es tanév végéig kívánta megkezdeni az integrációt: ennek keretében a pécsi és a szegedi egyetem és a tanárképző főiskola fúzióját tervezték, továbbá azt, hogy az egri, nyíregyházi és szombathelyi főiskolákat egyetemi tanárképző központoknak rendelik alá. A tervből végül a pécsi főiskola és az egyetem integrációja valósult meg 1981-ben, továbbá Ho Si Minh Tanárképző Főiskola budapesti tagozatának az ELTE-vel való szervezeti egyesülése zajlott le 1983-ban. A pécsi egyetem és főiskola integrációja, a "pécsi modell" lényege a tanárképző főiskolának az egyetemhez csatolása után az egyes szakok képzési szintjének egyetemivé emelése egyidejűleg a képzési időt öt évre növelte. (Hajdú, 1989, 116-120)

Az ideológiai merevség enyhülésével az 1970/80-as években egyre több szakembernek adatott meg az a lehetőség, hogy a nyugati országok tudományos eredményeivel, a korszak újabb pszichológiai, pedagógiai, szociológiai, oktatásgazdaságtani törekvéseivel megismerkedhessen. Ennek nyomán részben a nyugati eredmények felhasználásával indult meg a nyolcvanas évek elején a tanárképzés tartalmi elemeinek fejlesztésére irányuló reform, amely az évtized végén a tanári kultúra és mesterség egységes képzési feltételeinek és követelményeinek meghatározását eredményezte. Ennek egyik fontos állomása volt 1983. májusában a JPTE Általános Iskolai Tanárképző Karának Neveléstudományi Tanszékén megtartott vitaülés, amely az ezzel kapcsolatos kutatások, gyakorlati tapasztalatok eredményeinek összegzésére vállalkozott. A pedagógusképzés rendszerét vizsgálva a kutatók megállapítják, hogy azt elsősorban a tantárgyközpontúság, a merev elméleti ismeretközlő jelleg jellemzi, és nem teremt lehetőséget a tanári személyiség jellemzőinek következetes feltárására, a nevelői önismeret, a folyamatos szerepgyakorlás lehetőségeinek beépítésére a képzés folyamatába. A vitaülésen megjelenő alapfogalmak: funkcionális képzési modell ki-

építése, önismereti- és csoportszituációk, az önismereti csoportmódszerek adaptációja a pedagógusképzésbe, pedagógiai képességek és képességfejlesztés, a pedagógus kapcsolatteremtő képessége és a pedagógiai kommunikáció, videós pedagógiai gyakorlat, mikrotanítás, pedagógusok pályaszocializációs folyamata stb. napjainkra a főiskolai tanárképzés szakmai gyakorlatának szerves részét képezik. (Vastagh, 1993, 3-8.)

Az 1990 tavaszán lezajlott országgyűlési választások eredményeként új politikai helyzet alakult ki hazánkban, amely lehetővé tette a korábbitól gyökeresen különböző, az európai fejlődéshez visszakanyarodó, Nyugat-Európához igazodó gazdasági-társadalmi fejlődés kibontakozását. Ennek nyomán a felsőoktatásban és ezen belül a pedagógusképzésben figyelemreméltó tartalmi átalakulások következtek be: a tanszabadság elvének újbóli megjelenése, a korábbi tantervi utasítások feloldása, az intézményi autonómia erőteljesebb érvényesülése, az iskolastruktúra átalakulása, az új oktatási-nevelési tartalmak megjelenése egyrészt komoly kihívást jelentett a pedagógusképzés egésze, így a tanárképző főiskolák számára is, másrészt eddig nem tapasztalt mértékű pezsgést, mind a mai napig tartó innovációs folyamat kiteljesedését eredményezte. Ennek - miként erről egy a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztályának - 1992 szeptembere és 1993 májusa között végzett, 31 intézményre kiterjedő vizsgálati adatai is bizonyítják, a rendszerváltozást követő években a tanárképző főiskolák pedagógiai mesterségre felkészítő szakmai munkájában jelentős változtatásra, újításra irányuló dinamikus mozgás jelei észlelhetők. Megnyilvánul ez például az új viszonyoknak megfelelő, színvonalas, intézményi szintű pedagógiai programok kidolgozásában, az egyes pedagógiai-pszichológiai elméleti diszciplínák integrációjában, a pedagógiai képességfejlesztés tréningelemeinek a képzés rendszerébe történő beépítésében, a gyakorlati képzés korszerűsítésére irányuló egyéb kezdeményezésekben.

Jóllehet az elmúlt év felsőoktatásra vonatkozó intézkedései nem igazán tölthetnek el bennünket túlzott optimiz-

mussal a felsőoktatás és ezen belül a pedagógusképzés jövőjét illetően, mégis bízunk abban, hogy a főiskolai szintű tanárképzés közel félévszázados tradiciói, értékei, az egyes intézményekben felhalmozott jelentős szellemi tőke a jövőben is jelentős mértékben meghatározza a magyar tanárképzés arculatának alakulását.

JEGYZETEK

A pedagógia kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményeinkben (1994), Pedagógusképzés, 1. sz. 6-207. p.

Ágoston György (1950): Újjászervezzük pedagógiai főiskoláinkat. Köznevelés.

Bízó Gyula (1965): Az általános iskolai nevelőképzés. In.: Simon Gyula (szerk): Nevelésügyünk húsz éve. Tankönyvkiadó, Bp. 419-450. p.

Garami László (1980): Struktúra és szervezet - oktatók és hallgatók. FPK., Bp.

Hajdú Péter (1989): A tanárképző főiskolák irányítási és vezetési rendszeréről, Pedagógusképzés, 1. sz. 105- 124. p.

Kelemen Elemér (1992): Törvények nélkül - törvényen kívül. Új pedagógiai Szemle,3. sz. 3-11. p.

Ladányi Andor (1988): A felsőfokú tanítóképzés előzményei. In.: Magyarfalvi Lajos (szerk): A tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés. Bp.

Mészáros István (1991): Neveléstörténet-oktatás- és kutatás Magyarországon - 1948-1990. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz.33-48. p.

Mészáros István (1996): Ateista nevelés iskoláinkban (1950-1990). Eötvös József Kiadó, Bp.

Mészáros István (1996a): A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-1996. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

Miklósvári Sándor (1973): Huszonöt év az általános iskolai tanárképzésben. In.: Köves József (szerk.): 25 éves az általános iskolai tanárképzés. Budapest.

Némedi Lajos (1958): A pedagógiai főiskolák neveléstudományi munkássága. Tanulmányok a neveléstudományok köréből. Különlenyomat, Akadémiai, Bp.573-587. p.

Németh András (1990): A magyar tanítóképzés története. Zsámbék.

Ortutay Gyula (1949): Művelődés és politika. Bp.

Pethő László (1989): A tanítóképzés főiskolásításának oktatáspolitikai kérdései. Pedagógusképzés, 1. sz. 66-104. p.

Pukánszky Béla (1996): Az 1945 utáni magyar iskoláztatás története. In.: Pukánszky Béla/Németh András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 623-652. p.

Simon Gyula (1979): A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története. Tankönyvkiadó, Budapest.

Vastagh Zoltán (1993): A pedagógus szerepre felkészítés kísérleti útjai. Vitaülés, 1983. május 11. Pécs. OTKKT 6. Főirány, Budapest, 3-9. p.

GORDOSNÉ SZABÓ ANNA
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola

A MAGYAR GYÓGYPEDAGÓGUS-KÉPZÉS TÖRTÉNETÉRŐL

A gyógypedagógus-képzés bölcsője Magyarországon a millennium évében már ringott, első kezdeményei ez időben kezdték meg működésüket, 1900-ban pedig a kultuszkormányzat hatáskörében sajátos magyar jelenségként megnyitotta kapuit a hamarosan nemzetközileg is ismertté vált gyógypedagógus-képző intézmény, a mai *Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (BGGyTF)* jogelődje, a Gyógypedagógiai Tanítóképző-Tanfolyam.

Ilymódon a magyar gyógypedagógus-képzés és egyben a BGGyTF 2000-ben centenáriumát ünnepelheti.

A BGGyTF hazai és nemzetközi egyedülisége és egyedisége miatt sajátos jelenség.

Itthon minden gyógypedagógus alma matere, így a mindenkori gyógypedagógusi közvélemény érdeklődésének előterében áll. A gyógypedagógusok azonban nem csupán érdeklődéssel követik útját, hanem büszkék rá és bírálják, dicsérik és elmarasztalják, különösen a kritikus korszakokban figyelik féltőn sorsának alakulását.

A külföld érdeklődését és figyelmét is hamarosan kivívta, a század eleje óta sok országból látogatták, de különösen a 20-as és 30-as években volt nagy a szakirodalmi visszhangja, majd a második világháború után, amikor a nemzetközi kapcsolatok újra megindultak, ismét látogatottá vált, s ma is az.

A hazai rendkívüli érdeklődésből és a kiterjedt külföldi kapcsolatokból származó, a magyar gyógypedagógus-képzésről szóló publikációk kisebb könyvtárat alkotnak. Jelenleg készül a magyar gyógypedagógus-képzés és egyben BGGyTF múltjának teljes, hitelesen dokumentált feldolgozása, amely remélhetőleg még centenáriuma előtt kiadásra kerül.

Ezen a konferencián - a rendelkezésre álló időben - a

monográfiányi anyagból csupán vázlatos áttekintésre van lehetőség.

Az 1. és 2. sz. táblázatokon a képzéssel összefüggő különböző változásokat követhetjük nyomon.

Az 1. sz. táblázat azt mutatja be, hogy a 19. században a különböző fogyatékosok számára létesült különböző intézmények, akkor "emberbaráti" intézetek/iskolák speciális tanerőképzése céljából mikor és hol indultak *tanítóképző tanfolyamok*, amelyek azután 1900-tól egyesítve alkották a *Gyógypedagógiai Tanítóképzőt*. Egyesítésükre azért került sor, mert a "siketnémák, vakok, hülyék és gyengeelméjűek, dadogók és hebegők összes állami, községi, felekezeti és magán intézetei, iskolái, tanfolyamai" kiváltak az *"emberbaráti"* (az árva- és szeretetházakat is felölelő) *intézmények* csoportjából és hivatalosan is *közoktatási, gyógypedagógiai intézményekké* minősültek.

A 2. sz. táblázaton a gyógypedagógus-képzés alakulását követhetjük nyomon.

A táblázatból kitűnik, hogy nagyon sok változás, sőt törés tapasztalható, szünetek szakítják meg a folyamatot, s ha átmenetileg is, de ismételten csökken a képzési idő stb.

Három időpontra, változásra különösen érdemes felfigyelni.

1928-ban vált a gyógypedagógus-képzés főiskolai szintűvé. Az addigi, ún. elméleti és gyakorlati évekre bontott képzést az elméleti és gyakorlati képzést egységben nyújtó, szemeszterekre osztott, klasszikus graduális főiskolai képzési rendszer váltotta fel.

Hozzá kell tenni, hogy ezzel a nagyjelentőségű váltással a főiskola még nyomban nem rendelkezett minden kívánatos kritériummal, pl. nem volt önálló épülete, székhelye, továbbá nem volt még kellő számú főállású oktatási személyzete, adminisztrációs apparátusa stb., de már főiskolai szintű képzést nyújtott, az "egyéb szakiskolák" köréből hivatalosan átkerült az *"egyéb főiskolák"* sorába, s az általa kiadott oklevelet a VKM által megbízott *Gyógypedagógiai Tanárvizsgáló Bizottság* előtt letett képesítő vizs-

gálattal lehetett megszerezni.

Az *1946-ban* történt változás azért nagyon jelentős, mert ekkor *stabilizálódott igazán az intézmény főiskolai léte,* az akkor készült új szervezeti és működési okmány minden korábbinál részletesebben, pontosabban rögzítette az intézmény és a képzés struktúráját és az adott jogosítványokat.

Ez a második világháború utáni újrakezdéskor nagyon biztató perspektívákat nyújtó szakasz azonban igen rövid életű volt, ti. már a "fordulat évében", 1948-ban megszakadt, a képzési idő 3 évre csökkent és ismét új tanterv lépett életbe.

A képzési idő csökkentésére a hivatalos indoklás szerint azért került sor, mert az akkor új, 8 osztályos általános iskola felső tagozatos szaktanárainak a képzési ideje is - az újonnan létesített budapesti pedagógiai főiskolán - 3 év volt.

Valójában itt most nem részletezhető, többféle, felsőbb irányításbeli "zavar" állt a háttérben. Mindenekelőtt az igaz, hogy ekkor a gyógypedagógiai iskolák is általános iskolákká minősültek, ám a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola nem csak a felső tagozatokra képzett tanárokat. Erre is gondolva, a gyógypedagógus-képzés új tantervébe is bekerültek a szaktárgyak, úgymint a természetismeret, a történelem és földrajz (máig érthetetlen, hogy miért éppen ez a 3 szaktárgy és természetesen nagyon alacsony nívón, hiszen a lerövidített képzési időben mindhárom kötelező tárgy volt).

A teljesen új képzési rend bevezetésének a fő indoka azonban - mint azt levéltári adatok is alátámasztják - feltehetően az volt, hogy a gyógypedagógus-képzés tartalma és szellemisége nem volt kívánatos, ami azután egy ideig a "pszichologizmus" vádját és a "pszichologista" cimkét jelentette.

Az *1963-ban* történt változás a szakosodás tényleges bevezetését hozta. Az addigi ún. egységes (általános), mindenkit valamennyi gyógypedagógusi feladatra/munkakörre felkészítő képzést a *szakos képzés* váltotta fel.

Bizonyos mértékű szakosodás korábban is volt. Mindjárt kezdetben *részben szakosítottan* folyt a képzés. Ez azt jelentette, hogy az elméleti évben valamennyi akkor működő szakterület elméletével megismerkedtek a hallgatók, s ezzel párhuzamosan gyakorlatokat is végeztek szintén valamennyi szakterületen/intézménytípusban, majd a 2. évben minden hallgató már csak egy-egy gyógypedagógiai intézménytípusban végezte gyakorlatát, dolgozott osztályvezetőként, s szerzett gyakorlatot az osztálymunkán kívüli, akkor elsősorban az internátusi teendők ellátásában is, és lehetőség szerint ott is maradt dolgozni, mint okleveles gyógypedagógus.

Amikor 3 éves volt a képzés, ugyanezen szisztéma szerint 2+1 éves változatban működött a részleges szakosítás.

A részleges szakos képzés egyik változata volt az 1946-os megoldás is, amikor a hallgató a VII. szemeszter elején választhatott 1 fő- és 2 mellékszakot. Ennek értelmében valamennyi szakterületen hospitált, de tanítási gyakorlatokat és zárótanítást már csak választott szakjain teljesített, összefüggő gyakorlaton pedig csupán főszakja valamely intézményében vett részt.

A rendelkezésre álló idő rövidsége ellenére is szólni kívánok még a magyar gyógypedagógus-képzés egyik különlegességéről, arról, hogy bár a gyógypedagógiai tanító/tanár a mindenkori gyógypedagógiai intézményrendszerben adott gyógypedagógusi feladatok ellátására készült fel, a képzés mindig úgynevezett "népességspecifikus" volt, azaz az ilyen-olyan fogyatékosok gyógyító-nevelésére képesített.

Ez azért is alakult így, mert iskolás - vagy más életkorú fogyatékosok fejlesztésére, nevelésére, tanítására, képzésére, kezelésére, életútkövetésére, rehabilitációjára nem csupán a közoktatási intézmények csoportjába tartozó gyógypedagógiai intézmények, hanem egyre gyarapodóan a legkülönfélébb egészségügyi, szociális, népjóléti, igazságügyi stb. intézmények is szolgáltak. Így a hangsúlyok érthetően a gyógypedagógiai szükségletű népességre, annak különböző csoportjaira, típusaira és sérülésspecifikus ellá-

tásuk komplex voltára helyeződtek.

A 3. sz. táblázaton azt követhetjük, hogy a képzési dokumentumok szerint a BGGyTF-n az oklevél időről-időre mire képesít/jogosít.

Látható, hogy egyszer a "népességgel" folytatott gyógyító-nevelő munkára, máskor az intézményekben adott gyógypedagógiai feladatok ellátására, ismét máskor mindkettőre szólnak a gyógypedagógiai tanító/tanár jogosítványai.

Ezúttal már csak megemlíthetem, hogy a gyógypedagógus-képzés teljes történetének bemutatásakor a készülő monográfiában a képzés struktúrájának és tartalmának részletes elemzésére is sor kerül.

Így pl. az eltelt közel 100 év alatt időről-időre milyen ismeretkörök kerülnek átadásra, az ismeretkörök milyen tantárgyakba rendeződnek, s ezek hogy változnak, hogyan alakul az időfaktor (heti-, féléves-, összóraszámok stb.), milyen az egyes ismeretkörök, tantárgyak részesedése az összóraszámból, milyen ellenőrzési, számonkérési formák alkalmazására kerül sor, milyen a vizsgarendszer, beleértve a záróvizsgákat is stb.stb.

A már feldolgozott adatok közül most mindössze egyet emelek ki. Talán - összehasonlítás céljából - külön érdeklődésre tarthat számot ebben a körben az, hogy hogyan alakult a gyógypedagógus-képzés eddigi történetében az elméleti és a gyakorlati studiumok aránya. A 4. sz. táblázatból azt tudjuk meg, hogy a főiskolai szintű gyógypedagógus-képzésben fokozatosan stabilizálódott az elmélet/gyakorlat ideálisnak mondható 70/30-as aránya.

Mindenképpen szólnom kell még röviden arról is, hogy a magyar gyógypedagógus-képzés bevezetőmben említett nemzetközi ismertsége és elismertsége a BGGyTF-n működő vagy munkájában közreműködő számos neves, tudós, kiváló személyiségnek köszönhető.

Az 5. sz. táblázat a teljes igazgató/főigazgató névsort tartalmazza. Közülük *Tóth Zoltán, Bárczi Gusztáv* és *Illyés Gyuláné* vezetői érdemei emelkednek ki, mindhárman meghatározó egyéniségei voltak mind a magyar gyógypedagógiá-

nak, mind a gyógypedagógus-képzésnek. A 6. sz. táblázat a nemzetközi hírű, tudós tanárok, a 7. sz. táblázat pedig az éveken át meghívott neves, tudós előadó tanárok névsorát tartalmazza.

FORRÁSMUNKÁK

Gordosné dr. Szabó Anna: A gyógypedagógiai tanárképzés 75 éve. In: A BGGyTF 75 éves jubileumi ünnepségei. (Szerk.: dr. Bödör Jenő) Oktatási Minisztérium, Bp. 1975.

Gordosné dr. Szabó Anna: A magyar gyógypedagógus-képzés fejlődéstörténetéről. In: Gyógypedagógiai Szemle, 1990/2.

Gordosné dr. Szabó Anna: Bárczi Gusztáv és a gyógypedagógus-képzés. In: Nemzetközi Tudományos konferencia Bárczi Gusztáv születésének centenáriuma alkalmából 1990. október 18-20. (Budapest-Szirák) (Szerk.: Buday József) BGGyTF. 1993.

Gordosné dr. Szabó Anna: Humánbiológiai ismeretek oktatása a magyar gyógypedagógus-képzés történetében (1900-1992.) In: Emlékülés és nemzetközi tudományos konferencia a BGGyTF Gyógypedagógiai Kórtani Tanszéke fennállásának 40. évfordulója alkalmából.(Szerk.; Buday József) BGGyTF. 1995.

Gordosné dr. Szabó Anna: Gyógypedagógiai pszichológiai studiumok a magyar gyógypedagógus-képzésben. In: "...önmagában véve senki sem..." Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből Lányiné dr. Engelmayer Ágnes 65. születésnapjára. (Szerk.: Zászkaliczky Péter) BGGyTF. 1995.

Gordosné dr. Szabó Anna- dr. Illyés Sándor: A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola múltjáról, jelenéről és jövőjéről közelgő centenáriuma előtt. (Közlés alatt)

1. sz. táblázat

Speciális tanerők képzése a gyógypedagógus-képzés előtt (1802-1900.)

intézetek - iskolák

siketek	vakok	gyengeelméjűek	hibásbeszédűek
(1802)	*(1825)*	*(1875)*	*(1891)*
Vác	Pozsony/Pest	Budapest	Arad/Budapest
1878-tól			
több helyen			

2 éves tanítóképző tanfolyamok

siketek	vakok	gyengeelméjűek	hibásbeszédűek
(1895)	*(1897)*	*(1897)*	*(1896)*
Vác	Budapest	Budapest	Vác

1900

Gyógypedagógiai Tanítóképző
(Vác)

2. sz. táblázat

A gyógypedagógus-képzés alakulása
(1900-1992)

1900	Gyógypedagógiai Tanítóképző - tanfolyam székhelye: Vác képzési idő: 2 év (1 elméleti, 1 gyakorlati)
1904	székhelye: Budapest
1906	Gyógypedagógiai Tanítóképző módosított tanterv
1920-22.	szünetel a képzés
1922	Gyógypedagógiai Tanárképző képzési idő: 3 év (2 elméleti, 1 gyakorlati) új tanterv
1928	Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola képzési idő: 4 év új tanterv
1938-41.	szünetel a képzés
1941	képzési idő: 3 év (2 elméleti, 1 gyakorlati)
1946	képzési idő: 4 év új tanterv: (1 főszak+2 mellékszak VII.fé-től)
1948	képzési idő: 3 év új tanterv
1953	képzési idő: 4 év új tanterv

1956 **új tanterv**

1963 **új tanterv, 3 szakos képzés**
kötelező szakok:
- értelmi fogyatékosok **gyógyító**
- hibásbeszédűek **nevelésére**
választható szakok: **felkészítő**
- hallási fogyatékosok **szak**
- látási fogyatékosok
- mozgási fogyatékosok

1971 **új, kísérleti tanterv, 2 szakos képzés**
kötelező szak: oligofrénpedagógia
választható szakok: szurdopedagógia
tiflopedagógia

1973 **új tanterv**
új szak: pszichopedagógia

1983 **új tanterv**
új szak: szomatopedagógia

1992 **új, kísérleti reformtanterv**

3. sz. táblázat

Mire képesít/jogosít időről-időre a BGGYTF-en szerzett oklevél?

1900 Képesítő oklevél - a siketnémák, vakok, gyengeelméjűek (hülyék, gyenge-tehetségűek) oktatása és hibásbeszédűek kezelésére képesít.

1928 Gyógypedagógiai tanári oklevél - a gyógypedagógiai intézetekben való nevelésre és tanításra képesít.

1946 Gyógypedagógiai tanári oklevél - a gyógyítva-nevelő és oktató munkára való képességet igazolja
(a gyp. tanárok munkaköre:
a) azoknak az egyébként tanköteles személyeknek gyógyító nevelése és oktatása, akik az általános iskola követelményeinek nem felelnek meg;
b) továbbá mindazoknak a személyeknek munkára képessé tétele és a társadalom közösségébe való beillesztése, akiknél ez rendellenes testi v. lelki alkatuk miatt csupán gyógyítónevelés útján érhető el.)
1. látási fogyatékosok (vakok, csökkent látásúak),
2. hallási fogyatékosok (siketnémák, hallónémák, nagyothallók)

3. nyomorékok
4. értelmi fogyatékosok (szellemileg elmaradottak v. egyoldalúak)
5. beszédzavarban szenvedők (dadogók, hadarók, pöszebeszédűek, afáziások)
6. erkölcsi fogyatékosok (bűnözők, nehezen nevelhetők, erkölcsileg veszélyeztetettek),
7. egyéb lelki rendellenességben szenvedők (idegesek, pszichopaták, jellemváltozásban szenvedők).

1956. Gyógypedagógiai tanári oklevél - az értelmi fogyatékosok (gyógypedagógiai nevelőintézet, gyógypedagógiai iskola, általános iskola mellett működő gyógypedagógiai osztály, gyógypedagógiai foglalkoztató intézet, szociális foglalkoztató otthon), siketek, nagyothallók, vakok, csökkentlátók, beszédzavarban szenvedők, nyomorékok, mozgászavarban szenvedők számára szervezett intézmények valamennyi tagozatán való gyógypedagógiai tanári munka végzésére, valamint az elme- és ideggyógyintézetekben meghatározott gyógypedagógiai nevelői munkakör ellátására jogosít. A gyógypedagógiai tanári oklevél a fentieken kívül olyan munkakörök ellátására is jogosít, melyek gyógypedagógiai tanári szakképzettséget kívánnak, s a különböző egészségügyi intézetekben gyógypedagógiai nevelői státusz biztosításával létesülnek.

1964 Gyógypedagógiai tanári oklevél - az értelmi fogyatékosok és hibásbeszédűek, valamint a választott szakterület (hallási fogyatékosok, látási fogyatékosok, mozgási fogyatékosok) intézményeiben folyó gyógypedagógiai tanári munka végzésére jogosít.

1973 Gyógypedagógiai tanári oklevél - a gyógypedagógiai intézményrendszer különböző iskolatípusaiban a nevelés és oktatás feladatait, az át- és visszahelyezés gyakorlatában adódó feladatokat, a beszédhibák javítását, a különböző nevelőotthonokban, nevelőintézetekben, s az egyéb gyermek- és ifjúságvédelmi munkakörökben végzendő gyógyító-nevelést, valamint a gyógypedagógiai tanári hivatással összefüggő iskolán kívüli feladatokat el tudja látni

1984 Gyógypedagógiai tanári oklevél - gyógypedagógiai tanárok, akik magasszintű általános és szakmai műveltség birtokában eredményesen végzik tanult szakterületükön (oligofrénpedagógia, logopédia, pszichopedagógia, szomatopedagógia, szurdopedagógia, tiflopedagógia) mindazok kiválasztását, fejlesztését, nevelését, oktatását - és ezzel társadalmi beilleszkedésének, rehabilitációjának segítését -, akik a gyógypedagógia illetékességi körébe tartoznak.

4. sz. táblázat

Az elméleti és gyakorlati studiumok arányváltozása a gyógypedagógus-képzésben

Év	Elmélet/gyakorlat
1900	46/54
1928	60/40
1946	77/23
1956	74/26
1963	73/27
1983	70/30

5. sz. táblázat

Főiskolai igazgatók

1900-1904	*Borbély Sándor*
1904-1924	*Berkes János*
1919-ben	*Bihari Károly*
1924-1938	*Tóth Zoltán*
1941-1942	*Istenes Károly*
1942-1963	*Bárczi Gusztáv*
1963-1968	*Lovász Tibor*
1968-1972	*Göllesz Viktor*
1972-1980	*Illyésné Kozmutza Flóra*
1980-1988	*Gordosné Szabó Anna*
1988-	*Illyés Sándor*

6. sz. táblázat

Nemzetközi hírű tudós tanárok

Ranschburg Pál

Sarbó Artúr

Éltes Mátyás

Tóth Zoltán

Vértes O. József

Merész Fülöp

Szondi Lipót

Schnell János

Bárczi Gusztáv

Roboz Pál

Pető András

Kanizsai Dezső

Illyés Gyuláné sz. Kozmutza Flóra

7. sz. táblázat

Éveken át meghívott, neves előadó tanárok

Benedek István	
György Júlia	*orvosok*
Kiszely György	
Szentágothay János	
Lazicziusz Gyula	*nyelvészek*
Madzsar Imre	
Gleimann Anna	
Harkai Schiller Pál	
Kardos Lajos	*pszichológusok*
Lénárd Ferenc	
Várkonyi Dezső Hildebrand	
Tettamanti Béla	*pedagógusok*
Zibolen Endre	

KARDOS JÓZSEF
Eötvös Loránd Tudományegyetem

GONDOLATOK A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS TÖRTÉNETÉHEZ

A középiskolai tanárképzésről, amelynek rendkívül nagy szerepe van, és ami jelentős történelmi múltra tekint vissza, egy rövid előadás keretében, még csak vázlatosan is, nehéz szólni. Ezért csak arra vállalkozom, hogy néhány gondolattal járuljak hozzá a tanárképzés gazdag történetéhez. Dolgozatomban elsősorban a tanárképezde, a tanárképző intézet históriájáról szólnék, erről is elsősorban a nagymultú egyetem, a mai Eötvös Loránd Tudományegyetemmel kapcsolatban.

A tömeges méretű középiskolai oktatást a polgári modernizáció igénye tűzte napirendre, és ezzel együtt került előtérbe a középiskolai tanárok képzésének számszerű növelése és a képzés rendszerének állami megújítása. A feladat megoldását Eötvös József második minisztersége idején vállalta. Ő, aki a tanszabadság híve és megfogalmazója volt, a tanárok képzésében, képesítésében a rendszerességet írta elő. Miniszteri rendelettel tanárképző intézetet állított fel a bölcsészkaron és a József-műegyetemen (3 esztendő múlva egyesítették ezeket). Az 1870. május 3-án kelt, 4701/1870. sz. miniszteri leirat tartalmazta a pesti m.kir. tudományegyetem bölcsészeti karának kebelében középtanodai tanárjelöltek számára felállítandó állami tanárképezdének a szabályzatát. Ezzel megszületett a középiskolai tanárképzés sajátos egyetemi szervezete a tanárképző intézet vagy tanárképezde. Ennek lényege, hogy az egyetemi tudományos szakképzést a tanárképzés céljai szerint rendezze és kiegészítse a pedagógusi hivatás követelményei szerint. A korlátlan tanszabadságot a középiskolai oktatás igényei szerint megfelelő mederbe kívánták terelni. A tanárképző intézeti rendes tagok felvételi vizsga útján kerülhettek a képzésbe.

A tanári pályára eredményes tanárvizsgálat letételével

lehetett bekerülni. A tanárvizsgálati szabályzat 1875-ben megszabta, hogy a vizsgára bocsájtás feltétele három esztendei egyetemi vagy műegyetemi szaktanulmány. Két vizsgálati fokozatot írt elő: 1. általános elővizsgálatot, melynek tárgya a magyar nyelv és irodalom, a filozófia és a pedagógia volt; 2. két-két középiskolai tantárgyból tehető szakvizsgálatot.

A tanárképezde tekintélyét nem növelte, hogy azt megkerülve is lehetett valaki tanár. Az egyetem pedig nem lelkesedett a tanárképzésért. Hangsúlyozták a tudományos képzés fontosságát, kijelentve, hogy valóban képzett tanár csak az lehet, aki szaktárgya tudományában jártas és annak művelésére is alkalmas. Ezt a képzést pedig csak az egyetem tudja nyújtani. Mások viszont - például az 1872-ben létesített gyakorló iskola, a "Minta" tudós tanárai - a képezde, a célirányos tanári felkészítés jelentőségét emelték ki az egyetemi oktatás rendszertelenségével szemben. Kármán Mór a Tanárképzés reformja című, 1875-ben megjelent tanulmányában kijelentette, hogy a tanárképezdének "külön szervezett tanári testületre van szüksége, mely készültségét tekintve egyetemi színvonalon állna, úgy, hogy az állás az egyetemi decenturától volna függővé téve, de szoros kapcsolatot tartva fenn az iskolai gyakorlattal, mintegy közvetítőül szolgálna az egyetemi tudomány s az iskolai tanulmány között."[1] Az egyetemtől pedig azt kívánta, hogy oktatását a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezze. "Álokoskodásnak vehető azon ellenvetés - állította Kármán - mintha az egyetemi tanfolyamok szakszerű berendezése sértené a tanszabadságot, s az egyetemet egyedül kenyértanulmányok képviselőjévé tenné."[2]

Ezzel szemben 1878-ban a budapesti bőcsészeti kar a tanárképezde helyett egyes tanárok vezetése alatt álló, személyes kontaktust, szakmai, pedagógiai és általános műveltséget nyújtó szemináriumok felállítását hozta javaslatba. Hosszas tárgyalás és vita után az első szemináriumok az 1887/88-as tanévben indultak. A szemináriumok munkájában azonban egyre inkább a tudományos munkára való

közvetlen felkészítés lett a domináló, nem pedig a tanárképzés követelményének szakszerűbb teljesítése. Így a tanárképzés feladatát továbbra is a megmaradt, bár háttérbe szorult tanárképző intézet látta el.

A viták, az ellenintézkedések természetesen nem kedveztek a tanárképző intézetnek. Ez a jogszabályokban is tükröződött. 1883-ban jelent meg a magyarországi középiskolák alaptörvénye. A törvény rendelkezett a középiskolai tanárok képesítéséről, de képzésük részleteiről, a tanárképző intézetről - amelyet alacsonyabb szintű jogszabály miniszteri rendelet hozott létre - nem szólt. Ez rontotta a tanárképzés esélyeit. A tanárképző és a szemináriumok intézménye együtt létezett, feladataik összekeveredtek, sem a jelöltek, sem az oktatók nem ismerték a tanárképzéssel járó feladatokat. Volt olyan egykorú felfogás, hogy a tanárképzőt már csak az ösztöndíjak és a tiszteletdíjak igénye tartja fenn.

A tanárképezdének, a tanárképző intézetnek azonban akadtak komoly védelmezői is. Beöthy Zsolt 1894-ben írt munkájában[3] hangsúlyozta a tanár tudományos képzettségének fontosságát, de arról is szólt, hogy az egyetemi képzés jelentős hézagokat hagy a felkészültségben. Ezért szükséges egy olyan intézmény, amelynek körében tartott előadások, gyakorlatok a középiskolai tanárok számára fontos egész ismeretanyagot átfogják és ennek átadásához didaktikai útmutatást is adnak. Erre megfelel - állította Beöthy - a meglevő tanárképző intézet, természetesen megújítva, szigorúbb és egységes szervezetbe fogva, és a szemináriumoktól elválasztva. Feladata nem a tudomány pótlása, hanem kiegészítése, a tanári professzió biztosítása.

A jelentős gondokkal küzdő tanárképző intézetnek Eötvös Loránd adott újabb perspektívát. 1896. június 14-én levelet írt Wlassics Gyula vallás- és közoktatási miniszternek a tanárképzés ügyében. Eötvös Loránd, aki ekkor az 1895-ben létesített Eötvös József Collégium kurátora volt, köztudottan a tudományos képzés feltétlen hívei közé tartozott. Ez a tanárképzéssel kapcsolatos leveléből is kitűnik.

Ugyanakkor állást foglalt a bölcsészeti kar mellett működő tanárképző intézet szükségessége mellett. Három feladattal indokolta ezt: a tanárképző intézet kijelöli a tudományok tanulásának sorrendjét és áttekintést ad róluk, egyénileg foglalkozik minden tagjával, figyelmmel kíséri munkásságukat, végül az egyetem tudományos tanítását a középiskolai oktatás szempontjából egészíti ki.[4]

Wlassics Gyula miniszter 1896. szeptember 22-én köszönetet mondott Eötvös Loránd felterjesztéséért és egyuttal - kurátori tisztének megtartásával - kinevezte a budapesti tanárképző intézet igazgatójává. Eötvös Loránd közreműködésével készült el a középiskolai tanárképző intézet megreformált szervezeti szabályzata, amit a miniszter 1899. július 6-án adott ki a 38640/1899. számú rendeletével. A szabályzat előírta, hogy a tanárjelöltek rendszeres egyetemi tanfolyamot végezzenek, a repetitorok gyakorlatain részt vegyenek és egy modern idegen nyelvet elsajátítsanak. A tanárképző intézet tanácsa meghatározza az előadások és gyakorlatok rendjét, tanárokat kér fel hiányzó előadások tartására, akiket tiszteletdíjban részesít, repetitorokat és nyelvmestereket alkalmaz, és a tanárjelöltek felvételéről gondoskodik. A jelöltek kötelesek az előírt előadásokat hallgatni, a gyakorlatokon részt venni. Ösztöndíjukat a tanulmányok egész folyamatára biztosítják, sőt esetleg azon túl is, amíg alkalmazást nem nyernek.

A szabályzat nem érintette az egyetem autonómiáját, hiszen az egyetem oktatóinak nem tette kötelezővé a tanárképzésben való részvételt, hanem az egyéni vállalás lehetőségét biztosította, felkéréssel és díjazással egybekötve.

Az így kialakított tanárképző intézet az 1920-as évek közepéig lényegében változatlanul működött. Az új szabályzat növelte szerepét és hatékonyságát, de az egyetem közönyét vagy ellenállását nem szüntette meg. A tudományos képzés és a tanárképzés vélt vagy valós ellentéte, és az ebből eredő viták továbbéltek és ártottak.

Az első világháború és a forradalmak után újból napi-

rendre került a középiskolai tanárképzés jobbításának, reformjának az ügye. Ezt az említett vitákon túl az 1883-as középiskolai törvény hagyta joghézag is sürgette. Ennek nyomán ugyanis tanár lehetett az is, aki a tanárképző intézetnek nem volt a tagja, a tanárképzős előadásokat nem hallgatta; a tanárvizsgáló bizottság feltételeit magánúton teljesítette pl. gyakorló iskolai tanítás helyett családi magántanítást vállalt. Az egyszerűbb utakat keresve így lényegében csak azok maradtak tagjai a tanárképző intézetnek, akik onnan ösztöndíjban részesültek.

A viták, a több oldalról is érkező panaszok hatására Vass József, vallás- és közoktatásügyi miniszter 1921. május 14-én (5725/1921. sz. alatt) leiratot küldött a Tanárképzőintézethez, amelyben helyzetértékelő jelentést kért. A Budapesti Középiskolai Tanárképzőintézet válaszát Finánczy Ernő fogalmazta. Egyebek mellett szólt arról, hogy "az egyetemi előadók nincsenek tekintettel a tudomány követelte egymásutániságra, ami bizonyos kuszaságot okoz a képzés módjában", ami a tanári felkészítés esetében különösen káros lehet. Fontos a tudomány logikájából adódó sorrendiség biztosítása és az esetleges hiányok, hézagok pótlása, amit a tanárképző intézet biztosítana, esetleg egyetemi magántanároktól rendelt előadásokkal. Végül leszögezte a válaszjelentés, hogy törvénnyel kellene biztosítani: tanár csak az lehet, aki a tanárképző intézet tagja volt.

Vass József 1922. január 19-én kelt válaszában hangsúlyozta, hogy a középiskolai tanárképzést törvénnyel kívánja szabályozni, és ehhez törvénytervezet elkészítését kérte.

A törvénytervezet megfogalmazásában Fináczy Ernő és Szinnyei József játszott vezető szerepet, a beterjesztést pedig Kornis Gyula, illetve a jeles kultuszminiszter, Klebelsberg Kunó vállalta magára.[6] Ennek nyomán fogadta el a törvényhozás az 1924. évi XXVII. törvénycikket a középiskolai tanárok képzéséről. Tehát a képzés is törvényi szabályozást nyert, és ennek keretében a tanárképző intézet is. A törvény kimondta, hogy a középiskolai elméleti tanárképzés a bölcsészkar feladata, amely négy év alatt a szak-

tudományt kellő sorrendben megismerteti a tanárjelöltekkel. Ezt egészíti ki a középiskolai tanárképző intézet, melynek vezetői és tanárai az egyetem oktatói közül kerülnek ki. Leszögezi a törvény, hogy "középiskolai tanárságra képesítést csak az nyerhet, aki igazolja, hogy szabályszerű egyetemi tanulmányai során a középiskolai tanárképző intézetnek négy éven át tagja volt" (4. paragrafus). Arról is egyértelműen rendelkezik a jogszabály, hogy a tanárjelölt az egyetemi évek után "legalább egy évet valamely nyilvános középiskolában, elsősorban a tanárképzőintézettel kapcsolatos gyakorló középiskolában" köteles tanítási gyakorlattal tölteni.

A középiskolai tanárok képesítését a tanárvizsgáló bizottság adja ki; írta elő az 1924. évi XXVII. törvénycikk. A képzés említett studiumain túl itt megkövetelik, hogy a tudományegyetemen, illetőleg a tanárképző intézetben a jelölt tanulmányozza a magyar irodalom történetét, a magyar művelődés történetét, a lélektant, logikát, etikát, a filozófia történetét, a neveléstant, a gyakorlati módszertant, az iskolai szervezettant és ezek történetét. Megkövetelték a német vagy a francia vagy az angol vagy az olasz nyelv ismeretét. A tanári vizsga írásbeli és szóbeli részből állt.

Az újjáalakított budapest m. kir. középiskolai tanárképzőintézet szervezeti szabályzatát 1925. október 14-én adta ki a vallás- és közoktatásügyi miniszter. Ennek 2. paragrafusa kimondta: "A budapesti egyetemen és mellette fennálló tanárképző intézetben a tanárképzés céljaira szolgálnak: a tanári pályára készülők számára megállapított egyetemi előadások és gyakorlatok; a tanárképzőintézet kebelében a tanári pályára készülők számára tartott előadások és gyakorlatok; a tanárképzőintézet gyakorló gimnáziuma."

Az 1872 óta működő gyakorló gimnázium szerepe megnövekedett: a gyakorló évben a tanárjelölt már csak a tanárképző intézet és a gyakorló iskola tagja volt. Így minden figyelmét a tanárképzésre fordíthatta. A középiskolai tanár-

jelöltek gyakorlati képzéséről 1929-ben a vallás- és közoktatásügyi miniszter Szabályzatot és utasítást adott ki. Ez részletezte a gyakorló év tartamát, a jelöltek felvételét, szolgálati helyzetüket, a gyakorló középiskola munkáját, a hospitálást, a gyakorló tanítást. A Szabályzat és utasítás 21. paragrafusa a próbatanítást írta körül. "A legalább négyheti tanítás után a jelölt próbatanítást tart az egész tanári kar és minden gyakorló jelenlétében." "A próbatanítást követő második vagy harmadik napon a tanári testület a tanítás megbeszélésére minden gyakorló jelenlétében értekezletet tart." Ezen történik a próbatanítás megbeszélése, mely e következőkből áll: az előadó önbírálata, a bírálat, a jelöltek hozzászólása, a vezetőtanár részletes beszámolója a tanításról, a szaktanárok, a többi vezetőtanár hozzászólása, az igazgató összefoglalása. Arról, hogy milyen komoly munkát, felkészülést igényelt a próbatanítás az ezekről készült jegyzőkönyvek tanuskodnak, amelyeket Kiss Istvánné Szemelvények a budapesti egyetemi tanárképző intézet gyakorló gimnáziumának jegyzőkönyveiből (1924-1944/ Bp. 1991.) című munkájában adott ki. Sok neves tanár és tudós pályakezdéséről kaphatunk képet a dokumentumkötetet olvasva. Ez is bizonyítja: volt súlya, színvonala a tanárképzésnek.

Ennek ellenére sem oldódtak meg a képzésben jelentkező viták és anomáliák. Melich János, a budapesti tudományegyetem professzora 1937-ben a régi problémát idézte újból: "A tanszabadság - írta 1937-ben megjelent cikkében - nem lehet örve az egyetemi előadások rendszertelenségének és szakadozottságának". Erre a bölcsészkarnak is figyelnie kell, nem csak a tanárképzőintézet dolga ez. Szükséges a tudományszakok oktatásánál a bevezető és összefoglaló előadás, a tanároknak így lesz áttekintésük és így kapnak felkészítést az önálló gondolkodásra. A lehetséges vádakkal számolva kijelentette Melich; "Az összes tényezők figyelembevételével megalkotott tanulmányi rend, igaz, iskolaszerűbbé teszi az egyetemi tanárképzést..., de használ az egyetemnek, használ az ifjúságnak s használ a középiskolának".[7]

Az 1930-as évek második felében a tanárképzés

alapfeladatai közé, a szakképzés és a pedagógiai előkészítés mellé, a világnézeti nevelés is bekerül. A hómani egységes nemzetnevelési követelményeknek megfelelően szólt arról Moravcsik Gyula A tanárképzés reformja c. cikkében 1937-ben, hogy a tanárképzés eszménye "a nemzeti társadalom szolgálására alkalmas valláserkölcsi személyiség nevelése." "A tanár az állami és társadalmi egységet kell, hogy szolgálja." Irányítani és ellenőrizni kell a tanárjelöltek világnézetét - írta Moravcsik Gyula. Kijelentette: "ha valaki végzetesen eltévelyedik, az egyéni érdekre való minden kímélet nélkül eltávolítandó a tanári pályáról, mert kialakulatlan világnézetek és eszmék küzdelmének nem lehet szintere az iskola."[8]

A tanárképzéssel kapcsolatos alapviták előjöttek az 1930-as évek végén és később is. Zibolen Endre: Gyakorlati szempontok a gimnáziumi tanárképzés terén című, 1938-ban megjelent cikkében[9] az iskola oldaláról fogalmazva kijelentette: "A tanárképzés mai rendje keretében a hangsúlyt a tudósképzésről a tanárképzésre helyezzük." A legfontosabb a megfelelő tanári lelkület kialakítása. Arról is szólt, hogy még mindig előfordul: a jelölt sem előadáson, sem vizsgán nem találkozik olyan anyagréssszel, amit pedig később tanítania kell.

A viták tehát folytatódtak, amelyek néha ártottak, néha kedveztek a tanárképző intézet helyzetének, és ami ennél lényegesebb, magának a középiskolai tanárképzésnek. A tanárképző intézet nem könnyű, de eredményeket hozó történetének 1949-ben egy kormányrendelet vetett véget. Az egyetemi autonómiával együtt - amit feudális csökevénynek neveztek - felszámolták a tanárképző intézetet is. A középiskolai tanárképzés az egyetem feladata lett. Itt azonban az iskola igényeire való hivatkozás jelszava alatt az egyetemi oktatást iskolás szintre süllyesztették. A tartalmát és a látogatást tekintve kötelező előadásokat, anyagkövető szemináriumok kísérték. A tudományos gondolkodást a sémákba szorított kinyilatkozások váltották fel. A tanárképzésben előírták a materialista világnézetet; vallásos hallgató nem

lehetett tanárjelölt.

A tanárképzés szerepének szavakban történő hangsúlyozásával ellentétes volt a gyakorló iskola megszüntetése és a képzési idő 1950-ben elhatározott 4 évre történő leszállítása, ami éppen az iskolai gyakorlat hatékonyságát rontotta. A csökkentett képzési időből adódó túlterhelést az egyszakos képzés bevezetésével kívánták enyíteni 1951-től. Rövidesen kiderült, hogy az egyszakos tanárok elhelyezkedése nehézségekben ütközik, pontosabban az iskolák igényei mást kívánnak. 1954-55-ben visszaállították a két szakos képzést, és az iskolás oktatás rendszerén is változtatni próbáltak. 1957 januárjában a középiskolai tanárképzés képzési idejét újból 5 évre emelték. Egy esztendő múlva az egyetemi gyakorló iskola visszaállítására is sor került. A budapesti tudományegyetemen 1958-ban tanárképző tanácsot alakítottak, amelynek feladata a gyakorló iskolák felügyelete, az egyetemi tanárképzés segítése volt. 1963-ban megszűnt a tanárképző tanács, azzal az indokkal, hogy a tanszékek tanárképzésben játszott felelősségét nem szabad átvállalni. A sorozatos reformok során a tudós- és tanárképzés sokra nem vezető vitája újra és újra visszatért. Időközben erősödtek és terjeszkedtek az egyetem pedagógiai és pszichológiai tanszékei, amelyek jelentős szerepet vállaltak a tanárképzésből; és a szaktanszékek mellett kiépültek a szakmetodikával foglalkozó csoportok is.

A tanárképzésben érdekelt szervezetek hatékonyságát rontotta és rontja, hogy együttműködésükben jelenleg is sok az esetlegesség.

A budapesti tudományegyetemen, de más egyetemen is, az egyetemi autonómiának, a tanszabadságnak a rendszerváltással együtt jelentkező visszaállítása során felmerült a tanárképzést koordináló, meghatározott képzési rendet biztosító intézmény megszervezése, aminek esetleg - a hagyományokhoz való formális ragaszkodás miatt - tanárképző intézet is lehet a neve. A viták újból fellángoltak. Volt olyan minisztériumi tanácsadó, aki e törekvéseket egyenesen reakciósnak minősítette. Közben vidéki egyetemeken tanár-

képzéssel foglalkozó külön szervezetek alakultak.

A középiskolai tanárképzés és a róla szóló vita folyik tovább. Kérdés: kell-e általános reform, kell-e a tanárképzésről újból törvény? A válasz erre bizonyára a magyar iskola történetének következő évezredében születik majd meg.

JEGYZETEK

1. Kármán Mór: A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja. Bp. 1895. 6. p.
2. I.m. 5. p.
3. Beöthy Zsolt: Az egyetemi tanárképzés kezdetei. Bp. 1894.
4. Kiss Istvánné: Eötvös Józseftől Eötvös Lorándig. Dokumentumok a budapesti egyetem tanárképző intézetének és gyakorló-főgimnáziumának történetéből. Bp. 1988. 141-145. p.
5. I.m. 145-146. p.
6. Malich János: A bölcsészkari oktatás és a középiskolai tanárképzés reformja. Budapesti Szemle, 1937. 277-308. p.
7. I.m. 307. p.
8. Moravcsik Gyula: A tanárképzés reformja. Magyar Pedagógia, 1937. 1-2. sz. 235. p.
9. Zibolen Endre: Gyakorlati szempontok a gimnáziumi tanárképzés terén. Magyar Pedagógia, 1938. 1-2. sz. 22-33. p.
10. 260/1949. (I.12.) Korm. számú rendelet az egyetemi bölcsészettudományi és természettudományi képzés újjászervezése tárgyában 9. paragrafus: /1/ Az 1924:XVII. törvénycikkel létesített középiskolai tanárképző intézetek és középiskolai tanárvizsgáló bizottságok a jelen rendelet hatálybalépésével megszűnnek; az intézetekhez, ill. a bizottságokhoz szolgálattételre beosztott alkalmazottak más beosztásáról a vallás- és közoktatásügyi miniszter gondoskodik. /2/ A gyakorló középiskolák felett az elsőfokú felügyeletet a tanke-

rületi főigazgatók veszik át. A tanárjelöltek iskolai gyakorlatát a vallás- és közoktatásügyi miniszter külön rendelettel szabályozza.

VARGA LAJOS
Budapesti Műszaki Egyetem

A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS FEJLESZTÉSE AZ 1990-ES ÉVEKBEN

A középfokú iskoláinkba járó tanulóinknak több mint 70%-a szakképzésben vesz részt. A szakképző iskolákban (a szakközépiskolákban, szakmunkásképző és szakiskolákban) a tanulók általános művelésben és szakmai képzésben részesülnek. Az általános művelés tantárgyainak (az ún. közismereti tantárgyak mint pl. a magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek, történelem, matematika stb.) tanárait hagyományosan a tudományegyetemek készítik föl.

A szakmai képzés a szakmai elméleti és a szakmai gyakorlati képzésből tevődik össze. A szakmai elméleti képzés tanárait és a szakmai gyakorlati képzés szakoktatóit, vagyis a szakmai pedagógusokat szakegyetemeken és szakfőiskolákon képezik. A szakmai pedagógusképzés gazdasági (pl. műszaki, mezőgazdasági, közgazdasági) ágazatok szerint szerveződik. Ezeken belül tovább tagolódik még az ágazat, ill. az ágazathoz tartozó szakképző iskolák jellegének megfelelően. A műszaki pedagógusképzés például elektrotechnikai-informatikai, gépészeti, építőipari, közlekedési, vegyipari, könnyűipari szakokra ágazódik.

1. Történeti előzmények

A szakmai pedagógusképzés 1991 előtti magyarországi történetét kitűnő tanulmánykötet foglalja össze, mely *Szövényi Zsolt* szerkesztésében és az Oktatáskutató Intézet gondozásában jelent meg.[1] Noha a tanulmánykötet elsősorban az 1945 utáni fejlődést vizsgálja, visszatekint azonban a korábbi előzményekre is. A műszaki *(Orosz Lajos)*, a közgazdasági *(Ballér Endre)*, a mezőgazdasági *(Nagy Gyula)*, az egészségügyi *(Székely Lajos)*, valamint a kereskedelmi és vendéglátó-ipari *(Horn Miklós)* szakmai pedagógusképzés

bemutatásával teljes képet nyújt.

A szakmai pedagógusképzés kezdete Magyarországon 1870-re tehető. Ekkor kezdődött meg a műegyetemen tanárok képzése az akkor már meglévő reáliskolák és a tervezett ipariskolák számára. A műegyetemi "tanárképezdét" Eötvös József kultuszminiszter létesítette. Hogy mekkora fontosságot tulajdonított az oktatáspolitika legfelsőbb vezetése az új tanárképző intézménynek, azt az is mutatja, hogy *Stoczek József*, az egyetem rektora lett az első igazgatója. A kezdetektől eltelt 125 év alatt lezajlott sok szervezeti változás, fellendülés és kritikus időszak után jelenleg a Műszaki Pedagógiai Tanszék folytatja (az egyetem Természet- és Társadalomtudományi Karának keretében) azt a munkát, amit oly nagy elődök neve is fémjelez, mint *Imre Sándor, Várkonyi Hildebrand*.[2]

A közgazdász pedagógusképzés 1898-ban kezdődött el az Állami Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet létrehozásával. A képzés 1934-től a közgazdaságtudományi karral kibővült műegyetemen (a József nádor Műszaki és Közgazdaságtudományi Egyetemen) folytatódott. Amióta önálló egyetemet kapott a közgazdasági szakemberképzés (1948: Közgazdaságtudományi Egyetem, majd Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, ma Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem), azóta ezen az egyetemen folyik tovább.[3]

Az önálló mezőgazdasági pedagógusképzés kezdetét a Kassai Középfokú Gazdasági Tanintézet 1942-ben elindított tanfolyami tanárképzés jelenti. Előzményei azonban ugyancsak a József nádor Műszaki és Közgazdaságtudományi Egyetem Gazdasági Szaktanárképző Intézetének alapításáig (1934) nyúlnak vissza. A világháború után 1949-ig ugyanitt folyt a tanárképzés, ugyanakkor azonban Gazdasági Szaktanárképző Tanfolyam jött létre a keszthelyi Mezőgazdasági Középiskola bázisán. Az Agrártudományi Egyetem megalapításával (1950) létrejött annak Mezőgazdasági Szaktanárképző Intézete is. Különböző szervezeti és székhelyváltozások után ma is a gödöllői Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézet a mezőgazdasági pedagógusképzés bázisa, melynek kihelyezett

tagozatai működnek több agrárfelsőoktatási intézményben (mint pl. a Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem /Bp./).[4]

Az egészségügyi pedagógusképzés a szakoktató képzéssel kezdődött 1975-ben, az Orvostovábbképző Intézet keretében. Mára a Haynal Imre Egészségtudományi Egyetemen egyetemi szintű egészségügyi tanárképzéssel bővült.[5]

A szakmai pedagógusképzés "alapító" intézményei közé tartozik a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola (Bp.) is. Itt ugyancsak a szakoktatóképzés elindításával (1974) kezdődött el a szakmai pedagógusképzés. A fejlődés főbb lépései a főiskolai szintű tanárképzés megkezdése (1976), majd a szakoktató képzés főiskolai szintre emelése (1980) voltak.[6]

2. Fejlesztés az 1991-1995 közötti időszakban

2.1. "A szakmai tanárképzés fejlesztése" alprogram

A szakmai pedagógusképzés fejlesztése a lényegéből eredő szakmai differenciáltság miatt szükségszerűen mutat szakterületenként nagy önállóságot. Szakterületeken (pl. a műszaki pedagógusképzésen) belül és a rokon szakterületek (pl. a közgazdasági, valamint a kereskedelmi és vendéglátóipari pedagógusképzés) között azonban mindig megvolt az együttműködés tapasztalatcsere, programok egyeztetése, bizonyos mértékű munkamegosztás, különösen is a kimeneti követelmények informális egyeztetése terén a szakdolgozatok/diplomamunkák, államvizsgák/záróvizsgák munkálataiban való kölcsönös részvétellel.

Nagy mértékben erősítette az együttműködést, és új lendületet adott a (mostmár szervezetten is egyeztetett) fejlesztésnek az, hogy szakmai tanárképzési alprogram is helyet kapott abban a szakképzés-fejlesztési programban, amely a Világbank által támogatott "Emberi erőforrások fejlesztése világbanki hitel" alapján elindított munkálatokban "Ifjusági szakképzési program" elnevezéssel valósult meg a Munkaügyi Minisztérium Szakképzési Főosztályának (*Szűcs Pál* főosztályvezetőnek), majd Ifjúsági

Programirodájának (*Sallai Mária* programiroda vezetőnek) irányításával. A "Szakmai tanárképzés fejlesztése" alprogram 1991 őszén indult, ekkor még csak a műszaki pedagógusképzés 2 egyetemi (Budapesti Műszaki Egyetem, Miskolci Egyetem Dunaújvárosi Főiskolai Kar) és 4 főiskolai (Bánki Donát Műszaki Főiskola, Bp., Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Bp., Pollack Mihály Műszaki Főiskola, Pécs és Széchenyi István Főiskola, Győr) intézetének, ill. tanszékének részvételével. A résztvevők köre 1995-re további 4 intézmény tanárképző intézetével, ill. tanszékével bővült (Agrártudományi Egyetem, Gödöllő, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Erdészeti és Faipari Egyetem, Sopron, Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola, Bp.). Így végül is a szakmai pedagógusképzés 12 szakterületére (ún. szakmacsoportjára) terjedt ki a közös fejlesztés: gépészeti, elektrotechnikai-elektronikai, informatikai (számítástechnikai) - hírközlési, vegyipari, építő és építészeti, közlekedési, mezőgazdasági, élelmiszeripari, környezetvédelmi - vízgazdálkodási, kereskedelmi - idegenforgalmi, közgazdasági, vendéglátó-ipari szakmacsoportos tanárképzésre.

Az "Ifjúsági szakképzési program" célja az volt, hogy olyan szakképzési modellt (honi elnevezéssel: világbanki modellt) dolgozzon ki Magyarország számára, amely megfelel a világban ma fejlettnek tekinthető gazdaság elvárásainak. Így "A szakmai tanárképzés fejlesztése" alprogram is az új szakképzési modellnek megfelelő tanárképzési modell kialakítására irányult.

Az "Ifjúsági szakképzési program" munkálatairól és eredményeiről *Sallai Mária* szerkesztésében és a Munkaügyi Minisztérium gondozásában megjelent tanulmánykötet számol be.[7]

A szakmai tanárképzési alprogram munkálataihoz a korábbi évtizedekben kialakult és több külföldi szakértő által vitatott, de Magyarországon jól bevált képzési alapstruktúra, valamint a közösen kidolgozott tantervrendszer szolgált alapul.

2.2. A szakmai pedagógusképzés alapvető struktúrája

A tanári munkakör két alapvető fölkészültséget igényel: az oktatott tantárgynak megfelelő szaktudományit és az oktatáshoz, neveléshez szükséges pedagógiait. A szakmai pedagógusképzésnek az az alapvető struktúrája, hogy az önálló végzettséghez (diplomához, oklevélhez) vezető szaktudományi képzés az alap a tanárképzéshez, és ehhez időben párhuzamosan vagy utólag kapcsolódik tanárképzés.

További fontos jellemző, hogy a szakmai képzettség szintje (egyetemi, főiskolai) határozza meg a tanárképzés szintjét is. Így például a műszaki pedagógusképzésben a következő struktúra jött létre:

szakmai végzettség		pedagógiai végzettség		a tanári kvalifikáció megnevezése és szintje
okl.mérnök (egyetemi szint)	+	egyetemi	=	okleveles mérnöktanár (egyetemi végzettség)
mérnök (főiskolai szint)	+	főiskolai	=	mérnöktanár, műszaki tanár (főiskolai végzettség)
technikus	+	főiskolai	=	műszaki szakoktató (főiskolai végzettség)

Ebben a rendszerben tehát minden tanárnak két végzettsége van, amelynek alapján munkát tud vállalni a műszaki életben is és az oktatásban is. Így a lehető legszorosabb kapcsolatot lehet biztosítani a műszaki élet és az iskola között. A tanár a műszaki végzettsége alapján egyenrangú partnere a műszaki életben dolgozó mérnöknek; az iskolai munka mellett egyenrangú partnerként vehet részt a műszaki életben is, ezáltal a lehető leggyorsabban tudja érvényesíteni az oktatásban a műszaki fejlődés új elvárásait; az iskolából való kilépés esetén van elhelyezkedési lehetősége műszaki területen, ezáltal könnyebb a tantestület

összetételének olyan irányú alakítása, amit a képzési profil gyors változása tehet szükségessé.

Ebből a rendszerből eredően "A szakmai tanárképzés fejlesztése" alprogram csak a tanári (pedagógiai, pszichológiai, oktatás-módszertani stb.) képzéssel foglalkozik. A tanár által tanítandó tantárgyaknak megfelelő szaktudományi (pl. műszaki, matematikai, természettudományi) képzést a megfelelő szakmai fakultások, tanszékek látják el a saját önálló programjuk szerint. A két képzés közötti kapcsolatot elsősorban az oktatás-módszertani képzés biztosítja, amely a tanárképzés egyik alapvető része, és a szakmai pedagógusképzésben a pedagógiai (a tanárképző) tanszékhez tartozik.

2.3. A tantervrendszer

A szakmai tanárképzés tantervi rendszere a tanárképzés országos kerettantervéből kiindulva deduktív úton jött létre.

Az országos kerettanterv

Az 1993-ban elfogadott új felsőoktatási és közoktatási törvény előkészítése során több szakértői testületet hívott össze a Művelődési és Közoktatási Minisztérium. Ezek egyike a tanárképzés egységes képesítési követelményeit dolgozta ki *Ballér Endre* egyetemi tanár vezetésével. Ez a dokumentum azonban nem csupán az elvárásokat tartalmazza, hanem körvonalazza azt a képzési tartalmat is, amit a szakiránytól függetlenül egységesnek lehet tekinteni mindenfajta tanárképzésben. Így ez a dokumentum a Magyarországon folyó tanárképzés országos kerettervének tekinthető.

A szakmai tanárképzés alaptanterve

Az országos kerettantervből kiindulva írja le azokat a képzési tartalmakat (tartalmi modulokat), amelyek a szakmai tanárképzés egészére vonatkoznak, függetlenül attól, hogy

mely szakmacsoportba sorolható tanárképzésről van szó.

Az alaptanterv kidolgozásának munkálatai 1992-ben kezdődtek. Kiindulásul azok a tantervfejlesztő tanfolyamok szolgáltak, amelyeket a Világbank által küldött (elsősorban holland) szakemberek tartottak Magyarországon a tantervfejlesztés témakörében. Kiegészítették ezeket a magyar tantervfejlesztők külföldön (Hollandiában és Angliában) szervezett látogatásai.

A szakmai tanárképzés tantervének világbanki modelljét természetszerűleg azok között a keretek között lehet megvalósítani, amelyeket Magyarországon részint a vonatkozó törvények, részint a történetileg kialakult szervezeti formák határoznak meg. Természetes volt még az is, hogy figyelembe vegye a világbanki alaptanterv azokat az elveket és képzési tartalmakat, amelyeket a tanárképzés egészére fogalmaz meg az országos kerettanterv.

A világbanki alaptantervet 1992. novemberében fogadta el "A szakmai tanárképzés fejlesztése" alprogramban akkor részt vevő 6 tanszék vezetőinek testülete.

Ez az aktus már önmagában is jelentős eseménye volt a Magyarországon folyó szakmai tanárképzés történetének, és így jelentős eredménye a Világbank által támogatott tanárképzési kísérletnek. A világbanki alaptanterv elfogadása ugyanis az első eset arra, hogy a nemzetközi viszonylatban is jelentős mértékű autonómiával rendelkező magyar egyetemek és főiskolák közül ilyen sokan összehangolták a tanterveiket, mégpedig saját elhatározásból és nem felülről vezérelve.

Az elfogadott alaptanterv szerint indult meg a kísérleti tanárképzés az "alapító" 6 intézményben, az alaptantervből kifejlesztett szakmacsoportos tantervek, majd az ezeknek megfelelően kidolgozott intézményi tantervek szerint.

Az alaptanterv egyúttal kritériumként is szolgált azoknak a tanárképző intézményeknek a számára, amelyek később csatlakoztak a tanárképzési alprogramhoz.

A szakmai tanárképzés világbanki alaptanterve három

lényeges ponton jelent újítást a Magyarországon folyó szakmai tanárképzés hagyományos tanterveihez viszonyítva.

A hagyományos képzés koncepciójára jellemző, különösen az egyetemi szinten, hogy nagy hangsúlyt helyez a tudományos (és a tudományok rendszere szerinti) képzésre. Ezen alapálláson belül lényeges külöbség az egyetemi és a főiskolai szintű szakmai tanárképzés között, hogy az utóbbi a hagyományos képzésben is nagyobb teret biztosít a tanári gyakorlat igényeire való felkészítésnek, mint az egyetemi. A világbanki alaptanterv a tanári kompetenciák kifejlesztését állítja előtérbe, de úgy, hogy meg kívánja őrizni a képzés tudományos igényszintjét is. Ez a koncepcionális irányváltás egyúttal közelebb is hozza egymáshoz az egyetemi és a főiskolai szintű szakmai tanárképzést, és egy egységes tanárképzés irányába mutat.

A képzés rugalmasabbá tétele szempontjából a magyarországi hagyományos tantervekhez viszonyítva jelentős újítás a modulrendszer bevezetése.

A világbanki alaptanterv lehetővé teszi, hogy létrejöjjön a szakmai tanárképzésnek egy országosan egységes kreditrendszere, amely ezen a téren elősegíti a tanárképzés nemzetközi normáihoz való csatlakozást is.

A szakmacsoportok kerettantervei

Az alaptanterv a képzés irányultságát, fő területeit (moduljait) és az utóbbiak egymáshoz viszonyított arányát határozza meg. Ennek következtében a szakmacsoportos kerettanterveknek az alaptanterv által definiált területek többségén fedésben kell lenniük egymással. A közös magon túlnyúló részek jelentik a szakmacsoportok szerinti specializálódást.

A szakmacsoportonkénti specialitások elsősorban az oktatás-módszertani, az oktatástechnológiai és a szakmacsoportban képző intézmények számára ajánlott kiegészítő modulokban mutatkoznak meg.

A szakmacsoportos tanterveket a szakmacsoportok és a

főbb tartalmi ismeretkörök (pl. neveléselmélet, didaktika stb.) szerint szervezett munkacsoportok dolgozták ki együttes munkával. Az ismeretkörök szerinti munkaközösségek a közös területbe tartozó tantárgyak programjait alakították ki (például a műszaki szakmacsoportokra teljesen egységesen), és ezt egészítették ki a szakmacsoportok szerint szervezett munkaközösségek a szakmacsoport specifikumaival. Ezzel a módszerrel kívánták elérni a tantervfejlesztők az egységesség és a differenciáltság optimális mértékét.

Intézményi kerettanterv

Egy-egy szakmacsoport szerinti tanárképzésben több képző intézmény is részt vehet. Célszerű, ha megvan a lehetőségük arra, hogy a saját körülményeik szerint konkretizálhassák a szakmacsoportos tantervet, az intézményi autonómiát is figyelembe véve.

Az intézményi tantervek tartalmazzák az intézmény óratervét, a kötelező vagy szabadon választásra előírt, illetve ajánlott tantárgyak, foglalkozások programjait.

A tantervrendszer fejlesztése

A tantervrendszer fejlesztése induktív úton folyt.

A fejlesztésben résztvevő intézmények saját tapasztalataikat, valamint a velük kapcsolatban álló kísérleti iskolák tapasztalatait, igényeit is beépítették az intézmény tantervébe.

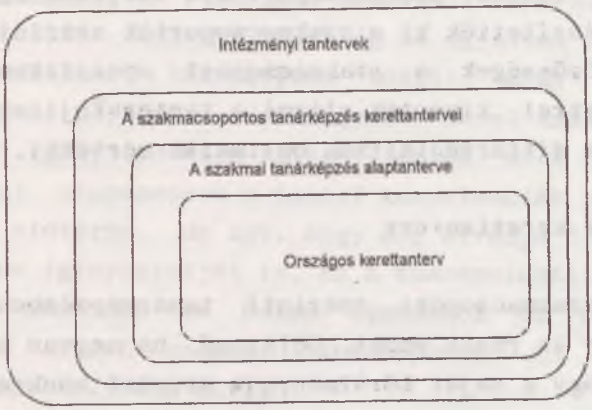
Az azonos szakmacsoportokhoz tartozó intézményi tapasztalatok, valamint a szakmacsoporthoz tartozó kísérleti iskolák összességében szerzett információk alapján folyt a szakmacsoportos tantervek fejlesztése.

A szakmacsoportos tantervek alakulásában mutatkozó általános tendenciák pedig a szakmai tanárképzés alaptantervének fejlesztését eredményezték.

Ha olyan eredményeket is hoz a szakmai tanárképzési alprogram, amelyek az országos kerettanterv szempontjából is

figyelemre méltóak, akkor ezek rendelkezésre fognak állni az országos kerettanterv fejlesztéséhez.

Végeredményben tehát a következő szintekből álló tanterví rendszer alakult ki:



2.4. A szakmai tanárképzés alaptanterve

A szakmai tanárképzés alaptanterve a képzés tartalmi moduljait jelöli ki, és megadja e modulok hozzávetőleges időkiméretét a képzés teljes idejének százalékában.

A következő modulokból áll az alaptanterv:[8]

A tanárképzés humán tárgyai	2-6 %
Logika	
Etika	
Kommunikáció	
Pszichológia	10-12 %
Pedagógia	20-23 %
Neveléselmélet	
Didaktika	
Neveléstörténet	
Szakképzés és gazdaság	2-6 %
Oktatási menedzsment	2-6 %
Oktatásmódszertan	10-15 %
Szakcsoportok szerint	
Oktatástechnológia	3-6 %

Speciális kollégium	8-15 %
Tanári kompetenciák fejlesztése	28-31 %
Pályaorientáció	4-6 %
Diplomamunka	

A világbanki fejlesztés szempontjából legfontosabb blokkok: a tanári kompetenciák fejlesztése, módszertanok, szakképzés és gazdaság oktatástechnológia. Ezek az úgynevezett projekt modulok.

Az egyes modulok integráltan is oktathatók.

A modulok fő tartalmi csomópontjai a következők:

LOGIKA

A megismerés folyamata

A fogalom és az ítélet

A gondolkodás logikai törvényei

A következtetés formális és tartalmi összefüggései

A számítógép, a robotok és az ember következtetései

A számítógép kvázi- gondolkodása

Hipotézis

Bizonyítás és cáfolás

ETIKA

Az etika értelmezése, tudomány-rendszertani helye

Erkölcsi viszonylatok

Erkölcsi tudat

Alapelvek és normák

Morális pluralizmus

A pedagógusi etika speciális kategóriái - tipikus etikai konfliktusok kezelése

KOMMUNIKÁCIÓ

Verbális kommunikáció

1. Szóbeli kommunikáció
   - Társalgási stílus (párbeszéd, megbeszélés, vita tárgyalás, értekezlet)
   - Szónoki stílus (hozzászólás, előadás, szónoklat)

2. Írásbeli komunikáció

- Hivatalos stílus (feljegyzés, jelentés, jegyzőkönyv, kivonat, kérvény, javaslat, tervezet, szerződés, üzleti levél, hirdetés, reklám)

Non-verbális kommunikáció

- Tárgyak közvetítette non-verbális kommunikáció
- Személyek közvetítette non-verbális kommunikáció (személyes tér, mimika, gesztusok, mozgás, hang)
- Illem, etikett

Komplex kommunikációs gyakorlat

PSZICHOLÓGIA

A pszichológia általános alapjai

- a pszichológia tárgya, feladata, ágai és módszerei
- a fiziológiai és pszichológiai faktorok kölcsönhatása
- a megismerési folyamatok és a valóság az érzékelestől a gondolkodásig
- motivációs mechanizmusok, érzelem és akarati tevékenység

Személyiség- és szociálpszichológia

- a személyiség szerkezete, a személyiségalakulás folyamata
- az énkép kialakulása, funkciója és az önkontroll
- attitűdök és teljesítménymotíváció
- a szociális magatartásformák elsajátítása, interperszonális kapcsolatok, csoportpszichológia

A munkapszichológia alapjai

- az ember helye a munkavégző rendszerben, pályalélektan
- az emberi információ-felvétel és feldolgozás sajátosságai
- a fizikai munkakörnyezet kialakításának követelményei
- a jelző- és vezérlőberendezések tervezésének követelményei

NEVELÉSELMÉLET

A nevelésfilozófia alapkérdései: Az embereszmény, értékek, a kultúra és nevelés, szakembernevelés

A nevelés lehetősége és szükségessége

Társadalom és iskola

A nevelés célja és feladatai az iskola alapvető tevékenységi formájban

A nevelés módszerei

A nevelés folyamata

A nevelés személyi tényezői (tanárszerep, diákszerep, tanár-diák viszony, pedagógus-szülő viszony)

A személyiség és a közösség a nevelésben

A nevelőmunka tervezése, nevelési eredményvizsgálatok

Az iskolai nevelés

- mikrokörnyezet és iskola
- az iskola mint szociológiai rendszer
- az iskola mint mikronevelési rendszer

Az iskolán kívüli nevelés

DIDAKTIKA

Az oktatáselmélet fogalma, tárgya, interdisziplináris kapcsolatai

- tanulás- és tanításelméletek
- oktatáselméleti irányzatok

A szakképzés oktatáselméleti sajátosságai

Az oktatáselmélet alapfogalmai

Az oktatás tartalma

- célrendszer
- művelődési anyag kiválasztása és elrendezése
- tanterv

Az oktatás folyamata

- az oktatási folyamat értelmezése
- az oktatási folyamat struktúrája

Az oktatás szervezeti és munkaformái

Az oktatás módszerei

Az ellenőrzés és értékelés

A felnőttoktatás didaktikai vonatkozásai

NEVELÉSTÖRTÉNET

Nevelés és iskolázás az ókorban

- a görög pedagógiai kultúra
- nevelés az ókori Rómában

A középkori nevelés

- oktatás és nevelés a korai és az érett feudalizmusban
- a kései középkor oktatásügyének jellemzői
- oktatás és nevelés Magyarországon a középkorban, majd a három részre szakadt ország nevelésügye

Az újkori nevelés

- a polgári neveléstudomány úttörői
- a felvilágosodás pedagógiai eszméi és képviselői
- polgári törekvések a XIX. században
- nevelésügy Magyarországon a reformkorban, az 1848-as forradalom idején, az önkényuralom és a dualizmus korában
- a polgári reformpedagógia kialakulása, irányzatai

A legújabb kor nevelésügye

- Európa közoktatásügye a XX. század első felében
- a magyar nevelésügy a két világháború között
- hazánk oktatásügyének alakulása 1945-től napjainkig
- kitekintés a világ oktatásának alakulására
- pedagógiai irányzatok, iskolamodellek a mai magyar iskolarendszerben

A szakképzés története

SZAKKÉPZÉS ÉS GAZDASÁG

Az oktatás-gazdaság-társadalom kölcsönhatási mechanizmusa

- az oktatás hatása a gazdaságra, a képzettségi potenciál jelentősége
- a gazdaság és a társadalom összefüggései, stratégiai célok
- az oktatás hatása a társadalomra, a társadalom hatása az oktatásra

A szakképzésre ható sajátos tényezők

- a hagyományok és a technikai fejlettség mai szintje
- a történelmileg kialakult ismeretátadási formák, a munkakultúra átörökítése
- a tudományos és technikai fejlődés tendenciái
- a társadalmi mobilitás és a munkaerő-szükséglet változásai

A vállalati szakképzés helyzete és feladatai

- a rövid és hosszú távú oktatástervezés funkciói
- a képzés, átképzés és továbbképzés feladatai
- a vállalati oktatás gazdasági összefüggései

Emberi erőforrások - pályaorientáció

- a személyiség és a pálya kölcsönhatása, a tanulók öndefiniciós képességeinek fejlesztése
- motivációk és lehetőségek
- munkaerő-piaci ismeretek, stratégiák és technikák

OKTATÁSI MENEDZSMENT

Az iskola és a közoktatás irányítása

Az iskola és az önkormányzat

Szervezés, vezetés, delegálás, konfliktuskezelés

Iskolavezetés

Az iskola menedzselése

Jogi és munkaügyi szabályozás

OKTATÁSMÓDSZERTAN

A módszertan tárgya, fogalma, feladata. A módszertan pedagógiai és szakmai háttere

A tantárgyak feladatai, lehetőségei a szakmai tevékenységek kialakításában

- A szakmai struktúra és foglalkoztatási struktúra változásainak, a munkaerőpiac követelményeinek hatása az adott szakterületre és ezen belül az adott tantárgyra, tantárgycsoportra
- A szakmai tevékenység vizsgálata. A tantárgy szerepe a szakmai ismeretek és készségek kialakításában, a nem szakmaspecifikus képességek fejlesztésében

A tantárgy tartalma, felépítése, struktúrája

- A tudományok és a tantárgy viszonya. A szakmai gondolkodásmód, szemléletmód, alakításának lehetőségei a tantárgy feldolgozásában. Curriculum adaptálás és fejlesztés. Tantervek, tankönyvek, segédletek

A tantárgy oktatási folyamatának specifikumai

- Az ismeretszerzés sajátos módjai. A tananyag logikai felépítésének jellemzői.
- Az elméleti órák, a laboratóriumi foglalkozások és a gyakorlati oktatás szintézise a tantárgy feldolgozásában
- A tanár ismeretközlő, koordinátori, moderátori, tanulási- tanácsadói stb. szerepe

A módszer - eszköz - eljárás együttesek kiválasztása

- A pedagógiai szituációk elemzésének szempontjai
- A tantárgy tanítása során a didaktikai feladatok /motiválás, ismeretszerzés, alkalmazás, megszilárdítás, ellenőrzés/ megoldására alkalmazható módszerek, eszközök, eljárások, szervezeti formák
- A tanítási módszerek és a tanulás eredményessége közötti összefüggések vizsgálata

A tantárgy és a tantárgy tanításának informatikai jellemzői

- Az informatikai eszközrendszer /eszközök és szoftverek/ kiválasztása és képzési célú felhasználása

Meghatározott szakmai tartalmakhoz kapcsolódó tanári tevékenység-gyakorlatok

- Kommunikációs és interakciós készségfejlesztés, mikrotanítás, szerepjáték, csoportdinamika

Oktatástechnikai és informatikai infrasturktúrára épülő módszertani projektek

- Tananyagfejlesztés, egyes témák konkrét tanítási feldolgozása, tanítások elemzése, tesztek készítése és kipróbálása, mindehhez információhordozók tervezése és készítése

A tantárgy speciális tanítási módjaira való felkészülés

- Olyan tanítási és tanulási módszerek ismertetése és gyakorlása, amelyek megkönnyítik a tanuláshoz nem

vagy attól elszokott résztvevők számára a szakmai ismeretek kiszélesítését, elmélyítését, esetleg újból felépítését, készségeik továbbfejlesztését, új magatartásformák kialakítását

- A hátrányos helyzetűek szakképzésének át- és, továbbképzésének a tantárggyal kapcsolatos sajátos kérdései

OKTATÁSTECHNOLÓGIA

Az audiovizuális eszközök alkalmazhatóságának területei az oktatásban

Az oktatás hatékonyságának fejlesztése oktatástechnikai eszközökkel

Az oktatástechnikai eszközök csoportosítása, főbb típusai és azok jellemzői

A tanítási-tanulási folyamat komplex, oktatástechnológiai megközelítése

Információhordozók tervezése és előállítása

Diavetítés

Reprodukciós fényképezés (a fényképezőgép részei és működése, reprodukciós állvány stb.)

Az írásvetítő

Episzkóp, epidiaszkóp

Mozgóképvetítés

Videotechnika (videokamera, stb.)

Auditív eszközök

Számítógéppel segített oktatás (CAI) és számítógéppel irányított oktatás (CMI)

Interaktív video oktatási rendszerek. Multi-média

SPECIÁLIS KOLLÉGIUM

A speciális kollégiumok témáit és tantervi tematikáit a képző intézmény állítja össze.

Ezekből kettőt kötelesek választani a hallgatók.

Célszerű, ha mindegyik képző intézmény speciális kollégium kínálatában megtalálható a következő két altípus:

a) - a posztgraduális képzés irányába mutató kollégiumok, amelyek elsősorban az elméleti tantárgyakhoz kapcsolódnak, és a hallgató érdeklődése szerint valamely részterületen nyújtanak mélyebb vagy részletesebb képzést,

b) - a tanár gyakorlati munkáját segítő kollégiumok, amelyek elsősorban az oktatásmódszertan, az oktatástechnológia, valamint a tanári kompetenciák fejlesztésének valamely területéhez kapcsolódva nyújtanak praktikus felkészítést.

Előnyös, ha a fentebbi két alaptípus mellett még olyan speciális kollégiumokat is kínál a képző intézmény, amelyek az általános értelmiségi életmódra való felkészítést segítik. (C/-típus)

A TANÁRI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE

A tanári kompetenciák fontosabb területei

I. A tanítási-tanulási folyamat kompetencia elemeinek összetevői

Tanulási szükségletek meghatározása

Tervezés

A tanulási stratégiák megvalósítása

Értékelés és akkreditáció

Megfigyelés, elemzés és értékelés

Szakmai fejlődés

II. A tanítási-tanulási folyamaton kívüli tevékenységek elemei

Pályaorientáció, munkaerőpiac

Az iskola és a szülői ház kapcsolata

Az iskolán mint szervezeten belüli tevékenység

Szabadidő- rekreáció, sport

Egyéb

A tanári kompetenciák fejlesztésének fő színterei

Pályaorientáció

Pedagógiai gyakorlat

Hospitálás

Mikrotanítás

Tanítási gyakorlat

PÁLYAORIENTÁCIÓ

A tanulók pálya- és szakmaválasztásának segítésére való felkészítés

DIPLOMAMUNKA

A tanulmányokat lezáró írásos munka.

A diplomamunka olyan pedagógiai feladat, amelyet a tanárjelölt tanulmányaira támaszkodva, kiegészítve magyar és idegen nyelű szakirodalom tanulmányozásával, konzulens irányításával 1 félév alatt elvégezhet. A diplomamunkával bizonyságot kell tenni a jelöltnek arról, hogy tud tájékozódni a diplomamunka témájának szakirodalmában, képes a tanult ismeretanyag gyakorlati alkalmazására, és képes mindezt a tanári diplomamunkára előírt formai követelményeknek megfelelően írásban bemutatni.

2.4. Új kihívások, új lehetőségek

A Nemzeti alaptanterv életbe lépésével a szakképző iskolákat érte a legnagyobb kihívás, mivel nem csupán tartalmi, hanem strukturális változást is kíván a szakképzés terén. A jelenlegi rendszerben az iskolázás 9. évében kezdődik a szakképzés. A NAT bevezetésével azonban föltolódik a szakképzés kezdete a 10. iskolázási évre. Ez a jelenlegi (négyéves) szakközépiskolai képzés 50%-át, a (hároméves) szakmunkásképző iskolai képzésnek pedig 66%-át érinti. Így a szakképzés szükségszerűen kitolódik a 12. iskolázási év utánra. Ennek következtében Magyarországon is megjelenik az a képzési szint, amelynek már több más országban (pl. Kanadában is) kiterjedt rendszere van: a posztszekonderi képzés. Ez a szint közös érdek- és kooperációs területe a

középfokú (a szakközépiskolai, főleg a beleilleszkedő technikus) képzésnek és a felsőoktatásnak. A szakmai tanárképzés számára új feladat, hogy fölkészítsen erre a képzési szintre is. A posztszekonderi képzés terén a szakmai pedagógusképzést is végző intézmények között különösen nagy tapasztalattal rendelkezik már a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola (Bp.).

A rendszerváltással új helyzetbe kerültek az iskolák, különösen a szakképző iskolák. Többek közt gyakorlatilag megszűnt a szakmai gyakorlati képzés addig szinte kizárólagos nagyüzemi bázisa, a képzési szakmák elavulása, változása gyors és rugalmas alkalmazkodást kíván, e tekintetben is megszűnt a korábbi biztonság. Mindez, valamint az iskolák belső világában bekövetkezett változás új típusú vezetést igényel a szakképző iskolákban. Ma már erre is figyelemmel kell lennie a szakmai tanárképzésnek. A Budapesti Műszaki Egyetemen elindított "közoktatási vezető" szakosító képzés tapasztalatai szerint a posztgraduális képzés keretében eredményesen lehet fölkészíteni a tanárokat az új "iskolamenedzselési" feladatokra. Szükséges lenne azonban a graduális képzés is.

A szakképzés iránt új igények között megjelent az idegen (elsősorban német és angol) nyelvi szakmai fölkészítés, sőt idegen nyelven folyó szakképzés iránti igény is. Ehhez olyan szakmai pedagógusokra van szükség, akik képesek idegen nyelven oktatni a szakmai tantárgyukat a szakképző iskolában. A Miskolci Egyetem Dunaújvárosi Főiskolai Karán a német és angol nyelven folyó mérnökképzéshez csatoltan már folyik a megfelelő tanárképzés is.

A szakképzés tudományos igényű fejlesztésének lehetőségeiben jelentős fejlődés, hogy az új (PhD) rendszerű doktorandusz-képzésben két akkreditált helyen is (az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékén és Budapesti Műszaki Egyetemen Műszaki Pedagógia Tanszékén) lehet szakképzés-pedagógiai témában doktorálni. Ez a lehetőség remélhetőleg szélesíteni fogja a szakképzés tudományos igényű kutatói-fejlesztői bázisát.

3. A hazai szakmai pedagógusképzés nemzetközi kitekintésben

Mivel a szakmai pedagógusképzés a szakképzés, ezen keresztül a gazdaság fejlődésének függvénye, ezért különösen nagy figyelemmel kísérik a hazai fejlesztők a szakmai pedagógusképzés fejlődését a gazdaságilag fejlett országokban. Az összehasonlító pedagógia e területének most már nemzetközileg is elismert műhelyévé fejlődött ki a Bánki Dónát Műszaki Főiskola Tanárképző Tanszéke.[9, 10]

Megállapítható, hogy a legtöbb fejlett gazdaságú országhoz viszonyítva a magyarországi képzésben szerényebb a gyakorlati képzés, a gyakorlati tanári kompetenciák kialakításának időkerete és fejlesztésre szorulnak még ennek módszerei is.

Sajátkörű vitának is és külföldi szakértők kritikai megjegyzéseinek is rendszeres témája, hogy az egyetemi szintű szakmai tanárképzésünk túlzottan elméleti beállítottságú. Egy aránylag szűk terjedelmű, csupán öt ország (Anglia, Ausztria, Hollandia, Magyarország, Németország) műszaki tanárképzésére kiterjedő összehasonlító vizsgálat alátámasztani látszik e probléma valós voltát.[11]

A táblázatban az egy kereszt azt jelzi, hogy csak olyan részeket emelnek ki a vontakozó tudományterületből, amelyeket fontosnak ítélnek a tanári mindennapi munka szempontjából. A két kereszt pedig azt jelenti, hogy az oktatott tananyag már közelebb áll az adott tudományterület valamely logika szerinti szisztematikus bemutatásához, a tudományterületbe való bevezetéshez.

	GB	NL	D	A	H
filozófia	X	X	XX	-	XX
pszichológia	X	XX	X	X	XX
szociológia	X	X	XX	X	-
neveléstan/neveléselmélet	-	-	XX	X	XX
neveléstörténet	X	-	X	-	XX
összehasonlító pedagógia	X	-	-	-	X

	GB	NL	D	A	H
oktatáspolitika	X	X	X	-	X
oktatáselmélet (ált. didaktika)	X	X	X	XX	XX
oktatásmódszertan (speciális didaktika)	X	X	X	XX	XX
oktatástechnológia	X	X	X	XX	X
pedagógiai kutatás módszerei	XX	-	X	-	XX
iskolavezetés, iskola-menedzsment	X	XX	-	X	-
iskolaegészségügy, iskolai munkavédelem	X	-	-	-	XX
jogi ismeretek	-	-	X	XX	-
tanári szerep	X	X	-	XX	-
anyanyelvi ismeretek	X	-	-	XX	XX
kommunikáció	XX	XX	-	-	-
oktatás-gazdaságtan	-	-	X	-	-

A következtetések levonásához természetesen más szempontokat is figyelembe kell venni, nem csupán egyetlen összehasonlító vizsgálat eredményét. Legbiztosabb támpontot a tanári beválási vizsgálatok adnák, amelyek válaszolhatnának például arra a kérdésre is, hogy valóban könyebben szerzi-e meg a jobb elméleti alapokkal rendelkező tanár az iskolai gyakorlatban a szükséges gyakorlati fölkészültséget, mint a fordított helyzetben lévő tanár a hosszabb távú fejlődéshez, megújuláshoz szükséges elméleti képzettséget.

Végülis az iskolai gyakorlatban való tartós beválás, ennek alapvető összetevője, az újítási és megújulási képesség ad választ arra a kérdésre, hogy a helyes irányban haladt-e a 90-es évek első felében a szakmai pedagógusképzés fejlesztése.

JEGYZETEK

1. Szövényi Zsolt (szerk.): A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon. 1945-1988. Oktatáskutató Intézet, Bp., 1991. 157. p.
2. Orosz Lajos: A műszaki pedagógusok képzésének története. Uo. 9-54. p.
3. Ballér Endre: A közgazdász szaktanárképzés története. Uo. 55-87. p.
4. Nagy Gyula: A mezőgazdasági szaktanárképzés története. Uo. 89-115. p.
5. Székely Lajos: Az egészségügyi szakoktatóképzés története. Uo. 117-131. p.
6. Horn Miklós: Szaktanár- és szakoktatóképzés a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskolán. Uo. 133-156. p.
7. Sallay Mária (szerk.): Új szakképzési modell. Tanulmányok. General Press, 1996, 511. p.
8. Balogh Andrásné - Bánhidyné Szlovák Éva - Kadocsa László - Szabóné Berki Éva - Tóth Béláné - Vásárhelyi Zsuzsanna: A szakmai tanárképzés alaptanterve. In.: A szakmai tanárképzés fejlesztése alprogram. I. Tantervi koncepció. MüM Ifjúsági Programiroda, Bp., 1995, (kézirat), 16-25. p.
9. Tóth Béláné: Kilenc európai ország műszaki pedagógusképzésének összehasonlító vizsgálata. Bánki Donát Műszaki Főiskola, Bp. 1994. 108. p.
10. Agnes Toth (ed.): Some Aspects of vocational and technical teacher training. ATEE Cahiers No. 9. Brussels, 1995, 39-52. p.
11. Varga, L.: Comparative study on the theoretical training of technical teachers. Uo. 53-64. p.
12. Pais Ella Regina (szerk.): Szakmai tanárképzés. Az 1994. április 21-23-án Harkányban megtartott Szakmai Tanárképzési Szimpozium előadásai. Pollack Mihály Műszaki Főiskola, Pécs, 1995, 410. p.

KÖDÖBÖCZ JÓZSEF
Comenius Tanítóképző Főiskola

SÁROSPATAK A MAGYAR TANÍTÓKÉPZÉSBEN

Sárospatak fontos szerepet töltött be a magyar nemzet történetében. A politikai és gazdasági szereppel együtt különösen jelentős volt a művelődési tevékenysége. S hogy küldetését teljesítette, bizonyítják többek között iskolái, melyeknek ismerői, szakemberei, terjesztői voltak. Tanítványaik nagy része a magyar szellemi élet szorgalmas munkása, sokszor magas rangú irányítója, meghatározója lett. Szalkai László esztergomi érsek és főkancellár Kisvárdai János pataki plébániai iskolájának volt a tanítványa. Kossuth Lajos annak a Kövy Sándornak volt a diákja, ki megalkotta a törvény magyar filozófiáját, s akitől jogot tanulni az ország legtávolabbi vidékéről is eljöttek a fiatalok. Comenius idejében nemzetközi intézet volt a kollégium, akkori tanítványai között sok külföldi is található.

A vállalt és teljesített művelődési szerep következtében Patak évszázadok óta iskolavárosként él az emberek tudatában, melynek egyik *jelentős feladata, művelődéstörténeti tevékenysége a tanítóképzés.*

A pataki tanítóképzés, mint általában a *tanítóképzés, nagy fejlődésen ment keresztül. Az első időkben,* kollégium fennállásától kezdve több, mint 300 évig *a tanítóképzés az általános képzésben, az általános oktatással valósult meg.* Ekkor még sehol nem gondoltak külön tanítóképzésre, mert a tanítónak elég volt csak azt tudnia, amit a gyermekeknek meg kellett tanítania. A tanítást is azzal a módszerrel végezte, ahogyan annak idején őt is tanították. Ennek megfelelően bárki lehetett tanító, aki tudott olvasni-írni-számolni. Más volt a helyzet Patakon. A kollégiumból vagy végzett teológusok, vagy teológiai tanulmányaikat megszakító diákok, illetve felsőbb éves tanulók mentek ki rövidebb-hosszabb időre a gyülekezetekbe tanítani. S ez a gyakorlat jó hatású volt az

iskola munkájára, eredményeire: A tanítók nagyobb tudásanyaga következtében ezek az iskolák az átlagosnál magasabb műveltséget tudtak tanítványaik számára biztosítani.

A társadalom fejlődése következtében később kezdtek a tanító munkájával szemben magasabb követelményt támasztani, s a tanítás eredményességének fokozása érdekében az elemi műveltség mellett bizonyos pedagógiai-módszertani képzettséget is kívántak a tanítótól. A kollégium ezért *1796-ban önálló tantárgyként bevezette a pedagógia tanítását*. Később a XIX. század első felében a kollégiumot fenntartó tiszán-inneni református egyházkerület gyülekezetei egyre erőteljesebben sürgették a népiskolai tanítás hatékonyságának fokozását s ennek érdekében a tanítók korszerűbb, magasabb szintű, eredményesebb képzését. Érthető tehát, hogy a szakszerűbb tanítóképzéssel kapcsolatos külföldi és hazai törekvéseknek, továbbá a gyülekezetek fokozódó sürgetésének hatására az egyházkerületi közgyűlés 1843-ban "egy okos, értelmes tanítókat képző intézetnek felállítását óhajtván, a pataki iskolaszékre bízta egy ilyen kivihető terv készítését".[1]

A köziskolai szék megbízásából a tervet Zsarnay Lajos professzor vezetésével négytagú bizottság dolgozta ki, melynek megfelelően *1843-tól az akadémia első évében és a gimnázium VI. osztályában tanították pedagógiát. A tanárok külön "preparandiai leckéket" állították össze*, s az egyházkerület azt is elrendelte, hogy aki e felkészítésben nem vett részt és arról sikeres vizsgát nem tett, az nem mehet ki külső iskolákban tanítani.

Az évek teltével azonban tovább fokozódtak a követelmények a népiskola munkájával, eredményeivel s ezzel együtt a tanítóképzéssel szemben is. Ezért az egyházkerület többszöri tanácskozás után az *1850-es években újabb lépéseket tett a pataki képzés továbbfejlesztésére, és a kollégium keretében, annak egyik intézeti ágaként, 12 évvel megelőzve az államot, létrehozta az önálló tanítóképzőt*, melyben már nagy tervszerűséggel és szakszerűséggel készítették fel a jelölteket hivatásukra, az egész életet betöltő tanítói munkára.

A tanítói szakképzés megindítását *alapos előkészület* előzte meg. Gyűjtéssel, közadakozásból megteremtették a legszükségesebb anyagi alapokat. *A kollégium tanárai közül addig végzett jó munkája alapján kiválasztották az igazgatót* és a legszükségesebb tantestületi tagokat, akik a képzési feladatok megoldására igyekeztek jól felkészülni. A felkészülés eredményességét fokozta, hogy a megválasztott igazgató, Árvay József a kollégium vezetőségének megbízásából Németországban, Svájcban és Hollandiában tanulmányozta a pedagógia elméletét és gyakorlatát, s közvetlen tapasztalatokat szerzett a tanítóképző és a népiskola munkájára vonatkozóan. Amikor hazatért, kidolgozta a képzési tervét s 1857. november 20-án megindította a tanítóképző munkáját.[2]

A tanárokkal szemben támasztott magas követelményt az iskola később is igyekezett érvényesíteni. Ennek eredményeként a *tanítóképzőben országos nevű tudós tanárok, kiváló igazgatók működtek*. Így többek között: *Árvai József*[3], akinek nagy szerepe volt az 1850-1860-as évek magyar népiskoláinak kialakításában, a magyar nyelvű pedagógiai irodalom erősítésében, a magyar nyelvű népiskolai tankönyvek kidolgozásában, elterjesztésében. Tizenhárom-féle tankönyvet és vezérkönyvet írt a népiskolák számára. Harcolt a képző mellett működő gyakorlóiskola megvalósításáért. A tanítóképző gyakorlóiskolája ezért is viseli Árvay József nevét. Érdemei elismeréséül Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszrer 1869-ben Zemplén megye első tanfelügyelőjévé nevezte ki. - *Dezső Lajos*[4] az elsők között hívta fel a figyelmet a múlt század második felében Comeniusra, érdemeire, elemezte munkásságát, lefordította magyar nyelvre Nagy Oktatástanát s több tanulmányát. Pedagógiai tudományossággal küzdött a pataki tanítóképzésnek, általában a magyar tanítóképzésnek a fejlesztéséért, tanítóképzős internátus létesítéséért. A tanítóképző kollégiuma ezért is írta homlokára Dezső Lajos nevét. Az Árvay József és Dezső Lajos által készített népiskolai tantervek nagymértékben meghatározták a tiszáninneni református egyházkerület népiskoláinak munkáját és fejlődését. - *Hodossy Béla* tankönyveivel, pedagógiai fejte-

getéseivel, közéleti, társadalmi tevékenységével segítette a fejlődést. Különösen nagy érdemei vannak az ének-zenei képzésben, a magyar nemzeti ritmus elméletének kidolgozásában és a tanítóképző épületének bővítésében, az új épületrész megépítésében. - *Lázár Károly* jelentősen hozzájárult a tanítójelöltek pedagógiai képzésének, a gyakorlati képzésnek a fejlesztéséhez s a tanítói gyakorlati munka kézikönyveinek kidolgozásával a gyakorló tanítók továbbképzéséhez, munkájuk tudatosabb, eredményesebb végzéséhez. - *Tóth Mihály és Szathmáry Ferenc* gyakorlóiskolai tanítók számos kézikönyvvel és pedagógiai írással segítették a tanítók munkáját, eredményesebb munkavégzését.

Magas követelményt támasztott a tanítóképző a tanulókkal szemben is. Az önálló tanítói szakképzés megindulásakor ez abban nyilvánult meg, hogy több más képzőhöz viszonyítva magasabb iskolai képzettséggel vették fel a jelentkezőket. 1857-ben az első tanítványok egy része a teológusok közül került ki, akiket 6 hónapos tanfolyam keretében készítettek fel a tanítói munkára. A rendes tanítóképző 3 évesként indult s ide a 17. életévüket betöltött, feddhetetlen erkölcsű, felsőbbrendű tanintézetben tanult vagy népiskolában segédtanítóként működő, tiszta beszédű, megfelelő látással és hallással bíró, testileg alkalmas fiatalok jelentkezését fogadták el. Történt ez akkor, amikor még több más tanítóképző csak két éves volt, s a 12 évvel később induló állami tanítóképző is ennél alacsonyabb képzettséget kívánt és fiatalabbakat is felvett.

A pataki tanítóképzés a magyar tanítóképzés szerves része, a magyar nemzeti kultúra ügyének elkötelezett munkálója. *A magyar művelődésben betöltött szerepét, a magyar tanítóképzésben elfoglalt helyét, hatását több tényező is mutatja. Szerepét jelzi mennyiségileg, terjedelem szerint az innen kikerült tanítók száma s a volt tanítványok működési területe. Jelentőségét tartalmilag, minőség szerint bizonyítja az a sajátos szellem, amely története során kialakult, megerősödött, a képzésben érvényesült, a kikerült tanítók munkájában élt s rajtuk keresztül a szélesebb*

tömegek, a nép életére, fejlődésére is hatással volt.

A Patakon végzett tanítók számát teljes pontossággal megállapítani nem lehet, mert a kollégiumban sokáig nem tartották nyilván azokat, akik az iskolából kikerülve tanítói állást vállaltak. A rendelkezésre álló feljegyzések azonban arra engednek következtetni, hogy a szakképzés munkájának megindulásáig, tehát kb. 300 év alatt ez a szám 6-7.000-re tehető. Az 1857 - 1959/60/61 között, azaz a középfokú tanítóképzőben jártak száma legalább 3.000-re tehető. Az 1959-től működő, érettségire épülő, felsőfokú tanítóképző intézetben és az 1976-tól működő tanítóképző főiskolában 1996. június végéig a nappali tagozaton 3.013, a levelezőn 1.912, összesen 4.925 tanító kapott diplomát, az óvónői képzésben a nappali tagozaton 419, a levelezőn pedig 1.113, összesen 1.552 óvónő, illetve óvodapedagógus szerzett felsőfokú képzettséget. Fentieknek megfelelően *a pataki tanítóképző mintegy 15.500-16.500 pedagógust, egy Sárospatak városnyi tanítót-óvónőt-óvodapedagógust adott a hazának.* S ha ehhez azt is hozzávesszük, hogy egy-egy tanító-óvónő 35-40 évig is munkálkodott, nevelt és még 50 évvel ezelőtt is sok volt az egytanerős iskola, érzékelhető jobban, hogy milyen jelentős szerepet töltött be a pataki tanítóképzés a magyar művelődésben. *A Patakról kikerült tanítók megszámlálhatatlan gyermek művelődését alapozták meg, illetve számtalan sok tanulót indítottak el a magasabb műveltség megszerzése felé.*

A pataki képzés hatása területileg messzire kiterjedt. Tanítványai ugyan elsősorban hazánk északkeleti részén helyezkedtek el, de sokan kerültek közülük más vidékekre, az ország távolabbi tájaira is. Ezen túlmenően a képző nevelői és tanítványai által írt tankönyvek, vezérkönyvek, tanulmányok, cikkek segítségével számos időszakban sok olyan iskolára is kiterjedt a hatása, ahol nem Patakon végzettek tanítottak.

A képző azonban ennél sokrétűbben és szélesebbkörűen hatott, hatása a mindennapi élet egyéb területein is érvényesült. A végzettek közül sok lett általános iskolai,

középiskolai, főiskolai, egyetemi tanár, tudományos kutató, író, újságíró, festő- és zeneművész, közgazdasági, mezőgazdasági szakember. Sokan vállaltak irányító szerepet a tanügyigazgatásban mint tankerületi főigazgatók, tanfelügyelők, művelődési osztályvezetők, tanulmányi és szakfelügyelők. Sokan dolgoztak társadalmi, politikai szervezetek magasabb vezetőtestületeiben is.

A pataki tanítóképző a többivel együtt a magyar haza számára képez tanítókat. Mivel azonban a hely, a körülmények, az iskola személyi tényezői (tanárai, diákjai) nagymértékben befolyásolják, meghatározzák az iskola gyakorlati tevékenységét, munkájának eredményeit, az iskola légkörét, szellemét, - mint minden iskolának, a pataki képzőnek is *sajátos vonásai alakultak ki,* amelyek színezik, erősítik a magyar tanítóképzést. *Patakon a tanítóképzés "pataki módon" valósult meg.* A pataki sajátosságok alakulására nagy hatással volt az a tény, hogy a képzés az első időszakban évszázadokon át abban a kollégimban folyt és az önálló tanítóképző is abból a kollégiumból nőtt ki, majd később egy időre ismét része lett, amelynek Benda Kálmán szerint "történelmi jelentősége abban áll, hogy a táj sajátos lelkiségét megőrizve, a napi kultúrát egyetemes magyar és európai szintre tudta emelni, gazdagítva ezzel a nemzeti műveltséget".[5]

A pataki nevelésnek s ezzel együtt a tanítóképzésnek is fontos vonása a "hit, haza, emberiség" szolgálatára, a magyarság sorsáért érzett felelősségre, a nemzeti függetlenség megőrzésére, a társadalmi haladás segítésére nevelés s mindezzel együtt az erős küldetéstudat kialakítására való törekvés. A tehetséget bibliai értelemben, talentumként fogták fel s arra nevelték tanítványaikat, hogy adottságaikat, tehetségüket a lehető legjobban kifejlesszék s életükben kellően hasznosítsák is. Sárospatak magyar nemzeti tudatra, vallási türelemre, a másság megértésére nevelt. Erős hivatásszeretetet, elkötelezettséget, szociális felelősséget alakított ki tanítványaiban. Arra tanította őket, hogy a népért, nemzetért vállalják a szolgálatot mindenütt, ahol

csak lehet.

Patak emberségre, a szeretetben szolgálatra, a használni segíteni akarásra készítette fel tanítványait.

Az ember, a közösség szolgálatára nevelés feltételezte *az iskola szorosabb kapcsolatát a környezettel, a szélesebb társadalommal,* a gyülekezetekkel. A képző magát a társadalom részének tudta s mélyen foglalkoztatták annak problémái. Különösen szoros volt a kapcsolata a közvetlen környezettel, a településsel. A pataki iskola nemcsak területet jelentett, hanem elsősorban szellemi otthont, környezetet s ez egyrészt segítette az elmélyült iskolai szellemi munkát, másrészt a városi művelődést, fejlődést. A kollégiumban, tanítóképzőben megvalósuló életforma kisugárzott a városra s erjesztő hatást gyakorolt rá. A tanárok hatottak a polgári életforma alakulására, a gazdálkodás fejlődésére is. A képző első igazgatója, Árvay József pl. az 1860-as években a település közbirtokosságának is elnöke volt. Sokan az újságírásban s kiadásban játszottak fontos szerepet. Különösen nagy hatású volt a képzés a város kultúrális életére. A tanárok szoros kapcsolatot tartottak a város és a környék népiskoláival, s volt idő, amikor ezeknek a tanulmányi felügyeletét is ellátták, s az ilyen látogatásaikat felhasználták a tanítók szakmai továbbképzésének segítésére is. Szoros kapcsolatot tartott a képzés a vonzáskörzetbe tartozó gyülekezetekkel is. Egyik fontos megnyilvánulása, erősítője volt e kapcsolatnak a diákok legációba járása a három nagy egyházi ünnep alkalmával, amikor a nagyobb diákok a kollégium küldötteiként kimentek a gyülekezetekbe s ott istentiszteleteken szolgáltak és tanulmányaik folytatásához a gyülekezet tagjaitól pénzt kaptak.

A képzőben igazi közösségnevelés folyt. Nemcsak a tanári és tanulói közösség fejlesztésére fordítottak gondot, hanem az iskolai közösség erősítésére is. A nem túlmagas tanulói és tanári létszám kedvező lehetőséget biztosított a nevelés alakulásához, a tanár és tanítvány közti közvetlen viszony érvényesüléséhez. Az intézet egy nagy család volt, melyben a nevelők a szülők felelősségével, szeretetével vi-

gyázták, alakították a jelölteket s később is tartották a kapcsolatot, törődtek velük.

A pataki képzés jellemző vonása volt a demokratizmus. Minden tanuló az iskola megbecsült növendékének érezhette magát. Az érvényesülés alapja nem a születés, az anyagi háttér volt, hanem a munka, a szorgalom, az eredmény, a tudás. Az iskola szelleme mélységes humanizmust, munkaszeretetet árasztott maga körül. A tanárok példájukkal, tevékenységükkel világos célt mutattak a tanulóknak emberségben, a gyengébbek védelmében, a nép- és hazaszeretben, az iskolai és iskolán kívüli munka végzésében. A képző az emberszeretet iskolája volt, melyet a tanár és diák közti munkatársi kapcsolat jellemzett. A nevelők tanítványaikban felnőtt embereket, leendő tanítókat, vezetőket láttak s tisztelték őket. Ez az együttmunkálkodás és bizalom fokozta a tanítványokban a felelősségérzetet s jobb munkára ösztönözte őket.

A képző igényes nevelő iskola volt. Igényes volt tanáraival, diákjaival s ezek munkájával, emberi magatartásával szemben. Vallotta, hogy az iskola nevelőiben és diákjaiban él és hat. Gondos szervezéssel, *a tanulói öntevékenység széleskörű kibontakoztatásával és érvényesítésével segítette a jelöltek mindenoldalú fejlesztését.* Ennek megfelelően az ifjúság jövendő hivatására szorgalmasan készülő, a közösség szolgálatát vállaló, fegyelmezett diákság volt. Magasfokú neveltsége, magatartása sok ember csodálatát váltotta ki. A képző nevelő iskola volt abból a szempontból is, hogy következetes tervszerűséggel formálta, nevelte tanárait "pataki képzős nevelőkké".

A képző kisugárzó hatását erősítette az iskolával kapcsolatos felfogás is. Eszerint az iskola nem ad kész embert, hanem csak az alapokat, a legszükségesebb feltételeket biztosítja a tanítói munka megkezdéséhez és végzéséhez. Ezért a jelöltekben tudatosította, hogy folyamatosan tovább kell majd képezniök magukat, mert csak így fogják tudni mindig korszerűen megoldani feladataikat. Arra törekedett, hogy az olvasás váljék a tanulók mindennapi szokásává. Ezzel együtt azt is vallotta, hogy a gyakorló tanítók továbbkép-

zését az anyaintézetnek kell irányítania, megoldania. S a pataki tanítóképző ebben is úttörő munkát végzett: az első továbbképző tanfolyamot 1862-ben szervezte.

Az intézeti jó munka, a kikerült tanítók szorgalmas tevékenysége jelentősen segítette, színezte a magyar művelődést, a kulturális feladatmegoldásokat, szolgálta a népoktatásügy fejlődését. A jegyzőkönyvek, egyéb feljegyzések szerint az iskola munkáját értékelő felettes szakhatóságok gyakran nyilatkoztak elismeréssel a képzésről s állapították meg, hogy "az intézetben jó rend, tervszerű és eredményes" nevelés-oktatás folyik, hogy "az iskola hivatásának magaslatán áll", hogy "a képző az ország jelesebb képezdéinek egyike", "a magyar művelődés fontos intézménye", "bázisa", "a magyar nemzeti kultúra tekintélyes tényezője", mely tanítványait a hittel együtt a nép, a haza, az emberiség, a társadalmi haladás szolgálatára neveli. Mindez arra mutat, hogy *a pataki képzésben sok érték, pozitív nevelő-fejlesztő hatás halmozódott fel és érvényesült. A pataki képzésnek közel félezer éves pedagógiai és művelődéstörténeti öröksége van, melynek hatása kitörölhetetlen a magyar társadalom fejlődéstörténetéből.*

Sárospatakon a nevelést, a képzést a fentebb vázolt sajátos törekvések, jellemző vonások együttes hatása tette patakivá. Ezek a kialakult jellegzetességek meggyökeresedtek, megerősödtek s a tanítóképzésben is érvényesültek. Ezért lehetett *az önálló tanítóképző is a pataki szellem hordozója, "pataki nevelő iskola", mely küldetésüket vállaló, hivatásukat szerető és teljesítő, önmagukkal és a rájuk bízottakkal szemben igényes, demokratikus, közösségi szellemű tanítókat nevelt a magyar nép, a nemzet szolgálatára.*

A pataki tanítóképzés múltja ezt az örökséget hagyta ránk. Ez a hagyomány nemcsak arra kötelezi a jelen és jövő pataki tanítóképzését, hogy munkájában érvényesítse ezeket a jellegzetességeket, hanem arra is, hogy a fejlődő társadalmi igényeknek, s a mindenkori lehetőségeknek a figyelembevételével törekedjék a képzés továbbfejlesztésére, azaz küldetését, hivatását, a társadalom szolgálatát mindig korszerűen és eredményesen teljesítse.

JEGYZETEK

1. A Tiszáninneni Református Egyházkerület 1843. május 2-i gyülésének jegyzőkönyve. Sárospataki Tudományos Gyűjteményének Levéltára.
2. A pataki tanítóképzésről lásd részletesebben: Ködöböcz József: Tanítóképzés Sárospatakon - A kollégiumi és középfokú képzés négy évszázada. Tankönyvkiadó. Budapest, 1986.
3. Bővebb kifejtés: Ködöböcz József: Árvai József munkásságának jelentősége a magyar pedagógia történetében. In.: Pedagógiai Szemle, 1980. 4. sz. 304-318. p.
4. Bővebb kifejtés: Ködöböcz József: Dezső Lajos élete és pedagógiai munkássága, 1847-1904. In.: Sárospataki Pedagógiai Füzetek. 8. 1984. 5-283. p.
5. Benda Kálmán: Sárospatak helye a magyar művelődésben - 450 éves a pataki kollégium. In.: Köznevelés, 1981. dec. 25. 9. p.

SZEKCIÓÜLÉSEK KORREFERÁTUMAI

FÁTRAI KLÁRA
Eötvös József Tanítóképző Főiskola

A PEDAGÓGIAI TÁRGYAK SZEREPE ÉS ARÁNYAINAK VÁLTOZÁSA A TANÍTÓKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBEN 1945-1980-IG

A tanítóképző iskolarendszerünkben az egyik legnagyobb számú nevelőt képző intézmény.
Különösen fontos ebben az iskolatípusban a pedagógiai gyakorlatra, a mesterségre való felkészítés, amelyhez döntő mértékben járulnak hozzá a pedagógia tárgyak.
A tanítóképző életében 1945 óta több szervezeti változás következett be (középfokú, felsőfokú intézmény majd főiskola), sokszor változott, módosult a képzés célját, tartalmát meghatározó tanterv.
A pedagógiai tárgyak szerepének és arányainak változását 1945-től 1980-ig, a centrális tantervek időszakában vizsgálom, mondanivalómat 3 csomópont köré csoportosítva.
A középfokú tanítóképzés időszakában bemutatom, hogy a tanterv által előírt pedagógiai tárgyak hogyan töltötték be szerepüket a leendő tanítók hivatásszeretetének, pályával való azonosulásának eredményes kialakításában.
A felsőfokúvá vált intézményekben megvizsgálom, hogy a képzés megnövekedett időkeretei mennyiben adtak lehetőséget a pedagógiai tárgyak tartalmának bővítésére, a tárgyak által a mesterségre való hatékonyabb felkészítésre.
Az 1975/76-os tanévtől a felsőfokú tanítóképző intézetek főiskolai rangot kaptak. Ebben az időszakban elsősorban a leendő tanítók differenciáltabb felkészítésének lehetőségét biztosító szakkollégiumi rendszer (pedagógiai szakkollégium) funkcióját, változásait követem nyomon.
Az idő rövidsége miatt részletes elemzés helyett csak összegezésekre szorítkozhatom.

A középfokú képzők tevékenységének komoly értéke volt a tanulók hatékony hivatásra nevelése, amely azonban inkább érzelmileg hozta közel a tanulókhoz a nevelői munkát, a hi-

vatástudat tudati elemeit nem formálta ki kellőképpen.
A középfokú tanítóképzés eredményességét vizsgálva mégis azt állapíthatjuk meg, hogy a tantárgyak tartalma, mennyisége lehetővé tette azoknak az alapvető ismereteknek (tanítói jártasságoknak, készségeknek) megszerzését, amelyek a hatékony tanítói tevékenységet biztosították.
A pedagógiai ismeretek sűrítésével, de azok alapos megtanításával felkészített a tanítóképző abban az időszakban az alsó tagozatban tanítandó valamennyi tantárgy ellátására, a pedagógus nevelő tevékenységére, sőt bizonyos népművelési ismeretek elsajátítása lehetővé tette annak a társadalmi elvárásnak a teljesítését is, hogy a tanító adott környezetben (elsősorban falun) ne csak a gyermekek, hanem a "nép nevelője" is legyen, vegyen részt a lakóhely társadalmi folyamatainak megértetésében, azok alakításában.
A pedagógiai tárgyak arányait elemezve a következő képet kapjuk:
Az 1945/46. és az 1946/47. évi óraterv a tanítóképzők IV-V. osztályaiban 12,5%-ban tartalmazza a pedagógiai tárgyakat.
Az 1951-től érvénybe lépett tantervben ez az arány 8,2%.
Ha viszont hozzáadjuk a "gyakorlati nevelés" óraszámát - amelyet ez a tanterv a pedagógiai tárgyak között sorol fel -, az arány 14,9%-ra növekszik. Ez azért is látszik indokoltnak, mert a gyakorlati nevelés vezetői, irányítói főként a pedagógia tanárai voltak, s ezáltal igen eredményesen sikerült megvalósítani az elméleti és gyakorlati képzés egyensúlyát, egységét, a pedagógiai szakszerűség vezető értéket képviselt az intézményben.
A pedagógia tanárok, a közismereti tárgyakat tanító oktatók és a gyakorló iskolai tanítók kölcsönösen elismerték egymás illetékességét, munkájukban együttműködésre törekedtek.
A tantárgyak tanításának módszertanát is általában a közismereti tárgyak oktatói tanították, s mindez saját tanításuk tudatosságára, a pedagógiához való viszonyukra is jótékonyan hatott.
Egyetértünk M. Nádasi Mária összegező véleményével, amely szerint: "A középfokú tanítóképzőben a tanulók pályával való

azonosulása, a pedagógiai kérdések iránti érzékenysége, nyitottsága azáltal volt elérhető, hogy az iskolatípus céljának vonzásában, a pedagógiai szakszerűség vezető értékként való elismerésének légkörében, az elmélet és a gyakorlat szerencsés egységében folyt a pedagógiai munka."[1]

A felsőfokúvá vált tanítóképzők első tantervében a pedagógiai tárgyak óraszáma egészében nem növekedett. Sőt, ha az 1951-es tanterv éves óraszámait vetjük össze a felsőfokú intézmény félévekre megadott óraszámaival, azt tapasztalhatjuk, hogy a pedagógiai tárgyakat általában egy féléves időtartammal kevesebb ideig tanították. Ettől eltér a neveléstörténet tantárgy, amely az 1959-es tantervben összesen 45 órával kapott magasabb óraszámot.

A pedagógiai tárgyak aránya a képzésben az összes tanított tantárgyhoz viszonyítva 15,2% volt.

A felsőfokú tanítóképzés 4 tantervét (1959-1961, 1964., 1970., 1973.) összevetve megállapíthatjuk, hogy a pedagógiai tárgyak mennyiségi tényezőit tekintve (időkeretek, óraszámok) a 15 év alatt lényeges változás nem következett be, a tárgyak tanítására fordítható heti óraszámok 12-16 körül alakultak.

A pedagógiai tárgyak arányainak változásai a képzés egészében nem elsősorban önmaguknak a pedagógiai tárgyaknak a változásait, hanem inkább a képzés folyamatában résztvevő többi tárgy változását tükrözik. A képzés óraszámának emelése következtében a pedagógiai tárgyak relatív súlya tehát csökkent. (1959-61: 15,2%, 1964: 20%, 1970: 9,14%, 1973: 9,4%.

A pedagógiai alaptárgyakon kívül (oktatáselmélet, neveléselmélet, neveléstörténet) ebben az időszakban jelent meg egy-egy új tantárgy az alaptárgyak preferált területeinek mélyebb tárgyalására (1970: iskolaszervezettan, majd 1973: közoktatáspolitika, 1970: pedagógia-pszichológiai szeminárium, 1973: úttörővezetés), de számottevően ezek sem növelték a pedagógiai tárgyak időkeretét.

A tárgyak tartalmi változásaira hatottak az adott időszak neveléstudományban és más tudományokban elért eredményei s a társadalmi gyakorlat fejlődése, szükségletei (neveléselmé-

let, oktatáselmélet, közoktatáspolitika, úttörővezetés).
A pedagógiai tárgyak funkciójában az általános tanítói, nevelői feladatokra való felkészítésen kívül jelentős szerepet kapott ebben az időszakban a mozgalmi tevékenységre történő hatékonyabb előkészítés.

A főiskola 1. tantervében, 1976-ban vezettük be a szakkollégiumi rendszert. Az 1. helyen választható szakkollégiumok sorában megjelent a pedagógia szakkollégium, a 2. helyen a tanítói ún. készségtárgyak voltak választhatók.

Összegezve az 1976-os főiskolai tanterv tapasztalatait megállapítható, hogy a tanítóképzőt végzett szakemberek a tanterv alapján ellentmondásos értékű képzettséggel kezdték el gyakorlati tevékenységüket. Egyes területeken nem kellően képzett, más területeken túlságosan magasan képzett tanítók kerültek ki a főiskolákról.
Megkockáztatható az az általánosítás is, hogy éppen az alapvető (vagy munkájuk nagy részét kitevő) tevékenységekre (anyanyelv-, matematika-, környezetismeret tanítása) nem készítettük fel őket eléggé, egyes tárgyak tanítására viszont a szükségesnél alaposabb képzésben részesültek. Szakkollégiumi többletképzésüket ugyanakkor kevesen tudták igazán hasznosítani.
A pedagógia szakkollégiumi képzés tulajdonképpen nevelő szakos képzést jelentett. Olyan - tanítói szakon túli - és azzal munkaidőben minden esetben össze nem kapcsolható - munkakörökre kívánt felkészíteni, amelyekben a pedagógusoknak nem elsősorban a tantervi anyag feldolgozását kellett elvégezniük, hanem közvetlen nevelői, esetleg speciális tanítói feladatokat kellett ellátniuk (pl.: napközi otthoni, diákotthoni, nevelőotthoni nevelői feladatok, korrekciós nevelői, gyermekvédelmi feladatok, úttörőmozgalmi nevelői feladatok). E feladatkörök jó része már "önállósodott", a tanítói feladatokkal egyidőben nem volt ellátható.
Így a végzett hallgató tanítóként "pedagógia szakos" képzettségének kis hányadát tudta hasznosítani, ha viszont az előbb felsorolt munkakörök valamelyikét főhivatásúként töltötte be, felkészültsége nem bizonyult elég megalapozottnak.

E speciális feladatok jó szakmai szinten való ellátásához ugyanis kevés volt az a képzettség, amit mint szakkollégiumi hallgató kapott.
(Ezért az 1980-as tantervtől a pedagógia szakkollégium megszűnt, a választható szakkollégiumok közé bekerültek viszont a tanítói alaptárgyak.)
Az 1976-os tanterv az egységes általános iskolai pedagógusképzés elképzeléseinek megvalósítása érdekében egyre inkább a tanárképzés rendszerének logikáját próbálta érvényesíteni a tanítóképzésben.
A szakkollégiumok bevezetésének kezdeti időszakában - speciális tanítóképzős jegyzetek hiányában - a szakkollégiumok egyes tárgyait is főiskolai, egyetemi jegyzetekből tanítottuk.
Erősödött az elmélet és ezen belül a szaktárgyi képzés pozíciója, ugyanakkor megfigyelhető a gyakorlati képzés időtartamának nagyarányú csökkenése is.
Ezzel a tanítóképzés egyre közelebb került a tanárképzés gyakorlatához, s távolabb saját jó hagyományaitól.
A pedagógiai tárgyak aránya az alaptantárgyakban az előző tantervekhez hasonlítva nem mutat jelentős eltérést (9,4%-ról 8,6%-ra csökkent, csak a pedagógia szakkollégiumi tárgyaknál nőtt 24,3%-ra).
Ugyanakkor azonban a többi pedagógusképző intézménnyel összehasonlítva meg kell állapítanunk, hogy a neveléstudományi-pszichológiai képzés aránya iskolatípusunkban még mindig viszonylag kedvező képet mutatott. Kelemen László adatai szerint ugyanis a szaktudományos képzés aránya a tudományegyetemektől az óvóképzés felé haladva meredeken csökkent, a pszichológiai-neveléstudományi képzés aránya viszont az óvóképzéstől a tudományegyetemig mutatott csökkenő tendenciát.[2]

Áttekintve tehát a vizsgált 40 évet, képzésünk ebben az időszakban sok tantervi, tantárgyi változást ért meg, ami jelzi a korszerűsítés igényét a társadalmi szükségletek, valamint a nevelés-oktatás belső fejlődésének oldaláról is.
Nem kétséges, hogy ezekre a tartalmi változásokra szükség

volt, még hogyha a változások ellentmondásokat hoztak is felszínre, és néhol nem hibamentesen történtek is.
A vizsgált időszakban intézménytípusunkban főként a szaktudományi képzés erősödése volt megfigyelhető. A szerteágazó és folyamatosan korszerűsített tudományos, főleg szaktudományos ismeretek egyenesvonalú mennyiségi növekedése mellett azonban kevésbé volt erőteljes a hivatásra nevelés, a gyakorlatra orientáltság, a mesterségre való felkészítés.
A mának szóló tanulságként megfogalmazható: mivel a pedagógiai tárgyak szerepe a tanítóvá alakításban kétségbevonhatatlan, jelenlegi tanterveink kialakításának, módosításának folyamatában legyünk figyelemmel a pedagógiai tárgyak megfelelő súlyának biztosítására.

JEGYZETEK

1. M. Nádasi Mária: Tanuljunk-e a régi tanítóképzőtől? = Köznevelés, 1984. 14. szám
2. Kelemen László: A pedagógusképzés rendszere, lehetséges modelljei = Felsőoktatási Szemle, 1980. 1. szám

KOVÁTS DÁNIEL
Comenius Tanítóképző Főiskola

AZ ÉRTELMISÉGI SZEREPVÁLLALÁSRA NEVELÉS A SÁROSPATAKI TANÍTÓKÉPZŐBEN A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

A két világháború közötti időszak neveléstörténetének értékelésében vannak még adósságaink, vizsgálódásommal ebből szeretnék valamit törleszteni. *Mészáros István* professzornak a magyar iskola ezer évét áttekintő előadásában szemléletesen tárult elénk, hogy előbb a vallási, később a világi, a nemzeti, az állami szempontok majd pedig a személyes emberi szabadságjogok előtérbe kerülése jellemzi a hazai nevelésügy útját. E jellemzők nemcsak történeti, tehát diakrónikus rendszerben tanulmányozhatók, hanem egy-egy korszak viszonyai között szinkrónikusan is. A sárospataki tanítóképzés 1920 és 1945 közötti negyedszázadában például sajátosan mutatkozik meg a régibb korokból ható örökség, valamint az adott kor kihívása, s nemcsak azért, mert 1929-ig állami, utána pedig egyházi fenntartású volt az intézmény. Ködöböcz József kitűnő könyve[1] (részben talán a személyes érintettség okából) csak tömören, a lényegre összpontosítva szól e korszak képzési törekvéseiről, maradt tehát még kutatni és értékelni való, s ő - aki nemcsak kollégánk, hanem mesterünk is - egyenesen ösztönöz a részletvizsgálatokra.

A kérdéskörben a szociológiai megközelítés is indokolt, a tanító és a társadalom XX. századi kapcsolata önmagában is izgalmas kérdés.[2] Több fogalmat és tényezőt csak felületesen érinthetek, magának az *értelmiség*nek a fogalomkörét sem részletezhetem. A legegyszerűbb megoldást választva *Németh László*t idézem szemléltetésül: "Az ifjúságot mi arra tanítottuk, hogy értelmiség legyen s ne középosztály. Mi a kettő közt a különbség? A középosztály fölött van egy felső és alatta egy alsó osztály; az értelmiségi ember azt tudja, hogy van munkásság, parasztság, s ők hárman a nemzet. A középosztályi embernek hivatala és fixuma van: az

értelmiségnek munkája és hivatása. A középosztálynak az, hogy vannak nála nyomorultabbak, tekintély-büszkeség; az értelmiségnek: lelkiismeret-furdalás és felelősség."[3] Érdekes lenne annak kimutatása, miként válik az elemi iskolai tanító századunk elején a középosztály tagjává, s hogyan válik azután értelmiségivé hivatástudatának megfogalmazódásával. Magam úgy látom, hogy ez a fordulat az 1920-as évek végére következik be, a sárospataki tanítóképzés történetéből ez igazolható.

Az első világháború és az azt követő trianoni békediktátum teremtett új helyzetet. "A figyelem a népkultúra felé fordult - állapítja meg az intézet igazgatója 1927-ben. - Annak minél magasabbra való emelése országos érdek s kormányzatunk egyik fő feladata lett. E célra való törekvés eredményezte a magasabb színvonalú tanítóképzést és a tanító jobb javadalmazását. ... A magasabb fizetés a tanítói állás megbecsülését, a tanító nemzetépítő munkájának az elismerését jelenti. ... Az ajtón kopogtat a nyolc osztályú népiskola, s ezzel együtt a tanítóképző-akadémia."[4] A kor nagy hatású kultúrpolitikusának, Klebelsberg Kunónak a felfogása, programja tükröződik e pataki megnyilatkozásban, aki Móricz Zsigmondnak így nyilatkozott: "S ha mi inferióris helyzetbe kerülünk Európával szemben, annak főoka lesz, hogy az iskoláink alacsony nívójúak. A román hétosztályú elemiiskola megver bennünket. A legkomolyabb nehézségeket idézzük magunkra, ha nem rohanunk bele a modern pedagógia által előírt jövőbe. Az írás-olvasás-számolás ma már nem elég. Nyolc millió magyarból egymillió felnőtt analfabéta van: ezzel a néppen nem bírjuk az európai versenyképességet."[5]

Hogy a miniszteri nyilatkozat nemcsak szólam, hanem cselekvési program is, az a sárospataki tanítóképzés 1929 és 1934 közötti öt évével kitűnően szemléltethető. Aranykornak nevezte az igazgató ezt az időszakot (a gazdasági világválság éveit!), amelyben az újra egyházivá lett intézmény 35 ezer pengőt kapott az államtól dologi fejlesztésre, továbbá államsegélyt a tanári fizetések 90%-os kiegészítésére.[6] A személyi és tárgyi feltételek javítását tartalmi fejlesztés

kísérte: "fontos törekvésünk volt megadni mindazt az ismeretet, melyre a művelt, hivatását szerető és betölteni akaró tanítónak szüksége van."[7] S ez a hivatás hatókörében túlmutat az iskola falain; ahogyan a kor ma patetikusnak hangzó nyelvén megfogalmazták: "A Kopácsy István SDG kollégium az Ige által megvilágosított ref. tanítójelöltek szemét ezen az éven főként a magyar falu problémáira irányította. A kollégium tagjai Isten segítségével arra készülnek, hogy majd magyar népünk között, világító fáklyaként égjenek el, s hogy a több szellemi és lelki kinccsel megáldott testvér gazdagságát oszthassák szét a szegény magyar testvérek között."[8]

A tanítónevelés ilyen irányú alakulásában, a falunevelési koncepció kidolgozásában jelentős szerepe volt *Újszászy Kálmán*nak, aki 1929-ben lett az intézet tanára, s aki cserkészparancsnokként az ifjúságnak ezt a mozgalmát is a nevelőképzés szolgálatába állította.[9] A tanítóképzős cserkészmunka alapjait és feladatait a serdülő, illetve adolescens képzős három csoportba foglalt hiányaiból vezeti le: 1. az életkorral kapcsolatos feladatok egységre hozhatók az evangéliumi világnézetű férfiideálban; 2. a magyarsággal kapcsolatos hiányokhoz fűződő feladatok egységre hozhatók egy faját és honát aktívan szerető, tehát munkaprogrammal rendelkező magyar férfiideálban; 3. a hivatással kapcsolatos hiányok kitöltése a tanítói pálya megbecsülésével és szeretetével történhet, valamint az egész tanítói munkára elegendő munkaprogram által. Nemcsak az a kérdése tehát a tanítójelöltnek ebben a vonatkozásban, hogy hogyan fog tanítani, "hanem az, hogy milyen lesz az a falu vagy más közösség, amelynek képe húsz-harminc esztendő múlva az ő munkájának nyomán fog kirajzolódni. Hogy ebben a faluban tisztább gyermekek, egészségesebb élet, nagyobb és magyarabb műveltség, erősebben megalapozott jólét és több esztétikum találjon megvalósulásra az ő keze munkája nyomán, arra akarja elsegíteni a képzőcserkészmunka azáltal, hogy erősíti benne a motívumokat, amely egy egészséges magyar tanítói életprogram kialakításához szükségesek."[10]

A sárospataki tanítóképzés egészét jellemzi ez az

alapvetés. Az a tanári kar meggyőződése, hogy: "Európa nemzetei ma, velünk együtt, a nemzet jövőjét teszik le a tanítóság kezébe. A nemzetnevelés nagy fontosságának tudatában növendékeink kiképzésében az a meggyőződés irányította a tanári kar egyetemességét, hogy célját... csak akkor érheti el, ha már az intézetből kikerülő fiatal tanítónemzedék a legteljesebb mértékben átérzi a tanítói hivatás jelentőségét, nagy nemzeti értékét..." És: "elő is készülnek jövendőbeli hivatásukra a "Falumunká"-ba való bekapcsolódással."[11] Újragondolják a gyakorlati kiképzést,[12] előtérbe helyezik az öntevékenységet. "Az önmunkásság a saját erőnkre való támaszkodást, a saját erőnkből való munkát jelenti... Legjellemzőbb az az eset, amikor egy-egy vezető egyéniség: pap, tanító, jegyző, bíró, vagy más személyiség az *önmunkásság* jegyében tömöríteni tudja a község számottevő részét."[13]

S ez az irányultság - a korban meghatározó irredentizmussal együtt - megfigyelhető a mindennapos oktatómunkába, így többek között az iskolai dolgozatok témaválasztásában is.[14] A szellemi nevelés része a vallásos nevelés mellett a szociális nevelés (a szociális érzés fejlesztése), a művészi nevelés és a testi nevelés, s hangsúllyal szólnak a természetszeretet léleknemesítő érzésének fejlesztéséről.[15] Jellemző, hogy az intézet Soli Deo Gloria kollégimának vezérigéjévé az I. Timótheus 4:12-ből való üzenetet választották: "Senki a te ifjúságodat meg ne vesse, hanem légy példa a hívőknek a beszédben, a magaviseletben, a szeretetben, a lélekben, a hitben, tisztaságban."[16]

A sárospataki tanítóképzés tehát abban az irányban hatott, amelyet Móricz Zsigmond is kijelölt: "Valóban igényei vannak a falunak a tanítóval szemben, s igénye éppen a műveltség, a tudás területére irányul. Ma a tanító kezdi átvenni azt a szerepet, hogy a falu szellemi vezetője legyen... A tanító szerepe a falu életében éppen a jogos emberi életnívó emelésére irányul."[17]

Talán e rövid summázatból is kitűnik, hogy erre a

szerepre Patakon is igyekeztek a tanítójelölteket felkészíteni. Így válhatott az intézet - s válik ma is a főiskola - a régió jeles kulturális tényezőjévé az értelmiségi nevelés szolgálatában.

JEGYZETEK

1. *Tanítóképzés Sárospatakon.* A kollégiumi és középfokú képzés négy évszázada. Tankönyvkiadó, Bp. 1986.
2. Vö.: Pethő László: A tanítók és a társadalom. Bp. 1991.
3. Megjelent a Magyar Út 1942. márciusi számában. Újabban: Németh László: Művelődéspolitikai írások. Bp. 1986. 215. p.
4. Névtelen bevezető a Kovács Dezső mb. igazgató által szerkesztett Értesítőben: Biztat a jövő. Sp. 1927. 3. p.
5. Móricz Zsigmond: Mennyi kultúra kell egy országnak? Beszélgetés gróf Klebelsberg Kunó kultuszminiszterrel. Az Est, 1927. május 1. Újabban Móricz Zsigmond: Riportok. Bp. 1989. 580. p.
6. Értesítő 1933/34. Sp. 1934. 3. p.
7. Uo. 23. p.
8. Uo. 33. p.
9. Vö.: Kováts Dániel: Újszászi Kálmán és a magyar falunevelés problematikája. Újszászi Kálmán emlékkönyv, Bp. Sp. 1996. 505-525. p.
10. Újszászi Kálmán: A tanítóképzős cserkészmunka. Értesítő, 1932/33. Újabban: Újszászi Kálmán emlékkönyv. Bp.-Sp. 1996. 114. p. A kor pedagógiájából Imre Sándor nemzetpedagógiai felfogása, Imre Lajos falunevelési koncepciója hathatott elősorban Újszászi Kálmánra.
11. Értesítő, 1936/37. Sp. 1937. 23. p.
12. Vö.: Lázár Károly: A tanítónevelés gyakorlati része. Értesítő, 1934/35. Sp. 1935. 49-79. p.
13. Tóth Mihály: Az önmunkásság szerepe az új magyar típus kialakításában. Értesítő, 1938/39. Sp. 1939. 3-4. p.

14. Néhány példa erre: 1925/26: Kazinczy Ferenc mint cserkészideál; A nemzetnevelés eszménye Széchenyi István művelődéspolitikájában; A tanító szerepe Gárdonyi Géza költészetében. - 1927/28: Mivel foglalkoznak az én szülőfalum lakói?; A trianoni "béke" hatása a magyarság lelkére; Nemzetünk jelene és jövője; Szülőföldem népnyelvi sajátosságai. - 1928/29: Falum nyelvjárásának hangtani és alaktani sajátságai; Alkalmi beszéd hőseink emléktáblájának leleplezése alkalmával. - 1930/31: Egy élmény, melyet beállíthatok a pedagógia szolgálatába; A népiskola feladatai az egyéni és a nemzeti nevelés szempontjából. - 1932/33: A hazaszeretet gyökere az a darab föld, amelyen születik az ember. - 1934/35: Milyen eszközök állanak a tanító rendelkezésére, hogy a község lakosságában a nemzeti öntudatot felébressze és ébren tartsa? - 1937/38: Honfoglaló magyarság (Népművelési előadás). - 1943/44: Tanítói tevékenységem a jövendő magyarság szolgálatában.

15. Vö.: Dr. Egey Antal igazgató beszámolója az 1942/43. tanév munkájáról. Értesítő, Sp. 1943. 221-22., 25. p.

16. A Kollégium vezetőtanára, Ködöböcz József számol be erről. Értesítő, 1943. 26. p. Azt is megtudjuk tőle: "Vasárnap délutánonként 2-3 növendék kiment Halászhomokra s ott istentiszteletet tartott, lelkigondozói munkát végzett... A halászhomoki missziói munka egyúttal a magyarság iránti felelősségünket is jelzi. A lelkiekben való épülés s a város és tanyag kézfogása, egymásra találása egyben a magyarság erősödése, szolgálata is." 26-27. p. - Vö.: továbbá: Ködöböcz József: Nép- és tájkutató munka a nevelésben. Felvidéki Nevelő, 1944. ápr.117-121. p.

17. A nép nevelése: Pesti Napló, 1938. márc. 18. Újabban: Móricz Zsigmond: Tanulmányok III. Bp. 1984. 446. p.

FÜRJ ZOLTÁN
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

A LELKÉSZTANÍTÓSÁGTÓL A TANÍTÓ LELKÉSZEKIG

Vázlat a magyar református tanítóképzés történetéről

Az egész országban a magyar iskolák 1000 éves évfordulóját ünnepeljük ebben az évben. Ebből az ezer évből több mint fél évezredet ölel fel a református iskolák története, s mondhatnám: ugyanennyit a "tanítók" képzésének időszaka.

A címben egy nagyívű és nagyigényű vázlat adására vállalkoztam. Nevezetesen arra, hogy a református tanítóképzés múltjáról és jelenlegi feladatairól szólok. Az időkeret behatárolt volta azonban csak azt teszi lehetővé, hogy nagyon is a jelzett feladatomra, a lelkésztanítóság intézményének rövid, vázlatos bemutatására vállalkozzam.

Ahhoz, hogy a képzés, a lelkésztanítóság rövid történeti vázlatát adjam, elengedhetetlen annak jelzése: milyen volt szellemében az iskola, mi volt a funkciója annak az iskolának, amelyben az úgynevezett lelkésztanítók tanítottak, s így milyen igény fogalmazódott meg a képzéssel szemben.

Luther templomtisztító küldetéssel jött, a reformáció valamennyi ága a hit megújítását tűzte ki célul, de számtalan olyan eleme volt, ami az egész akkori világ életét átformálta a gazdaság, a kultúra, a tudomány területén. Ezt a szerepet töltötte be a reformáció az iskolák vonatkozásában is.

A reformáció szellemében új, mert az iskolát, a tanítást, egyáltalán a munkát az istentisztelet rangjára emelte. Szemléletesen fogalmazta ezt meg Révész Imre tiszántúli püspök 1942-ben. "Számunkra nem lehet más mértékadó, mint csak a Heidelbergi Káté meghatározása: mit kíván Isten a negyedik parancsolatban? "Először azt, hogy az igehirdetői tiszt és az iskolák fennmaradjanak... Ez azt

jelenti, hogy Isten lényegileg ugyanazt bízta az iskolára, mint az igehirdetői tisztre, tehát: az Ige hirdetését."[1]

A reformáció szellemiségéből eredt, hogy a hit és tudomány nem konfrontálódott egymással. A tudomány eredményeit, azt "amit Isten az általa teremtett világ törvényeiből megismernünk enged - azt a hit áldásként kell hogy értékesítse az emberi lélek számára"[2] - írta Gönczy Béla.

Természetesen következett ebből, hogy a tudomány, a kultúra fejlődése, a gazdaság átalakulása, a társadalom igénye lecsapódott az iskolában. Egyrészt az átadott ismeret, a közvetített tanítási anyag egyre kiszélesedett, másrészt az oktatásba bevontak, az iskolával elértek száma egyre nagyobb lett. Mondhatnám: az iskola egyre inkább elvilágiasodott, egyre kevésbé az egyház, mintsem a társadalom igényeit szolgálta ki. De ezzel párhuzamosan át is hatotta a világot, legfontosabb érdeme, hogy azokat az értékeket; amelyek az egyház tanításában megjelentek, általánossá, egyetemessé tette.

Tehette ezt már csak azért is, mert a református egyházi iskola célja a jó keresztyén és a hasznos polgár képzése, nevelése volt; olyanoké, akik tudják: talentumaikat sáfárságra kapták, s alapvető feladatuk, hogy jól sáfárkodjanak lehetőségeikkel - legyenek azok: szellemiek vagy anyagiak. Ezért - a református iskolák - a hitbéli elkötelezettséget szem előtt tartva, de az állami előírásokat is figyelembe véve - mindig a változó kor, változó igényeinek megfelelően alakították, formálták tanítási anyagukat, nevelték, oktatták tanítványaikat. Ez leképeződött a "tanítók" felkészítésében, a tanítóképzésben is.

Az igehirdetői és a tanítói tiszt, a szószék és a katedra hitvallásból adódó azonos funkciójából következett, hogy a tanítók képzését ugyanolyan fontosnak tartotta az egyház, mint a lelkészekét. A szószék és a katedra bár azonos funkciójú, de nem egyenrangú hivatalt jelentett, s különösen ahogyan haladunk előre az időben, az egyházi hierarchia kiépülésével egyre inkább a lelkészi és tanítói tiszt vált egymástól, s a tanító egyértelműen alárendelő-

dött a lelkésznek. S ma úgy mondanánk, hogy a tanítói képesítési követelmény is lényegesen csökkent a lelkészihez képest.

A kezdetben a tanítóképzés a lelkészképzést megelőző "fázisnak" számított. A lelkészképzés előző fázisaként tekintettek a tanítóság intézményére, amit aztán azt lelkészként is műveltek és művelhettek a már végzett, külföldön járt lelkészek.

A középkori plébániai iskolák jellemzője, hogy a végzős diákok tanították az alsóbb éveseket. Ezt a hagyományt átvette, sőt általánossá, egyetemessé tették a református kollégiumok. A kollégiumok és partikuláinak hálózata fonja át Magyarország iskolarendszerét. A partikulák elsősorban ott fejlődtek ki, ahol a politikai közösség és egyházközség szerves egységet alkotott. Az iskolafenntartó közösségek ahhoz a református kollégimhoz fordultak rektorért, praeceptorért, amellyel szellemi közösséget vállaltak, illetve tartottak. A partikulák a kollégium hírnevét öregbítették, súlyát növelték. A kollégiumok tanárai, az egyházkerületek vezetői ezért nagy figyelmet fordítottak arra, hogy csak az arra érdemes diákok kerüljenek ki tanítani, mind képzettség, mind jellem vonatkozásában. A tanítók felkészítése a tanításra igen hamar megkezdődött a kollégiumok keretében. Utasításokkal, útmutatókkal látták el őket, hogy minél jobban értsék feladatukat. Az első ilyen fennmaradt utasítás 1597-ből Debrecenből való. Szilvásujfalusi Anderkó Imre írta.[3] Ebben a 38 lapos, XII fejezetből álló, latin nyelven nyomtatott könyvecskében a tanítóknak ad útmutatást a Debreceni Református Kollégium rektora. Figyelme mindenre kiterjed, az iskolában való felvételitől, a fegyelmezésen át, a tanítási anyagig stb. De említhetjük Sárospatakon Comenius 1650. november 24-én mondott beszédét, aki így érvelt: "Mivel az egész magyarországi igazhitű egyház megszokta úgy tekinteni ezt a pataki iskolát, hogy többnyire innen vitték ki tanítóikat a többi iskolák, semmit sem gondolhatunk illendőbbnek, mint azt, hogy itt a lelki tehetségek ama kiművelőinek jól berendezett műhelyük legyen a saját képzésükre, hogy itt megtanulják, az

iskolának hogyan legyenek nemcsak az élén, hanem hasznára is."[4]

A kollégiumi "tanítóképzés" ezen időszakában az általános képzés része volt, amely képzés végső, inkább úgy kellene mondani csúcspontja, a lelkészképzés, a lelkésszé való válás volt. Természetesen nem minden kollégiumban végzett, külföldet járt diák lett lelkész, hiszen közülük sokan világi pályára mentek.

A tanítók képzése ugyan nem elkülönülten történt, de a fennmaradt dokumentumok egyértelműen bizonyítják, hogy rendkívül komoly figyelmet fordítottak a kollégiumok mind a tanítók képzésére, mind az oktatandó anyagra. Az előzőekben elmondottak mellett csak a debreceni kollégiumból néhány példát kiemelve - 1741 Praeceptorok instrukciója, 1770 Methodus, 1804 Ratio Institutiones[5] - igazolva láthatjuk ezen állításunkat.

Általában a tanítóképzésre, így a református tanítóképzésre nagy hatást tett a Ratio Educationis megjelenése. Még akkor is jelentős a hatása, ha egyértelmű visszautasításban részesült a királyi szándék. Igényként fogalmazódott meg a Ratio Educationisban az önálló, illetve egy egész életpályára felkészítő tanítóképző felállítása. A norma iskolához kapcsolódó tanítóképzés azonban messze alatta maradt a kollégiumi tantóképzésnek. Ötven év után, a reformkori országgyűlések még mindig csak fontos feladatnak tartották - elsősorban a magyar nyelv terjesztése érdekében - tanítóképző intézmények felállítását.[6]

A tanítóképzés, az önálló, az akadémiától elkülönülő tanítóképzés megteremtésének útjára a református egyház a szabadságharc után lépett. Ennek döntő mozzanata az uralkodói kényszer. Az önkényuralom az elé a választás elé állította az egyházat, hogyha fenn akarja tartani iskoláit, akkor képzett és állandó tanítókkal kell ellátnia. Így jött létre Debrecenben 1855-ben, Sárospatakon 1857-ben, Pápán 1858-ban az "önálló" tanítóképző. Valójában az itt és ekkor végzett lelkészek - tanítók a valódi lelkésztanítók. Pl. a debreceni kollégiumban a teológusok önként választották,

hogy a preparandiát is elvégzik. 1862-ben azonban már úgy akarta a Tiszántúli Református Egyházkerület a tanítók számát gyarapítani, hogy tervet készítetett arra, hogy az önként jelentkezők mellett a különböző jótéteményekben részesülő teológusokat is kötelezzék a tanítóképző elvégzésére. 1885-ben határozatban mondta ki az egyházkerület közgyűlése, hogy a teológusok kötelesek a tanítóképesítői vizsgát letenni. Ez sok ellenállásba ütközött, s eredménytelennek bizonyult, hiszen az Eötvös-féle népiskolai törvényhez való igazodás során egyházkerületi határozat írta elő, hogy a tanítóképzőbe minden olyan diák felvehető, aki a 15. életévét betöltötte és a gimnázium, a reál-, vagy a polgári iskola négy osztályát elvégezte.[7]

A lelkésztanítóság intézményének visszaállítására, amely nagyon rövid ideig létezett a maga teljességében, a két világháború közti időszakban történt újabb kísérlet. Ez a kezdeményezés Ravasz László, illetve Imre Sándor nevéhez fűződik. Ők látták és tudták azt, hogy az iskolák államosítása előbb - utóbb napirendre kerül, hiszen az állam tartja fenn jelentős mértékben az egyházi iskolákat; másrészt a szórványok helyzete olyan, hogy ott csak a lelkészi és tanítói feladatok együttes ellátása biztosíthat megélhetést a lelkész számára. Ezért a teológusokat kötelezte a dunamelléki egyházkerület, hogy iratkozzanak be a nagykőrösi tanítóképző negyedik évfolyamára, s szerezzék meg a tanítói oklevelet. "Sok ellenérzést, zúgolódást szabadított fel ez a rendelkezés, de hatása áldásos volt".[8]- emlékezett vissza Ravasz László. A törpe gyülekezetek így juthattak lelkészhez és tanítóhoz, volt két előnye még, írta Ravasz püspök: "a pap és tanító ... diáktársak lettek, s a lelkészjelöltek szakemberektől tanulhatták meg a gyakorlati tanítás mesterségét."[9] De a lelkészhiány, a mindent elnyelő leventeoktatás, s végül az ötéves teológiai oktatásra való áttérés miatt ezt a jó intézményt meg kellett szüntetni.[10]

Több mint öt évtized után a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola vállalkozott arra, hogy a lelkésztanítóság intézményét modern formában visszaállítja. Ezért

indítottuk be lelkészek számára a tanítóképzést. A megfogalmazódott igény és a megnyílt lehetőség reményeink szerint áldásos gyümölcsöt fog teremni.

JEGYZETEK

1. Révész Imrének a Magyarországi Református Egyház Egyetemes Konventje Tanügyi Bizottsága elnökének megnyitó beszéde az 1948. március 3-án tartott ülésén. Református Egyház Zsinati levéltára 2.d. Tanügyi Bizottsági iratok 1941-1949. 7/d. 1768/1948.
2. Gönczy Béla: Miért van szükség iskolákra? = Református Közélet, 1936. 2. sz. 3. p.
3. Mészáros István: Az első debreceni tanítói útmutató (1597). In.: Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei, Debrecen, 1980. 151-180. p.
   A Debreceni Református Kollégium története. Szerk.: Barcza József. Budapest, 1988. 28-31. p.
4. Idézi Földy Ferenc: A sárospataki tanítóképzés fejlődéstörténete. I.n. Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei. Debrecen, 1977. 187-188. p.
5. A Debreceni Református Kollégium története, im. 94., 120., 152. p.
6. Bényei Miklós: Tanítóképző intézetek létesítésének követelése a reformkori országgyűléseken. I.n. Óvóképzők és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei. Debrecen, 1986. 301-305. p.
7. A Debreceni Református Kollégium története, im. 227-229. p.
8. Ravasz László: Emlékezéseim. Bp. 1992. 181. p.
9. Ravasz i.m.

Lásd még: Az Egyetemes Konvent Budapesten, 1930. április 10-12-én tartott ülések jegyzőkönyvét. Református Egyház Zsinati Levéltára 2.d. Tanügyi Bizottsági iratok. 1930-1940. 6.d. 1632/1930. sz. iratát.

SZENCZI ÁRPÁD
Károli Gáspár Református Egyetem
Tanítóképző Főiskolai Kar

A REFORMÁTUS TANÍTÓKÉPZŐK SZELLEMI HATÁSA

A református tanítóképzők nevelési rendszerének szellemi hatásával 1990 óta foglalkozom. Ennek objektív motivációja az volt, hogy ebben az évben indult újra Nagykörösön a református tanítóképzés. A téma mélyebb gyökereinek vizsgálódására viszont a Pedagógiai Szemle 1990. július-augusztusi számának egyik tanulmánya késztetett. Bóna Zoltán, a Magyarországi Református Egyház Zsinatának Missziói iroda-vezetője *"A református iskola nem lehet tűzzel-vassal való térítés eszköze"* című beszélgetésben kiemeli: *"... attól lesz protestáns tanító egy ember, hogy tiltakozik minden ellen, ami abszolút hatalommal lép fel:*
- legyen az törvény, abszolút érvényűnek kikiáltott,
- vagy ideológia, mely dogmává merevedett."[1]

Még szintén ebben az évben, október 6-án a Főiskola megnyitása alkalmából szervezett "öregdiák-találkozón" éreztem, hogy a jelenlévők (kb. 200 fő) beszélgetése során a Bóna Zoltán által "definiált" emberek-tanítók nyilatkoznak meg.

Kutatásom kiindulópontja, kérdése az volt: Milyen hatást sugároztak a protestáns eszméket valló intézmények a tanítói hivatás erősítésében? Jelenlegi előadásomban csupán két részterület megválaszolására vállalkozom:

1. Kik és milyen irányú pedagógiai szellemiséget hagytak ránk?
2 Milyen sajátos nevelési és szokásrendszer örökíthető át?

1. Már a nagy protestáns gondolkodók, Luther és Kálvin is hangsúlyozták, hogy minden ember számára szükséges a népiskolai oktatás. A néptanítók tanítása akkor lehet eredményes, ha azt az emberek megértik és hasznosítani is tudják a saját életükben, hogy becsületes és lelkiismeretes polgárok-

ként éljenek a világban.

Az angol és holland egyetemeken végzett puritánus mozgalom képviselői közül Tolnai Dali János, Apáczai Csere János kiemelkedő iskolákat teremtettek. Marosvásárhelyen, Brassóban, Gyulafehérváron, Debrecenben olyan tanítók érkezését várták, akik kikerülve a kollégiumból - tanácsot adnak a földművelő és ipari munkához, járatosak jogi, egészségügyi, pénzügyi kérdésekben is, valamint képesek az iskolákat a polgári fejlődés eszközévé tenni. Újabb lendületet adott a pietizmus képviselőinek nevelési eszménye. Tessedik Sámuel képzéselméletének lényege a gyakorlati ember nevelése a társadalmi szükségletek kielégítése céljából. A tanítókat "kiképző" mintaiskolák rendszere után az első református képzők 1839-ben Debrecenben, Nagyenyeden és Nagykőrösön indultak. Az 1848/49-es szabadságharc után pedagógiailag is megalapozott rendszerek jöttek létre. Az igazgatók nagy lendülettel láttak hozzá a programok megvalósításához. Szigeti Warga János, Nagy László iskolavezetői munkája vagy Zákány András, a protestáns pedagógiai kultúra megalapozójának szellemi hagyatéka indította el igazából a tanítóképzést. Az új intézmények szellemi hátterét a kollégiumi rendszerből merítették. Nagy erőt sugároztak a debreceni, a sárospataki, a székelyudvarhelyi, a marosvásárhelyi kollégiumok. Az erdélyiek közül ebben a nehéz időben kiemelkedő érdemei voltak az udvarhelyi Kis Ferencnek, akinek tanítványa volt Orbán Balázs is, vagy vásárhelyi Horváth Gáspárnak és Mentovich Ferencnek.

Mentovich baráti szálakkal Nagykőröst is összekötötte Marosvásárhellyel, Arany János pedagógiai nézeteit is népszerűsítette. Arany nevelési célja, feladatrendszere a keresztyén nevelésben máig is érvényes (Lásd "Domonkos Napra" című versét).

A XX. század pedagógiai gondolkodói közül a legnagyobb hatást Karácsony Sándor szellemisége adta a református képzőknek. Gyakorló pedagógusként az evangéliumból kiinduló koncepciója volt.

A "Református tanítónevelés" című értekezésében írja:

"Aki református tanítóvá akar ma nőni, el lehet rá készülve, hogy kisebbségben marad és úgy kell majd harcolni nemes harcát."[2] Karácsony Sándor érinti a képzésben megvalósítandó viszonyt is, az egyén és a közösség kapcsolatát, a társas viszonyokat. Személyközpontúsága azonos Nagy László elképzelésével. Nagy László szintén református szellemiségű pedagógia talaján nőtt fel, hiszen életének sok tekintetben meghatározó első tizenegy esztendejében atyja a nagykőrösi református tanítóképző igazgatója volt.

Sajátos, egyéni elképzelésekkel gazdagították a képzés rendszerét a tanítóképzők igazgatói, tanulmányi vezetői. Pl. Váczy Ferenc 35 éven keresztül igazgatta a nagykőrösi képzőt. Ő a lelkész-tanár modell egyik megtestesítője. Vagy a napjainkban már elfelejtett Juhász Béla, aki Imre Sándoréhoz hasonló neveléstant alkotott.

2. A következőkben arra szeretnék választ adni, hogy a mai református tanítóképzésbe milyen elemek épülnek, épülhetnek be a korábbi rendszerből. Nézzük először a tanár-diák kapcsolatot. Imre Lajos lelkész-katechéta szerint:

"A nevelő számára a gyermek először is testvér. Vagyis nem a világi és emberi tekintély hatalmával áll szemben, hanem tulajdonképpen Isten előtt ugyanazon a szinten áll, mint azok, akiket nevel. Nem uralkodik a gyermek felett, mint az, aki a hatalomban vagy tudományban felette áll. Lehet, hogy többet tud, de nem csalhatatlan és nem tökéletes..."[3]

Karácsony Sándor az igazi értelemben vett egyetemet a diák és a tanár együttesének tartja, ahol spontán erők működnek: a diák részéről a kíváncsiság, a professzor részéről a közlésvágy. A hallgató ne csak elméleteket szajkózzon be, hanem tudja újrafogalmazni a hagyományos tudománykincset. Ennek a pedagógiának alapeleme a személyiségközpontúság, az intenzív tanár- diák interakció, melyet a keresztyén pedagógia Bavinch[4] szerint pásztorolásnak nevez.

A nevelés célja a tökéletesség, az "Isten-képűség" helyreállítása. *"A bölcsességnek kezdete az Úrnak félelme"* Amíg az ember eddig eljut, újjá kell születnie, megváltoznia, megtérnie, megújulnia. Arany János szerint a

cél "ember lenni mindig, minden körülményben." A fejlődést a nemes önbizalom, de ne az önhittség vezesse. Ezt bibliai fegyelemnek is nevezzük. Isten a "rend Istene", ezért a dolgoknak ékesen és szép rendben kell folyniuk. Törvények, rendszabályok is kellenek, de az igazi fegyelmezés a szeretet, amely iránytű, katalizátor az ember életében.

A nevelési feladatok közül elsődleges volt a hazafias és a vallásos nevelés. Az "Isten - Haza - Család" egysége átitatta az egész nevelést. Az értékek rendszerezésében hangsúlyt kapott a nemzeti, de éppen a keresztyénség hangsúlyozásával az európai kultúra is. A református képzők szabályzataiban is rögzítették, hogy az intézmények igazgatói, tanárai vallásos érzéssel és meggyőződéssel irányítsák a szellemi munkát. Az említett alapszabályok szerint: *"az intézet rakja le az alapot, hogy a népiskolai tanító, mint nevelő, mint tanító, mint a társadalom tagja és mint az egyház leendő szolgája egyaránt betölthesse hivatását. Mint nevelő legyen bensőleg, azaz erkölcsileg is művelt, hogy erkölcsi műveltségét beleönthesse a növendékeibe. Legyen erélyes, következetes és fáradhatatlan, hogy a jónak elismert nevelési elvek alkalmazását keresztül vihesse. Legyen józan gondolkodású, higgadt, szenvedély nélkül, szeresse hivatását, érezze magát boldognak gyermeki körben, legyen megbarátkozva a népneveléssel, szeresse a népet, legyen elégedett és igénytelen, vallásos, kegyeletes, hazafias, egyházias érzelmű."*[5]

A református képzők egyedi sajátossága a szokásrendszerükben rejlett. Természetesen az egyházi intézmények gondolatkörét az állami tanítóképzők is a maguk szellemiségének megfelelően érvényesítették. Különbségek voltak a diákok társas kapcsolatainak megítélésében, amely a magatartási, viselkedési követelményeket is befolyásolta. A reformátusok nem jó szemmel nézték a diákok nyilvános szereplését, a táncmulatságokat és egyéb iskolán kívüli esetleges mulatozásokat. H. Kiss Kálmán igazgató a nevelés legfontosabb tényezőjének tartotta a növendékeknek a jótékonyság erényében való gyakorlását, s az erők egyesítésére

való szoktatást. Módszeres utasításokban foglalták össze a diákok kötelezettségeit, a különböző szervezeti formákban történő eljárásmódokat.

JEGYZETEK

1. A református iskola nem lehet a tűzzel-vassal való térítés eszköze. Beszélgetés Bóna Zoltán lelkésszel, a Magyar Református Zsinat Misszió Irodája vezetőjével. Pedagógiai Szemle. 1990. július-augusztus.
2. Karácsony Sándor: Református tanítónevelés (értekezés) 1930.
3. Imre Lajos: Katechetika, Bp. 1942. 299. p.
4. H. Bavinch: A keresztyén pedagógia alapelvei 1923. Fordította: Marton János
5. Osváth Ferenc: A nagykőrösi református tanítóképző - intézet története. Kecskemét, 1939. 168. p.

CSESZNOKNÉ KUKUCSKA KATALIN
Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola

ADALÉKOK AZ EGRI TANÍTÓKÉPZŐ TÖRTÉNETÉHEZ (KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A LÍCEUMBAN FOLYÓ KÉPZÉSRE A DUALIZMUS KORÁBAN)

Magyarországon az iskolák rossz és nehéz helyzetben voltak a XVIII. században. Az állam nem fordított rájuk gondot, szinte nem is törődött velük. Különösen a tanítóképzés volt hátrányos helyzetben.

A katolikus, a protestáns és a görögkeleti egyházak az iskolai tanítást szigorúan saját feladatuknak tekintették. A felvilágosodás szellemi áramlata hozott változást ezen a téren. Mária Terézia felismerte, hogy a tudatlanság ellen fel kell venni a harcot. 1769-ben elrendelte, hogy az ország összes vármegyéjében lévő elemi népiskolák adatait össze kell írni, majd 1777-ben ki adták a Ratio Educationist, amely felöleli közoktatási rendszerünket az elemi iskoláktól az egyetemig. II. József is fontosnak tartotta az iskolaügyet, de az ő véleménye az volt, hogy az írni, olvasni tudóknak a száma legyen nagy, ne az egyetemeké. Fontos feladatnak tartotta, hogy az ország valamennyi lakója a műveltség minimumát megkapja.

II. József halála után II. Lipót került a magyar trónra, aki már nem tartotta szívügyének a népoktatást. Az 1790/91. évi országgyűlés még Tanulmányi Bizottságot hozott létre, amelynek feladata az iskolai reformok kidolgozása volt. Mire azonban a munkával elkészültek, az országgyűlés feloszlott, és a külpolitika is megváltozott, amely elterelte a figyelmet a népoktatási reformokról.

A Tanulmányi Bizottság reformjavaslatában felvetette és szorgalmazta a tanítóképzés megoldását. Ugyancsak sürgette a tanítóképzők felállítását a protestáns kultúrpolitikus Teleki László is. Ennek ellenére ez a téma egyre hátrább szorult, a Martinovics-féle mozgalom után pedig nem

foglalkoztak vele.

A XIX. század első két évtizedében alig beszélhetünk Magyarországon megfelelő tanítóképzésről. A tanítók néhány hónapi tanfolyamon vettek részt és e révén szereztek jogot a tanításhoz. A tanítók között voltak olyanok, akik éppen hogy csak írni-olvasni tudtak. Ilyen előzmények után alakította meg Pyrker László egri érsek 1828-ban az első magyar nyelvű tanítóképzőt. Az érsek maga 5000 váltóforintot adott a tanítóképző megalapítására, de Eger jómódú lakossága is adományozott az ügyre.

Az intézet közvetlenül a Királyi Helytartótanács felügyelete alatt állt. Az első igazgató Rajner Károly érseki helyettes, tanárok: Maskovics Mihály nagykállói káplán, Wilt György egri főszékesegyházi hangászigazgató (karnagy), aki mellé segédoktatóként Rudassy László városi énekest (kántort) rendelték.
1828. november 11-én tartotta Pyrker az iskolaév ünnepélyes megnyitását. A tanulók létszáma összesen 7 volt, akik közül 4 bennlakó, 3 pedig bejáró volt. A kint lakó növendékek azokból kerültek ki, akik "hangászatra" alkalmatlanok voltak. Az intézet egyelőre a Káptalansoron levő Foglár intézetben nyert elhelyezést.

Az intézet megalakulásakor a következő tantárgyak voltak kötelezőek: hittudomány, értelmes olvasás, szépírás, helyesírás, számvetés szabályai, különféle esedező, kötelező, nyugtató és egyéb levelek szerkesztése, tanítás és nevelés tudománya, a kántoroknak a "hangászat" ismerete, valamint a jegyzői teendők ellátásának ismerete. A tanulóknak félévenként kellett vizsgázniuk. A kántornak készülők a II. évben tanulták az ezzel kapcsolatos tárgyakat. Akik csak iskolamesterek kívántak lenni, azok egy év után is megkaphatták a tanításra feljogosító "bizonyság levelet" (oklevelet). A két évfolyamos tanítóképzés során - az alapítástól kezdve a szabadságharc kitöréséig - állandóan változó képet mutatott az itt tanuló növendékek száma: 1928-ban 7 fő, 1832-ben 23 fő, 1837-ben 24 fő, 1840-ben 22 fő, 1844-ben 17 fő, 1847-ben 34 fő volt.

Az 1848/49-es események az egri tanítóképző fölött sem múltak el nyomtalanul. 1848-ban 31; 1849-ben 14 tanuló iratkozott be. Az Egerben 1848. december 9-én megalakult 26. honvédzászlóaljban főleg egri, heves megyei és debreceni fiatalokat találunk, az intézet növendékeinek jó része idecsatlakozott.

Szemere Bertalan rendelete értelmében, amely még a kápolnai csata előtt jelent meg Egerben és Miskolcon tábori kórházat kellett létrehozni. A rendeletnek eleget téve az egri tanítóképző épületében a tantermekből és a tanári szobákból is kórtermeket alakítottak, ahol orvosi kezelésben részesítették a kápolnai csatában megsebesült katonákat. Az itt elhaltakat az egri Hatvani-temetőbe helyezték örök nyugalomra.

A szabadságharc leverése után a bécsi udvar bosszúja a magyar közoktatásügyre is ránehezedett, legfontosabbnak a magyar iskolák elnémetesítését tartották. Ez alól az egri tanítóképző sem volt kivétel. Közel 2 évtizedig tartott a küzdelem az egri érsek és a császári kormány között, hogy megmaradjon az iskola szellemének magyarsága. Bár az abszolutizmus csökkentette a tanítóképzők nívóját, az egri képzőben teljes gimnáziumot végzett növendékek voltak, sőt olyanok is, akik jogi vagy filozófiai főiskolát végeztek.

1852-ben a tanítóképző kiköltözött a Foglár intézetből a Lyceumba. Ide költözött át az elemi iskola is, vagyis a tanítóképző gyakorlóiskolája. 1854-ben megjelent helytartói rendelet megszabta a felvételi rendjét, a tanítandó tantárgyakat, a gyakorlati kiképzés rendjét. Bartakovics egri érsek azonban nem fogadta el ennek minden pontját, csak néhány életre való pontját alkalmazta, illetve a német nyelvet vezette be. A régi tanítási tervből és az intézet régi szervezetéből nem engedett.

A szabadságharc leverése után az intézet növendékeinek létszáma a következőképpen alakult: 1850-ben 19 fő, 1851-ben 14 fő, 1860-ban 79 fő, 1864-ben 86 fő volt.

Az önkényuralom idején az egri tanítóképzőben összesen 949 fő szerzett tanítói oklevelet. Ebben az időszakban az

iskolai év október elsején kezdődött. Ekkor valamennyi növendék megjelent az összeíráson, amely 2 napig tartott. Az ünnepélyes tanévnyitás után, a következő napon már rendes iskolai munkanap volt. Alighogy megkezdődtek az előadások, pár nap múlva már kiadták a szüreti szünetet, amely 1 hétig tartott. Az I. félév január végén fejeződött be, és 1 hét szünet után kezdődtek a félévi vizsgák, amelyek február 20-ig tartottak. Ezt március 2-ig szünet követte. A II. félév március elejétől július elejéig tartott, a vizsgák július végéig zajlottak. A nyári szünet augusztus és szeptember hónapban volt.

Az 1860-i Októberi Diploma bizonyos tekintetben az oktatás vonalán is változást eredményezett, ugyanis a bécsi kormány kezéből kicsúszott a felügyelet, amelyet a budai Helytartóság vett át. Lényeges változást az 1867-es kiegyezés hozott, majd az azt követő 1868. évi 38. tc., az Eötvös-féle iskolareform. Eötvös a népoktatási törvény keresztülvitelében nagy jelentőséget tulajdonított a néptanítóknak. A Néptanítók Lapja első számában is hangoztatja, hogy a "törvény egy szebb jövőnek alapjait rakhatja le", és "minden e célra irányzott törekvéseinknek eredménye azon buzgalomtól függ, mellyel e hon néptanítói törekvéseinkben részt vesznek".

Írásaiban és beszédeiben gyakorta hangoztatta, hogy a tanító megfelelő szakmai felkészültsége és hivatástudata nélkül nem vihető előbbre a népoktatás ügye. A törvény 133. paragrafusa kimondja, hogy "a tanítói hivatalra ezentúl csak oly egyének képesítettek, akik valamely nyilvános képezdében az egész tánfolyamot bevégezték". Amennyiben az előírt tanfolyamot nem látogatta valaki, az elméleti és gyakorlati tárgyakból tanítóképzői vizsgán kellett felkészültségéről tanúbizonyságot tenni.

A tanítóképzőkben a szorgalmi időt a törvény 3 évben állapította meg. A fiú-tanítóképzőkben a 15. a leány-tanítóképzőkben pedig a 14. életévüket betöltött fiatalokat lehetett felvenni. Meghatározták, hogy a felvételin mely tantárgyakból kell a megfelelő jártasságot bizonyítani.

A felekezeti tanítóképzőkben a népoktatási törvény nem határozta meg a képzési idő minimumát, ezenkívül a tanítandó tantárgyak nem voltak azonosak az állami képzőkben előírtakkal. Egyes egyházi fennhatóság alatt álló tanítóképzők azonban önként felemelték a képzési időt 3 évre, és a tanítandó tárgyak megválasztásában is - bizonyos fokig - alkalmazkodtak az állami tantervekhez.

A törvény nyilvánosságra kerülése után a felekezeti képzők közül az egri érseki tanítóképző elsők között tért rá a 3 évfolyamos képzési rendre. Az 1866/67. tanévre az érseki tanítóképzőre a következő statisztikai adatok jellemzőek: a képző 2 évfolyamú, az összes létszám: 63 fő volt. Az első évfolyamra felvettek 27 rendes és 2 magántanulót, akik mindnyájan 4 vagy több gimnáziumi osztályt végeztek, egy rendes és egy magántanuló kivételével, akiket a helytartó tanács engedélye alapján a gimnázium első és a harmadik osztályából vettek fel. A második osztály létszáma 34 fő volt.

"A második osztály folyó évi július 17. és 20-án tette le az írás és szóbeli tanképesítő vizsgát, és pedig az utóbbi nagyságos és főtisztelendő Juhász Norbert királyi tanácsos és kassai tankerületi főigazgató úr elnöklete alatt."

1900-ban új Rendtartást adtak ki. Szükség volt erre az új Rendtartásra, mert a régi - mely 1877-ben jelent meg - több tekintetben is idejét múlta. "Az új rendtartási szabályzat biztosítja a szükséges egységet, de kizárja a jogosulatlan egyformaságot, megadja a jogot mindegyik képzőintézetnek, hogy a szabályzat alapján tanítói és nevelői eljárásuk módját, vagyis szorosabb értelemben vett házi és iskolai rendjüket maguk állapítsák meg". Megjelöli az új rendtartási szabályzat azon irányt is, amelyben az intézetek egyéniségük kifejlesztését keresniök kell. "E szerint a tanítóképzőintézet szakiskola, de egyúttal nevelőintézet is. Mint szakiskolának feladata, hogy azokra a jellembeli tulajdonságokra, arra a műveltségre, azokra az ismeretekre és készségekre fordítsa legfőbb gondját, amelyre a leendő tanítónak az iskolában és társadalomban legfőbb szüksége

van. Mint nevelőintézet, a családot választja mintaképül és e szerint állapítja meg nevelési eszközeit, nevelési rendjét, melyben a rendszeres elfoglaltság, komoly hivatásszerű munka és egészséges szórakoztatás helyesen váltakozik egymással."

1902-ben látott napvilágot a tanító- és tanítónőképző intézetek új tanterve, amely gyökeres átdolgozása az 1881., illetve 1882. évi tanterveknek. Az új tanterv alapgondolata és legfőbb törekvése, hogy a tanítóképző-intézet szakiskolai jellegét minél határozottabban kidomborítsa, s ily módon egyfelől tanítóképző-intézeteink és a népiskola, másfelől tanítóképzésünk és a néptanítói hivatás között minél szorosabb és bensőbb kapcsolatot teremtsen.

A tanítóképzés egységét törekedett megerősíteni az új tanterv azzal is, hogy lehetőleg alkalmazkodik a felekezeti tanítóképző - intézetek szükségeihez. Sem egészében véve, sem részleteit tekintve egyetlen egy olyan rendelkezése sincs, amely a felekezeti tanítóképző-intézetek érdekeibe ütközött volna. Sőt a tanítójelölteket élethivatásuk szempontjából oly fontos valláserkölcsi nevelésére ez a tanterv nagyobb nyomatékot adott, mint bármelyik elődje.

Egy másik új színfolt a tanítóképzésben, hogy az elemi iskolában életbe lépett új tantervet a tanítójelölteknek már a képzőben meg kellett ismerni, foglalkoziuk kellett vele. Ez a rendtartás volt érvényes a Líceumban működő római katolikus fiú-tanítóképzőre is.

A képző elhelyezése kifogástalan volt pedagógiai és egészségügyi szempontból is. A római katolikus fiúképző a Líceum tulajdonában levő fizikai, vegytani és természetrajzi szertárakat használta. Volt külön tornaterme és 2 kataszteri hold kiterjedésű gyakorló telepe a gazdasági szakoktatás céljainak szolgálataira.

1908-ban már két slöjf műhelyt is berendeztek 20-20 tanuló részére. Az egyikben agyag- és kartonmunkákat végeztek, a másikban pedig famunkákat.

Külön gyakorló iskola nem volt, ezt a hiányt pótolták a velük egy épületben levő elemi iskolák, "melyeknek 5

illetve 4 osztályában, vagy ezeknek a szükséghez képest összeállított osztály csoportjaiban bőséges alkalom van a tanítójelöltek gyakorlati képzésére". Az intézetben "úgy az egészségügyi felügyeletről, ünnepélyek előkelő színvonaláról, tanulók önképzéséről, hazafias neveléséről csak dicsérőleg lehet megemlékezni". Az ünnepélyek színvonaláról legékesebben úgy hiszem, akkor szólok, ha megemlítem, hogyan ünnepelték az érseki tanítóképzőben a millennniumi megemlékezést, amelyről az Egri Újság 1896. május 19-i száma a következőképpen írt:

"A múlt héten lezajlott ünnepségekhez második sorozat is járult, melyet az érseki róm. hath. tanító-képzőintézet rendezett vasárnap, f. hónap 17-én délelőtt 10 órakor a Lyceum I. emeleti disztermében és melyhez fogható iskolai ünnepély, kivált ami a művészi énekre és előkelő, finom ízlésre valló rendezést illeti, aligha fordult elő az ünnepségek hosszú sorozatában, melyet az egri tanintézetek rendeztek. Igen természetes, hogy a tanító-képzőintézet ünnepségének fényét nagyban emelte a remek helyiség, a Lyceum páratlan diszterme, mely egyszerűen volt díszítve nemzeti színű zászlókkal és az északi falon nagy nemzeti színű drapériák, zászlók és óriási korona alatt Ő felsége a Király és királyné ifjúkori életnagyságú olajfestményű képeivel."

JEGYZETEK

Borovszky Samu: Heves vármegye monográfiája. Bp., 1909.
Egri Tanítóképző Intézet évkönyvei, értesítői
Egri Újság, 1898. évf.
Szederkényi Nándor: Heves vármegye története. 1893.
Benkóczy Emil: Pyrker első magyar tanítóképzője. Eger, 1928.
Alispáni jelentés 1880-1914 közötti számai

BODOSI BÉLA
Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola

AZ EGRI TANÍTÓKÉPZÉS TÖRTÉNETE AZ 1912 ÉS 1945 KÖZÖTTI IDŐSZAKBAN

Az egri tanítóképzés történetét ezúttal nem a létesítés, keletkezés (1828) időpontjától, hanem csupán 1918-tól tekintjük át.

A merev és szokásos történeti korszakolás helyett szerencsésebbnek tartjuk a természetes korszakhatárok alkalmazását. Erre kiváló lehetőséget nyújt az egyébiránt nem önmagában elszigetelten működő tanítóképző, hanem a mellette létező ún. Lyceumi iskolák közös fenntartóinak, az egri érsekeknek az egymásutánisága.

Ez a természetes korszakhatár tehát nem 1918, hanem 1912. Azért 1912, mert ebben az évben hunyt el dr. Samassa József egri érsek (aug. 20.) illetve kapott koadjutori[1] megbízatást dr. Szmrecsányi Lajos, az utód (márc.).

Dr. Samassa érsek halála bibornoki méltóságának 7., érsekségének 40., áldozópapságának 61., és életének 84. évében történt. Tisztségei: Eger város díszpolgára, a király valóságos belső titkos tanácsosa (v.b.t.t.), a Szt. István-rend nagykeresztes lovagja, a főrendiház örökös tagja, az MTA igazgatósági tagja.

Dr. Szmrecsányi Lajos ugyancsak v.b.t.t., pápai trónálló. Az ő érseksége is meglehetősen hosszú és jelentős a tanítóképző és a többi lyceumi iskola szempontjából is.[2]

Röviden tekintsük át a már többször is említett lyceumi iskolákat! Ezek "Tanítóképzőnk" mellett, az Érseki Jogakadémia és 1921-től az Egri Érseki Rk. Fiú Felsőkereskedelmi Iskola, melyeket nem csupán a fenntartó közös volta (a mindekori egri érsek és káptalanja[3]) és a közös, szinte kényszerű elhelyezés jellemez, hanem az azonos működési rend és a kölcsönös egymásrautataltság, az összehangolt működés is. Legfőképpen a testületek rugalmas átcsoportosíthatósága,

a belső mobilitás a jellemző és a szertári anyagok és a könyvtár közös használata.[4] Természetesen a püspöki tanterv, rendtartás és a felügyelet egysége is jellemző volt. A lyceumi iskolák egésze vonatkozásában az alapító Eszterházy és a püspökelőd Barkóczy, majd a tanítóképzőt alapító Pyrker érsek[5], Bartakovics, dr. Samassa, dr. Szmrecsányi, dr. Czapik érsekek tevékenysége tekinthető jelentősnek, s egyben természetes korszakhatárnak. Az első két egyházfőt és Czapik érseket az egyetem-alapítás magasztos eszméje kapcsolja össze, amelyből azonban sajnos máig nem lett valóság, Pyrker János László pátriarcha érsek (Rajner Károly)[6] a tanítóképzőt, mint első magyar tannyelvű képzőt alapítja, Bartakovics Béla (Tárkányi J. Béla) átszervezi az 1868. XXXVIII. tc. alapján 1871-től három évfolyamúra[7], és biztosítja nyilvánossági jogát, autonómiáját, s kivívja a jogakadémia újbóli megnyitását is. 1882-től[8] Samassa József érseksége alatt (Zsendovics József) már 4 évfolyamú a képző. Így is marad egészen 1920-ig.

Ez az a viszonylag hosszú és konszolidált időszak, melynek során a magyar közoktatás kulcsfigurájának számító s a polgári igényeknek is megfelelő, művelt néptanító ideálja kialakult, "... akit praktikus általános és szakmai műveltsége, gyermekszeretete, pozitív emberi tulajdonságai, gyakorlatias felkészültsége, nemcsak a rábízott iskolás gyermekek lelkiismeretes nevelőjévé, hanem a település alacsonyabb néprétegeihez tartozó felnőtt-lakosság szellemi vezetőjévé is tett."[9]

De térjünk vissza a témánk szempontjából határkőnek számító 1912-es dátumhoz, s tekintsük át az ekkor kezdődő dr. Szmrecsányi érsekségének intézetünk életével összefüggő történéseit.

1913-tól 6000 négyszögöl területűre bővíti az addig két holdas gyakorlókertet.

1914-ben a III. évfolyamon állandósítja és 18 órás tanfolyami szintre emeli a méhészeti oktatást.[10] Ugyanekkor nevezi ki saját intézet-igazgatóját dr. Csanádi Lászlót, aki a másik karizmatikus és igen tevékeny, s főleg hatékony

vitéz[11] Subik Károllyal[12] meghatározója az intézményi iskolák fejlesztésének.

1916-tól az állami normál tanmenethez igazítja a képzőjét is.

1917. A háborús állapotokra tekintettel ruhabeszerzési pótlékot, ill. állami lakbér hozzájárulást biztosít.

1917/8687. sz. VKM. rendelet intézkedik a tényleges katonai szolgálatra bevonuló tanítónövendékek ún. "Előkészítő tanfolyam"-áról. Ezzel együtt értelmezendő a Népfelkelési gyakorlatok rendszere.

1917/4536 VKM. rend. Az iskolaév korábbi befejezéséről (máj.).

1917. Új Tanítóképzőintézeti Rendtartás kiadása.

1919. Az érseki rezidencia É-i szárnyának átengedése Internátus céljaira.[13]

1920-tól bevezetteti a szociológia oktatását (200.884/1919/B.1. VKM rend. ellenállást vált ki a tanári karban.). 1920/7041. sz. VKM. rendelettel (aug. 20.) 6 évfolyamra emeli a képzést. 1920/85237. sz. VKM. rend. A román megszállás alatti károk felmérése. 1920/90841./VI. Vallásos és hazafias nevelés intenzívebbé tétele.[14]

1921. Megnyitja a Lyceumban az egri Érseki Rk. Fiú Felsőkereskedelmi Iskolát.[15]

1923. VKM. rendelettel 5 évfolyamos képzésre térnek át.[16] (20 tantárgy heti 30 órában minden évfolyamon + a kántorképzés, később a levente oktatás és az egyéb, tanórán kívüli nevelés feladatai: Önképzőkör, Actio Catholica[17], MOVE, MESE[18], Kat. Legényegylet, Diákkaptár, Mária Kongregáció, Szívgárda, Cserkészet, Lavotta-zenekör, Emericana mozgalom[19]). Fináczy Ernő látogatása az intézetben. A képző önálló egytagozatú (egytanerős) osztatlan gyakorlóiskolájának megnyitása.

1924. Új Népiskolai Tanterv (5 érdemjegy helyett néggyel osztályoznak). Breznay Imre címzetes igazgatói kinevezése. Az 1930-as években Pedagógiai Szeminárium működött a hallgatók részére.

1933. 1 fő ének-zene tanári státus biztosítása.

1935/36. Széleskörű Gyermektanulmányi Mozgalom kibontakozása az intézetben. 1936. 1 fő magyar-német tanári státus biztosítása.

1937/38. Gyermektanulmányi Múzeum megnyitása, ill. a gyakorlóiskola két tagozatú 6 évfolyamos osztatlan iskolává történő fejlesztése (1-3: 4-6).

1938. IV. ill. XII. Az ún. Zsidótörvények; Numerus Clausus és a "A zsidók közéleti gazdasági térfoglalásának korlátozásáról".[20]

1938. A kettős szentév alkalmából az intézmény belső berendezésének (bútorzat) teljes felújítása hatalmas költséggel.[21] Új püspöki tanterv életbe lépés. 1-1 fő testnevelés ill. rajz tanári státus biztosítása.

1938/3531. érseki leirat a tanítóképző líceummá való átszervezéséről.[22] 1938. Csanády ig. nyugdíjazása, helyettes dr. Somos Lajos a megbízott igazgató.

1939. Új Líceumi Rendtartás. Kodály Zoltán is részt vesz az intézet hangversenyén, 120 fő alapító taggal létrejön az Egri Nevelők Köre (működött 1944-ig).

1940. XX. tc. A nyolcosztályos népiskola létrehozása, ill. a tanítóképző új internátusának átadása. 1941/42. A gyakorlóiskola 3 tagozatúvá fejlesztése (1-2, 3-4, 5-8).[23]

1943. jan. 28. dr. Szmrecsányi érsek halála, utóda dr. Czapik Gyula lett (VI. 30-tól).

1944. Német megszállás. Októberben 5 tanterem kényszerű átengedése az állami gimnáziumnak, majd katonai raktár céljára az egész épület is lefoglaltatott. Okt. 13-án az átvonuló német csapatok részére az épület átadatott. Nov. 30-án Eger, s így az épület is felszabadult. Dec. 12-én barbár német légitámadás következtében egyetlen helyiség nem marad ép. Dec. 14-én az egyetlen helyrehozott teremben megindul az oktatás I-II-III-IV. összevonással, de csak két év múlva sikerült a teljes helyreállítás.

1946-tól indul a dolgozók tanítóképzője.

1948 júliustól államosítás, méghozzá zökkenőmentesen a rendszerváltás utáni régi-új igazgató, dr. Somos Lajos jóvoltából.

1. lat, vall.: idős, v. beteg püspök, érsek, tartományfőnök, v. apát mellé a szentszéktől kirendelt segítő v. helyettes, aki rendszerint ennek az örökébe fog lépni.
2. Samassa 40 évével szemben igaz némiképp kevesebb: 31 év (1912-1943).
3. (lat.: capitulum)- a katolikus egyházban a püspök tanácsadó és segítő testülete, melynek tagjai a kanonok (nagyprépost: - ma - feje-, dékán, mesterkanonok, énekes kanonok, őrkanonok. Tartós széküresedés esetén (szedi vakantia) káptalani helynök irányítja az egyházmegyét. A középkorban a káptalan hiteles (v. hiteles) hely volt, azaz felhatalmazása volt okmányok kiállítására és/vagy hitelesítésére. Ez utóbbi funkcióját. Magyarországon a XIX. sz. második feléig, a közjegyzői intézmény bevezetéséig gyakorolta.
4. Példák sorának említése helyett: a képző egyik első tanára, Maskovics Mihály később a jogakadémia tanárai között tűnik fel, mint tanárkari jegyző és (jog)történész-tanár, de különösen vonatkozik a kölcsönösség az exhortáborokra. Külön is meg kell említenünk dr. Óriás Nándor személyét, aki jogakadémiai tanár és felsőkereskedelmi iskolai igazgató, ill. a tanítóképző tanképesítő-vizsgálatainál érseki biztos is volt.
5. 1804-től az egri egyházmegye dismembratiójától (kiszakítás, kihasítás tkp. = feldarabolás) érsekség.
6. A továbbiakban az érsekek neve után zárójelben a Lyceum igazgatók neve található.
7. Időközben 1874-től megnyílik Egerben az Angolkisasszonyok Tanítóképzője is az 1852-ben Bartakovics érsek által a Lyceum épületébe költöztetett fi-képző helyén az ún. Foglarianumban (a Foglár püspök által 1740-ben alapított jogiskola eredeti épületében "Kossuth Lajos u. 8. sz.").

8. Az 1881/15396 miniszteri rendelet alapján Az "évfolyamszaporítás" az első évfolyamon az 1883/84-es tanévvel veszi kezdetét és 1886/87-es tanévben fut ki a IV. évfolyam.

9. Hasonló gondolatokat közöl Németh András: Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Nova Series Tom. XXI. Eger, 1993. 129. p.

10. Találkozunk már oktatásával korábban is 1883-tól (Zsendovics kanonok intézet-igazgató adja saját állományából az első kaptárokat), de csupán ideiglenes jelleggel, mint ahogyan a selyemhernyó-tenyésztéssel is. 1891-től pedig tűzoltó- és életmentő tanfolyamot is beiktattak a képzés anyagába (tiszti rendfokozattal).

11. Horthy Miklós 1920-ban Vitézi Rend néven létesítette, az I. VH. és az azt követő időszak fegyveres harcaiban kitűnt személyeknek. Létszámuk 1940-ig 21.000 fő, de ekkor ugrásszerűen megnövekedett.

12. Egyházmegyei tanfelügyelő és felsőkereskedelmi iskola ill. a tanítóképző internátusának létrehozója.

13. Így létesül a 46 fő befogadására alkalmas Szt. József internátus, amelyet 1926-ban követ dr. Csanády L. ig., magánvagyonából az Almagyardombon létrehozott 60 fős, majd az 1934-es bővítés után 90 fős Szt. László kollégium. "A maga szegénységéből állandó oltárt emelt a keresztény magyar kultúrának".

14. Tkp. Az ún. "Irredentizmus" jelentkezése. Reggel a Magyar Hiszekegy, délben az Úr Angyala, mint közös ima elmondása. Ettől kezdve az Évkönyvekben is rendszeresen megjelenik a Magyar Hiszekegy szövege. Az intézmény falai között ballagási hagyomány is kialakult ezzel kapcsolatban: az ún. "Staféta-bot" átadás, az alsóbb évesek a trianoni-emlékplakett (másképpen az irredenta plakát) gondozását vették át. Hozzájárult kialakulásához Rothermere (Harold Sidney Harmsvorth, Viscount - 1868/1940- angol lapkiadó és politikus. 1927-ben megjelent cikke és azt követő

megnyilatkozásai elítélték a trianoni békeszerződést, amivel nagy reményeket keltett hazánkban, sorozatos irredente-ünnepélyeket tartottak tiszteletére, többek között a Lyceumi iskolák is.

15. 1948-ig az államosításig az épületben működött.
16. Gazdasági nehézségek és az "elnéptelenedés" miatt, egészen 1938-ig.
17. A kat. egyházi szervezet, mely az egyh. céljaiért aktívan tenni kész híveket tömörítette.
18. A MOVE Egri Sportegyesület rövidítése (MOVE = Magyar Véderő Egyesület).
19. Katolikus egyetemi és főiskolai diákszövetség MO.-on a két VH. között (Imre herceg, latinul Emericus nevéből).
20. A képző egyetlen zsidó növendékére a fenti törvényeket nem alkalmazták, be sem jelentették a hatóságoknak, ellenkezőleg rejtegették előlük.
21. A pontos összeg: 118.121 P 37 fillér volt. Ezért is nevezték Szmrecsányit második intézményalapítónak. 1938. V. 25. Bp.-en megkezdődik a XXXIV. Eucharisztikus kongresszus, melyet összekapcsolnak Szt. István 900 éves évfordulójával. Az ünnepségeken részt vevő pápai nuncius a későbbi XII. Pius (1941-től).
22. Szeptemberben megnyitják első osztályát. A VKM. 1938. XIII. és XIV. tc. megszüntette az ötéves képzést, és bevezette a 4 éves érettségit adó alapintézményt, a liceumot (gyakorlati középiskola) valamint a ráépülő 2 éves tanítóképző akadémiát. Köztudott, hogy a háborús helyzet (különös tekintettel az I. és II. bécsi döntés révén visszacsatolt Felvidékre, Erdélyre ill. az ezzel együtt jelentkező megnövekedett tanítóhiányra) miatt 1942-ig csupán a liceum első három osztálya alakult meg, vagyis kényszerűen megmaradt a képzés az ötéves keretek között. Az egri képző, de rajta kívül is szinte valamennyi, az új határokra tekintettel kihelyezett tagozatok ill.

DRÁVICZKI SÁNDOR
Bessenyei György Tanárképző Főiskola
Tanítóképző Intézete

KÖZÉPFOKÚ TANÍTÓKÉPZÉS SZABOLCSBAN

Az I. Ratio Educationis (1777) megjelenése után a tankerületek székhelyein egymás után nyíltak meg a normaiskolák, ahol a leendő tanítók felkészítése történt a kiemelt anyanyelvi iskolák keretén belül. Szabolcs vármegyében - mivel területén nem volt tankerületi székhely - nem nyílt normaiskola. Legközelebb Nagyváradon (1777), Nagykárolyon (1779) és Ungváron (1793) alapítottak, melyek a normaiskolához kapcsolódó tanítóképző tagozatot testesítették meg.

A vármegye legelső tanítóképzője az 1841-ben nyíló máriapócsi Szent Bazil-rendi volt. Ez az intézmény az egri képző mintájának megfelelően egy új típusú pedagógusképző kifejlődését mutatta, az alapszintre épülő középfokú tanítóképzést. Popovics Bazil ungvári püspök maga ajánlotta levélben P. Minszky Hermannak, a rend rendkormányzójának, hogy a baziliták Máriapócson "preparandiát" létesítsenek.[1] Indokul Szabolcs és környéke Ungvártól való nagy távolságát hozta fel. A képző feladata volt, hogy a ruszin-magyar, illetve a magyar nyelvű görög katolikusok számára az északkeleti részeket illetően a kántor- és tanítóképzés egyik bázisa legyen. A tanítás nyelve rutén és magyar volt. A foglalkozások ideje délelőtt 11-től 12 óráig, majd délután 1 órától folytatódott, amikor is a kántori és tanítói munka szempontjából fontos speciális ismeretekkel foglalkoztak. Ezen tantárgy- és órarendszer hasonlított a korabeli katolikus képzőkéhez. Az 1859/60-as tanévben a hittant, újszövetségi történelmet, neveléstant, módszertant, rutén, német és magyar nyelvet, történelmet, számtant és az egyházi éneket tanították. A hittan keretében előtérbe kerültek a szertartási ismeretek, ami a templomi feladatokra való felkészülést szolgálta.[2] Az állam ösztönzésére a mezőgazdasági és gyü-

tanfolyamok szervezésével rendkívüli lelkesedéssel és erőn felüli igyekezettel próbálták enyhíteni a magas tanítóhiányt.

23. Híres igazgatói: Szőke Sándor s utóda a rendszerváltásig, sőt még azután is Szügyi Trajtler Géza (ez utóbbi érseki és még miniszteri dicséretet is kapott minta = "bemutató" tanításért, egyébiránt a képző hajdani növendéke és kápolnai igazgató-tanító volt).

mölcstermesztési ismereteket is tanitották. 1864-ben a pedagógia stúdiumok differenciálódása figyelhető meg, s kezdtek kiemelkedni az iskolai gyakorlás szempontjai is. Több közismereti tárgyból az elméleti és gyakorlati tudást külön értékelték.[3] Ez a fejlődés azonban nem sokáig tartott az intézmény történetében, ugyanis a Helytartótanács - ismeretlen ok alapján - a képző megszüntetéséről rendelkezett. Az egyházi elöljáróság erről az 1865. május 10-i leiratában értesítette P. Haleskovics Elek rendfőnököt és a pócsi monostor házfőnökét.[3] Ezzel lényegében a szabolcsi tanítóképzés első bölcsője több mint 20 évi működés után megszűnt.

A megye második tanítóképzője 1847-ben nyílt meg Nyíregyházán. A nyíregyházi evangélikus képző első önálló tanítóképzőink egyike, a magyar evangélikus egyházban pedig az első ilyen jellegű intézmény volt. A képző Nyíregyházán történő felállítását több tényező együttes hatása tette lehetővé. Ezek között fontos érv volt, hogy Nyíregyháza város polgársága is akarta a képző felállítását.[4] Második indok, hogy a városban színvonalas, több tanulócsoportos evangélikus népiskola működött, ahol a gyakorlati képzést meg lehetett szervezni. Végső, talán legfontosabb érv, hogy a "magyar-szlovák és német nyelv egyaránt él a városban"[5], így a Tiszai Evangélikus Egyházkerület evangélikusai, akik a szlovák, a magyar és a német nemzetiséghez tartoztak, egy nem teljesen magyar nyelvi közegben látták biztosítottnak a képző működését. A képző nyíregyházi működése során a szlovák nyelvet mindvégig tanitották is.

Az intézetbe azokat a 16. életévüket betöltött növendékeket vették fel, akik a gimnázium alsóbb osztályait elvégezték, a magyar nyelvet megfelelő szinten beszélték és erkölcsileg feddhetetlenek voltak. A képzés mindenki számára ingyenes volt, mely kiterjedt a szállásra és az étkezésre is. A képzőben a népszerű vallástan, szentírás olvasása, "honi népnyelvekben" gyakorlat és helyesírás, népszerű magánjog, természetrajz, természettan, egészségtan, "Magyarhon" földrajza és történetének elemei tárgyakkal az általános műveltséget próbálták továbbfejleszteni. A neveléstan és lélektan

pedig a szakképzést szolgálta.[6] A képzőben, mint hazánk többi tanítóképzőjében, a tanítványokat a kántori teendők ellátására is felkészítették a "szentének és zene" oktatásával.
A szakmai ismeretek elsajátítása mellett a gyakorlati képzésre is nagy hangsúlyt fektettek. A tanulók az elemi iskolai osztályokban megfigyeléseket, majd különböző osztályokban s tárgyakból "tanítási próbákat" tartották, melyeket bírálat követett.[7] A képzési időt az intézet megnyitásakor két évre tervezték úgy, hogy az első évben a szakmai és általános ismeretek átadása, míg a másodikban inkább a gyakorlati jelleg domináljon. Az 1868-as iskolai szabályzatban már 3 éves tanulmányi időről olvashatunk.

Egyéves működés után az 1848/49-es forradalom és szabadságharc idején a háborús állapot, a nyíregyházi egyház támogatásának megszüntetése együttesen eredményezte a képző működésének ideiglenes felfüggesztését. A tanítás csak 1859-ben, több éves szervezés után indult újra, mely folyamatosan 14 éven keresztül tartott. 1873-ban Eperjésre költözött át a nyíregyházi "preparandia".[8] Az áthelyezésben a fenntartás anyagi nehézségei mellett az a tény is közrejátszott, hogy új helyén az intézet mindhárom nemzetiség evangélikusaihoz egyenlőbb távolságra volt. Ezzel Nyíregyháza első tanítóképzője szűnt meg, s így majd 4 évtizedik Szabolcs megye sem rendelkezett tanítóképző intézettel.

A XIX. század végén egyre érezhetőbbé vált az ország északkeleti részeiben a műveltségbeli hátrányos helyzet. Az 1871-ben kiadott népszámlálási adatok szerint Szabolcs vármegyében a 265.584 lakos közül csak 20.139 tudott olvasni, és teljesen írástudatlan volt 171.782. Kedvező javulás a XIX. század utolsó negyedében sem történt. Érthetetlen módon azonban, ebben a megyében sem az egyház, sem az állam új tanítóképzőt nem szervezett 1868-at követően sem. Kedvező javulásra 1914-ben került sor, amikor Nyíregyházán állami tanítóképző intézet nyitotta meg kapuit. A nyíregyházi képzőnek létrejöttekor a végvár szerepét szánták úgy az állam, mint az egyház az "iszonytató" megyei, s környékbeli

műveltségbeli elmaradottság lassú felszámolásában. Mert pl. 1901-ben a tankötelesek csupán 73,3%-a járt iskolába Szabolcsban, 1909/1910-ben 8.156 tankötelés egyáltalán nem járt iskolába különböző akadályok miatt, s ez az összes tankötelés több mint 19%-a.[9] Az intézetet az 1914. évi július 15-én kelt 95.375/1914. IV.b.ü. O.V.K.M. számú rendelettel alapították meg. Alapításának ügye szorosan összefüggött a hajdúdorogi görög katolikus püspökség 1912-ben történő kanonizálásával és Miklóssy István püspök terveivel. Az önálló kulturális intézmények létesítésére anyagiakkal akkor még nem rendelkező püspökség így látta megoldhatónak, hogy az egyházmegyét magyar görög katolikus tanítókkal és kántorokkal ellássa. Erre utal Klebelsberg Kunó, vallás- és közoktatásügyi államtitkárnak 1914. július 15-én kelt, a püspökhöz intézett levele is.[10] A püspök egy későbbi levelében pedig arról írt, hogy a tanítóképző csupán abból az okból nem létesülhetett felekezeti jelleggel, mert nem állt rendelkezésre megfelelő számú görög katolikus vallású "tanerő", ami szintén igaz, de nem az egyedüli ok volt.[11]

A megye következő tanítóképzője Kisvárdán nyílt meg. A kisvárdai katolikusok 1916-ban leánynevelő intézet felállítását határozták el. Az iskola alapításával foglalkozó küldöttség még ugyanabban az évben felkereste a Római Uniós Szent Orsolya-Rend tartományfőnöknőjét, Irnitz M. Ignáciát pozsonyi székhelyén, s előadta elképzelését. A tartományfőnöknő a látogatást követően Kisvárdára utazott, ahol egy kastélyszerű épületet alkalmasnak talált arra, hogy a rend ott zárdát és iskolát alapítson. A kisvárdai képviselőtestület részéről az a kérés fogalmazódott meg, hogy a zárda a népiskolán kívül valamilyen középiskolát is nyisson, mivel a megyében csak egy leány-középiskola volt Nyíregyházán, a "lutheránus" leánygimnázium. Katolikus leány-középiskola pedig legközelebb csak Debrecenben és Egerben működött. Tulajdonképpen a törekvések mögött a tanítónőképző megnyitásának gondolata húzódott meg. Irnitz M. Ignácia örömmel vette a kérést, mivel ez dédelgetett titkos vágyával megegyezett. A tanítónőképző és internátus megnyitását kilátásba helyez-

te, amennyiben a képzéshez szükséges végzettségű rendtagokat sikerül Kisvárdára küldenie.[12] A személyi és pénzügyi feltételek alakulása és a VKM. 90301/1918. sz. rendelete lehetővé tette, hogy 1918. szeptember 12-én az elemi leányiskola mellett tanítónőképző is megkezdje működését.

Szabolcs megyében századunk elején még egy harmadik képző is nyílt. Ez a nyíregyházi tanítónőképző volt, melynek kialakulását hosszú folyamat és több tényező határozta meg. Az Országos Református Lelkészegyesület (ORLE), amely 1907-ben alakult, a lelkészárvák neveltetése érdekében az 1908-ban tartott kongresszuson mozgalmat indított fiú- és leányinternátusok szervezésére.[13] Ennek eredményeként Nyíregyházán, a Bethlen Gábor út 39. sz. alatt létesült ilyen intézet egy földszintes épületben. Az ORLE a lelkész fiú- és leány-, illetve tanítói, kántori, hadi- és egyéb árvák ingyenes nevelésére szolgáló, internátussal egybekötött árvaházai és nevelőintézetei a Kálvineumok lettek. A kezdeti nehézségek ellenére 1913 őszén 20 lelkészi fiúárvát helyeztek el Hajdúböszörményben egyes családoknál, 1915. október 28-án pedig felavatták a Fiúkálvineumot ugyancsak Hajdúböszörményben. A Leánykálvineum Losoncon nyílt volna meg, azonban ezt a világháború, majd Trianon következménye nem tette lehetővé. 1924-ben Vas Mihály felsőszabolcsi esperes vetette fel azt a gondolatot, hogy a háború miatt szünetelő s lerongyolódott nyíregyházi leányinternátust kellene a Leánykálvineum céljainak megfelelően átalakítani.[14] Az ORLE közgyűlése ezt követően kimondta, hogy a Leánykálvineumot Nyíregyházán állítja fel hasonló céllal, mint a böszörményi testvérintézetet. Kebelében először a már korábban is működő árvaház és nevelőinternátus, majd polgári iskola működött. A szép eredmények ellenére a vegyes vallású Szabolcs református leánynevelése továbbra is hiányos maradt, s az igazgató tanács és a kultuszminisztérium szándékai találkozván, 1928-ban tanítónőképző intézet is megkezdte működését a nyíregyházi Kálvineum keretében.[15]

Szabolcs megyében a XX. század elején nyílt három tanítóképző sajátos céllal jött létre. A fiúképző görög

katolikus érdekeltségével egyetlen ilyen volt az országban, a Kálvineum református árvalányok tanításával úgyszintén, s katolikus Orsolya-rendi képző pedig nem volt a közelben.

A két felekezeti tanítónőképzőt 1948-ban államosították. 1954-től nem indítottak alsóbb évfolyamokat és fokozatos megszűnésükkel az intézetek leánygimnáziummá alakultak át. A két leányintézetben az 1957/58. tanévben már mind a 4 évfolyam gimnáziumként működött. A nyíregyházi tanítóképzőt a Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelete szüntette meg. A rendelkezésnek megfelelően az utolsó tanév az 1958/59-es volt. Ezzel a középfokú tanítóképzés Nyíregyházán is megszűnt, de ugyanez az elnöki rendelet elrendelte Nyíregyházán és még az országban 10 helyen a felsőfokú tanítóképző megszervezését. A tanítóképzés folytonossága Nyíregyházán, ill. Szabolcsban így nem szűnt meg.

JEGYZETEK

1. Hajdúdorogi Görögkatolikus Egyházmegyei Levéltár (a továbbiakban HGEL.) A máriapócsi Baziliták iratai. Iskolai ügyek. 1841. No. 1269.
2. HGEL. A máriapócsi Baziliták iratai. Iskolai ügyek. 1860.
3. HGEL. A máriapócsi Baziliták iratai. Iskolai ügyek. 1864.
4. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzati Levéltár, Nyíregyháza Választott Hiteles Közösség jkv. XIX. 1841-1842. v. A. 101. 18. t. 42. 18. K.1841/431. 173.
5. Orosz Gábor: A nyíregyházi evangélikus tanítóképző szervezésének és indulásának története. In.: Szabolcs-Szatmár Megyei Helytörténetírás. Szerk.: Dr. Gyarmathy Zsigmond. Nyíregyháza, 1985. 172.
6. Némethy Pál: A Nyíregyházán felállítandó népnevelőket képző intézet képződése s elrendelése, Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok, 1892. 8. sz. 91-95.
7. Vandrák András: A Nyíregyházán felállítandó evengélikus szeminárium ügyében. Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok, 1844. 22. sz. 512-517.

8. Dr. Szelényi Ödön: A magyar evangélikus nevelés története a reformációtól napjainkig. Pozsony, 1917. 172.
9. Magyar Statisztikai Évkönyv. IX. 1901. Budapest, 1902. 314.
10. Magyar Országos Levéltár (továbbiakban O.L.) K 502 44405/932 406. cs.
11. O.L. K 502 254/932 406. cs.
12. Szabó József: A Kisvárdai Szent Orsolya-Rendi Tanítónőképző megszervezése. In.: Neveléstörténeti füzetek 2. Szerk.: Balogh László-Benő Kálmán, Budapest, 1985. 56-64.
13. Forgács Gyula: A belmisszió és Cura Pastoralis Kézikönyve. In.: Református Egyház Könyvtár XIV. kötet. Pápa, 1925. 526.
14. Historicus: Hogyan keletkeztek a kálvineumok. Református figyelő, 1929. 8. sz. 86-87.
15. A Tiszántúli Református Egyházkerület jegyzőkönyve. Kiadta: Révész Imre Egyházkerületi Lelkészi Főjegyző, Debrecen, 1928. 162.

KOMÁROMY SÁNDOR
Comenius Tanítóképző Főiskola

A XVIII-XIX. SZÁZADI SÁROSPATAKI KÉZIRATOS DIÁKIRODALOM

A XVIII. századi kéziratos versgyűjtemények és énekeskönyvek sajátos helyet foglalnak el a magyar irodalom fejlődésében. A sajátos minősítést e kódex szintű irodalom keletkezése, létformája és funkciója, esztétikai értékei indokolják.

E kéziratossággal viszonylag keveset foglalkozott irodalomtörténeti irásunk. A kisebb közlemények mellett jelentős Szabó T. Attila munkája, akit alapvetően bibliográfiai megközelítés vezetett, majd hasonló feladatot végzett el korszerűbb módszerekkel, mennyiségileg is nagyobb anyagot feltérképezve Stoll Béla is. Stoll bibliográfiája ma kézikönyvnek tekintendő, nélkülözhetetlen eszköze a téma kutatásának. O. Nagy Gábor disszertációjában a debreceni és a sárospataki református kollégium kb. 1780-1835-ig terjedő időszakában virágzó gyűjtemény-irodalom életformáját, keletkezését és az irodalmi népiesség szempontjából is számításba vehető egyes epikai és lírai szövegeit elemző módon mutatta be. Hézagpótló művet jelent Bán Imre és Julow Viktor antológiája, amely egy tanulmány és bő tudományos jegyzetanyag kíséretében főként ismeretlen anyagot közöl elsősorban a debreceni kéziratos irodalomból. A közelmúltban pedig Kosáry Domokos könyvének újabb elvi-módszertani szempontjai jelentenek előrelépést a kéziratos diákirodalom kutatásában.

Mindenekelőtt célszerű röviden néhány terminológiai és szemléletbeli gonddal is foglalkozni, ugyanis ezek tisztázása közelebb visz témánk részleteinek megértéséhez. A továbbiakban, amikor kéziratos versgyűjteményekre, énekeskönyvekre utalunk, egyértelműen olyan szövegekre gondolunk, amelyeket diákok vagy volt diákok írtak és másoltak, s ezen kötetek anyagát nem nyomtatott szövegből kölcsönözték.

Éppen ezért határozottan különbséget kell tennünk az általunk feldolgozott kéziratos énekeskönyvek, versgyűjtemények és a népi kéziratos könyvek között.

A kéziratos énekeskönyvek, versgyűjtemények szerzői kizárólag művelt, iskolázott személyek. A szerzők személyén túl az időbeliség is indokolja a határozott különbségtevést, az elválasztást. Míg a művelt személyek által írt kéziratos gyűjteményeket a XVI. századtól a XIX. század elejéig tartja számon az irodalomtudomány, addig a népi kéziratos könyvek főként a XIX. és a XX. században keletkeztek. A XVI-XVII. századból népi kéziratos könyv nem maradt ránk.

Abban is egyértelmű álláspontunk, hogy a XVI-XVII. századi kéziratos kötetekben a népies vagy ahhoz közel álló szövegek szerzői is minden bizonnyal iskolázott személyek.

Továbbá a különbségtevésben azt is számításba kell vennünk, hogy mindkét kéziratosságban más a szöveg leírásának indítéka, ebből következően más a kötet és tartalom funkciója, az olvasó közösség életében elfoglalt helye.

A kéziratos énekeskönyvek és versgyűjtemények szociológiai hatásában jelentős tényező az alkotó személye. Ismeretes, hogy a sárospataki kollégium diákjai (hasonlóan a többi protestáns kollégiumhoz) jórészt a református kisnemesség, a mezővárosi és hajdúvárosi parasztpolgárság, a zempléni és abaúji falvak és az egyházi rend fiai közül kerültek ki.

Ebben a szemléletben meghatározó a kéziratosság, a nyomtatványoktól eltérő közlési-kifejezési szándék, a jórészt anonym magatartás. Egy-egy kötet létrejöttét minden bizonnyal nem elsősorban a szövegközlés szándéka, a nyilvánosság keresése motiválta, hanem inkább a szubjektív indíték, az irodalomszeretet, az írás vonzereje, a későbbi hivatással is összefüggő tudatos szövegválogatás és alkotás. Ezért is kap - úgy véljük - talán nem túlzó hangsúlyt elsősorban a szöveg, a mű és nem az alkotó. Hiszen a versgyűjtemények, a még inkább a szövegek rendszerezését lehetetlen egyértelműen csak szerzők szerint elvégezni, ugyanis ezeket vagy nem ismerjük, vagy a kötet elnevezés valamilyen külső

jellemző alapján történt. Tehát nem kerülhetjük ki annak vizsgálatát, hogy milyen iskolai, egyéni illetve közösségi inspiráció formálta a versírás-másolás gyakorlatát; a szűkebben vett irodalmi szövegek, a korábban is jelzett heterogén tartalom gyűjteménybe kerülését, azaz egy-egy kötet létrejöttét.

A kéziratos versgyűjtemények keletkezése, a versek tematikai sajátosságai összefüggnek a korabeli iskolai poezisoktatással is. Szauder Józsefnek, a fiatal Csokonai verstípusairól írott megállapításai részben ráillenek a diákköltők verselésére. Az iskolai költészeti oktatásban az ún. propozitiós verselés műfaji kereteit a pictura és a sententia képviselte. A pictura elsősorban leíró szándékú, amelyben a részletek, a tárgyiasság, esetleg a jelenségek, állapotok finomabb árnyalatai kapnak elsőbbséget, míg a sententia bölcselkedő, a kitűzött tétel bizonyítását, kibontását hordozza, s ezért általánosabb érvényű költészetet jelent.

Bármelyik propozíciós feladványtípust is vizsgáljuk, minduntalan - néhány jobban sikerült verstől eltekintve kiütköznek a verselők tehetségének korlátai. Ezeket a korlátokat a bőbeszédűségben, az erőltetettségben, a közhelyek sokaságában, a reminiszcenciákban vagy a döcögő verselésben, a kompozíciók esetlenségében ismerhetjük fel.

Az egyes kötetekből tucatjával idézhetnénk a propozíciós verstípust teljesítő vagy ehhez közel álló költeményeket. Most megelégszünk azzal az általánosítással, hogy az iskolai versíró gyakorlat nem jelentéktelen tényező a kötetek tartalmában, anyagának szerveződésében.

A sárospataki XVIII. századi kötetek különösen bővelkednek aktuális szövegekben. Az aktuális szövegek egyik csoportját a halotti búcsúztatók, különféle köszöntők, imádságok képezik. A búcsúztatók, az epitáfiumok, köszöntők másolása - írása egyértelműen összefügg a hivatásra készülés, illetve a hivatás mindennapi gyakorlásának szándékával. Ezért úgy látjuk, ez a tényező is értékelendő egy-egy kötet létrejöttében.

Az alkalmi beszédírás sem gyökértelen, hiszen időszakunkban a retorika tanítása éppúgy része volt a középiskolai képzésnek, mint a már jelzett poetikai. A vallásos szöveganyagból hatókörét illetően kiszűrhető egy kisebb csoport, amely inkább szubjektív indítékú, az illető másoló egyéni lelki épülésének, imádságainak foglalatai; míg mások inkább nyilvános tartalmúak, meghatározó bennük a lokális jelleg, elhunyt, ismert személyek, professzorok, diáktársak halotti búcsúztatói. Könnyedén felismerhető az azonosság, az "egy kaptafára" szerkesztés, itt-ott villan fel némi eltérő, egyénítő szín.

A poetika- és retorika oktatás kötetteremtő hatása mellett szólnunk kell a látszólag irodalmon kívüli szövegekről, amelyekről azt gondoljuk, hogy befolyásolták a gyűjtemények tartalmát. Ezeket felvilágosító, ismerettartalmú szövegeknek nevezhetnénk, ugyanis minduntalan valamilyen művelődési anyagot hordoznak. Úgy, hogy részint a mindennapok életével kapcsolatos háztartási ismereteket közvetítenek, részint pedig különfajta gyógyítási eljárásokat ismertetnek. Bár a gyógymódok legtöbbje a ma emberét mosolygásra készteti, mégis azt kell mondani, ezek a tanácsok feljegyzésük idején nagyon is gyakorlati és értékkel bíró információk lehettek. Ezek alapján azt gondoljuk, a szövegek - hasonlóan a korabeli kalendáriumokhoz - az ismeretterjesztés korai, csíráiban lévő változatát képviselik, s tudatos előzményei a későbbi népfelvilágosító, népművelő törekvéseknek.

Sajátosan értelmezendő kéziratos versgyűjteményeinkben a népiesség is. A korabeli elmélet és az irodalmi gyakorlat sem választja el egymástól a népi és a régi fogalmát. A népi azonos a régivel. A népinek, pontosabban a népköltészetnek és a régi kéziratos énekköltészetnek azonosítása vagy bizonyos mérvű keverése teljesen érthető. Összehasonlításuk során annyi közös mozzanat (szövegfejlődés- és sorvadás, kompiláció, a terjedés módja, a folklorizálódás stb.) található bennük, hogy az első benyomás az - bár ez hamis -, hogy a kettő azonos. A régi, népi és népszerű keve-

redésének kitűnő példái a XVIII. és XIX. századi versgyűjtemények.

Már az eddigiekből is körvonalazható az a megállapításunk, hogy egy-egy kötet létrejöttét több indíték is meghatározta. Mégpedig úgy, hogy egyesekben a már leírtak közül az egyik (pl. kortörténeti feljegyzések, iskolai szövegek, imádságok, receptek) válnak kötetszerző erővé, határozzák meg a kötet egészét, illetve egyes részleteit.

A mennyiségi tényezőket tekintve ma már csupán a meglévő kéziratos kötetek száma iránymutató. Az mindenképpen bizonyos, hogy napjainkban csak a kötetek töredékével dolgozhatunk. Minden bizonnyal, jóval több kötet létezhetett, a kutató gazdagabb anyagot találhatott volna akár még a múlt század végén is. Sajnos, nem kevés az olyan kötetek száma, amelyek elvesztek vagy megsemmisültek. Feltevésünket erősíti a kötetek mai állapota is. Szinte mindegyikük agyonolvasott, tépett, szakadozott, kézről kézre járt, viharvert példány. Tanulsága annak, hogy forgatták és olvasták lapjaikat.

Számszerű, hiteles adataink csak a bibliografált anyagra vonatkozhatnak. Az alább közölt adatok is a megtalálható kötetek számát jelzik, s hogy mennyire nem végleges, mutatja az, hogy még napjainkban is kerülnek elő kéziratos kötetek.

A gyűjtemények szöveganyaga több ezer oldalt tesz ki. Stoll Béla bibliográfiája alapján a sárospataki Nagykönyvtárban lévő kéziratos köteteket időrendben így csoportosíthatjuk:

1556 - 1700 közötti	4 (2 megsemmisült)
1700 - 1750 közötti	4 (1 megsemmisült)
1750 - 1800 közötti	23
1800 - 1840 közötti	45
Összesen	76 kötet, terjedelmük kb. 9032 levélnyi.

Jelentős az eltérés a XIX. század javára. Megjegyezzük, hogy főként az 1820-30-as években jelentősen megszaporodnak az olyan kötetek, amelyekben nagyon gyakori a

nyomtatványokból átvett, kölcsönzött szöveg. Ez például, sok egyéb mellett, általában nem jellemző a XVIII. századi gyűjteményekre.

A közölt időmegjelölések körülbelüli értékek, ugyanis a gyűjtemények időmegjelölése nem minden esetben pontos, sőt a másoló sem tartja fontosnak az évszám feltüntetését. Nem tartozik szorosan vizsgálódásaink körébe az időjelölés, a hónapnevek nyelvi megformálása, de a gazdag anyagban könnyedén felfigyelhetünk a kötetek különböző datálásaira.

Mindent összevetve, a sárospataki diákköltők antológiája - tekintettel az esztétikai értékekre is - része a magyar irodalom fejlődésének, második-harmadik vonulatában is figyelemre méltó teljesítménye a korabeli magyar nyelvű irodalom értékeinek.

MAGYAR GYÖRGY
Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola

A TESTI NEVELÉS RENDSZERE A MAGYAR TANÍTÓKÉPZÉSBEN

Neveléstörténetünk izgalmas kérdése: hogyan érvényesült a tanítóképzésben a szellemi és testi nevelés egysége, annak kisugárzó hatása, mennyiben segítette a testi nevelés a tanító személyiségének formálását. Előadásomban szeretnék rámutatni arra, hogy miként érvényesült a dualizmus kori tanítóképzésben a szellemi és testi nevelés egysége, hogy változott a testnevelés (testgyakorlás, torna) tantárgy művelődéstartalma, hogyan adták át a "mesterségbeli" ismeretanyagot, hogyan használták fel a szabadidőt, a sportot.

I. A testi nevelés helyzete az intézményesített tanítóképzés kezdetén

A hazai tanítóképzés közel kétévszázados történetében a testi nevelés, ezen belül a testgyakorlás, a torna elfogadtatásáért, fennmaradásáért nehéz és küzdelmes harcot kellett vívni. Számos kezdeményezés, törekvés után a XIX. század második felében, 1868-ban került sor arra, hogy törvény írta elő: a testgyakorlás a tanítóképzők "köteles" tantárgya.

A tanítóképzés kezdeti lépései

A 18. század közepéig a tanítók kiválasztásában egyetlen szempontot követtek: azt a személyt alkalmazták, aki jól ismerte az oktatandó anyagot, aki tudott írni, olvasni, számolni. Nem volt képzés és képesítés.

A sárospataki (1621), a debreceni (1657) kollégiumi törvényekből ismerjük, hogy a partikuláris iskolákba tanítani menő diákokat hogyan készítették fel. Az intelligens, jó tanulók kerültek a tanítói pályára, akik szorgalmas, lelki-

ismeretes munkájukkal emelték a tanítás színvonalát.

A tanítóképzés a protestánsoknál a fő- és középiskolákhoz kapcsolódott, majd 1777-ben a Ratio Educationis a képzést a népiskolához csatolta. A tankerületek székhelyén levő normaiskolában népiskolai és tanítóképzős tagozat működött.

A Protocollum ad Magisteria Praeparandorum de anno 1778 arról tájékoztat, hogy mesterképző tanfolyam indul 1778. június 1-én Győrött. A tanfolyamokat három hónapos kurzusokban rendezték, ahol az olvasás, a betűzés, a katekizálás, a latin, a német betűk írásával, tanításával kapcsolatos eljárásokat és szabályokat ismertették. Érdekességként említjük, ekkor már érvényben voltak a Ratio Educationis testi neveléssel kapcsolatos rendeletei, a tanfolyam azzal mégsem foglalkozott.

A kötelező iskolai testgyakorlás bevezetése előtt megjelent tervezetek az "oskolamesterek" számára

Az 1825-27-es országgyűlés a testi nevelést a család és az orvos feladatának rögzítette. Nem volt tantárgy az iskolákban, a képzőkben. A magyar tanítók, korabeli nevükön az oskolamesterek 1868 előtt a testi neveléssel kapcsolatos ismereteiket orvosi értekezésekből, leírásokból, neveléstani közleményekből, naptárakból merítették.

A XIX. század második évtizedétől az oskolamestereknek a testi nevelés területén is jelentős segítséget nyújtottak a katolikus paptanárok. Tevékenységük bővebb leírása megtamegtalálható, "A katolikus paptanárok szerepe a testnevelés kibontakoztatásáért a XIX. században" című tanulmányban.

Az iskolai testi nevelés közös elemei fedezhetők fel Szilasy János (1827), Beke Kristóf (1828), Majer István (1842) neveléstani műveiben. Részletesen foglalkoztak a testi erők fejlesztésével, a mozgásos gyakorlatok szükségességével, a játék szerepével. Nagy súlyt fektettek az egészség fenntartására, számos tanácsot adtak a ruházkodásra, a tisztaságra, a táplálkozásra, a kirándulásra vonatkozóan.

A testi nevelés kezdetei a hazai tanítóképzőkben

Majer István Magyarországon elsőként javasolta a tanítóképezdék tanterveiben a gimnasztika és a vívás rendszeresítését. A reformkor oktatási törekvéseinek hatására az egri, a veszprémi, majd az esztergomi katolikus tanítóképzőkben szinte azonos módon foglalkoztak a testi erők fejlesztésével. A '30-as, '40-es években az elméletben tanultakat időnként a gyakorlatban is kipróbálták, alkalomszerűen gimnasztikáztak és vívtak.

A református tanítóképzők között országos jelentőségű a sárospataki, a debreceni, a nagykőrösi, a nagyenyedi, a pápai, az evangélikus intézetek között pedig a felsőlövői, soproni és szarvasi. A testtant, a lélektant, az általános nevelés- és oktatástant a "Schulmeisterkund" keretében dolgozták fel.

A protestáns iskolák közül Sárospatak volt az első, amelyik a testgyakorlást 1858-ban a kötelező tantárgyak rendszerébe sorolta. Már a szabadságharcot megelőző évekből vannak feljegyzéseink arról, hogy a szarvasi gimnáziumban és tanítóképzőben nagy gondot fordítottak a tanulók testedzésére, erejük, ügyességük, személyes biztonságuk növelésére. A testi nevelés, ezen belül a testgyakorlás, a gimnasztika rendszeres oktatása személyi és tárgyi feltételek hiányában a XIX. század utolsó évtizedéig váratott magára.

II. Tanítóképzőink testgyakorlása és sportja a kiegyezéstől az I. világháborúig

Hazánkban 1868-ig a katolikus tanítóképzők lényegileg a Ratio Educationis alapján működtek. A protestáns tanítóképzők az általános képzés elé magasabb célt tűztek, amely az akkori hatosztályú gimnáziumnak felelt meg. Szakképzésük a központi iskolai mintatanításokból építkezett, - rendszeres tanítási gyakorlat nem volt. Gyakorló iskolákkal sem a katolikus, sem a protestáns képzők nem rendelkeztek.

Eötvös József miniszter különös jelentőséget tulajdo-

nitott a tanítóképzők szervezésének, a tanítók szakmai és általános tájékozottságának. A népoktatási törvény megjelenését követő években fokozatosan növelte az állami tanítóképzők számát. A képzés idejének meghosszabbításával, a kötelező tantárgyak körének bővítésével (pl. testgyakorlat bevezetése) próbálta emelni az intézetek hatékonyságát.

Az 1868. XXXVIII. tc. 88. paragrafusa a három évfolyamú tanítóképzés köteles tantárgyai közé sorolta a testgyakorlatot is. Az állam vállalta, hogy az ország különböző vidékein 20 tanítóképzőt állít fel. A törvény szerint a hitfelekezetek is állíthattak és tarthattak fenn tanítóképző intézeteket, amennyiben vállalták a törvény által előírt köteles tantárgyak tanítását, az évenkénti nyilvános vizsgálatok tartását, valamint az állam főfelügyeletét.

A népoktatási törvényhozás időszakában a felekezeti tanítóképzőkben (40) sem a tanítási idő, sem a tanítandó tantárgyak nem voltak azonosak az állami képzőre előírtakkal. Emiatt Eötvös József miniszter többszöri levélváltásra kényszerült a római katolikus képzőket fenntartó Simor János hercegprímással.

A kötelező testgyakorlás bevezetése megkövetelte a tanítóképzéstől, hogy elmélete és gyakorlata biztosítsa a szakszerű népiskolai testnevelés elemi feltételeit. Alapvető feladata lett a torna mozgásanyagának tanítása, a metodikai alapok egységes alkalmazása. Országosan súlyos gondként jelentkezett a szemlélet és a szakanyag különbözősége, a szakember- és létesítményhiány.

A tanterv az I-II. osztály számára közösen, bontás nélkül adta meg a tananyagot, amely rendgyakorlatokból, szabadgyakorlatokból valamint fegyvergyakorlatokból állt. A III. osztály számára katonai test- és fegyvergyakorlatokat, valamint a testgyakorlás tanításának módszerét, testnevelési eszközök, szerek elkészítési módját írta elő. Mindhárom osztály heti óraszáma 2 óra volt.

Az első tanterv tartalmában és kidolgozásában rendkívül szegényes. Az elvek általánosságokat fogalmaztak meg, nem adtak kellő eligazítást a tanterv végrehajtásá-

ban. A fokozatosság, az egymásraépülés elve nem érvényesült, a szaknyelv pontatlan, hiányos volt.

A kötelezően előírt testgyakorlás megindulásakor a német tornarendszer érvényesült, amelyben Jahn-Spies és Eiselen elgondolásai voltak a mérvadók. A növendékeket természetes és főleg mesterséges testmozgásokkal kívánták edzeni. Gyakran alkalmazták a Spies-től származó "osztálytornázás"-t, vezényszóra végezték egyidőben az azonos kivitelű gyakorlatokat. A testgyakorlati órákat szerkezetileg két részre osztották:

- a bevezető részben rend- és szabadgyakorlatok,
- a főrészben támasz- és függőgyakorlatok szerepeltek.

A testgyakorlás oktatását segítette két fontos kiadvány: 1871-ben "A tornatanítás a néptanodákban", 1876-ban "A tornázás története, a tornatan alapfogalmai, elméletének és kezelésének elvei" című módszertani anyag.

1881-ben a közoktatásügyi miniszter az összes állami tanító- és tanítóképző intézetben elrendelte a négy évfolyamra való áttérést. Trefort Ágoston 1882-ben a 3998. sz. rendeletével szabályozta az állami elemi népiskolai tanítóképezdék tantervét. A testgyakorlás tantárgyi céljaként a testi erő edzését és azon jártasság elsajátítását jelölte meg, amely tornászás vezetésében szükséges. Mind a négy osztályban heti 2 órát biztosítottak a testgyakorlásra. A tananyagot összevontan adta meg I-II. osztályra, valamint a III-IV. osztályra.

Az I-II. osztály tananyagában rend- és szabadgyakorlatok, fegyverforgások (botokkal) szerepeltek, szergyakorlatoknál pedig a "könnyebb függő- és támaszgyakorlatok".

A III-IV. osztályban összetett szabad- és rendgyakorlatokat írtak elő. A népiskolai tanítás tárgyának részletes feldolgozása, a módszertani utasítások hangsúlyos szerepet kaptak. Megkövetelték a tornatanítási tervezetek készítését.

A különböző felekezeti képzőintézetek (mivel a törvény rájuk nézve nem volt kötelező) nehezen és időbeli eltolódással követték az állami képzést. A római katolikus egyház

1895-ig három évfolyamos tanítóképzőket tartott fenn. Vaszary Kolos hercegprímás 1895-ben elrendelte a magyarországi latin és görög szertartású római katolikus tanítóképzők 4 évfolyamúvá való átszervezését, és kiadta tantervük revideált tervezetét.

A századforduló éveiben jelentkezett a tanítóképzés torna mozgásrendszerében a Ling-féle koncepción alapuló svédgyakorlat. A haladó gondolkodású pedagógusok, orvosok, sportvezetők (dr. Dollinger Gyula, Suppán Vilmos, dr. Berzeviczy Albert, Oheroly János stb.) alapvető feladatnak tartották a 14-18 éves tanulók rendszeres testi nevelését a tanítóképzőkben egyrészt azért, hogy a tanító erős, egészséges és munkabíró szervezettel rendelkezzék, másrészt a tanítványok, a felnövekvő nemzedék egészséges életre való nevelése érdekében.
A számtalan egyesületi tanácskozás, vitasorozat, emlékirat eredményeként 1903 januárjában a minisztérium a 20 éves, s céljának nem megfelelő tanterv helyett újat adott ki, a régiből csak az 1868. évi népoktatási törvényen alapuló rendelkezések maradtak meg. A századforduló után egyre több képzős tornateremben jelentek meg a régi tornafelszerelés mellett a svéd tornaszerek, a bordásfalak, a tornapad, a tornagerenda. Egyre többen felismerték a játék jelentőségét is, és azt rendszeresen alkalmazták. Az új tanterv új eszméitől, új törekvéseitől azt remélték, hogy a tanítóképzés egész oktatási rendszerét megváltoztatja, emeli színvonalát.

Nyolc évvel később, 1911-ben gróf Zichy János miniszter új tantervet adott ki. A tanterv testnevelési célkitűzése kettős irányultságú volt: a szakképzés és a testnevelés tanítására való felkészítés, valamint a leendő tanító fizikai képességeinek fejlesztése, a szép testtartás, az egészség megőrzése. A testi képességeket fel kívánták használni más, praktikus készségek elsajátítására (tűzoltás, elsősegélynyújtás, betegápolás stb.). A tanterv a régebbi német és a kibontakozó svéd tornarendszer élettani szempontból fontos testnevelő anyagát alkalmazta. Jelentős szerepet szánt a testedző játékoknak, az atlétikai gyakorlatoknak, az

úszásnak, korcsolyázásnak, kirándulásoknak. A gyakorlatok végrehajtásánál a fokozatosság elvét vallotta, azonban a fejlesztő hatású gyakorlatok elsajátítására csak heti 2 torna-, és heti 2 játékórát biztosított.

A tanítójelöltek a neveléstudomány keretén belül élettani, egészségtani kérdésekkel is foglalkoztak heti 2 órában. Itt megismerték a test egyes szerveit, azok életműködését, egészségtani gondozását. Az egészségtan külön tantárgyként szerepelt.

A képzőkben tanító tornatanárok közül többen országos elismertséget szereztek (Kiss Elek - Sárospatak, Nágel Sándor - Baja, Gűhring Teofil - Sopron, Oheroly János - Budapest, Korányi József - Esztergom stb.).

A népoktatási törvény megvalósításának tanítóképzős problémáiról, ellentmondásairól az intézeti értesítőkben, szakfolyóiratokban (Tornaügy, Magyar Tanítóképző, Néptanítók Lapja) részletesen tájékozódhatunk.

BIBLIOGRÁFIA

Berháth Béla-Hegedűs Sándor: A Nemzeti Tornaegylet alakulása, fejlődése, s a tornatanító képzés történetének rövid ismertetése. Bp. 1885. Athenaeum

Csajka Imre: Fejezetek a pataki tanítóképző testnevelésének és sportéletének múltjából (1857-1900) = Sárospataki Pedagógiai Füzetek 7. Sárospatak, 1983. 47-67. p.

Földes Éva - Kun László - Kutassi László: A magyar testnevelés és sport története. Bp. 1989. Sport.

Kalauz szakközlöny a tanügy és népnevelés barátai számára. Pécs, 1867. IV. évf.

Keményfy Kálmán Dániel: A tanítóképzés és képesítés különös tekintettel az új népiskolai törvényjavaslatra. Bp. 1904. Stephaneum nyomda.

Magyar György: Majer István tanácsai a tanítói példamutatásra és az ifjúság rekreációjára. Kiad.: a Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Tanulmányok 27. köt. Esztergom, 1990.

Magyar György: A katolikus paptanárok szerepe a testnevelés kibontakoztatásáért a XIX. században = Egyházak a változó világban. Kiad.: a Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat, Primási Levéltár, Esztergom 1991.

Magyar György: A Magyarországi Tornatanítók Egyletének dualizmus kori története. (1881-1918) Kiad.: a Magyar Testnevelő Tanárok Országos Egyesülete Elnöksége, 1992.

Magyar György: Testi nevelés a magyar tanítóképzésben. Szemelvények. Esztergom, 1990. (Esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola. Kiskönyvtár 12.)

Mészáros Ferenc - Magyar György: Az Esztergomi Tanítóképző Főiskola testnevelés- és sporttörténete 1842-1980. Esztergom, 1980. (Esztergomi Tanítóképző Főiskola Kiskönyvtár 6.)

Porzsolt Kálmán: A testgyakorlati oktatás rendszere. Bp. 1886.

Sebestyén Gyula: Elemi isk. tanító és tanítóképzésünk fejlődése, Budapest, 1896. Lampel Róbert Könyvkereskedése.

Siklóssy László: A magyar sport ezer éve I-III. Bp. 1928. OTT.

Schultz Imre: A hazai tanítóképzés reformja. Pécs, 1879.

TAMÁSNÉ GÁL VIOLA
Comenius Egyetem, Pozsony

A FELSŐMAGYARORSZÁGI MAGYAR TANÍTÓKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL*

Felsőmagyarországon a nevelés hosszú ideig az egyház kezében volt. Mivel a községi felekezeti és a kolostorok keretében működő iskolák hálózata gyér volt, a jobbágyság idején népművelésről az egyház nem gondoskodhatott. Az iskolák inkább liturgikus célokat szolgáltak, ezzel is erősítve az egyházat. Nem minden községi felekezeti iskolában tanultak meg a gyerekek a szakképzetlen tanítótól, sekrestyésektől, jegyzőségi írnokoktól, obsitosoktól, jobb esetben bakkaleureusoktól a tél folyamán írni és olvasni. Ez az állapot egészen a tereziánusi reformokig tartott. A törökök Magyarországról való kiűzetése után, és a különböző nemesi felkelések és parasztlázadások elcsendesülésével megnövekedett az állam és a felvilágosult uralkodó érdeklődése az oktatásügy és a népművelés kérdései iránt.

Az uralkodó kegyúri jogát és legfelsőbb felügyeletét vallási és nevelési ügyekben az országgyűlés LXXV/1723. számú törvénycikke alatt újból kodifikálták. A törvénycikkben elrendelték, hogy az államhatalom avatkozzon be az ifjúság legszélesebb rétege érdekében, s az úriszékek és más intézmények által figyelmeztessék a szülőket arra a kötelességükre, hogy a szegényebb rétegek gyermekei is megszerezzék a szükséges műveltséget. Ezt a kezdeményezést Mária Terézia uralkodónő és fia, II. József is üdvözölte, hogy Ausztriához hasonlóan Magyarországon is megreformálják az iskolarendszert, Felbiger Ignác reformátor indítványa alapján, aki az osztrák iskolarendszer alkotója (Schulordnung), aki a népiskolák kérdését különválasztva oldotta meg. Ennek az 1771. évi reformnak a keretén belül Bécsben kísérleti elemi

* Szerkesztőségi megjegyzés: Az előadás anyagát tartalmi vonatkozásban változatlanul közöljük.

iskolát hozott létre, amelyet az állam és a város tartott fenn és ennek az iskolának negyedik osztályában tanítói előképzőt indított. Ez volt az első olyan iskola Ausztriában, ahol tanítói képesítést lehetett szerezni az elemi iskolák számára. 1774-től pedig az iskola keretében rövidebb, néhány hónapos tanítói kurzusokat indítottak a még képesítés nélküli tanítók részére.

Ilyen elemi iskolát alapított Mária Terézia egy évvel később Pozsonyban is 1775. június hó 12-én kelt alapító levelével. Az iskola vezetésével Felbiger Ignácot bízta meg két évvel a Rátio Educationis hivatalos szabályzatának kiadása előtt. Ez volt nálunk az első iskola, ahol tanítói oklevelet lehetett szerezni. Hasonló iskolák keletkeztek minden megyei székhelyen, sőt még néhány főbb iskola mellett is. A tanítóképzés elméletének alapját Felbiger tankönyve: Módszertanok könyve (Methodenbuch) a közönséges elemi iskolák tanítóinak szükségletére - jelentette.

A Ratio Educationis ugyanúgy vonatkozott a népiskolákra, mint a latinnyelvű iskolákra. A népiskolák négy típusát különböztethetjük meg: 1. a földművesek szükségleteit kielégítő egytanítós falusi iskolát; 2. a kisvárosi kézművesek szükségleteit kielégítő kéttanítós iskolát; 3. a városok kézműveseinek és kereskedőinek szükségleteit kielégítő háromtanítós iskolát; 4. a megyei minta- vagy elemi iskolát, melynek utolsó osztályában az elemi iskolák tanítóit is képezték. Ezekben az elemi iskolák mellett működő tanítói előkészítőkben ugyanazok az általános műveltséget nyújtó tantárgyak voltak a kötelezőek, mint a városi népiskolákban. A tanítójelöltek azonkívül gyakorolták a tanítás módszertanát, a szépírást, a rajzolást, tanultak geometriát, valamint a fizika alapjait, végül zenét. Annak ellenére, hogy az elemi iskolák tanítói ilyen szakképzést kaptak, a széles néprétegek műveltségének színvonala - főleg a falusi egyszerű iskolákban - elégtelen volt. A községi felekezeti iskolák, ahol egy tanteremben gyakran még száz gyerek is szorongott, rosszul voltak fölszerelve, a hívők a tanítót általában tekintélyromboló módon természetben fizették és gyakran meg-

terhelték egyházi kötelességekkel. Éppen ezért sok iskolában továbbra is félig írástudatlan műkedvelők "tanítottak". Folyamatos volt a tanulók hiányzása, mert az 1777-es évi Ratio Educationis nem rendelt el semmilyen szankciót az iskolakerülőkkel szemben.

Az iskolalátogatás megszigorítására II. József uralkodása idején került sor az 1806-os Ratio alapján, amely megszabta a gyerekek 6 és 12 év közötti iskolakötelezettségét, és meghatározta a gyerekek iskolai hiányzásáért járó szülők elleni szankciókat. Az uralkodó halála előtt azonban visszavonta az iskolákra vonatkozó intézkedéseit. A triviális egyházi iskolák tanítóinak képzési színvonalát igyekeztek fölemelni a püspökök a papi szemináriumok mellett működő iskolákban - a tanítóképzőkben és tanítói intézetekben. Az első intézetet a szepességi püspök, Pyrker L. János alapította 1819-ben Szepeskáptalanban, igazgatónak Páles György kanonokot nevezte ki, aki Gyetvából származott. Hasonló intézeteket alapítottak Felvidéken az egyházi népi iskolák számára az egyházmegyék is. Némelyik evangélikus líceum és akadémia mellett működő tanítóképzőben készítették fel a tanítókat az evangélikus népiskolák számára.

A jövendőbeli tanítók elméleti és gyakorlati pedagógiai ismereteit eleinte Felbiger Módszertanok könyvének (Methodenbuch) fordításai nyújtották, továbbá Páles György: Szlovák pedagógia a triviális iskolák részére (1820) c. tankönyve és a szlovák származású Majer István Népneveléstan tankönyve, melyet Caban András szlovák nyelvre lefordított, és Budán 1846-ban adtak ki. Az országgyűlés 1791 és 1792-es évi határozata alapján újra megkövetelték, hogy az összes népiskolai tanító olyan szinten sajátítsa el a magyar nyelvet, hogy iskoláikban ezen a nyelven taníthassanak. Ezt erélyesebben a múlt század 40-es éveiben a négy királyi tanítóképzőben, köztük az érsekújvári szlovák nyelvűben is megkövetelték. Ez volt a kezdete a magyar nyelvű oktatás bevezetésének a szlovák iskolákban is. A tanítóképzés színvonala ezekben az intézményekben nem felelt meg a kor követelményeinek, mivel a feudális rendszert

kezdte háttérbe szorítani az iparosított társadalom. Magyarországra és Ausztriába, úgy mint a többi államba, behatoltak a francia forradalom demokratikus eszméi, melynek jelszavai: "szabadság, egyenlőség, testvériség." Eötvös József báró, a magyarországi forradalmi kormány iskolaügyi minisztere előkészítette az iskolaügy és tanítóképzés reformjának tervjavaslatát, de ez a forradalom alatt nem lett törvénybe iktatva... Minden a régi maradt.

Igényesebb iskolatípust a népiskolák tanítói számára az országgyűlés 38/1868-as számú a népiskolákról és tanítóképzőkről szóló törvénycikkelye hagyta jóvá, melyet Eötvös József báró már a forradalom előtt előkészített. Bevált típusú tanítóképző intézetek bevezetése érdekében több neves tanítót küldött - ösztöndíjjal - felderítőútra Svájcba, Németországba, Franciaországba és Angliába, hogy kitudakolják a megreformált tanítóképzést a fejlettebb pedagógiával és gyakorlattal rendelkező országokban. Ott már találkozhattak jól felszerelt tanítóképző intézetekkel (szemináriumokkal) és a tanítók főiskolai képzettségét igénylő mozgalmával is.

Az említett törvény (81-es paragrafus) alapján Magyarország területén az állam 20 hároméves férfi és 10 női tanítóképző intézetet létesített. Többségüket a nemzeti kisebbség területén helyezték el. A mai Szlovákia területén Igló (Spisská Nová Ves), Modor (Modra), Léva (Levice), Losonc és Znióváralja (Klástor pod Znievom) városokban. Az utóbbit később áthelyezték Stubnyafürdőre (Turcinské Teplice). Mindegyikben csak magyar nyelven szólt az oktatás. Az összes egyházi preparandiumoknak és intézeteknek, úgymint az akadémiák és líciumok mellett működő tanfolyamoknak alkalmazkodniuk kellett ezekhez az intézményekhez, amelyek hamarosan négyévesre bővültek. Apponyi törvényeinek a bevezetéséig néhányban volt szlovák nyelv-oktatás mint tantárgy. Azután szlovákul csak a hitoktatás folyt, minden további tantárgy és iskolán kívüli aktivitás magyar nyelven valósult meg.

Az eleinte hat, később négy osztályos polgári iskolákban, melyekből nagyon kevés volt a mai Szlovákia területén,

csak magyar nyelven tanítottak. Tanítóikat némelyik magyar tanítóképző mellett működő tanfolyamokon, később 1879-től a főiskola jellegű és gyakorlóiskolával rendelkező Paedagógiumban képezték. A tanítói képesítést két-három tantárgy tanulásával szerezték meg. Az iskolák keletkezésétől fogva a végzett hallgatókat a polgári iskola tanára cím illette. Ezzel a képesítéssel a felső népiskolákban, felső leányiskolákban és további egyetemi tanulmányok után a Paedagógiumban is taníthattak. Azok a szlovákok, akik a felvidéki polgári iskolákban akartak tanítani, Budapesten a Paedagógiumban szerezhettek képesítést.

Az országgyűlés 38/1868 sz. jóváhagyott törvénycikke nem oldotta meg következetesen a népoktatás minden fokán a tanítóképzés szükségességét úgy, ahogyan már a forradalom idején Eötvös József miniszter tervezte. A törvény nem oldotta meg az óvodai tanítók és a testi, szellemi és erkölcsi károsult gyermekekkel foglalkozó tanítók képzését. Ezért sok oklevéllel nem rendelkező tanító ezekre az iskolákra nyári tanfolyamokon szerzett képesítést. A tanfolyamokat a tanítóképző intézetek szervezték és gyakran elnézően, csupán egy szaktantárgybeli vizsga leteltével. Ezeket a tanítókat nem az állami pénztár fizette, mint az állami iskolák tanítóit. Ez csak az államosítás árán következhetett be, s egyben a magyar nyelv bevezetésével járt az egyházi és falusi iskolákban is. Sok szegény falu, vagy egyházközség nem volt képes tanítóit megfizetni, sem iskoláit fenntartani, ezért beleegyezett az államosításukba s ezzel egyúttal az elmagyarosításukba Apponyi 1907-ből származó törvénye szellemében: "egy Magyarország egy nemzet".

Ez az állapot 1918-ig, az első világháború végéig tartott, amikor megalakult a Csehszlovák Köztársaság, és az alapiskolák tanítóinak főiskolai szintű szakmai előkészítése aktuálissá vált, de már más nemzetiségi és eszmei alapokra épült.

JEGYZETEK

1. Mátej, J.: Pedagogický ruch na Slovensku v predmatičnom období. Jednotná škola, 8, 1953, sz. 5.
2. Čečetka, J. - Vajcik, P.: Dejiny skolstva a pedagogiky na Slovenku do prvej svetovej vojny. Bratislava 1956, 130. o.
3. Kol. autorov.: Dějiny českého a slovenského učitelství. I.-II. (1848-1945). Praha, MŠ ČSR 1970, 91. 01.
4. Potemra, M.: Školtvo na Slovensku v rokoch 1901-1918. Kosice, Štátna vedecká knižnica 1991.

FEHÉR ERZSÉBET
Comenius Tanítóképző Főiskola

NÉPISKOLAI TANTERV ÉS TANÍTÓ-TOVÁBBKÉPZÉS SÁROSPATAKON

A XX. század egyik legjelentősebb hazai népiskolai tanterve az 1925-ben Klebelsberg Kunó minisztersége alatt kiadott tanterv. Korszerű, modern felfogás érvényesült benne, számos tantervelméleti, oktatásmódszertani újítást tartalmazott.
A tanterv elkészítésében vezető szerepet játszott az 1920-as évek két jelentős népiskolai szakembere: Quint József és Drozdy Gyula.

A tanterv új elveit, új felfogását, új módszereit tudatos stratégia keretében igyekeztek az illetékesek egyrészt a leendő tanítók képzésében, másrészt a már az iskolákban működő tanítók továbbképzésében érvényre juttatni, az elavult, régi módszereket megfelelő meggyőzéssel, az új szembeállításával kiküszöbölni. Ez a stratégia ma is tanulságos lehet.

E stratégia legszembetűnőbb újdonsága az volt, hogy a tanterv alkotói nem csupán hivatali íróasztalaiknál dolgoztak a tanterven, nem csupán válogatott elméleti és tanügyigazgatási szakemberek előtt ismertették új elképzeléseiket, hanem maguk is elmentek az egyes tanítóképzőkbe, maguk köré gyűjtötték a tanítóképzők tanárait és hallgatóit, valamint a környék tanítóit, maguk tartottak bemutató órákat helyi népiskolai osztályok közreműködésével. Így járták az országot, és így történt ez 1928 nyarának végén itt Sárospatakon, itt, az ekkor állami tanítóképző-intézet disztermében, itt, ahol mi most összegyűltünk.

A Zemplén vármegyei Általános Tanító Egyesület lapja, a Zempléni Tanító 1928. július 1-jén közölte Quint Józsefnek, a budai tanítóképző igazgatójának, a tanfolyam vezetőjének felhívását a Sárospatakon 1928. augusztus 27-től szeptember 1-ig hat napos tanfolyamra.

A tanfolyam jó szervezettséggel, rendben lezajlott. Egyrészt minden nap elméleti előadások hangzottak el, - ezeket mindig Quint József tartotta - majd az ezekben elmondottakat naponta két-három bemutató óra illusztrálta. Ezeket a bemutató órákat Drozdy Gyula, a budai képző gyakorló iskolájának tanítója, valamint Stolmár László, a budapesti Pedagógiai Szeminárium előadó-tanítója tartotta. A napi foglalkozásokat vita zárta. A tanfolyamon 160 zempléni és abauji tanító vett részt. Ma kissé nehéz elképzelnünk azt, amit a Zempléni Tanító riportere írt róluk: "Nem csak a városokból, s a nagyobb községekből, de az eldugott s közlekedési utaktól távoleső tanyákról is eljöttek. Kényszer nélkül, meggyőződésből jöttek el és saját költségükön. Senki egy fillér segítséget nem adott nekünk."

A Zempléni Tanító című lap 1928. szeptember 1-től 1929. február 1-ig, tíz folytatásban részletesen ismertette a tanfolyam anyagát, amelyet a lap szerkesztője, Kneiszl Emil készített.

A tanfolyam meghatározó egyénisége Quint József volt. A beszámoló szerint "a szerteágazó vitákat ő tartotta egy mederbe, s a sok felvetődő gondolatból az ő hangsulyozása rögzített le maradandó értékeket." Igen figyelemreméltó ennek az 1920-as évekbeli országos tekintélyű tantervkészítőnek, Quint Józsefnek a beszámolóban adott következő jellemzése: "Mintaszerűen vezetett intézetének", vagyis a budai képzőnek gyakorló iskolájában ő, az intézet igazgatója "versenyt tanít a gyakorló iskolai tanítóval, hogy az elméletet a gyakorlatban igazolja és viszont. Ebben rejlik tanításának feltétlen hitele a tanítói kar előtt." Ez a tantervkészítő-típus - úgy tűnik - azóta nem ismétlődött meg.

A népiskolai módszertannak ugyancsak országos hírű tekintélye volt Drozdy Gyula és Stolmár László. Bemutató tanításaikat itt a diszteremben tartották. "E célból - olvassuk a beszámolóban - a terem pódiumára rendes kis osztály volt odavarázsolva iskolai padokkal, kellő számú tanítványnyal, táblával, térképpel, szemléltető eszközökkel stb."

A továbbiakban csupán egy-két vonatkozását tudom fel-

villantani ennek a nagyjelentőségű tanfolyamnak. Hiszen a sárospataki tanítóképző ekkori növendékei, a tanfolyamon résztvevő fiatal zempléni és abaúji tanítók még az 1950-es, sőt az 1960-as években is tanítottak általános iskoláinkban.

Az első napon Quint József általános bevezetőjében hangoztatta: "Tanítói munkánk programját, módszereit magunk alkossuk meg." A tanfolyam nem adhat előírást, hanem indítékokat, hogy ezek alapján ki-ki maga keresse és találja meg a tanítás lényegét."

Quint József következő gondolatai is ezen a dobogón hangzottak el hetven évvel ezelőtt: "A gyermek öntevékenységére kell alapítanunk. Ő szemléljen, ő gondolkodjék, ő érezzen, ő beszéljen, ő cselekedjék. Az ilyen eljárásokkal minden tanítás egy-egy problémamegoldás, a tanító és tanítvány együttes munkájával. Nem gépies, de eleven alkotó munka".

A tanfolyam első témaköre a XX. század első felében igen fontosnak tartott népiskolai tantárgy, a *beszéd- és értelemgyakorlatok* problémáit vizsgálta.

Fontos az anyag kiválasztása: ezt a tanító saját községe helyi viszonyainak megfelelően válogassa meg, annak életébe ültesse át, egészítse ki.

Stolmár László a második osztályban tanított. Tárgya: *A mézeskaldcsszív*. Célja: az alak, a szín, és dísz megfigyelésre szoktatás. A beszámoló szerint a hallgatóság legnagyobb részre a hagyományos felfogás szerint nem tudta, hová sorolja ezt az órát: rajz óra volt-e vagy beszéd- és értelemgyakorlat. Komplex óra volt: beszéd- és értelemgyakorlat, sok rajzzal. A riporter meglepve írta: "Egy családi kör képét mutatta az egész tanítás. A teljesen idegen gyerekek, akik most először látták a pesti tanító bácsit, rövidesen bensőséges, meghitt bizalommal viseltettek tanítójuk iránt, s figyelmök megfeszítésével vettek részt a munkában."

S a másik meglepő momentum: "A tanító türelme! Harapófogóval sem lehetett volna belőle kihúzni a szót, a feleletet, amíg csak egy kis reménye volt arra, hogy a helyes feleletet maguk a gyerekek megtalálják. Nem közölt semmit.

Némán állt, integetett, nógatott, majd egy-egy szóval lázas izgalomba hozta a gyerekeket. Milyen odaadással, milyen megfeszítve dolgoztak a kis agyak; hogy keresték a gondolatot, a szót! S ha megtalálták a feleletet, felcsillantak a szemek, s ragyogásuk mutatta a további munkára serkentő siker örömét. Ez a cselekvésre nevelés útja!"

Ha ez a tanítási módszer elterjed, - fűzte hozzá a riporter - "akkor örökre a múlt lomtárába kerül az iskoláinkból az egyetemi előadások mintájára közlő módszer, az unalomig sablonos kérdve-kifejtő módszer, amelyek a gyermeket a legjobb esetben passzív átvevésre, majd fegyelmetlenségre kényszeríti."

A tanfolyam második napján a fogalmazás és a helyes élő beszédre való tanítás került sorra.

A bemutató órákat követő vita során nagy hangsúlyt kapott az elv: a fogalmazás alkotás és nem reprodukció.

Augusztus 30-a *a számtan és a mértan napja* volt.

A következő napon a *földrajz és történelem* tantárgy került sorra.

Szeptember elsején a tanfolyam utolsó napján a népiskola V-VI. osztályában tanított *természeti és gazdasági ismeretek* tantárggyal foglalkoztak.

A tanfolyamot - a riporter szavai szerint - Quint József "lelkes beszéddel" zárta be.

Hét évtizeddel ezelőtt zajlott le itt, ebben a teremben a nagy jelentőségű tanítói továbbképzés az új népiskolai tanterv megismerése, tananyagának jó oktatási módszerekkel történő megtanítása céljából. A pedagógusok ma is készek arra, hogy elfogadjanak mindenféle segítséget ahhoz, hogy embernevelő munkájukat minél jobban, minél eredményesebben elvégezhessék.

DELI ISTVÁN
Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola

A PÁLYÁRA VALÓ GYAKORLATI FELKÉSZÍTÉS TÖRTÉNETI ALAKULÁSA A TANÍTÓKÉPZÉSBEN

A téma indoklásául el kell mondanom a következőket: hosszabb idő óta foglalkozom a leendő tanítók gyakorlati képzésének problémáival.

Amire vállalkozhatom, az mindössze annyi, hogy néhány - általam frekventáltnak ítélt - csomópontot megragadva, megpróbálok egy-két értékelő megállapítást tenni.

221 éve (1775. június 20-án) nyílt meg a bécsi normáliskola-együttes mása, a pozsonyi normáliskola-együttes. Ennek tagozatai közül az egyik tanítóképző tagozat lett. 10 hónap volt a képzési idő. A leendő tanítóknak methodikát, iskolafegyelemtant, a vizsgálatoknál való eljárást, katalógusvezetést, éneket, zongorát, orgonát kellett tanulniuk, és valóságos oktatásban való gyakorlást kellett végezniük. A gyakorlat abból állt, hogy szemlélték a tanító eljárásait, kísérleti (vagy próba-) tanításokat végeztek és bevezették a leendő tanítókat a tanítás módjába. Szakál János úgy értékeli, hogy "alacsony színvonalú képzés volt, néhány csekély tehetségű ember odaidomítása, hogy a falusi gyermeket írni, olvasni és a katekizmusra meg tudja tanítani. De a gondolat, hogy képzésre van szükség, haladásként értékelhető."[1] Témánk szempontjából azt emelném ki, hogy a ma is élő gyakorlati képzési rendszerünk három alapeleme már az első tanítóképzési próbálkozásokban benne volt: a megfigyelés, a próbálkozás és maga a tanítás.

Majd az I. Ratio megjelenése után egy évvel születik egy újabb dokumentum (a Projectum Budense) azokról a kérdésekről, amelyeket az I. Ratio nem szabályozott. Ebben arról van szó, hogy 4-5 hónapos tanítóképzős tanfolyamokat kell szervezni, amelyeken elméleti előadások hangzanak el, és minden jelölt kap 14 napra egy osztályt, amelyben megfigye-

léseket végez, majd 8 napig tanítja a vezető tanító jelenlétében az osztályt. A vezető tanítónak az is feladata, hogy a jelöltet "elkövetett hibáira barátságosan figyelmeztesse"[2]. Itt van a mai összefüggő szakmai gyakorlat történelmi előzménye.

1842-ben az esztergomi mesterképezde "tantervében" megszületik az a tanító-eszmény, amellyel a mai napig aligaiig tudunk mit kezdeni, a polihisztor tanító. Minden bizonnyal a preparandistáknak készült "tanterv" pedagógiát, didacticát, methodikát tanít a jelölteknek, de ezen túl azt az álláspontot képviseli, hogy "mindent lehetőleg gyakorlatban lásson és sajátítson el a praeparandista"[3]. Ennek megfelelően a kisdedóvói gyakorlattól a népjegyzői foglalkozásig mindent gyakoroltat azzal a jelszóval, hogy "Tehát a képezdében mindent kísérletekkel! mindent az életre!"[4] Mint tudjuk ez az eszmény sokáig élt a magyar tanítóképzésben. Vigyáznunk kell, hogy modernizált változata, az értelmiségi képzési eszme nehogy megfogalmaztassa velünk is a kérdést, amit Szakál János megfogalmazott "Hová lesz akkor a tanító?".

1856. január 30-án született miniszteri rendelet alapján létrehozták a pesti királyi katolikus nőképezdét (az 1856/57-es tanévben indult be) 2 éves képzési idővel. A második osztályban heti 2 órás tanítási gyakorlatot ír elő a Helytartótanács rendeletére készült tanterv. A 2 óra felhasználásáról így intézkedik: "A képzőtanár "mintatanításai" után tanítanak a növendékek 3-4 napi előkészület után. A bírálat a következő szempontok szerint történik:"[5]... - és felsorol 8 szempontot. Ma bemutató tanításokat szervezünk, és konzekvensen tartjuk magunkat az ún. hármas egységhez: előkészítés, tanítás, bírálat.

Az 1868. évi XXXVIII. törvény alapján megszületnek a hároméves képzési idejű tanítóképzők és az azokkal szerves egységet képező gyakorlóiskolák. 1869-ben jelent meg a 8 évig érvényben lévő tanterv. Ma is többen vitatják ezeknek a képzőknek a szinvonalát, mert a szükséges tudományos ismereteket igen szűkre szabta, nem tudták, tudják hova tenni azt a "vezérelvet", hogy "A tanítóképezdei tanításnak a népis-

kolai tanítás előképének kell lenni."[6] Mai mércével mérve is csak dicsérni lehet azt a törekvést, hogy az összóraszám mintegy 14 %-át a pedagógiai tárgyak oktatására és a gyakorlati képzésre fordította. Külön érdeme a gyakorlóiskolák felállításával - és a képző intézményekhez való csatolásával - kapcsolatos intézkedése. Ezzel megteremti a rangját a gyakorlati képzésnek.

Az 1911-es tanterv és utasítás, amely már a négyéves képzést szabályozza, túl sokat a gyakorlati képzési formákhoz hozzáadni nem tud. Kiterjeszti azonban a gyakorlási terepet az ismétlő iskolákra is, az órarend és tanmenet-készítési gyakorlatra, előírja a népoktatási és emberbaráti intézetek látogatását, részletesen szabályozza, hogy mikor kell tervezettel és mikor óravázlattal készülniük a jelölteknek a gyakorlatra. A gyakorlati képzésre szánt órák aránya viszont mindössze 5,5%.

Az 1925-ben kiadott tanterv hasznosítja az 1923-ban indult ötéves képzés tapasztalatait. Az összóraszám 6%-át fordítja nevelési és tanítási gyakorlatra, és eddig még soha ilyen részletesen nem szabályozott módon fogalmazza meg a nevelési és tanítási gyakorlatokra szóló utasításokat. Konzekvensen nevelésről és tanításról beszél, világosan megfogalmazza a hospitálás, a "gyakorlati kiképzés", a megbeszélés tartalmi követelményeit, irányadó elveket fogalmaz meg a gyakorlati kiképzés rendjére vonatkozóan. A tanterv és utasításnak a nevelési és tanítási gyakorlatra vonatkozó része az addigi képzési gyakorlat szintéziseként is felfogható. Újdonsága abban ragadható meg, hogy nagy gondot fordít a nevelésre, az elméleti oktatás és gyakorlati nevelés és tanítás közötti egységre. Úgy tűnik, hogy szakított a polihisztor tanítóeszménnyel, a tudatosan magas módszertani kulturáltsággal dolgozó tanító lebeg a szeme előtt.

Az 1938. évi XIV. törvénycikk a tanítóképzésről csak azért érdemel említést, mert ha megvalósulhatott volna a tulajdonképpeni 4 + 2 éves líceumi és akadémiai képzés, a magyar tanítóképzés gondjai hosszú időre megoldódhattak vol-

na. Másrészt azzal a szabályozással viszonylag korán Európa élvonalába kerülhettünk volna. Karácsonyi Sándor így jellemezte az akkori helyzetet: "Az eddigi tanítóképezdék nem elég csábítóak, sokat igényelnek, kevés ellenértéket adnak. Annyival is inkább korrigálandó ez a hiba, mert az a sok, amit igényelnek, nem elég. Akadémiai jelleget kell adni a tanítóképzésnek. Az alaposabb is, előkelőbb is. Mindkét jellegzetessége színvonalemelő. Az alaposság kedvéért az eddigi öt év helyett hat évre kell emelni a tanulmányi időt, ebből négy év a középiskola négy felső osztályának megfelelőképpen a közműveltségi anyag megtanulására szolgál, két év a tulajdonképpeni szakképzés elsajátítására. Ebben a követelményben implicite az is benne foglaltatik, hogy az eddigi öt év nem elegendő, az öt éven keresztül kiképzett tanítók szakműveltsége hiányos. Hát még milyen lehet a négyéves képzőt végzetteké?"[7]

A felsőfokú tanítóképzésre az "elvetélt" kísérlet után 20 évet kellett várni. Az 1959-es tanítóképző intézeti tanterv a gyakorlati képzésnek három területét jelöli meg: csoportos és egyéni látogatások; tanítás a gyakorlóiskola osztályaiban; szakmai gyakorlat külső iskolákban.
Lényegében megoldódik az elméleti és gyakorlati képzés párhuzama, hiszen az 1., 2. félévben már részt vesznek a hallgatók egyéni és csoportos látogatásokon a gyakorlóiskolában, a 2. félévtől megkezdődnek a csoport előtti tanítások az 1. és 2. osztályban és folytatódnak a látogatások, az 5. vagy a 6. félévben pedig összefüggő szakmai gyakorlaton vesznek részt a hallgatók.

Jelentősen megnőtt a gyakorlati képzésre fordított idő. Ebben az időszakban még sok volt a felsőfokú képzőkben a középfokú képzésből átkerült oktató, akiknek a szemlélete, a gyakorlati képzés iránti attitűdje nagyon egészségesen befolyásolta a hallgatók pálya iránti viszonyolásait is.

1959 után a gyakori tantervi változások kisebb-nagyobb módosításokat eredményeztek a gyakorlati képzésben is. A történelmileg kialakult gyakorlati képzési formák, a képzés szervezeti rendje azonban alig változott, a képzés tartalmi

követelményeit viszont módosították többször is, hiszen a közoktatásban beállított változások erre kényszerítettek bennünket (pl. megszüntettük az összevont osztályokra való felkészítést, nagyobb gondot fordítottunk a komplex osztálytanítói feladatkörre való felkészítésre, növeltük az egyéni gyakorlási lehetőségeket stb.). Ma - a négyéves képzési tervben - az összes óraszám közel 20%-át fordítjuk gyakorlati képzésre.

A gyakorlati képzésre alapvetően a következő célokból van szükség: a) tanulja meg a hallgató az elmélet és gyakorlat kapcsolatának szükségességét; b) lásson olyan mintákat a pedagógiai gyakorlatban, amelyeket magával vihet, majd saját munkakörében adaptálhat; c) tanulja meg azokat a jártasságokat, készségeket, technikákat, amelyek a tanításhoz szükségesek; d) tanulja meg viszonylag objektíven értékelni a tanító különféle tevékenységeit; e) alakuljanak, kerüljenek felszínre benne azok a képességek, amelyek meghatározzák munkája minőségét; f) erősödjenek benne azok az érzelmek, attitűdök, amelyek a pálya megkedveléséhez, a pálya iránti tartós ragaszkodáshoz szükségesek. E célok megvalósítására alakult ki a bemutató tanítás, a hospitálás, a (megfigyelés, szemlélődés), a tanítási próbálkozás, majd az összefüggő tanítás, a bírálat (elemzés). Ezeket a képzési folyamatban kialakult részvételi formákat nem tudjuk mással helyettesíteni.

JEGYZETEK

1. Szakál János: A magyar tanítóképzés története. Bp. 1934. 16. p.
2. Szakál i.m.: 19-20. p.
3. Szakál i.m.: 40. p.
4. Szakál i.m.: 41. p.
5. Szakál i.m.: 59. p.
6. Szakál i.m.) 70. p.
7. Karácsony Sándor: Az új tanítóképzés és a gyakorlati irányú középiskolák. I.n.: A magyar észjárás. Magvető Kiadó, Bp. 1985. 189. p.

DONÁTH PÉTER
Budapesti Tanítóképző Főiskola

MOZZANATOK A MAGYAR KIRÁLYI ÁLLAMI NÉMETNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ-LÍCEUM TÖRTÉNETÉBŐL

Ma már csak a tanítóképzés története iránt érdeklődők szűk köre, valamint a magyarországi német nemzetiség története iránt fogékony kutatók ugyancsak nem túl széles tábora körében ismert, hogy hosszas, mintegy két évtizedes politikai küzdelem eredményeként, az első bécsi döntés "másnapján", annak közvetlen folyamányaként 1938. november 3-án, a Legfelső Honvédelmi Tanács és a Minisztertanács együttes ülésén, a Magyarország számára kedvező területi revíziókkal kapcsolatos intézkedések sorában, Imrédy miniszterelnök javaslatára úgy döntöttek, hogy "a kisebbségi tanítóképzőket mindjárt meg kell csinálni". Majd november 16-án pontosították a határozatot: a "legsürgősebb egy német tanítóképző felállítása Budapesten".[1] Tették ezt részben a bécsi döntéssel Magyarországot lekötelező birodalmi kormánynak szánt gesztusként, részben pedig azért, mert belátták: ha a visszacsatolásra kerülő területeken fennmaradnak a szlovák tannyelvű közép- és középfokú iskolák, végképp tarthatatlanná válik a magyar kir. kormány korábbi álláspontja, mely szerint "a magyar iskolarendszer belső struktúrájától idegen" a nemzetiségi tanítóképzők létrehozása.[2] Így azután a - csak a trianoni országterületen kb. félmilliós - német nemzetiség tanítóképzése immár egy teljesértékű intézménnyel bővülhetett; a korábbi heti 2-4 órás nemzetiségi tanfolyamok, a kéthetes, majd egyhónapos nyári továbbképző tanfolyamok, s az 1937-ben létrehozott "Egyéves Németnyelű Tanítói Továbbképző Tanfolyam" kiegészítéseként.[3] Ahogy valamennyi korábbi továbbképző tanfolyamnak, úgy az új képzőnek vezetését is a kiváló pedagógus-nyelvész-történészre, dr. Lux Gyulára bízták, aki a Teleki Pál által képviselt

nemzetiségi politika meggyőződéses híveként régen szálka volt az akkoriban már Basch Ferenc körül tömörűlt "volksdeutsch" irányzat hívei szemében.[4]

Az 1939 szeptemberében, politikai, gazdasági, szervezési és nevelési megfontolások alapján "ideiglenesen" a budai állami tanítóképző épületében (s annak internátusában) elhelyezett,[5] első magyarországi állami nemzetiségi tanítóképző ünnepélyes megnyitóján Lux Gyula a kormányzatot képviselő hivatalos személyek, - Basch Ferenc és mások jelenlétében - leszögezte: "Ennek az intézménynek... ugyanaz lesz az általános feladata, mint az ország többi líceumának, ... hogy 'a tanulókat vallásos alapon és nemzeti szellemben erkölcsös polgárrá nevelje, gyakorlati irányú műveltséghez, ... ezen felül gazdasági ismeretekhez juttassa, továbbá a családi és iskolai gyermekneveléshez szükséges alapismeretek tanításával magasabb nevelési szaktudományokra képessé tegye'." Majd a nemzetiségi feladatokra áttérve hangsúlyozta, hogy "az intézmény elsősorban a német nyelv ápolását van hivatva szolgálni. De ... akik ebből az intézetből kikerülnek, Magyarországon fognak tanítani... a magyar államnyelvet is ismerniök kell,... hogy e nyelvek segítségével elvezethessék tanulóikat saját népi kultúrájukhoz és a magyar nép kultúrájához is."[6] "Kétségtelen, hogy ennek az iskolának egyik legfontosabb rendeltetése az, hogy hazafiasan gondolkodó és érző kisebbségi tanítókat neveljen, ... hogy gondolkodásmódjuk és érzésviláguk azonos legyen a többi magyar hazafias tanítóéval, hogy érezzék a magyarsággal való sorsközösségüket" - instruálta (egy hónap múltán) kollégáit, rendkívüli tapintatukat kérve az igazgató.[7]

A tanév során lépésről-lépésre rajzolódott ki az új intézmény szellemi politikai arculata: melyet a következő vonások jellemeztek:

- törvényekben, s egyéb jogszabályokban rögzített, s a magyar tanítóképzés története során kikristályosodott keresztény-nemzeti értékrend és a népiskolai tanítóképzésre hagyományosan jellemző gyakorlatorientált, nevelőiskola

koncepció;

- a Szent István, Széchenyi István, Eötvös József és Teleki Pál nevével fémjelezhető hagyomány vállalása és továbbvitele és nemzetiségi kérdés kezelése során;[8]
- a nemzetiszocialista köntösben jelentkező hivatalos birodalmi kultúra mellett (azzal szemben), lehetőség szerint a tradicionális német értékek, s különösen a hazánkban élő német nemzetiség kulturális örökségének preferálása, ápolása;[9]
- s a törekvés arra, hogy mindenkor megfeleljenek a világháború következtében változó magyar kormányzati elvárásoknak.

A második bécsi döntéssel egyidejűleg - 1940. augusztus 30-án - kikényszerített német-magyar kisebbségi megállapodás (a magyarországi "német népcsoport" helyzetét, jogait rögzítő jegyzőkönyv) aláírását követően sem változtattak az intézmény törekvésein. Már a szeptember 15-i évnyitón nyomatékosították: "Iskolánk állami intézet, s így ... a magyar nemzetiségi politikának testet öltött formája. ...Ebből a tényből folyik iskolánk egyik fontos nevelési feladata..., hogy olyan tanítókat neveljünk, akik tudatában vannak annak a szerves kapcsolatnak, amely őket összekapcsolja az államnéppel..., és ebben az értelemben és szellemben fogják nevelni a rájuk bízott ifjúságot."[10]

Mindezt természetesen elfogadhatatlannak ítélték a "német népcsoport" egészének kizárólagos képviseletére, irányítására, ideológiai befolyásolására törekvő Volksbund vezetői. Október 20-án Basch Ferenc megfogalmazta "a népcsoport-egyezmény" jegyében általuk indított küzdelem célját: "...A magyarországi német nép iskoláiban csak a német néppel összeforrott, a német népből származó tanító taníthatja gyermekeinket; a többiek menjenek a magyar falvakba... Ha nem kapjuk meg az iskolákat kizárólag a saját részünkre, akkor majd építünk iskolákat a mi pénzünkből, de akkor meg fogjuk nézni, hogy az adófilléreinket hová teszik... Tudjuk, hogy a fiatalság a miénk. Azt mi tűzön-vizen keresztül újra németté tesszük. Erre egyedül a Volksbund képes... Mert

a német ifjúság menetelni fog..." - fogadkozott a "népcsoportvezető".[11]

Majd a Deutsche Zeitung december 6-i számában pontosították követeléseiket: "miként az egyházaknak felekezeti iskoláik vannak, a Volksbundnak is bírnia kell a maga népi iskoláit. Iskoláinknak nemcsak a német nyelvet, hanem... a nemzetiszocialista érzületet is terjeszteniük kell, s ez az érzület csak német tanítókból áramolhat át az ifjúságba... A magyar kormány nem zárkozhatik el kívánságaink elől" - írták,[12] de rövidesen csalódniuk kellett. A magyar kormányzat elutasította a követelést, mely a német-lakta vidékek iskoláinak népcsoport-kezelésbe adására irányult. Ragaszkodtak az állami szupremáciához, s a nem magyar nyelvű szülők döntési lehetőségének megőrzéséhez, miközben a magyar anyanyelvű gyermekeket kötelezően magyar iskolába irányították. A nemzetiségi iskolákban is előírták a magyar nyelv tanítását, s az iskoláktól, valamint a tanulóktól kategorikusan megkövetelik a magyar állam iránti lojalitást, a hazafias nevelést. A bécsi "jegyzőkönyvben" elismert nemzetszocialista világnézet szervezett terjesztését pedig csak a csekély számú Volksbund-iskolákban engedélyezték.[13]

A kisebbségi egyezmény értelmében azonban tolerálniuk kellett a nemzetiszocialista eszmék jegyében szerveződő ifjúsági politikai mozgalmakat, s így engedélyezniök kellett a Deutsche Jugend megalakulását.[14] Mivel a Szovjetunió ellen időközben (magyar közreműködéssel) indult hadjárathoz komoly ember-anyag-utánpótlásra volt szükség, a berlini patrónusok a Volksbund tevékenységét a kezdetben fél-legális, majd 1942. február 20-tól legális SS-toborzásra koncentrálták.[15] Ennek előkészítő eszköze volt, a fiatalokat mozgósítani, fanatizálni kész DJ, mely természetesen a budai német képzőben is megvetette a lábát.

Kezdetben csak konspirativ módon próbálkozott: egy elsőéves tanuló révén jellemeztette az állami német nyelvű tanulóit "faji öntudat és hűség szempontjából". A 49 tanuló közül a megbízott 11-et magyar, míg 31-et német érzelműnek minősített, 7 társát pedig még nem tudta besorolni. Ezt je-

lentette a m.kir. csendőrség központi nyomozóparancsnoksága, mely ugyancsak konspiratív eszközökkel megszerezte a listát a Volksbund-központból, s megküldte azt a belügyminisztériumnak, és a miniszterelnökség nemzetiségi osztályának; ahonnan azután - diszkréciót követelve - tájékoztatták az intézmény igazgatóját is.[16] Nyilván Lux Gyula sem maradt tétlen, de kompetenciája korlátozottnak bizonyult a kezdeti háborús sikerek folytán rendkívül erős Volksbund-befolyás kiküszöbölésére. Nehezítette helyzetét, hogy az ország háborúba lépésének természetesen meg voltak az ideológiai-politikai következményei:

- a korábbinál is fokozottabb hangsúlyt kapott az ellenforradalmi rendszer egész legitimációja szempontjából amúgy is döntő fontosságú bolsevik-ellenesség, s a tengelyhatalmakhoz fűződő baráti, szövetségi viszony;
- az "új Európa" egyes "kollektivisztikus" értékeit, liberális demokrácia-ellenességét, antiszemitizmusát bizonyos tradicionális értékekkel kombinálni próbáló "nemzetnevelési" koncepció, a maga új hangsúlyaival, centralizáló törekvéseivel, s szándékával a társadalom egészének átformálására, - hangúlyozott kereszténysége ellenére[17] - sok vélt, vagy valós hasonlóságot mutatott az elméleti kérdésekben járatlan tizenéves fiúk szemében, az általuk ugyancsak a felületesen ismert nemzetiszocializmussal.
- a háborús helyzet, s a Harmadik Birodalommal közös ellenség (a Szovjetunió), egy sor hasonló intézkedés megtételét, azonos, vagy rokon értékek előtérbe helyezését indukálták valamennyi magyarországi iskolában (pl. hősiesség, katonás szellem, áldozatkészség, önfegyelem, erkölcsi és fizikai felkészültség a háborúval járó megpróbáltatásokra stb.), melyeket a tájékozatlan növendékek könnyen a DJ szervezetben tanultakhoz hasonlatosnak találhattak.

Így azután a Volksbund-agitáció és a hivatalos ideológia bizonyos elemei akarva-akaratlanul asszociálódhattak a mindkettőnek kitett fiatalokban, s ebből következhetett az a drámai helyzet, melyről az 1942. február 25-i tanári értekezlet jegyzőkönyve tanúskodik: "...Sajnálattal

kell tapasztalnunk, hogy ifjúságunk nemzetszemlélet dolgában mind jobban eltávolodik a tanári testülettől,... és, hogy olyan hatások alatt áll, amelyeket a tanári testület képtelen ellensúlyozni... Tanulóink ugyanis kevés kivétellel a ... Volksbund, ill. ifjúsági csoportjának tagjai. Szabad idejükben eljárnak annak összejöveteleire és résztvesznek az ottani kiképző munkában... Azt kellett tapasztalnunk, hogy tanulóink egy része a nemzetszemlélet dolgában egészen más álláspontón van, mint amire mi neveltük őket, s hogy gondolkozás nélkül hajlandók egy más állam társadalmi közösségének tagjaivá válni... Az utóbbi napokban... a Volksbund állítólagos felszólítására valamennyi tanulónk, aki ebben az évbe tölti be a 18. életévét, hajlandó volt elhagyni hazáját, és egy más állam kötelékébe lépni, jól tudván, hogy ezzel magyar állampolgárságukat elvesztik. ...Nagy részük valószínűleg nem kapja meg majd a szülői beleegyezést, s így nem tud majd kimenni. (De) ha... itt marad is, vajon nevelhető-e ez az ifjúság a magyar nemzeti társadalom öntudatos tagjává? Felelősségünk súlya alatt kezdünk összeroskadni... Nyíltan kívánják, hogy itt nemzetiszocialista nevelésben részesüljenek... A történeti igazság kedvéért meg kell azonban említenünk azt is, hogy a tantestület és tanítványaink nemzetszemlélet-különbségéből kifolyólag eddig semmiféle súrlódás nem fordult elő. Tanítványaink a kellő tiszteletet és szeretet tanusítják irántunk... és ez a körülmény... reményt kelt bennünk az iránt, hogy nevelői feladatunkat talán mégis sikerül megelégedésre megoldanunk" - olvashatjuk a ránk maradt dokumentumban,[18] mely igen sok izgalmas kérdést vethet fel az iskola lehetőségeit és korlátait illetően a fiatalok szocializációjában...

Ami a konkrét történetet illeti, végül is a fiatalok 38%-a vonult be az SS-be az első sorozás alkalmával,[19] így többségük folytatta tanulmányait az 1944-ig fennállt intézetben. Hogy milyen sikerrel, s hogy miként fordulhatott elő, hogy Kállay Miklós m.kir. miniszterelnök személyesen írt instrukciókat az alig néhány tucat tanulót és néhány igen jeles pedagógust (Gárdonyi Zoltánt, Kosáry Jánost,

Uherkovich Gábort, Tscheik Ernőt, Benda Kálmánt és Király Istvánt) foglalkoztató intézet rendtartása számára,[20] egyebek közt erről szól az a kb. 10 íves kötet, melyet referátumommal a T. Hallgatóság figyelmébe szerettem volna ajánlani.[21]

JEGYZETEK

1. Magyar Országos Levéltár /MOL/ K 27 1938. nov. 3. 24-25. old. és nov. 16. 14.old.
2. A Wilhelmstrasse és Magyarország. Német diplomáciai iratok Magyarországról 1933-1944. (Összeállította: Ránki Gy., Pamlényi E., Tilkovszky L. és Juhász Gy.) Bp., 1968. 125. old.
3. A heti 2-4 órás nemzetiségi tanfolyamokat az 1925/26. tanévtől, nyári továbbképző tanfolyamokat 1928-tól, s az egyéves tanítói továbbképző tanfolyamot 1937-től rendezték meg, az elsőt kezdetben 6, majd 7-9 tanítóképzőben, a másodikat Baján ill. Pécset, s az utóbbit Budapesten. Kardeván Jenő: A hazai németnyelvű tanítóképzés. Magyar Tanítóképző, 1941. LIV. évf. 11. sz. 306-309. old.: MOL K 28-216 ME 1934. C 15 626, 8616.; A VKM 696/1937. eln. sz. rendeletét ld.: Hivatalos Közlöny, 1937. 18. sz. 237-238. old.
4. Lux Gyula tevékenységéről lásd a békéscsabai "Tudományos és Művészeti Műhelyek" c. konferencián tartott előadásomat. (Megjelenés alatt)
5. A M. Kir. Állami Németnyelvű Tanítóképző-Líceum Évkönyve (Évkönyv) az 1939-40. iskolai évről. Közzétette: Lux Gy. (1940) 4.old.; MOL K 28-216 ME 3. rész, 1940. C 16 018.
6. Évkönyv, 1939-40. 8-9. old.
7. Budapest Főváros Levéltára (BLF) VIII. 132. a. 3., sz. október 5-i tanári értekezlet jegyzőkönyvében.
8. Évkönyv 1939-40. 18-20. old.
9. BFL VIII. 132. a. 3. az október 5-i jegyzőkönyvben.
10. Évkönyv 1940-41. 3-5. old.
11. MOL K 28-201 1940. C. 21 037.

12. Saly D.: Szigorúan Bizalmas! Fekete könyv 1939-1944. Anonymus, 1945. 281. old.
13. Tilkovszky L.: Nemzetiség és magyarság. Nemzetiségpolitika Magyarországon Trianontól napjainkig, Bp. 1994. 43-44. old. és 54-55. old.
14. Tilkovszky L.: Ez volt a Volksbund. A népcsoportpolitika és Magyarország 1938-1945. Bp. 1978. 180-192. old.
15. Wilhelmstrasse..., 642-643. és 651. old.
16. MOL K 28-209 ME 1940. C 2591. 1-2. old.
17. Lásd pl.: Teleki P.: Magyarország az új Európában. Stádium Rt. 1941.; Uő: Magyar politikai gondolatok. (Sajtó alá rend.: Kovrig B.) Bp., Nagy Péter Tibor: A magyar oktatás második államosítása. Bp. 1992.
18. BFL VIII. 132. a. 3. az 1942. február 25-i jegyzőkönyvben.
19. u.ott, az 1942. június 20-i jegyzőkönyvben.
20. MOL K 28-216. 1942. 20 634. 28 183/1942. ME II. sz. iratában.
21. Lásd erről: Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez 1919-1944. című kötet! (Megjelenés alatt)

DOMBI ALICE
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

FEJEZETEK A MAGYAR TANÍTÓKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL

"...idvesebb alig lehetne valami a fogékony ifjúságra nézve, mint szépben, jóban ideákat állítani fel lelke elébe..."
(Fáy András)

Előversengés

A magyarországi tanítóképzés történetét áttekintve sok fényes, de gondterhes koszakot is felidézhetünk. Olyan időszakokat, amikor óriási harcok folytak a tanítóképzés létéért, vagy a kor igényeinek megfelelő megreformálásáért, de olyan szakaszokat is, amikor egy jól bevált képzési struktúra kiváló, a nép felvilágosítóiként, "fáklyaként" dolgozó, szorgos tanítókat bocsátott ki. Olyan néptanítókat, akik hivatásukként élték meg a tanítói pályát, akik sokoldalú tudásukkal egy-egy település mindennapjaiban nélkülözhetetlenek voltak.

Jelen rövid összegezés célja néhány tény és adat felidézése a források tükrében a tanítóképzés kezdeti szakaszából, abból a gondterhes időszakból, amikor állandó küzdelem folyt a nemzeti felemelkedést szolgáló tanítóképzés megteremtéséért, európai színvonalú megvalósításáért. Tallózni kívánok csupán e korszak törekvései között, s imigyen a tanítóképzés múltjának néhány nagy egyéniségét is meg kívánom idézni, hogy ők szóljanak hozzánk írásaikon keresztül, tükrözve a kor szellemiségét.

A dolgok eleje

Magyarországon a tanítóképzés kezdetei Mária Terézia uralkodásának idejére nyúlnak vissza. 1775-ben az első Ratio Educationis megjelenése előtt két évvel Pozsonyban kezdte meg működését a "schola normalis", amely, és az ezt követően létrehozott normaiskolák a hazai tanítóképzés első intézmé-

nyes formáját jelentették. Az első Ratio Educationis XLVIII. paragrafusában pontosan megfogalmazza a normaiskolák célját: "ezen iskolák főcélja abban rejlik, hogy az egész országban elhelyezett népiskolák élére állítandó tanítók bennük képeztessenek, akik mindenütt ugyanazon tanítási módszert vezetik be és állandóan megtartják. ... ezek mintegy mintái és nevelőintézetei a többieknek."[1]
A második Ratio Educationis viszonylag kevés változást hoz. Meghatározza viszont, hogy az egész országban 10 normaiskolának kell működnie 5-7 tanítóval, s a képző továbbra is a főelemi iskolához kapcsolódik. Fontos rendelkezése, hogy a nevelés iránt hivatást érző leányok tudományokban és a tanításban való oktatásáról is intézkedik.

1807-ben, majd 1826-ban az országgyűlési javaslatokban megjelenik a magyar nyelvű tanítóképzés ügye is. 1835-ben az alsó tábla feliratában már a következő javaslat szerepel: "...az egész hazára kiterjedő úgynevezett magyar praeparandiák, vagyis tanítókat a magyar nyelv tanítására készítő intézetek állíttassanak fel."[2]

Az 1843-44 évi országgyűlésen új, a tanítóképzés ügyét előrevivő szempont merült fel: a népnevelés ügyének a tanítóképzés megreformálása útján történő rendezése. A javaslat szerint minden felekezetnek kötelessége, hogy számarányához képest képzőket alapítson. Az első egyházi tanítóképzők: a Pyrker László püspök által alapított első magyarországi képző (német nyelvű) Szepeskáptalanon, (1819) majd az általa már érsekként alapított intézmény Egerben (1828), a Szepesy Ignác által létesített pécsi tanítóképezde, továbbá a Kopácsy József püspök Veszprémben és Esztergomban (1842) alapított tanítóképzői jelentették a kezdetet, de - ahogyan Szekfű Gyula fogalmazott - kevéssé tudtak segíteni a tanítóképzés "középkori állapotán".

Összeszedett és rendezett gondolatok

A reformkorban az igazi, hatékony tanítóképzés megteremtéséért folytatott harcban fontos szerepet játszott Bezerédj István és Megnyánszky Alajos. Bezerédj javaslatára a tanítóképzés két esztendős: nyilvános, elméleti, írásbeli

és gyakorlati részből álló képesítő vizsgálattal zárul. A nők magánúton, egy talpraesett tanítónő mellett is megszerezhetik tanítási gyakorlatukat, végezetül valamelyik képzőben vizsgázhatnak. A javaslat szinte mindennel foglalkozik, ami a tanítóképzés ügyét előre vihetné, rugalmas, átfogó, a jövő igényeit is szem előtt tartó tervezet.

A felterjesztés igen átgondoltan sorolja föl a képzőkben magyar nyelven tanítandó tantárgyakat is, amelyek "szivet, észt, erkölcsöt és ízlést nemesítő", gyakorlati, hasznos ismereteket adó és a tanítás mikéntjére felkészítő tantárgyak széles körét ölelik fel. A javaslat kiterjed a népiskolai tanítók jogállásának, javadalmazásának kérdéseire is. Ez az első, a népnevelésről magyar nyelven megszerkesztett felterjesztés, amely sok tekintetben megelőlegezi Eötvös József 1868. XXXVIII. tc.-ében foglaltakat.[3]

Mednyánszky Alajos népoktatásra, tanító- és tanítónőképzésre vonatkozó reformtervei is a megújulást és a gyakorlatiasságot szolgálták. Rendkívüli tájékozottságú egyéniség, aki javaslatait, felterjesztéseit változatos formában újra és újra benyújtja, ha kifogásokat emelnek ellene. Minden gondolatát a tenniakarás mozgatja. Igazi alkotó ember és hazafi, aki hivatásának tekinti a népoktatás, a tanítóképzés ügyének reformját. A tanítónőképzők alapítása is szivügye, ahol a népiskolai módszertan (írás-, olvasás-, számolás-tanítás, beszéd- és értelemgyakorlat) fontos szerepet kapna. Reformtervében gyakorlati realisztikus irányelvek érvényesültek mind az elemi népiskola, mind a vasárnapi ismétlőiskola, továbbá a tanítóképző számára.[4]

1842-ben V. Ferdinánd elrendelte öt királyi képzőintézmény felállítását, melyek közül a Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző Intézet alapítólevelében (1843) ezt olvashatjuk: "...az elemi iskolák mestereivé felavatandó egyének a szükséges ismeretekben és tudományokban mind elméletileg, mind gyakorlatilag, nemkülönben zenészet és egyházi éneklésben is alkalmatos tanulmányi csődület utján kiszemelendő tanítók által két év lefolyása alatt magyar nyelven oktassanak honunkban, s azok közül egy e városban felállitassék."[5]

A tanítóképzésnek "arany regulája"

A reformkorban a tanítóképzés ügye a politikai zöld asztalnál is terítékre került, a reformországgyűléseken nagyjaink hallatták hangjukat ezekben a kérdésekben. Eötvös József volt viszont az, aki első minisztersége idején, már 1848-ban napirendre tűzte a tanítóképzés átfogó reformjának ügyét. Legelső teendői között a tanítókat képző tanárok nevelését szorgalmazza, úgy véli, ez a népnevelés átfogó reformjának alapja. "Népnevelésünk sikerére és jobb lábra állítására megkívántatik, hogy hazánk minél előbb és minél több oly tanítóképezdével bírjon, melyeket a maga helyén, elegendő idő alatt, s egyént, vallásküllönbség nélkül, a porosz tanítóképezdékbe két évre közköltségen kiküldeni, kik ottan szerzendő ismereteiket, s ügyességüket a hazában, mint képezdei tanárok alkalmazhassák, és népnevelésünk virágzásának magvai lehessenek."[6]

Legnagyobb szabású munkája ebben az időszakban közoktatási törvényjavaslata (1848), amelynek XVI. paragrafusa foglalkozik a tanítóképzéssel.

"A közállomány gondoskodni fog, hogy kellő számmal fölállíttassanak oly intézetek, melyekben néptanítók képeztessenek"[7]

Kerettörvényének részletes kidolgozása átfogó szabályozást jelentett volna a magyar közoktatásügy történetében. Erre azonban csak második minisztersége idején kerülhetett sor.

"Magát időhöz és környülállásokhoz szabni"

Végezetül idézzük fel egy nagy egyéniség népnevelésre, tanítóképzésre vonatkozó néhány megjegyzését, aki úgy szólt kortársaihoz, hogy egyúttal a jövőre gondolt.

Fáy András - Mikszáth szavával élve - a haza mindenese, a nevelés kérdéseivel foglalkozva, a tanítóképzés ügyét időszerűnek, a magyarság fennmaradása alapkövének tekinti. Érvelésével meg akarja győzni a honatyákat és honfitársait egyaránt, kézzelfogható érveket felsorakoztatva. Így ír: "...egy nevelőket formáló oskola korántsem volna alábbvaló hasznú Institutum akármely Ispotálynál."[7]

Fáy, az író és közgondolkodó amellett érvel, hogy át kell lépni a hallgatás falát, fel kell tárni a hiányosságokat, keresni a megoldás, jobbítás módját. Olyan nevelőképző iskolát képzel el, amelyben tanítanak pszichológiát, antropológiát, emberismeretet, pedagógiát, didaktikát. Az igazi tanítói hivatásra akart felkészíteni, vérbeli pedagógusokat nevelni. A pedagógiát a legkorszerűbb módon kívánja tanítani, a legcélszerűbb tanítási rendszert alkalmazva, amelynek középpontjába a nevelői szív- és jellemképzőt állítja. Olyan képzőintézményt képzel el, amely gyermekközpontú nevelői attitűddel biró nevelőket bocsát ki, akik minden tekintetben mintaként állnak tanítványai előtt.

Próbatétel a mai nevelés két nevezetesebb hibáiról c. munkájában a tanítóképzés belső lényegét megragadva mutatja be a tanítóval, s ezáltal a tanítóképzéssel kapcsolatos elvárások mai szemmel is szinte teljes körét. Lássunk ezek közül néhányat!

1. A nevelő értelmére nézve pallérozott legyen, aki... tökéletesítse növendéke tehetségeit.

2. Ismerje mind közelebbről nevendékje személyes tulajondságait.

3. Legyen "jó erkölcsi charakterű", hogy növendéke akaratát példaadással formálhassa.[9]

Fáy András gondolatai csodálatraméltóan körvonalazzák a tanítványai előrehaladását szem előtt tartó pedagógus alakját. Olyan elvárásokat fogalmaz meg, amelyek messze megelőzik még a kor haladó gondolkodóinak legmerészebb elképzeléseit is. "A népet a falusi iskolai intézetekben nemcsak taníttatni, hanem neveltetni is kívánjuk."[10]

Az Óramutató című munkájában meg is jelöli ennek pontos irányát: megtanítani a falusi növendéket arra, amire múlhatatlanul szüksége van, mint az olvasás, az írás, a számvetés és rövid "diaetetica". El kell érni, hogy a növendék tájékozódni tudjon a világ dolgaiban, legyen mentes a babonáktól, előítéletektől. Végezetül a harmadik átfogó területe a népnevelésnek a tiszta erkölcsiség, amelynek eredményeként a tanítványt nem dogmák, hanem egyszerű útmutatások és példa-

mutatások irányítják.

Népnevelésügyre vonatkozó javaslatai - mind a népiskolák állami fenntartására, felügyeletére, a tanítás gyakorlatias voltára, a "példány falusi iskolák" felállítására, mind a tanítóképzők létesítésére szolgálók - Fáy Andrást mint jó nyomon járó reformátort mutatják be.

A dolgok rövid sommázata

Előadásomban csupán néhány szines mozaik felvillantására volt lehetőségem a tanítóképzés kezdeti korszakából. A tanítómester szereptől elindulva kívántam bemutatni a jó tanító, a munkáját hivatásnak tekintő igazi pedagógus eszményének megszületését a képzési rendszer változásának tükrében. E korszak nagy egyéniségei korukat megelőzve mutatták meg a fejlődés útját, s üzentek ezáltal az utókornak is.

JEGYZETEK

1. Ratio Educationis (1777) Bp., 1913.
2. Kiss József: Magyar Tanítóképző, 1929. XLII. évf. 105. p.
3. Szakál János: A magyar tanítóképzés története. Bp., 1934, 29-30. p.
4. Szekfű Gyula: Iratok a magyar államnyelv kérdésének történetéhez, 1790-1848. Bp. 1926.
5. Csillik László-Gácser József: A Szegedi Királyi Katholikus Tanítóképző Intézet Emlékkönyve. 1844-1994. Szeged, 1994. 11. p.
6. Szakál János: i.m. 32. p.
7. Kármán Mór: Közoktatásügyi Tanulmányok. I. k. Bp. 1906. 162-163. p.
8. Fáy András: Próba-tétel a mai nevelés két nevezetes hibáiról, Pest, 1816. 63. p.
9. Fáy András: i.m. 61. p.
10. Fáy András: Óramutató. Pest, 1842. 84. p.

MANN MIKLÓS
Eötvös Loránd Tudományegyetem

A FŐVÁROSI SZAKOKTATÁS A DUALIZMUS KORÁBAN

Az 1884. évi ipartörvény kimondta a kötelező tanoncoktatást minden olyan községben, ahol a tanoncok száma elérte az 50 főt. Az ipariskola látogatása kötelező volt minden iparostanonc számára korra való tekintet nélkül, s az inas felszabadítását az ipartörvény a tanonciskola elvégzéséhez kötötte. A nyolcvanas évek Budapest rohamos gazdasági, ipari fellendülésének időszakát jelentették: ennek következtében fejlődésnek indultak az inasoktatással foglalkozó intézmények.

Az *ipariskolák* egy előkészítő osztályból és három évi tanfolyamból álltak. Hamarosan kiderült, hogy az ismétlő iskolákkal szemben az ipariskolák látogatottsága jóval nagyobb, s a tanulólétszám egyre emelkedett. 1894/95-re már 10 ezer fölé emelkedett az ipariskolai tanulók létszáma. A tanoncok zöme a 14 és 18 év közötti korosztályból került ki: legtöbben a lakatostanoncok voltak 1000 feletti számmal; jelentékeny volt az asztalosok, szabók, cipészek, kőművesek száma is. Legkedvezőbbnek bizonyult a nyomdásztanulók előmenetele.

Az iparostanonc iskolákkal párhuzamosan keletkeztek az ún. *alsófokú kereskedelmi iskolák,* a kereskedő inasok továbbképzése céljából. Tehát funkcióját elvesztő ismétlő iskola helyett jöttek létre az iparos és kereskedő tanonciskolák, amelyekben a fiútanoncokat találhatjuk, s az ezekkel az iskolákkal szerves összefüggésben lévő rajzoktatás tette feleslegessé a korábban népszerű alsó iparrajziskolákat.

A tanács 1902. október 1-én 12 általános tanonciskola fenntartása mellett 31 *szakirányú iskolát* nyitott. A szakirányú ipari tanoncoktatás a főváros gyáripari fellendülésével összefüggésben bontakozott ki. Ennek eredményeképpen

növekedett az ipari szakképzésben a tanoncok száma a millennium és 1912 között kb. duplájára, közel 17000 főre. Az új tanonciskolák létesítésével fokozatosan gyarapodtak a szakképzési lehetőségek is.

A század első évtizedének végén tovább emelkedett az iparostanonc iskolák és osztályok száma. 1911-12-ben már 64 iskola működött. Az osztályok száma 573-ra emelkedett. A közel 17000 tanoncot 775 tanár és tanító oktatta. A tanonciskolák többnyire az elemi népiskolák felszerelését, gyűjteményeit használták, de megkezdődött az iparostanonc iskolák felszerelése szakszerű gyűjteményekkel, tanműhelyekkel.

Ezt a szép fejlődést megtörte a világháború kitörése. A gazdasági helyzet romlása a szakoktatással foglalkozó intézményeket is válságos helyzetbe sodorta. Mivel sok iskolaépületet katonai célokra használtak fel, és több száz tanár, tanító katonai szolgálatot teljesített, így az iskolák jelentékeny részében be kellett szüntetni a tanítást.

*

Az *iparrajziskola* tanulóinak zömét segédek és tanoncok alkották: számuk 7-800 között volt; főleg azon iparágak képviselői, amelyek a rajzolásban, mintázásban nagyobb ügyességet igényeltek, tehát asztalosok, ácsok, lakatosok, kőművesek, szabászok. Kor tekintetében az iparrajziskolák tanulói különböztek a többi iskolától, mivel itt idősebbek is tanultak, de a tanulók többsége azért itt is 20 év alatti volt.

A század elején indított új képzési formák jelzik, hogy az iparrajziskola profilja, funkciója megváltozott. Az iskolában egyre újabb és újabb iparművészeti jellegű tanfolyamot indítottak, s bővítették az oktatás kínálatát. Igen nagy érdeklődés nyilvánult meg az új kezdeményezések közül az elektrotechnikus és szerelő tanfolyam iránt, ennek következtében szükségessé vált egy elektrotechnikai laboratórium berendezése. Fényképező szakosztályt is szerveztek "a fényképező ipar fejlődésének támogatása és a fotografálásnak művészi nívóra való emelése érdekében".

*

A kereskedő ifjak képzésére kétféle *kereskedelmi iskola* jött létre: *alsófokú* kereskedelmi, vagyis kereskedelmi tanonciskola és *közép* - vagy újabban felső - kereskedelmi iskola. 1893-ban módosult a kereskedelmi iskolák szervezete: az alsófokú kereskedelmi iskolák ekkor nyerték a *kereskedőtanonc iskola* elnevezést. A század elején a kereskedelmi élet fejlődése következtében újabb iskolák létesültek, így a világháború előtt már 7 kereskedő tanonciskola működött a fővárosban.

A *középkereskedelmi* iskolák 1884-ben négy tanteremben, 162 tanulóval kezdték működésüket, és egy évtized múlva húsz tantermük és 819 tanulójuk volt, akik leginkább 15-18 év körüliek voltak. A középkereskedelmi iskolák tantervében a kereskedelmi ismeretek mellett az általános tudnivalók is szerepeltek. A középkereskedelmi iskolák létrejöttében szerepet játszott a polgári iskola szakképzettséget nem nyújtó 5. és 6. osztályainak fokozatos megszűnése, hiszen a főváros fejlődő kereskedelmi élete hamar rámutatott arra, hogy a polgári két felső osztálya kereskedelmi jellegű ismeretekkel kiegészítve, az intelligensebb kereskedelmi réteg iskolájává válhatna. Így Budapest törvényhatósága 1884-ben a vízivárosi és terézvárosi polgári fiúiskolák V.-VI. osztályát átalakítva, s egy évfolyammal megtoldva, megnyitotta az ún.' középkereskedelmi iskolát. Az új iskolafaj kezdetben nem önállósult, hanem szorosan a polgárihoz csatlakozott, azzal közös igazgatás alatt működve. Az elszakadás csak 1895-ben következett be, amikor a középkereskedelmi iskolák a *felsőkereskedelmi* iskola elnevezést kapták, s önálló vezetés alá jutottak.

A világháború előtti utolsó békeévre már 50 osztályban több mint 2000 tanuló járt az öt felsőkereskedelmi iskolába. Az oktatás színvonalát 130 tanár működése biztosította; a tanulók látókörének szélesítését a külföldi tanulmányutak is elősegítették.

*

A 19. század végére felerősödtek a *lányok* gyakorlati

irányú oktatásának megoldására irányuló törekvések. A népoktatási törvény ugyan a polgári leányiskolákat négyosztályossá szervezte, de ez a képzés ekkorra már nem volt elegendő, s az újabb igények leginkább a gyakorlati pályák iránti kívánságot fogalmazták meg. Ennek megfelelően először 1888-ban engedélyezte a tanács az V. kerületi Vadász utcai polgári leányiskola igazgatójának kérésére, hogy az iskola helyiségeiben kísérletképpen női magánjellegű kereskedelmi tanfolyam létesüljön. Pár év alatt már 5 privát tanfolyam működött - az induló 37 fős tanulólétszám ekkor már 350 fölé emelkedett! -, s ez bizonyította a kezdeményezés életrevalóságát.

A XX. század elején, miután már a hatodik tanfolyam is megnyílt, a főváros átvette a női kereskedelmi tanfolyamok feletti irányítást. 1903-tól kezdve most már hivatalosan is e tanfolyamokon nyerhették továbbképzésüket a polgári iskola negyedik osztályát elvégzett leányok, akik alkalmassá váltak ezután az egyre gyarapodó kereskedelmi pályákon történő elhelyezkedésre. A világháború során a kereskedelmi szakma egyre jobban elnőiesedett; 1918/19-ben már 103 tanfolyamon folyt oktatás, amelyben több mint 5000 növendék vett részt.

Összegzésül megállapíthatjuk, hogy látványosan nagyütemű volt a dualista korszakban a fővárosi szakoktatás mennyiségi fejlődése, e mellett komoly erőfeszítések történtek az oktatás minőségének, színvonalának, hatékonyságának javítása érdekében is. Mindez jelentősen hozzájárult századunk első évtizedeinek látványos, lüktető fejlődéséhez, a gazdasági növekedéshez, Budapest világvárossá válásához.

RAKACZKINÉ TÓTH KATALIN
Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Tanárképző Intézet

A GAZDASÁGI SZAKTANÍTÓ-KÉPZÉS TÖRTÉNETE A XX. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN

A mezőgazdasági ismeretek oktatása hazánkban komoly múltra tekint vissza. Európa első gazdasági iskolája a XVIII. században Szarvason létesült. Itt vetődött fel legelőször a gazdasági szaktanítók képzésének kérdése. Tessedik nemcsak a gazdasági ismeretek terjesztését tartotta fontosnak, hanem a tanítók szakmai és pedagógiai felkészítését is. 1799-től, amikor iskolája királyi határozattal nyilvános lett, az intézet feladatai között a tanítók képzése is megfogalmazódott. Elsődleges célként szakmai felkészítésük és annak hangsúlyozása szerepelt, hogy hogyan kell a gyermekeket szemléletesen és érdekesen hasznos ismeretekre tanítani. Ennek érdekében "... kívánatos volna elrendelni, - írja Tessedik - hogy a tanítójelöltek a tanítói szemináriumban időben megkapják legalább a modern mezőgazdaság alapjait, megmutassák nekik ennek az annyira fontos ismeretkörnek a gyakorlati részét, s megismertessék őket a legújabb ... gazdasági eszközök használatával." (Tessedik 1956. 66.) Az iskola bezárása (1806.) együttjárt a mezőgazdasági tanítóképzés elnapolásával is.

A kérdés újólag a XIX. század 30-as éveiben került előtérbe. Ebben az időben, 1839-ben Nagykőrösön hoztak létre tanítóképző intézetet, az "Oskolai Tanítókat formáló Intézetet egybekaptsolva a Pallérozott Mezei Gazdaságnak Tanítói Székével."

A mezőgazdasági ismeretek oktatásának fontos állomása 1868. A törvény a népoktatás történetében és ezen belül a mezőgazdasági szakoktatás vonatkozásában is új korszakot jelentett. A mezőgazdaságtan bekerült a népiskola tantervébe és a köteles tantárgyak között szerepelt "gyakorlati útmutatások a mezei gazdaság és kertészet köréből". (55. paragra-

fus) címmel. A mezőgazdasági ismeretek az ismétlő iskolák, a felsőbb népiskolák, illetve a polgári iskolák tantervében is helyet kaptak.

A törvény gondoskodott a népiskolában a tanítók ez irányú felkészítéséről is. A témakört érintően a tantárgyak között szerepelt a "természettudományok és azoknak a földművelésre és iparra való alkalmazása; gazdaságtan, gazdasági és kertészeti gyakorlatokkal". (VII. 88. paragrafus) A tanítóképzők tantárgyai értelemszerűen a gazdasszonyképzést szolgálták. Az elméleti képzés mellett a gyakorlati felkészítésre külön hangsúlyt fektettek, a VII. fejezet 83. paragrafusa kimondta, hogy "a tanintézethez legalább 2 holdnyi kertnek kell csatoltatni, hogy a növendékek a földmívelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben gyakorlati oktatást is nyerjenek." Pedagógiai vonatkozásban ez irányú felkészülésüket "a gazdaság és kertészet tanítás módszere" segítette. (Gyertyánffy 1882. 153.) A itt tanított szakmai ismeretek bővítését szolgálták a nyári négy hetes mezőgazdasági néptanítói tanfolyamok. A gazdasági ismétlő-iskolák első tanítói ilyen négy hetes mezőgazdasági tanfolyamot végeztek. Az első gazdasági tanfolyam 1870-ben került megrendezésre Keszthelyen. Az előadások és gyakorlatok heti 50 órában a legfontosabb mezőgazdasági ismereteket tartalmazták, szakmi kirándulással egybekötve.

1896-ban, illetve 1902-ben a gazdasági ismétlőiskolákat szabályozó rendeletek megjelenésével egyre több iskola nyitotta meg kapuit. Az iskolák számának gyarapodása a szaktanítók számának ugrásszerű növekedéséhez vezetett. Snasel Ferenc véleménye szerint "a tanítóképzőkben nyújtott gazdasági szakoktatás a feladatok teljesítésére nem képesítette a tanítókat." (Snasel 1898. 29.) A négy hetes tanfolyamok pedig rövid időtartamuk miatt egyre kevésbé feleltek meg a felkészítés követelményeinek.

Ezért a későbbiekben a szakmai színvonal emelésére 2 éves gyakorlati tanfolyamot szerveztek valamilyen fölmívesiskolánál. Egyre inkább szükségessé vált a tanítók gazdasági képzésének szervezett formában való megoldása. Ezt indokolta

a szakmai felkészítés rendszertelensége és az iskolák ugrásszerű növekedése.

Ez az igény vezetett aztán az 1910-ben Komáromban és Kecskeméten létrehozott *Gazdasági Szaktanítóképző- és Gazdasági Szaktanítónőképző Intézet* felállításához, amely az első lépést jelentette a szervezett mezőgazdasági szaktanárképzés felé. Ezeknek a középfokú intézeteknek a célja az okleveles tanítók és tanítónők gazdasági és háztartási irányú elméleti és gyakorlati képzése volt, annak érdekében, hogy megfelelő képzettséget szerezzenek a gazdasági népiskolai tanításra. (Heckenast 1992.)

Mindkét intézet 1910-ben nyitotta meg kapuit. A tanfolyam két éves volt, és a jelöltek a tanítóképző elvégzése után adhatták be jelentkezésüket.

A szaktanítói munkára való felkészülést a mezőgazdaságtan, valamint a háztartástan tárgykörébe tartozó elméleti tárgyak szolgálták és az a nem kevés számú gyakorlat, amely segítette a jelölteket a szakmai ismeret és a szakmai képességek fejlesztésében. Az iskola alapvetően gyakorlati irányú volt, ennek érdekében mindkét intézet megfelelő gazdasággal, illetve gyakorló térrel rendelkezett. Az intézet feladatai közé sorolta, hogy a jelöltek a gazdasági tárgyak tanításához szükséges jártasságot még az intézetben megszerezhessék. Erre önálló gazdasági népiskola állt a hallgatók rendelkezésére, ahol a másod éves jelöltek szaktanító vezetése mellett végezték a tanítást.

A gazdasági tanítójelöltek a kétéves tanfolyam sikeres befejezése után szóbeli és gyakorlati vizsgát tettek és önálló gazdasági népiskolai tanítói oklevelet kaptak. A szaktanítóképző alapvető igényt kívánt kielégíteni, egyrészt a tanítók népiskolai szakirányú felkészítését szolgálta, másrészt abban kívánt a tanítók segítségére lenni, hogy megfelelő szakmai hátteret adjon a jelölteknek a nép körében végzendő felvilágosító munkához. Ez azonban nem volt zökkenőmentes. A kecskeméti intézet 1923-26 között szünetelt, Komárom pedig a trianoni békeszerződés értelmében elkerült Magyarországról.

A *Gazdasági Szaktanítók Országos Egyesületének* 1922. május 22-én tartott évi rendes közgyűlésén *Király Ferenc* a gazdasági szaktanítóképzés reformjáról mondott előadói beszédében sürgette a gazdasági szaktanítóképzésnek a mélyítését, főiskolai alapra való helyezését, a gazdasági pedagógusok képzésének egységesítését. Javasolta valamelyik gazdasági akadémia gazdasági tanárképző főiskolává való átszervezését, vagy a pápai áll. elemi tanítóképző-intézet és a földmívesiskola egyesítését és egységes gazdasági tanárképző főiskolává nyilvánítását. Ez azonban nem valósult meg.

A gazdasági tanítóképzés történetében a képzés három fajtájával találkozhatunk. Tessedik iskolája a párhuzamos (szakmai és pedagógiai együttesen) képzést képviselte, ez volt jellemző a nagykőrösi iskolára is. A kecskeméti és komáromi gazdasági szakképző intézetbe a jelöltek a tanítói oklevél megszerzése után kerülhettek. Ilyen rendszer működött Debrecenben is azzal a különbséggel, hogy a szakmai képzés nem két évre, hanem három évre terjedt ki. Kiskunfélegyházán az 1929-es tanévben jelentek meg először a jelöltek mezőgazdasági oklevéllel. Az alap a gazdasági akadémia elvégzése volt, és ezután szerezhette meg az "okleveles gazda" - különbözeti vizsga letétele és kiskunfélegyházi tanítóképző intézet V. évfolyamának elvégzése után - a néptanítói oklevelet.

Ezen példák is jól szemléltetik, hogy a szaktanítóképzés mindvégig a figyelem középpontjában volt, de a kérdés nem nyert megnyugtató és egységes megoldást.

A gazdasági szaktanítók és szaktanárok képzésének szerteágazó rendszeréből adódó képzési problémák megoldásának igénye vezetett az egységesítés gondolatához. Király Ferenc a *Gazdasági Szaktanítók Országos Egyesületének* 1922-ben tartott ülésén felvetette a gazdasági szaktanító- és tanárképzés egységesítését, egy gazdasági tanárképző főiskola szervezését.

A gazdasági szaktanárképzés megszervezése azonban még jó pár évig váratott magára. A *M. Kir. József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem* szervezéséről szóló 1934. X.

tc. a *Gazdasági Szaktanárképző Intézet* megszervezéséről is rendelkezett, és intézkedett a gazdasági szaktanárok képzéséről és képesítéséről. Ezen rendeletek életbelépésével, illetve a Gazdasági Szaktanárképző Intézet létrehozásával a gazdasági szaktanárképzés új fejezete kezdődött.

IRODALOM

Gyertyánffy István (1982.): A Budapesti Állami Elemi és Polgári Iskolai Tanítóképezde múltja és jelene. 1873/74-1880/81. Budapest

Heckenast József (1992.): A mezőgazdasági szakoktatástörténet alapjai az 1850-es és 1910-es évek között. Gödöllő.

Király Ferenc: A gazdasági szaktanítóképzés reformja. Néptanítók Lapja, 1922. 34-35. sz. 29-30.

Snasel Ferenc: Gazdasági szakoktatás a népiskolákban. Magyar Paedagogia, 1898. 16-36.

Tessedik Sámuel: A parasztember sorsa, milyen és milyen lehetne Magyarországon In.: Tessedik Sámuel válogatott pedagógiai művei. (Összeállította: Vincze László) Tankönyvkiadó, Budapest, 1956.

LÜKŐ ISTVÁN
Soproni Egyetem Tanárképző Intézet

TRADÍCIÓ ÉS INNOVÁCIÓ
A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS JELENE ÉS JÖVŐJE

1. Orientáció-dezorientáció

Bármilyen társadalmi alrendszer fejlődésénél fontos, hogy a pozíciónkat helyesen tudjuk meghatározni. Dezorientáltak vagyunk tehát, ha:

- nem tudjuk, hogy hol vagyunk,
- nem tudjuk, hogy hová akarunk menni,
- kétségeink vannak céljaink értelme felől.

Akkor, amikor a jelenből a jövőbe akarunk eljutni, ismernünk kell az odáig vezető utat, vagyis a múltat. Így van ez az oktatás, a szakképzés és a hozzá szervesen kapcsolódó pedagógusképzés esetében is. Ezen a konferencián különösen fontos *a múlt-jelen-jövő kapcsolatának* a bemutatása, hiszen az ezeréves magyar iskola hatalmas értékteremtő és őrző tapasztalattal bír, amiből építkezhet a jövő. Bár a mi egyetemünkön folyó pedagógusképzés még egészen fiatalkorú, mert csupán 1992 óta képezünk mérnöktanárokat, műszaki oktatókat, de az Alma Mater több mint kétszáz éve képezi az erdészet felsőfokú szakembereit. Selmecbányai ősi szelleme, tradíciója kíséri a soproni egyetem életét, oktató, személyiségformáló tevékenységét.

2. A tradíció ott van a diákhagyományok őrzésében, a valdenban, a szakestélyek balek-firma kapcsolat kohéziójában és a diák, majd a szakmai közösség összetartó *szolidaritásában*. Van tehát olyan múltra visszatekintő tapasztalat, érték, ami alapján nem tűnik szerénytelenségnek eme hozzászólásom a szakmai pedagógusképzés ügyéhez. Annál is inkább, mert Selmecbányán vezették be először Európában a *kísérletező*, laboratóriumi munkára épülő oktatást.

Általánosíthatjuk a tradíció felfogását úgy is, hogy az a *hagyományok őrzése, ápolása,* az iskola (benne az egyetem)

egyik fontos funkcója, amelyről gazdag elméleti és gyakorlati ismerettel rendelkezünk.

Itt most inkább a tradíció és az innováció kapcsolatáról szeretnék szólni. Közhelyszerűen hat, ha azt mondjuk, hogy a hagyományok ápolása, a tradíció *a mindenkori társadalmi viszonyok értékrendszere szerint dimenzionált*. Amikor a hagyományok őrzése koznzerválássá válik, akkor felborul a tradíció-innováció felfelé húzó erőhatása, a változás fékje lesz a tradíció. Ezt számos hétköznapi életérzésünkben is tetten érhetjük, különösen napjaink iskolareformja és a pedagógusképzés *"megkésettsége" kapcsán*. Nem véletlenül mondok életérzületet, mert nem nagyon tudjuk empirikus vizsgálatokkal is alátámasztani a fentieket. Nincs pontos ismeretünk az egész pedagógusképzést átfogóan, még csak a szakmai tanárképzésünket illetően sem, csupán kölcsönös tapasztalatainkból, néhány nemzetközi összehasonlításból meríthetünk. Ez azonban azért nem tűnik zavarónak, mert sajnos a politikai-hatalmi viszonyulás a pedagógus társadalomhoz ezt eltompítja. Így tehát háttérbe szorul az *egységes tanárképzés koncepciójának* a kidolgozása, a követelmények törvényi szabályozása, a szakmai tanárképzés strukturális és kvalifikációs kérdéseinek a megnyugtató vizsgálata, helyretétele. Mindezek függvényében, illetve előrebocsátásában kell elhelyezi a szakmai pedagógusképzés tradíció-innováció kapcsolatát, illetve viszonyát.

A következőkben arra vállalkozom, hogy csupán vázlatos történeti szálak mentén érintem a szakoktatás fontosabb csomópontjait, a jelen helyzetet, és egy teoretikus elképzelésel vázolom a szakmai pedagógusképzés jövőbeli modelljét.

3. A szakoktatás-szakképzés rövid történeti vázlata és a szakmai pedagógusképzés kapcsolata

A történeti aspektus előtt szeretném kiemelni az utóbbi 200 év fejlődésének a fontosabb jellemzőit és hatótényezőit. Ezek pedig a következők:

3.1. Technikai-társadalmi változások és trendek

- izomerő-szellemi munka aránya, a fejlődés trendje

- a technikai fejlődés hatótényezői
  - energetika
  - automatizáció, elektronizáció
  - informatika

- tapasztalatvesztés, kockázattársadalom, elkábelesedés, számítógépes gengszterizmus
- a számítógépes ismeretek fontossága a különböző szakmai területeken

3.2. Szakmák és oktatásának történeti vázlata

A következő gondolatkörben nagyon vázlatosan érintem a szakoktatás fontosabb történeti állomásait és elsősorban azt szeretném kiemelni, hogy a tradíció mennyire van jelen a ma szakmastruktúrájában, hogy az államférfiak szerepe miként fedezhető fel a szakképzés és majd a hozzákapcsolódó szakmai pedagógusképzés múltjában. Ezen gondolataimat az alábbiak címszavaival szeretném kifejteni.

A *pannonhalmi dokumentumokban bognár, varga, szűcs, tímár tradicionális szakmákról olvashatunk*

- Ma az OKJ-ban 200 kézműves szakma van feltüntetve.
- Tessedik "Industrie Schule"-ja a hazai mezőgazdasági szakoktatás alapjait ismerteti.
- A munkakultúra fejlesztését vállalták fel Kossuth, Trefort, Eötvös.
- Battyhány Lajos volt az elnöke az Országos Iparegyesületnek, amely 1845-ben nyitotta meg az első mesterinas iskolát.
- A XIX. század végén az iparosodás felgyorsulása a szakmák differenciálódásában érhető tetten, mert a bányászati, fémipari (kohászati), élelmiszeripari szakmák mellett megjelenik az eletrotechnika, majd a vegyészet, és több "ágazatra bomlik" a gépészet is.
- A gépesítés és az automatizálás e század harmincas éveitől kezdve vált a műszaki fejlesztés, tehát az innováció szerves részévé. Ennek következtében új szakmák születtek, tovább differenciálódott a szakmastruktúra (irányítastechnikai műszeresz, automatizálási mérnök stb).

Hol tartunk ma? Egyfelől tovább folytatódott a termelési folyamatok és a szolgáltatások *elektronizációja, az információs társadalom korába léptünk*. Másfelől a környezeti problémák globalizálása miatt is megmaradt a tradicionális kézi, kisipari tevékenységek szerepe.

Ugyanakkor *felgyorsul a szakmaváltás "sebessége", az életpálya során 3-4 szer váltakozik a "tanítás-munkavégzés-szakmai tanulás- új munkahely" ciklusa.*

Kimutatható tehát eme vázlatos történeti ismertető alapján is, hogy az intézményes oktatás alkalmazkodott a technikai-társadalmi változásokhoz, a társadalmi újratermelési folyamatokhoz, melynek következményeként tömeges méretűvé vált a szakképzés.

3.3. A szakmai pedagógusképzés és jellemzői

Ebben az alfejezetben is csak arra tudok vállalkozni, hogy a szakmai pedagógusképzés legfontosabb jellemzőit vázlatosan érintsem, és a jelen szerkezetéhez, modelljéhez viszonyítva egy újabb konstrukcióban mutassam be a *jövő modelljét*. A hazai szakmai pedagógusképzés főbb jellemzői tehát a következők:

- "Megkésettség" szervezeti struktúrában, tartalmi-szervezeti fejlesztésben. A 60-as években alakul ki a mai képzőhelyek bázisa.
- Szerkezetében differenciált úgy a szakterületek, mint a kvalifikáció szerint. Ez utóbbi alapján a következő szintek, illetve szakok különültek el:
  - okl. szakmai tanár (okl.mérnök, gazdász stb.)
  - nem okl. szakmai tanár (főiskolai szint)
  - szakoktató

Nemzetközi összehasonlításban inkább az elméleti pedagógiai képzés, illetve ennek megfelelő tantárgyrendszer dominál, háttérbe szorul a pedagógiai praktikum, a szakmai kompetencia képességfejlesztése.

Ezt érzékeltetem a következő oldal ábráján is, amely együttesen mutatja a *tradicionális és az új modellt*. Látható az ábrából, hogy a hagyományos képzési modellre az elkülönült diszciplináris struktúra és folyamat jellemző. Ez

a szerkezet már nem alkalmas az interaktivitáson és a "kulcskvalifikációt" előtérbe helyező kompetenciaelven alapuló új oktatási formák pedagógusainak felkészítésére.

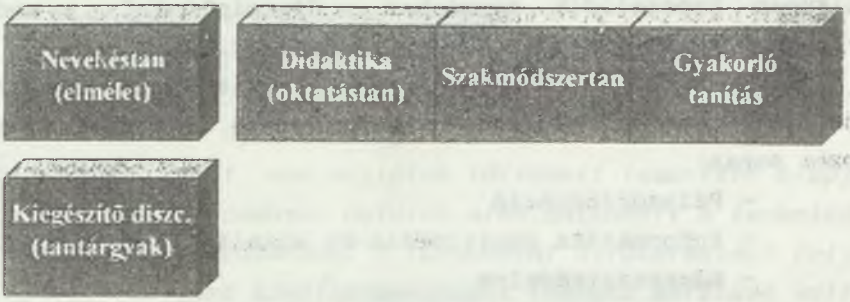
Erre inkább alkalmas lehet az a modell, amelyben harmonikusan kapcsolódik egymáshoz a diszciplináris, a moduláris és a kompetenciális képzési szerkezet.

Teljesebbé válik a pedagógus szakma tartalmi struktúrája, mert az alábbi fontosabb területek is megjelennek a képzés során:

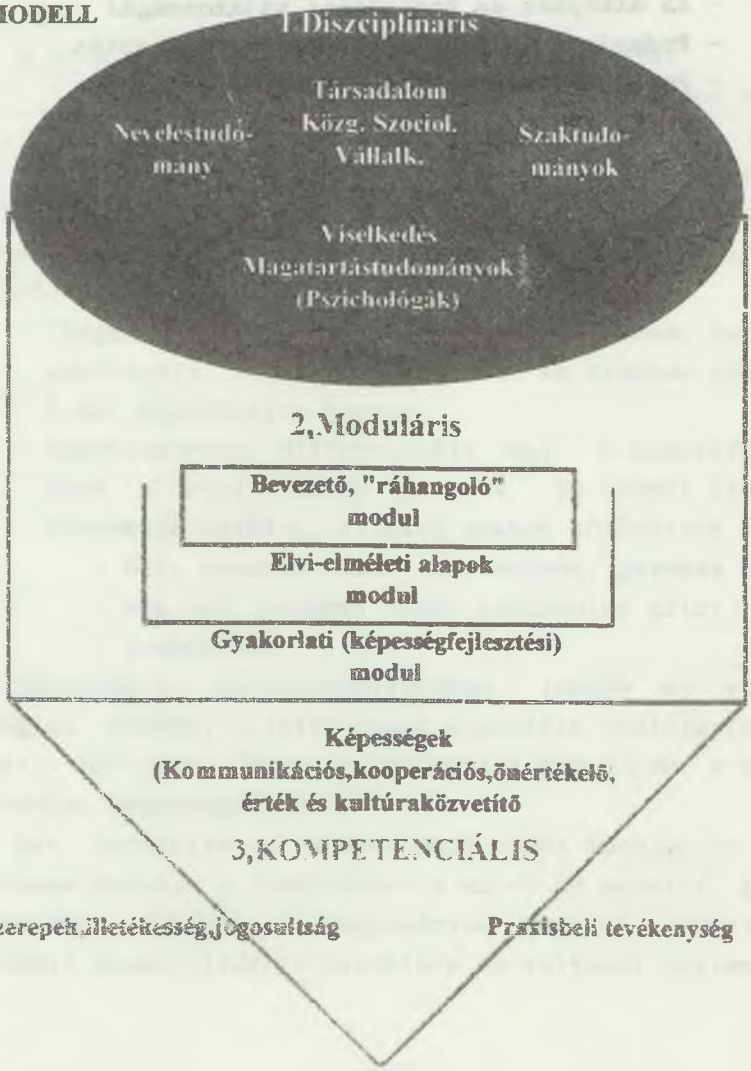
- Pályaorientáció
- Informatika (multimédia és számítástechnika)
- Környezetvédelem
- Az átképzés és pedagógiai sajátosságai
- Pedagógus kompetencia/képességfejlesztés
- Post scondary képzés és sajátosságai.

A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉZÉS MODELLJEI

1. TRADICIONÁLIS MODELL



2. ÚJ MODELL



FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Uwe Lauterbach: Internationales Handbuch der Berufsbildung Nomos Verlagsgesellschaft Baden-Baden 1996
2. Lükő István: Műszaki Oktatástan. Didaktika műszaki pedagógusok számára. Edutech Kiadó, Sopron, 1993
3. Lükő István: Új tanári szakok és tantervi programjaik = Magyar Pedagógia, 1995. 1-2. szám. Szeged, (19-39. oldal)
4. Lükő István: A huszonegyedik század szakképzése = Szakoktatás, 1996/5.
5. Lükő István: Műszaki pedagógusképzés = Szakoktatás, 1994/8. 17-19. oldal.
6. Lükő István: Környezeti mérnöktanár képzés világbanki program alapján = Szakképzési Szemle, 1995/2. szám
7. Lükő István: "Neues unterrichtstheoretische Gründe eines möglichen modells der technischen Fachbildung" Visionen für Europa (1) Gemeinsame IGIP-SEFI Konferenz 1994 an der CTU Prag. Leuchtturm-Schriftenreihe Ingenieurpadagogik Herausgeben von Prof. Dr. Adolf Melezinek, Band 1. 33-41 s.

KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA
Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola

EGYSÉGESSÉG - DIFFERENCIÁLTSÁG AZ 1920-AS ÉVEK ISKOLARENDSZERÉBEN

Az 1920-as években - az I. világháború után - Európa szerte a *nemzetek felemelkedésüket*, újjászületésüket az *iskola korszerűsítésétől, a hatékony neveléstől várták*. Valamennyi európai nemzetnél fellelhető ebben az időszakban az oktatáspolitikát dominánsan jellemző, befolyásoló irányzat: a *nacionalizmus*, a *demokratizmus* és a *gazdaságitechnikai szemlélet*.

Különösen így volt ez hazánkban az 1920. június 4-i megrázkódtatás, a trianoni békediktátum után. Klebelsberg Kuno kultuszminiszter politikájának középpontjába a kiábrándult tömegek *erkölcsi-szellemi nevelését*, a magyar nép kulturális felemelését helyezte. A magyar társadalom belső szerkezetének fokozatos formálását az iskoláztatás tartalmának átalakításával, egyfajta "tudásberuházással" kívánta megvalósítani. A társadalom gyökeres és tartós megújulása érdekében a kultusztárca a legfontosabb tényezőként kezelte az iskoláztatás kiterjesztését, az iskolarendszer modernizációját. Nemcsak vallották, hogy az állam kötelessége a megfelelő iskolákról való gondoskodás, hanem a felismert érdeket a gyakorlatban megvalósították.

Az iskoláztatás tartalmi, szervezeti megújítása érdekében a 10 év alatt valamennyi iskolatípus működését törvényi keretekkel szabályozták, s jelentős iskolaépítési, fejlesztési programot indítottak meg. Az elemi oktatás kiterjesztését szolgálta az 1926. évi VII. tv. a falusi, tanyasi gyermekek iskoláztatásának előremozdításával, s az a népiskolai program, melynek eredményeként hazánkban több mint 3000 tanterem és 1000 tanítói lakás épült. Ugyanakkor a polgári iskolák száma 1926-ra megduplázódott, a középfokú szakiskolák széles hálózata épült ki, s a 6 féle középiskola

más-más tananyaggal készítette fel a diákokat a továbbtanulásra.

Egységes nevelés - differenciált iskolastruktúra

Az iskolarendszer modernizációja az *európai gyakorlatnak megfelelően* történt. Ez a *nevelésben* az *egységességet*, az *iskolarendszerben a differenciáltságot* jelentette.

A neveléspolitika fő feladatait - a nemzeti érzés pozitív ápolása, a kultúrfölény megteremtése, a jellemnevelésben a türelem, a kitartás, a fegyelem, a szolidaritás kimunkálása - a korszak egyik legjelentősebb művelődéspolitikusa, Kornis Gyula fogalmazta meg. A célt a következőképpen summázta: *"a jó nevelés a legjobb nemzeti politika"*.

A jó nevelés: a vallásos, erkölcsös, nemzeti szellemű jellemformálás. A nemzeti szellemű nevelés - az Európa szerte jellemző nacionalista nevelési gyakorlaton túl - elsősorban a haza múltjának, értékeinek megismerését, a jeles költők, írók, történelmi személyiségek tevékenységének tanulmányozását, az identitástudat kialakítását, a gyökerek megtartó erejének felismertetését jelentette.

A *demokratizmus* gyakorlását Európa kultúrpolitikusai a művelődéshez való jog szempontjából elemezték. Hazánkban is a cél a nemzet műveltségének gazdagítása, a művelődéshez való jog biztosítása volt *törvényekkel* és az *iskoláztatási feltételek javításával*. A korabeli oktatáspolitikai viták a "demokratizmust" az egységes, illetve a differenciált iskolastruktúrától, iskoláztatási gyakorlattól kérték számon, az iskolaszerkezetben vélték fellelni.

A szociáldemokraták azt vallották, hogy csak akkor van demokratizmus az oktatásban, ha az *egységes iskola* időtartama minél hosszabb időre kiterjed, vagyis az elemi iskola nyolcosztályos. Véleményük szerint ugyanis ez a 14 éves korig tartó egységes tanterv alapján működő iskola oldja csak meg az *egyértelmű tehetség-kiválasztást*, ez szünteti meg a korai szelekciót, illetve az egységes iskolai képzés képes áthidalni a társadalmi osztályok között tátongó űrt. Ezért az egységes iskola szociális jelentőségét igen nagyra tartották.

A konzervatív párt képviselőinek elve az volt, hogy "a nép tehetséges fiai a legmagasabb műveltségben részesüljenek", de pedagógiai szempontból elvetették a 14 éves korig tartó egységes iskolát, mert véleményük szerint az egységes tananyag egyrészt nem kedvez a "tehetségesek kiugrásának", másrészt az egységes iskolatípus általános túlterhelést eredményez. Továbbá az iskola "a jómódú és szegény gyermekek közt tátongó ellentétet nem képes kiegyenliteni", ezért az egységes iskola szociális jelentősége ebből a szempontból nem értékelhető.

Az *"egységesség"* koncepciója az egységes nevelésben öltött testet, hogy a "nemzet minél több tagja képességeinek megfelelően a saját körében a társadalmi munkaképesség maximumát érje el, s így a nemzet egészének erőkifejtését minél hatalmasabbá tegye." A megfelelő műveltség elsajátíttatása pedig differenciált iskolarendszert igényel.

A differenciált iskolastruktúra technikai fejlesztését igazolta a harmadik uralkodó világtendencia is; *a gazdasági - technikai irányzat.*

A gazdasági-technikai fejlődés nem nélkülözhette a gyakorlati, praktikus ismereteket nyújtó középszintű iskolákat. A korábbi, főleg humán ismereteket nyújtó középiskolák mellé létre kellett hozni az új típusú, gazdasági - társadalmi érdekből jelentős szakiskolákat.
Tehát a tehetséggondozást, a tanulók érdeklődésének, képességeinek megfelelő előrehaladását, a túlterhelés elkerülését, a tananyag elmélyült tanulmányozását a differenciált iskolastruktúra volt hivatott biztosítani.

A differenciált iskolastruktúra

A differenciált iskolarendszer 10 éves életkorban biztosította az első kilépési lehetőséget az egységes iskolából, az elemi iskolából. Tízéves korban a gyermek középfokú iskolában; a polgáriban vagy a középiskolák valamelyikében kezdhette meg tanulmányait.

A középfokú intézménnyé lett négyosztályosra csökkentett *polgári iskola* valós társadalmi szükségletet elégített ki: nagyobb néprétegeket juttatott magasabb műveltséghez, s

a diákok továbbtanulását a felső szakiskolákba orientálta. A polgári iskolák különösen a városi polgárság és munkásság körében váltak népszerűvé. A békeszerződés után megmaradt 253 iskola helyett 1926-ban már a számuk 412-re emelkedett. Népszerűségét annak köszönhette, hogy az alsóbb hivatalnoki pályákra is képesített, ugyanakkor továbbtanulási lehetőséget kínált a különböző szakiskolákba, a tanítóképzőkbe.

A polgárira épülő *középfokú szakiskolák* széles hálózatát teremtették meg ebben az időszakban a 14-18 éves korosztály számára. A kereskedelmi, ipari középszintű intézmények mellé létrejöttek a mezőgazdasági szakiskolák is.

A nyolcosztályos középiskolák - az európai gyakorlatnak megfelelően - differenciálódtak. A lányok és a fiúk számára is három-három intézménytípus biztosította az értelmiségivé válás lehetőségét. A nagyobb iskolavárosokban legalább 3 féle középiskola fogadta a tanulókat. Győrben például a nagy múltú klasszikus humán gimnázium, amit a bencések működtettek; az 1924. évi középiskolai törvény nyomán új reáliskolává vált Révai Miklós reáliskola, s az 1927-től leányliceumként működő leánykozépiskola.

A 10-18 éves leányok és fiúk számára kialakított differenciált középiskolai rendszer sokféleségével, differenciált tananyagstruktúrájával a korszerűbb igények kielégítését, az egyén különféle irányultságát, képességeinek valóságos fejlesztését szolgálta.

A középfokú iskolák hálózatát - az egyértelmű tartalmi és szervezeti gazdagodás mellett - a tantervi sokrétűség, a speciális képzés s az ennek megfelelően behatárolt speciális továbbtanulási lehetőségek jellemezték.

A differenciált tanárképzés

Klebelsberg kultúrpolitikájának két alapvető sarkpontja az általános műveltség emelése, valamint olyan szakemberek képzése volt, akik európai színvonalon tudtak tevékenykedni a nemzet érdekében.

Az általános műveltség emelése érdekében továbbfejlesztett differenciált iskolarendszer, *differnciált tanárképzést igényelt*. Az 1920-as évek tanügyi kormányzata fontos

feladatának tartotta a felsőoktatási intézmények alapítását, fejlesztését, a kulturális - szellemi központok létrehozását a fővárosban és vidéken egyaránt.

Az elemi iskolák tanítóinak képzése középfokon, az igen jó színvonalú tanítóképző intézetekben történt.

A *tanárképzés*-három szinten - a középszintű iskolák szerkezetének megfelelően - középfokú iskolák, a középiskolák és a tanítóképző intézetek tanárainak felkészítésében realizálódott. A középszintű oktatásban jelentősen gyarapodó polgári iskolák tanárait az Állami Polgáriskolai Tanárképző Főiskolán és az Erzsébet-nőiskola Állami Polgári Leányiskolai Tanárképző-intézetekben képezték. Az előbbi a polgári fiúiskolák, az utóbbi a polgári leányiskolák számára képesített.

Mindkét intézményben a tanulmányi idő 3 év volt, a képzés négy "főszakcsoportban" és kiegészítő szakon folyt.

A "főszakcsoportok":

magyar nyelv- és történettudomány,
magyar és német nyelv,
földrajz, természetrajz és vegytan,
mennyiségtan- természettan és vegytan;

Kiegészítő szakok:

"énektanítás, tornatanítás, kézimunkatanítás

A tanárjelöltek valamely "főszakcsoport" tanulmányozása mellett önként választhattak egy kiegészítő szakot. A kiegészítő szak kizárólagos tanulmányozása a főiskolán nem volt lehetséges, ui. önmagában *tanári* képesítést nem biztosított.

A polgáriskolai tanárképző főiskolák mellett a pedagógiai gyakorlat céljára jól felszerelt "mintapolgárik", gyakorlóiskolák működtek.

A főiskolához szervesen illeszkedett az Apponyi-kollégium, mely a *tanítóképző-intézeti* (természetesen női és férfi) tanárok képzését szervezte.

A Polgári Tanárképző Főiskola tanárainak javaslatára az okleveles hallgató az Apponyi-kollégium tagja lehetett.

Feltétel: legalább jórendű tanulmányi eredmény, s a választott szakcsoportból egy tárgy kiváló művelése. A felvételt nyert hallgatók választott tárgyaiknak megfelelően 2 éven keresztül tanulmányokat folytatnak az Apponyi-kollégiumban és a budapesti egyetemen, tanítási gyakorlatukat pedig az arra kijelölt tanítóképző iskolákban végezték.

A tanulmányuk befejezésekor tudásukat, tanári pályára való alkalmasságukat az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottság előtt bizonyították.

A Felső Kereskedelmi Tanárképző Intézet az 1924 és 1925-ben kiadott új szabályzatok értelmében az újjászervezett középfokú oktatás szükségleteit elégítette ki. A tanárjelöltek 3 féle szakcsoport között választhattak:

1. könyvviteltan, kereskedelmi levelezés, jogi ismeretek és közgazdasági ismeretek,
2. kereskedelmi és politikai számtan, természettan,
3. vegytan - áruismeret, földrajz.

A 4 évfolyamú tanárképző-intézet tanulói a Közgazdaságtudományi Kar "rendes", a Bölcsészettudományi Kar "rendkívűli" hallgatói voltak, így tettek eleget a szakmai és pedagógiai követelmények elsajátításának.

Az intézmény - túl a középfokú tanárképzésen - kiegészítő képzést is folytatott a *középiskolai és a tanítóképző-intézeti* tanárok számára német, francia, angol és olasz kereskedelmi nyelvből és levelezésből, valamint gazdaságtörténetből.

A *középiskolai tanári képesítési* az 1924. évi XXVII. tc. szabályozta, mely kimondta, "hogy a középiskolai tanárságra képesítést csak az nyerhet, aki igazolja, hogy szabályszerű egyetemi tanulmányai során a középiskolai tanárképzőintézetnek négy éven át tagja volt s az egyes szakcsoportokra nézve kijelölt egyetemi, úgyszintén tanárképzőintézeti előadásokban és gyakorlatokban eredményesen részt vett."

A törvény azt is előírja, hogy a 4 éves főiskolai tanfolyam elvégzése után a tanárjelöltnek egy éves "nyilvános középiskolai" gyakorlattal is rendelkeznie kell a képesítő

tanári vizsgához.

A "tanárjelöltek bennlakó intézetének" megalapítása Eötvös Loránd nevéhez fűződik, az intézet 1910-től új épületben Eötvös-kollégium néven működött. 1924-ben a XXVII. tc. 9. paragrafusa az Eötvös-kollégiumhoz hasonló intézmények felállítását javasolta Debrecenben, Pécsett és Szegeden.

A tanítók, tanárok képzése a 20-as években kiegészült a rendszeres nyári továbbképző tanfolyamokkal. Ekkor került sor pl. az új népiskolai tanterv szellemének megfelelő "metodikai elméleti és gyakorlati ismeretek elmélyítésére," vagy a "kisebbségi iskolák" tanítói számára a német nyelvhelyességről, a magyar nyelvtanítás módszeréről szervezett előadásokra.

Összegezve: az 1920-as évek differenciált oktatási struktúrája az európai gyakorlatnak megfelelően sokszínű volt; valós társadalmi szükségleteket elégített ki a gyakorlatias, praktikus műveltséget nyújtó polgárival ill. középfokú szakiskolákkal; a korábbinál lényegesen szélesebb iskoláztatási lehetőséget biztosított az alsóbb néprétegek gyermekei számára; s ugyanakkor célirányos tananyagstruktúrájával (humán-reálgimnázium) egészséges leterhelést, egyéni képességfejlesztést tudott biztosítani a középiskolások számára.

Mára levonható tanulságokkal szolgálhat az az oktatáspolitikai gyakorlat, amely a társadalmi-gazdasági kihívásokra a döntően *pedagógiai elvek alapján* differenciált középiskolai szerkezettel válaszolt.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei, Bp. 1921.

Kornis Gyula: Magyarország közoktatásügye a világháború óta, Bp. 1927.

Kornis Gyula: Nemzeti megújhodás, Bp. 1929.

Kováts Gyuláné: Kultúra és politika Kornis Gyula közoktatáspolitikai tevékenységében, Győr, 1989.

HORN MIKLÓS
Kereskedelmi, Vendéglátó és Idegenforgalmi Főiskola

CÉLJAINK, TÖREKVÉSEINK A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KORSZERŰSÍTÉSÉRE ÉS FEJLESZTÉSÉRE A KERESKEDELMI, VENGÉDLÁTÓ ÉS IDEGENFORGALMI FŐISKOLÁN

Főiskolánkon 21 éve képezünk pedagógusokat. Így bizonyára megütközést keltene, ha egy neveléstörténeti konferencián - különösen itt Sárospatakon - a rövid, két évtizedet éppen csak felölelő munka és tapasztalatok alapján valamiféle neveléstörténeti fejtegetésbe bocsátkoznék. E helyett inkább arra teszek kísérletet, hogy röviden számot adjak azokról a sajátosságokról és fejlesztési törekvésekről, amelyek egy gazdasági főiskola pedagógusképzésében jelen vannak.

Először talán néhány szót arról, hogy kiknek és milyen keretek között képezünk pedagógusokat? Az bizonyára mindenki előtt közismert, hogy a középfokú szakképzés keretében az utóbbi években - nem utolsósorban a piacgazdaságra való áttérés hatásaként is - gyors ütemben növekedett a középfokú kereskedelmi, vendéglátó és idegenforgalmi szakképzés iránti igény és ennek megfelelően az ilyen típusú iskolák száma is. Különösebb kockázat nélkül prognosztizálható, hogy ez a folyamat és ezzel az adott szakokra felkészült közgazdász tanárok, illetve szakoktatók iránti igények növekedése a következő években is folytatódni fog. Már csak azért is, mert a fejlett országokhoz hasonlóan nálunk is egyre jelentősebb helyet foglalnak el a nemzetgazdaságon belül a szolgáltatások, ezek között különösen a kereskedelem, az idegenforgalom és a vendéglátás. Pedagógusképzésünkre is hatást gyakorol főiskolánknak az a sajátossága, hogy a vendéglátó szakunk, de a közelmúltig az idegenforgalmi szak is a legmagasabb képzési szintet jelenti a magyar felsőoktatásban, lévén, hogy ilyen irányú képzés eddig nem folyt, illetve a vendéglátást illetően bizonyára nem is fog folyni

egyetemi szinten.

Bevezetésként még arról is szólnom kell, hogy Főiskolánk szakmai profilját és a NAT fokozatos bevezetésével a közoktatás várható igényeit is szem előtt tartva, pedagógusok képzésében 5 fő területen vagyunk érdekeltek. Ezek közül az első és legfontosabb, közgazdász tanárok képzése a nappali tagozaton. Az erre vállalkozó hallgatók a kereskedelmi, vendéglátó, vagy idegenforgalmi szakjuk mellé veszik fel második alapszakként a tanári szakot. Ők a követelményeket teljesítve, egy évvel hosszabb képzési időt követően kettős diplomát, az adott szaknak megfelelő közgazdász és közgazdász tanár szakképesítést nyernek. A nappali tanárképzést egészíti ki, a hagyományos formától eltérő, intenzív levelező oktatási keretek között a korábban üzemgazdász, néhány éve már közgazdász végzettséget szerzettek kiegészítő képzéssel tanárrá 2 év alatt. Pedagógusképzésünknek egy másik területe az érettségivel és középfokú szakképesítéssel, vagy alapszakmával rendelkezők első diplomás főiskolai szintű alapképzése a szakoktatói szakon. Az oktatási idő itt négy év, ugyancsak korszerűsített, intenzív levelező keretek között. Néhány éve sajátos és igen keresett, szerény költségtérítéssel összekapcsolt formája pedagógusképzésünknek a tanítói, vagy tanári végzettséggel már rendelkezők háztartásökonómia-életvitel szakra való átképzése. Végül, de korántsem utoljára, Pedagógiai Intézetünk vállalja a szakmai intézeteinkkel együttműködve a kereskedelmi, vendéglátó és idegenforgalmi szakközépiskolákban és szakszakmunkásképző intézetben tanító gazdasági szaktanárok, valamint az áruismeretet, illetve élelmiszer ismereteket oktató tanárok országos továbbképzését.

E kissé hoszúra nyúlt bevezető ismertetést követően megkísérlem röviden, inkább talán csak jelzésszerűen összefoglalni Pedagógiai Intézetünk tevékenységének azokat a sajátosságait, amelyek talán közérdeklődésre is számot tarthatnak.

Kezdem mindjárt azzal, hogy a nappali tagozatos hallgatók csak az első év abszolválása után, tanulmányi eredmé-

nyeiket is figyelembe véve vehetik fel a 3. szemesztertől a tanárszakot. Talán nem érdektelen az a sokéves tapasztalatunk, hogy erre többnyire az igényesebb, szélesebbkörű érdeklődéssel rendelkező hallgatók jelentkeznek. Sajátos módon Főiskolánkon a tanárszakra járók egyfajta elit csoportot képeznek a hallgatók körében.

Kedvező alapokat és feltételeket teremt tanárképzésünkben, hogy az első évben a szakmák speciális igényeit szem előtt tartva valamennyi hallgató tanul lélektant és kommunikációt. Mégpedig általános, munka- és szociálpszichológiát, valamint reklámlélektant két féléven keresztül, általános kommunikációs gyakorlatokon pedig az első félévben kell részt vennie. Az így szerzett ismeretek, elsajátított készségek különösen fontosak és jól hasznosíthatók a tanárszakot a 3. félévtől felvevők számára.

Ami a Pedagógiai Intézetünk által oktatott pedagógiai-pszichológiai és módszertani tárgyakat, valamint pedagógusképzésünk szervezeti kereteit, módszereit és tartalmi követelményeit illeti, itt csak azokról kívánok beszélni, amelyekben talán tetten érhetők bizonyos sajátosságok, általunk fontosnak ítélt törekvések. Nem szeretném tehát igénybe venni türelmüket azon tárgyak felsorolásával, programjaik bemutatásával (neveléstörténet, fejlődés- és neveléslélektan, általános didaktika stb...), amelyek valamennyi tanító- és tanárképző intézményhez hasonlóan természetesen főiskolánk pedagógusképzésének is szerves részét képezik.

Nappali tanárképzésünk a 3. félévben egy ún. pedagógiai proszerimáriummal kezdődik. Ennek azért tulajdonítunk különös jelentőséget, mert ezek a foglalkozások egyfajta önismereti és egyben a tanári arculatot, pályaképet is felvázoló szerepet töltenek be a képzésünkben. A hagyományos oktatási módszerektől, a szemimáriumi gyakorlattól eltérően a proszemináriumokon elsősorban nem új tananyagot dolgoznak fel, hanem videotechnika segítségével a hallgatók személyes iskolai élményeik, tapasztalataik alapján tanártípusokat mutatnak be, beszélnek meg és ezek összefüggésében a pályára való alkalmasságukat elemzik. Néhány év alatt ezek a

pedagógiai proszemináriumok tanárképzésünknek igen fontos elemévé váltak. Jelentőségüket elsősorban az adja, hogy mindjárt a képzés elején a hallgatók szembesülnek a tanári személyiség, attitűd néhány jellemzőjével és egy kicsit azzal a kérdéssel is, hogy mennyire alkalmasak a pályára. Végletes esetekben már arra is volt példa, hogy egy-egy hallgató foglalkozások alapján önmaga számára azt a következtetést vonta le, hogy jobb, ha nem folytatja a tanári szakon a tanulmányait. Ezeket a speciális, egyedi eseteket is a tanáképzés hasznos elemének minősíthetjük, mert annak felismeréséről "árulkodnak", hogy a pedagógus nemcsak valamilyen szakma, tudomány közvetítője az iskolában, hanem sajátos arculatot, felkészültséget és magatartást igénylő "mesterség". Ennél természetesen lényegesen fontosabb az a hatásuk, hogy minden hallgatót önismeretének tudatos fejlesztésére, a közösen megbeszélt, megfogalmazott személyiségvonásokkal való összevetésre késztet.

Tanárképzésünkben egy további sajátos elem, hogy a tantárgypedagógiák, a szakmódszertanok oktatásáért nem az egyes szakmai intézetek, tanszékek a felelősek, hanem a Pedagógiai Intézet. Tudom, hogy ez eltér a nagy pedagógusképző intézményekben, egyetemeken és főiskolákon alkalmazott gyakorlattól és felvethet a szakmai színvonallal, a minőséggel összefüggő aggályokat is. Döntésünket, pontosabban ezt a Főiskolánkon közösen kialakított rendszert az indokolta, hogy tapasztalataink szerint, ahol a szaktanszékekre hárul a szakmódszertan, ott többnyire kontraszelekció érvényesül az oktatók körében, és a szakmai képzési feladatokhoz képest a tantárgypedagógia oktatás leértékelődik. Ezért a Pedagógiai Intézetünk személyi összetételét is úgy alakítottuk ki, hogy ebben feladataikat teljes munkaidőben ellátó szakmetodikusok is helyet kapjanak.

Intézetünkben mindig is egyetértés volt abban, hogy a pedagógus munkájában a tágabban értelmezett nevelőmunkának, a tanulók személyiségformálásának, csoportok, közösségi viszonyok kialakításának és fejlesztésének a tanítással, a szakmai ismeretek közvetítésével azonos a jelentősége.

Elvben azzal természetesen mindenki egyetért, hogy amiként nem lehet valamilyen szakma, szaktudomány nélkül általában pedagógust képezni, ugyanúgy a szaktárgyi felkészültség mellett a pedagógiai tevékenység is szakma. Mindannyian tudjuk és tapasztaljuk azonban, hogy a gyakorlat sok intézményben egészen más. Mindannyian találkoztunk már azzal a szemlélettel, amely a tanárképzésben a pedagógiai - pszichológiai elméleti és gyakorlati képzést mellékes, kevésbé fontos diszciplinaként értékeli. A mi álláspontunk az, hogy a tanári mesterség szakma, amelyet meg lehet tanulni. A magas színvonalú szaktudás mellett a neveléssel, személyiségformálással összefüggő, sokoldalú elméleti és gyakorlati felkészültséget is el kell sajátítani. Főiskolánkon ezért az elméleti pedagógiai tárgyakra - a neveléselméletre, fejlődés- és nevelés lélektanra, neveléstörténetre stb... - építve a tantárgypedagógiákkal azonos súlyt helyezünk a nevelésmódszertani foglalkozásra. Ezen belül pedig különösen az osztályfőnöki munkára, az osztályfőnöki órákra való felkészítésre, a különböző devianciák "kezelésének" lehetőségeire. A nevelési gyakorlattal összefüggő feladatokkal, módszerekkel, - természetesen kerülve a sztereotíp recepteket - a képzés második szakaszában és különösen a tanítási-nevelési gyakorlatokat megelőzően koncentrált formában, viszonylag nagy óraszámot igénylő keretek között ismerhetjük meg a hallgatóinkat.

Itt kell szólnom arról a sajátos oktatási szerkezetről, amelyet a nappali tanárképzésünk utolsó évében alkalmazunk sok éve már. Ezt az évfolyamot, amikor a hallgatók már befejezték közgazdász tanulmányaikat, és a teljes idő a pedagógiai képzéshez áll rendelkezésre, a hagyományos szemeszterek helyett négy 6-7 hetes szakaszra bontjuk. Az első 6 hétben a hallgatók a már emitett koncentrált formában szakmódszertani, nevelésmódszertani, ezen belül az osztályfőnöki munkára, órákra is felkészítő, továbbá közgazdász tanárjelöltekről lévén szó, aktuális gazdaságpolitikai témákat feldolgozó foglalkozásokon vesznek részt. Ezt a szakaszt egy rövid, egyhetes vizsgaidőszak zár-

ja. A következő 6-7 hét az első iskolai tanítási-nevelési gyakorlatoké. Egyetértve itt a Kardos professzor úr által elmondottakkal, mi megköveteljük, hogy ebben a 6 hétben tanárjelöltjeink teljes munkaidőben az iskola rendelkezésére álljanak. Minimális 16 szakórát és 3 osztályfőnöki órát kell tartaniuk. Kötelességük a vezető tanárok intenciói szerint hospitálni, illetve minden esetben egymás óráin és az ezeket követő értékelő megbeszéléseken résztvenni, valamint az iskola különböző tanítási órákon kívüli foglakozásain - pl. szülői értekezleten, tanulói gyakorlatok ellenőrzésében, ügyeleti munkában, klubdélutánokon stb... - közreműködni. Az osztályfőnöki óratartás kötelezettsége persze mindig a legnehezebb és a legtöbb problémát okozza. Álláspontunk azonban az, hogy legalább a feladat nehézségeivel és jelentőségével ismerkedjen meg minden hallgató. Nagy jelentőséget tulajdonítunk annak is, hogy az Intézet adott iskolával kapcsolatot tartó munkatársa ne csak az utolsó órán, a vizsgatanításon vegyen részt, hanem rendszeresen jelen legyen a hallgatók óráin, az órákat minősítő vitákon. A 3. szakaszban, vagyis a következő 6-7 héten a tanítási - nevelési gyakorlatok második részére kerül sor, egy másik szakközépiskolában illetve szakmunkásképző intézményben. Megjegyzem, hogy a NAT fokozatos bevezetésével és a középfokú szakképzés felfelé tolódásával számolva, arra törekszünk, hogy a tanítási - nevelési gyakorlatokat kiterjesszük a technikus képzésre, valamint a következő években induló akkreditált iskolarendszerű, felsőfokú szakképzésre is. Végül ennek az utolsó évfolyamnak a negyedik 7 hete, a számítástechnika oktatásban való alkalmazására való felkészítésen, valamint egy neveléssociológiai diszciplinán kívül, a hallgatói szakszeminárium időszaka. A szakszeminárium keretében minden hallgatónak egy általa választott iskola életével, sajátos céljaival, törekvéseivel kell megismerkedni. Az adott iskola dokumentumaival megismerkedve, a tanárokkal és tanulókkal készített interjúk és a különböző foglalkozásokon szerzett tapasztalatait feldolgozva, egy részletes dolgozatban kell elemeznie, értékelnie az így meg-

szerzett ismereteket. A hallgatóknak ezt az alapvetően önálló munkáját az Intézet egy-egy oktatója segíti konzulensként. Ezek a szakszemináriumok igen fontos elemei az elsajátított szakmai, szakmódszertani, pedagógiai-pszichológiai elméleti és nevelésmódszertani ismeretek önálló hallgatói munkával való szintetizálásának és nagyon gyakran alapját képezik a tanulmányokat záró szakdolgozatoknak is.

Azt gondolom, hogy meg kell még említenem pedagógusképzésünk két további sajátosságát is: az egyik az, hogy a nappali tanárszakos hallgatók a 3. félévet záró vizsgaidőszakot követően egyhetes közművelődési gyakorlaton vesznek részt. Ennek keretében 2-3 napos elméleti előkészítést követően, egy jó előre kiválasztott kisebb vidéki település komplex szociológiai feltérképezését végzik el. Egymás között kialakított munkamegosztás alapján megismerkednek a település gazdasági viszonyaival, az ott lakók foglalkozási szerkezetével, a kulturális élettel, iskolával, a helyi értelmiség összetételével, az önkormányzat történetével, szakmánknak megfelelően a kereskedelemmel, vendéglátással és ha van, a helyi turizmussal, továbbá a helység történetével. A közművelődési gyakorlatot követően közös tanulmányban számolnak be tapasztalataikról.

Követelményrendszerünknek másik fontos eleme, hogy a pedagógus végzettség megszerzésének feltétele egy idegen nyelvből legalább egy középfokú "C típusú" nyelvvizsga letétele. A nappali tanárszakon ez természetes igény, lévén, hogy a kereskedelem, a vendéglátás és az idegenforgalom nyelvigényességét szem előtt tartva a közgazdász diploma megszerzéséhez két nyelvvizsga követelményét kell teljesíteni. A szakoktató szakon azonban ennek a követelménynek az elfogadtatása sokkal nehezebb volt, nagy ellenállásba ütközött, de 3 éve végül is érvényesíteni tudtuk.

Végül a konferencia előadásait hallgatva szólnom kell még egy kérdésről. Többen éles és minden szempontból indokolt bírálat tárgyává tették az elmúlt négy évtized monolitikus, az iskolák életét uniformizáló és egyetlen ideológia korlátlan uralma alá rendelő oktatáspolitikáját.

Néhány előadás, illetve korreferátum azonban a bírálat alapján idealizálta a két világháború közötti, véleményem szerint ugyancsak egyetlen ideológiai rendszerre épülő pedagógiai szemléletet, gyakorlatot. Mások, és talán ez volt a jellemzőbb, az elmúlt 40 év alapján arra a következtetésre jutottak, hogy egyáltalán nincs szükség a pedagógia elméletében és a tanárképzés gyakorlatában valamilyen, a nevelő munka irányát, jellegét, céljait és módszereit determináló rendszerszemléletre. Az én véleményem ebben a kérdésben különbözik ezektől a nézetektől. Egyrészt azt gondolom, hogy iskolarendszerben mindenféle felülről diktált és megkövetelt ideológiai kényszer, függetlenül annak tartalmától, csak kárt okozhat. Ezért én a jelen oktatáspolitikájában, minden joggal bírálható részlet, zavar stb... ellenére, kifejezetten pozitív változásnak, fejlődésnek tartom a sokféleséget. A magyar pedagógiában először jutottunk el a választási lehetőséghez. Ahhoz, hogy bizonyos keretek között szülők és gyerekek szabadabban választhatnak a különböző iskolák, pedagógiai modellek között. Ennek a folyamatnak természetesen még az elején vagyunk, de az első, jelentős lépést megtettük ebbe az irányba. Ugyanakkor nem hiszek abban, hogy az iskola - közelebbről az állami, önkormányzati intézmények - világnézeti semlegességének minden szempontból jogos követelménye azonos lenne az ott tanító tanárok világnézet nélküliségével. Azt gondolom, hogy a tanárképzésben nagyon is törekedni kell valamilyen rendszerszemlélet szükségességének felismertetésére, talán nem értenek félre, ha azt mondom, hogy valamiféle "pedagógiai világnézet" vállalására. E nélkül u.is nemcsak a pedagógiai gyakorlat, de a tanár maga is arctalanná válik és nevelő hatása korlátozódik. A pedagógusképzésben a mi feladatunk, hogy a neveléselmélet, neveléstörténet stb... oktatása során biztosítsuk egy egységes pedagógiai szemlélet kialakulásának, megszerzésének feltételeit, miközben az már a hallgatóink dolga, hogy élnek e ezzel a lehetőséggel, illetve, hogy miféle szemléletet tesznek sajátjukká.

Másrészt mindezzel összefüggésben és valóban korrefe-

rátumom befejezéseként szeretnék még hangot adni annak a véleményemnek is, hogy az iskola nem képes, nem is várható el tőle a társadalmi esélykülönbségek, a szociális hátrányok felszámolása. Egyetlen reális célt lehet kitűzni, és ha úgy tetszik, ez valóban ideológiai kérdés is, hogy az iskolarendszer ne növelje az egyenlőtlenségeket, hanem inkább ellensúlyozza az amúgy is meglévő és növekvő társadalmi különbségeket. Meggyőződésem, hogy ennek a jövőben nem az elit iskolák és az ezektől leszakadó intézmények közötti különbségek növelése, hanem az iskolán belüli, a tanulók adottságainak, képességeinek, érdeklődésének utat nyitó komprehenzív iskolák kialakítása az alapvető útja.

EMŐKEY ANDRÁS
Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Tanárképző Intézet

A MEZŐGAZDASÁGI MÉRNÖK-TANÁRKÉPZÉS HELYZETE ÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI

A magyar gazdaságban végbement irreverzibilis folyamatok alapjaiban érintik az *agrárgazdaság, a vidék* továbbfejlődési lehetőségeit. A perspektivát itt is a képzett emberfők jelentik, azok a mezőgazdasághoz értő szakemberek, akik alkotó tevékenységükkel képesek hozzájárulni a vidék és végső soron az egész mezőgazdaság fejlődéséhez. A jövő mezőgazdája már a kiméletlen piaci hatásoknak kitett föld- és tőketulajdonos, aki folyamatosan döntési helyzetbe kerül, döntései pedig jelentős kihatással vannak szűkebb és tágabb környezetére. *Társadalmi felelősség tehát, hogyan képezzük, milyen ismeretekkel vértezzük fel tanulóinkat, a jövő potenciális mezőgazdáit.* A képzés eredménye, az ismeretek gyakorlati alkalmazásában realizálódó és megfelelő képességfedezeti háttérrel bíró tudás közvetlenül és döntően kihat a folyamatokra.

A mezőgazdasági szaktanárképzésnek hosszú és gazdag történelmi múltja van. A képzés jelenlegi helyzetének szempontjából meghatározó volt a mezőgazdasági és élelmezésügyi miniszter 9/1968 MÉM számú Utasítása, amely a mezőgazdasági és élelmiszeripari tanárképzést hosszabb távra rendezte. Az utasítás kimondta, hogy a Mezőgazdasági Mérnöktovábbképző Intézet Tanárképző Szaka működését az Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézeteként, gödöllői székhellyel folytatja.

Az utasítás rögzítette az *Intézet feladatait* is:

- mg. egyetemet, főiskolát végzett mérnökök, továbbá felsőfokú mezőgazdasági, kertészeti és élelmiszeripari technikusi végzettségű szakemberek részére mezőgazdasági, erdészeti vagy élelmiszeripari iskolai oktatói tevékenységhez szükséges pedagógiai képesítés nyújtása;
- agrárpedagógiai tudományos kutatómunka végzése;

- részvétel a szaktanárok továbbképzésében.

Az alapító okiratot tanulmányozva egyértelmű, hogy abban a valós intézeti struktúra körvonalai megtalálhatók. A közel 30 éve megfogalmazott feladatrendszer ma is meghatározza az Intézet tevékenységét, tehát a mezőgazdasági szaktanárképzés jelenlegi arculata az elmondottakból alakult ki az évek során.

A tanárképzésben 1990-től jelentős változások indultak meg. Megszűnt a Gödöllői Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézetének korábbi ágazati hegemóniája, hiszen az elmúlt években szinte valamennyi agrárintézmény a tanárképzést is felvette képzési kínálatába. Ennek egyik legjelentősebb hatása a képzés egész rendszerének felülvizsgálata volt. A belépő új intézmények a gödöllői képzési hagyományokra építettek, ugyanakkor arra késztették a Tanárképző Intézet vezetését és oktatóit,hogy gondolják át a kialakított, sokszor hagyományos alapokon nyugvó tematikákat és szembesüljenek az esetleg felhalmozódott hiányosságokkal, hibákkal. Ennek kézzelfogható eredményei a tantárgyak képzési dokumentumainak, az oktatásszervezés kereteinek, továbbá a képzés eszközrendszerének folyamatos megújulása. A szakok - néhány nem tartós próbálkozástól eltekintve - hagyományosak, a képzési forma az új koncepciók mellett lényegében tradicionális. Jelenleg az alábbi szakokon folyik szaktanárképzés:

- **okleveles mérnöktanár szak**, 4 féléves, levelező tagozat, a mezőgazdasági, erdészeti és élelmiszeripari befejezett egyetemi tanulmányokra alapozva;
- **mérnöktanár szak** (a volt műszaki tanári szak) 4 féléves, levelező tagozat, szakirányú befejezett főiskolai tanulmányokra alapozva;

Az okleveles mérnöktanár és a mérnöktanár szakokon a felsőfokú szakmai ismeretek már adottak, így ezeket a szakokat a pedagógiai tárgyak dominanciája jellemzi;

- **szakoktató szak**, 6 féléves, levelező tagozat, szakirányú érettségi vagy képesítő vizsgára alapozva.

A szakoktató szak főiskolai rangja megköveteli a szakmai tudományok magas szinten történő ismeretét, emiatt ebben a

képzési formában jelentős számú szakmai tantárgy is helyet kap. Ugyanakkor már a második félévben megindul a pedagógiai tárgyak tanítása, a szakmai tantárgyakban való előrehaladáshoz igazodva;

- szándékosan utoljára említem meg a 90-es évek elején indult **okleveles mérnöktanár képzés** egy speciális formáját. A mérnöktanár szak az egyetemen tanuló nappali tagozatos hallgatók számára sikeres felvételi vizsga letétele után második szakként felvehető. A képzés időtartama jelenleg 8 félév, a fő szakirány 2. évétől az 5. év végéig tart.

Itt kell megemlíteni, hogy az Intézet 1994-től részt vesz a **Világbank** által támogatott programokban, melyek célja a korszerű szakmastruktúrának megfelelő *tanárképzési program kidolgozása* és az *új szakképzésű szakközépiskolák számára a szaktanárok képzése*.

A képzés jelenleg is gyakorlóiskolák bevonásával történik. A gyakorlóiskolák feladata a tanárjelöltek gyakorlati pedagógiai felkészítésében való aktív részvétel. A gyakorlóiskolák státusa az utóbbi években változott, de a szakmai tevékenységek vonatkozásában továbbra is a Tanárképző Intézettel való szoros kapcsolat a meghatározó.

A korábban már említett változások tükrében elmondható, hogy a **jövő szakembereit felelősséggel felkészítő szaktanárok képzésében is folyamatosan új szempontok jelennek meg.** Ezek a szempontok vázlatosan, a teljesség igénye nélkül az alábbiakban foglalhatók össze:

1.) **A társadalmi-gazdasági változások hatására változik az iskola.** A szakoktatási intézmények képzés stratégiáját egyre nyilvánvalóbban a társadalom, a klientúra felől érkező igények, a felvevő piac határozzák meg. Új szakmák, ennek megfelelően új képzési irányok jelennek meg, hagyományos szakmák eltűnnek vagy átértékelődnek. Változnak a képzési célok és követelmények, az oktatás tartalma és módszerei. Ahhoz, hogy a képzés céljai valóban összhangban legyenek a változó társadalmi elvárásokkal, a tanterveket olyan új módszerrel és koncepcióval kell összeállítani, hogy azok közvetlenül reflektáljanak a változásokra, illetve,

hogy a változások a tantervekben egyszerűen és gyorsan átvezethetők legyenek. Ez helyi tantervek esetében az iskolai kollektíva feladata, tehát a szaktanárok felkészítésében a tantervkészítés elveinek és módszereinek is szerepelnie kell.

2.) **Az iskolák vonatkozásában a változások eredményeként ellentmondásos tendenciák jelentek meg.** Egyrészt a társadalmi folyamatok demokratizálódása következtében változott az iskolák légköre. Az iskolákban a demokratizálódás, a nyitottság, tevékenységükben az autonómia vált jellemzővé. Pozitívan változott a "tanári szabadság" fogalma és megítélése is. Ezek az átértékelődött tényezők változást kell, hogy hozzanak a tanító-nevelő tanárok habitusában és munkájában egyaránt. Ugyanakkor a jelenben is zajló gazdasági átalakulás szükségszerű velejárójaként megjelentek a tanári pálya társadalmi megbecsülését rontó tényezők. A tünetek a pénzügyi nehézségekben, a munkafeltételek romlásában, a munkanélküliségben, az elbocsátásokban jelennek meg. A tanári pályán is erősen érezhető negatív rendenciák a pálya népszerűsége ellen hatnak. Ennek eredményeként csökken a pálya vonzása, ami a szakmai képzés jövőbeli minőségi romlását jelentheti. Ezt az ellentmondást a tanárképzésben fel kell oldani.

3.) **Az információ mennyiségének és minőségének robbanássszerű megnövekedése,** az "információözön" a tanítási-tanulási folyamatban is érezteti hatását: a zsúfolt tantervek, tankönyvek, a mindenáron mindent megtanítani akarás illúziója a folyamatban még most is jelen van.

A folyamatos tanterv-korszerűsítés igényét és a szaktanárok e munkába történő bevonásának lehetőségét az előző pontban már említettem. E kihívással kapcsolatban kell azonban azt is megemlíteni, hogy az individualizáció a képzésben szükségszerűen egyre nagyobb teret nyer. A tanárokat fel kell készíteni az információk szelektív átadására, arra, hogy az ily módon megosztott - frontális vagy csoportos iskolai, illetve otthoni egyéni - tanulási formák mellé az adott formában feldolgozható tananyag milyen feltétel- és szempont-

rendszer szerint rendelhető.
Az individualizálás térnyerésével a megtanítás helyett a tanulásszervezésre és irányításra tevődött át a hangsúly. *Az ismeretanyag átadásával, a szakmai tevékenységekhez szükséges képességek kifejlesztésével azonos értékű feladata a tanárnak a tanulás megtanítása, a tanulókban a tudás megszervezéséhez szükséges képességek, beállítódások, tanulási technikák kialakítása.*

4.) **A technikai forradalom, az új technikák beépülése a képzésbe**, az oktatástechnológai térnyerése az információs eszközök céltudatos és tervszerű használata növeli a tanítási- tanulási folyamat hatékonyságát.
A video- és számítógép-rendszerek, a multimédia megjelenése visszahat a didaktika egészére: alapvetően megváltoznak a módszerek, a szervezeti formák, lényegében változik meg a tanítási-tanulási folyamat stratégiája és taktikája. Emiatt a tanárképzésben az eddigieknél nagyobb szerepet kell, hogy kapjon az oktatástechnológia. A *tanárnak felkészültnek kell lennie a korszerű eszközrendszer felhasználására, a folyamat új szempontú megközelítésére és hatékony levezetésére.*

5.) **A munkaerőpiachoz való jobb igazodás, a több lábon állás lehetősége és igénye indokolja a szaktanárképzés univerzálisabbá tételét.** Olyan tanárok képzésére kell törekedni, akik rugalmasan tudnak alkalmazkodni az iskolák igényeihez. A szűk szakirányú specializáció helyett a szakmacsoportos, több szaktárgy tanítására történő felkészítés a cél, amely a módszertani munka korszerűsítését is igényli. Ennek a koncepciónak a tanárképzés megújuló programjában, módszertani jegyzeteiben és a követelményrendszerben is tükröződnie kell.

A felsorolt szempontok és az azokat életre hívó, már említett változások egyre nyilvánvalóbban igénylik, hogy *a tanárképzésben is erősíteni kell az innovatív tanulási stratégiát.* Ma is aktuális Vendégh Sándor professzor úr 1988-ban egy módszertani tudományos tanácskozáson tett megállapítása, mely szerint *a szaktanárképzésben egy olyan offenzív stratégiának van jövője és létjogosultsága, amely*

előrelátó, felkészít a várható változásokra, alkalmas egy rugalmas, alkalmazkodóképes, ugyanakkor kreatív szaktanári habitus kialakítására.

BÁNHIDYNÉ SZLOVÁK ÉVA
Kandó Kálmán Műszaki Főiskola

SZAKMAI TANÁRKÉPZÉS A MŰSZAKI FELSŐOKTATÁSBAN

Történeti áttekintés

A polgári korszak általános értelembe vett tanárképző tevékenysége keretein belül történt szaktanári képesítésektől eltekintve, az első idevágó előzményeknek a reáliskolai tanárok oktatását tarthatjuk: A József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 1870-től képeztek matematika és természettudományos tanárokat ennek az iskolatípusnak.

A korszerű képzési forma és tartalom érvényesülését jelezte, hogy ugyanezen az egyetemen 1934-ben már önálló Neveléstudományi Tanszék kezdte meg a működését, 1936-ban pedig Gazdasági Szaktanárképző Intézet. A két féléves képzésben okleveles közgazdák, mérnökök, középiskolai tanárok és mezőgazdák szerezhettek tanári képesítést. A tanulmányok középpontjában pedagógiai, lélektani és filozófiai ismeretek álltak. A tanárképzés részét képezte a gyakorlati felkészítés is. A képzés önfejlesztési erejét mutatja, hogy már a következő évben érdembeli kritikaként említést nyert. Felmerült annak veszélye, hogy a tanárjelöltek szakmai ismeretei eltávolodhatnak az ipar, a gyakorlati élet által támasztott követelményektől. (A tanulmány keretei nem teszik lehetővé, hogy általános szakképzéstörténeti, tanárképzési, pedagógia-történeti áttekintést nyújtsunk, ezért csak jelzésértékűnek szánjuk adatainkat.)

A második világháborút követően a tanárképzés keretei megmaradtak, de tartalma változott. Nőtt a pszichológiai tárgyak száma, a neveléstörténet mellett művelődéstörténetet is oktattak. Külön tantárgyként bevezették az egészségtant és a szakoktatás történetét. A társadalmi változások és az ipari termelés előtt álló feladatok kedveztek a szaktanárképzés korszerűsítésének, de egyben nagyterjedelmű elvárásokat is támasztottak vele szemben. Sajnálatos, hogy a műszaki

pedagógusképzésre csökkenő számban jelentkeztek a mérnökök, így az emelt létszámú mérnök-tanár igény optimális kiegészítése illuzióvá vált.

A műszaki oktatói, tanári szakképzésen kívülálló okok következtében az elkövetkező esztendőkben - az egyedi, igen komoly eredmények ellenére sem - alakulhatott ki a képzés minőségileg fejlettebb kerete, tartalma. 1947-től kezdődően a műszaki tanárképzést az új formákra tett javaslatok megvitatása és legtöbbször elvetése jellemezte. A néhány elfogadott tervezet csak rövid életű intézményeket eredményezett.

A helyzet még tovább romlott az 1949. évben beindított szakmunkásképzéssel, hiszen a tömeges képzéshez több száz főállású oktatóra lett volna szükség. "A szakember szükséglet tervezése és az oktatás-tervezés akkori körülményei között más felsőoktatási intézmények születése és elhalása is jórészt a változó "tervszámokkal" függött össze: a sürgős szakemberhiány kielégítésére gyorsan új intézményeket szerveztek, amelyekbe irreálisan sok hallgatót iskoláztak be (a Műszaki Tanárképző Főiskolára közel 800 nappali és mintegy 650 levelező hallgatót, majd rövid időn belül - az immár lényegesen csökkenő szakemberhiányra hivatkozva - ezeket az intézményeket megszüntették." (Orosz Lajos: A műszaki pedagógusok képzésének története. 16. p.)

Indult tanárképzés tanfolyami keretek között is. A képzés szervezeti kereteinek folyamatos változtatása következtében a képzés színvonala nem lehetett kielégítő. Nem álltak rendelkezésre megfelelő jegyzetek, nem volt lehetőség a műszaki tantárgyak tanításával kapcsolatos módszertani és didaktikai kutatások beindítására. A gyakorló iskolai hálózat kiépítése is nehézkesen haladt. Még egy problémával kellett szembenézni, nevezetesen, hogy a nappali tagozatú tanárképzésben végzett hallgatók egy része - a jobb kereseti lehetőség miatt - pályaelhagyóként az iparban helyezkedett el.

Hosszas viták után 1961-ben határozat született a pedagógiai tanszék megszervezéséről a Műszaki Egyetemen. A tanszék feladatává tették nappali tagozaton a mérnök-tanár

képzést fakultatív jelleggel is, a levelező tagozaton pedig a már műszaki tanárként illetve oktatóként dolgozó mérnökök és technikusok képzését. 1964 és 1971 között 1321 tanári oklevelet adott ki az egyetem. A végzettek nagyrésze az iparban helyezkedett el, bár közülük sokan visszatértek a tanári pályára néhány éves ipari gyakorlat után.

1969-ben határozat született a műszaki pedagógusképzés decentralizásáról, ennek alapján hozták létre öt műszaki főiskolán a pedagógiai tanszékeket (Széchényi István Főiskola, Pollack Mihály Műszaki Főiskola, NME Dunaujvárosi Főiskolai Kar, Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Bánki Donát Műszaki Főiskola), és megkezdték a műszaki tanárok nyolc féléves nappali tagozatos képzését a főiskolák szakmai profiljának megfelelően. A hallgatók tanulmányaik során elsajátították azokat az alapozó és szakirányú műszaki ismereteket, amelyek a mérnökképzésnek is részét alkották, továbbá a pedagógiai - pszichológiai - módszertani ismeretszerzésen túlmenően jelentős óraszámban vettek részt iskolai, illetve metodikai gyakorlatokon. A végzettek műszaki tanári oklevelet kaptak, amely az alap- és középfokú szakképző iskolákban az elméleti és gyakorlati (laboratóriumi) műszaki tárgyak oktatására jogosított fel. Ezen túlmenően felsőfokú végzettséget igénylő műszaki munkakörök betöltésére is képesített a diploma, de üzemmérnöki oklevelet csak kétféléves kiegészítő mérnökképzés keretében, műszaki tárgyú diplomamunka elkészítése és megvédése után kaphattak a végzettek.

A műszaki tanári oklevél megszerzésére lehetőség nyílt levelező tagozaton kilenc féléves képzési idővel.

A műszaki diplomával rendelkezők számára négy féléves kiegészítő levelező képzést indítottak a főiskolák a műszaki tanári képesítés megszerzéséhez.

1970-ben a műhelyoktatók pedagógiai képzése is megkezdődött a műszaki főiskolákon a három féléves műszaki oktató szakon, az így szerzett oklevél azonban nem adott főiskolai végzettséget. A szakoktatók képzésével szemben támasztott szakmai és pedagógiai minőségi követelmények a képzés hat félévre történő emelését igényelték, aminek következtében a

végzett hallgatók felsőfokú pedagógiai oklevelet szerezhettek 1980-tól. A korábban végzettek számára pedig három féléves kiegészítő tanulmányok tették lehetővé ezen diploma megszerzését.

A műszaki pedagógusok képzésének keretei, tantervei, a felvételi követelmények természetszerűleg sokat változtak az évek során. A tantervekben végrehajtott legjelentősebb módosítást a műszaki képzés tekintetében az üzemmérnökökkel azonos képzési idő és tartalom bevezetése jelentette, amelynek eredményeként a műszaki tanár szakos hallgatók két teljes értékű - mérnöki és tanári - oklevelet kaptak, mely nagy mértékben növelte a végzettek munkaerőpiaci mobilitását.

A műszaki tanárképzésbe további műszaki felsőoktatási intézmények is bekapcsolódtak (Erdészeti és Faipari Egyetem, Gépipari és Automatizálási Műszaki Főiskola, Ybl Miklós Műszaki Főiskola) a rendszerváltás után, így a műszaki főiskolákon napjainkig mintegy tizezer hallgató szerezhetett műszaki pedagógiai végzettséget. Több mint kétharmaduk műszaki tanári diplomát, a többi műszaki szakoktatói oklevelet kapott. Okleveles mérnöktanárokat - közel háromezer főt - ezen idő alatt a Budapesti Műszaki Egyetem Tanárképző Intézetében képeztek. Ezen felül nagy számban folyt itt is a műszaki szakoktató képzés különböző szakirányokban (mintegy négyezer fő), és kisebb létszámban műszaki tanári okleveleket is kiadtak.

Követelmények a szakmai tanárképzéssel szemben

A szakmai tanárképzés mennyiségi és minőségi fejlesztésénél mindenekelőtt a szakképzés igényeiből kell kiindulni. A közelmúlt társadalmi - gazdasági változásait is figyelembe véve számadatokkal is igazolhatóan megnőtt a szakközépiskolák iránti igény.

A középfokú oktatási intézmények tanuló létszámának alakulása is jelzi a középfokú szakképző iskolák iránti igény növekedését, különösen jellemző a szakközépiskolák súlyának növekedése, amelyek szélesebb bázisú alapképzést és nagyobb mobilitást biztosítanak az ott végzettek számára.

A középfokó oktatási intézmények tanulólétszámának alakulása intézménytípusok szerint 1980-1994 között

(Szakképzés Magyarországon, MüM 1995.)

Tanév	Gimnázi-umban	Szakközépis-kolában	Szakmunkás-képző iskolában	Középfokú szakiskolá-ban	Összesen	Ebből a szakképző iskolákban
	tanulók száma					
1980/81.	89400	113838	154096	12634	369968	280568
1985/86.	105794	130310	176380	13242	425726	319932
1990/91.	123427	168445	209371	15484	516727	393300
1991/92.	130378	178973	204655	21058	535064	404686
1992/93.	136729	186225	188570	28186	539710	402981
1993/94.	138198	192388	174187	30411	535184	396986
1994/95.	140352	196965	163330	29767	528614	388262

A fenti táblázat is mutatja, hogy a középfokú oktatásban résztvevő tanulók mintegy kétharmada még mindig a szakképző iskolákban tanul és a szakképzésen belül műszaki tanulmányokat folytat a diákok mintegy ötven százaléka.

A szakképző intézményekben folyó oktató-nevelő munka minőségét alapvetően meghatározza a szakmai tanárok pedagógiai és műszaki felkészültsége. Sajnos, egy részük a munkakör betöltéséhez szükséges szakmai, illetve pedagógiai végzettséggel sem rendelkezik, különösen kritikus a helyzet a szakoktatók képzését illetően. A szakmai elméleti tárgyakat tanító tanárok közül sokan nem rendelkeznek pedagógiai képesítéssel.

Ugyanakkor a nagymértékű strukturális átalakulás és technológiai fejlődés a munka tartalmában és szervezésében új fajta készségeket követel meg a munkavállalóktól. Az önálló, felelős munkavégzésre, az igényes szakmai munkára

csak azok a mérnök- és műszaki tanárok tudják felkészíteni a tanulóikat, akik önmaguk is képesek a korszerű ismeretek és módszerek befogadására és alkalmazására.

A társadalmi-gazdasági változások és a szakmai tanárképzés

Az Emberi Erőforrások Fejlesztése Világbanki Program egyik fontos komponense volt az ifjúsági szakképzés tartalmi és strukturális megújítása, melynek lényeges területét képezte a szakmai tanárképzés fejlesztése. Ennek keretében lehetőség nyílt az oktatók számára, hogy megismerjék a fejlett országok tanárképzési és továbbképzési gyakorlatát és alkalmazzák a hazai képzésben a helyi viszonyoknak és tradícióknak megfelelően, továbbá a megvalósításhoz elengedhetetlenül szükséges oktatástechnológiai eszközberuházásra.

A műszaki pedagógusképzésnek a szakiskolai igények kielégítésén túlmenően az iskolarendszeren kívüli szakmai képzések - továbbképzés és átképzés - számára is vállalnia kell a kvalifikált szakmai oktatók felkészítését. Kiépült ugyanis a munkaerőpiaci elvárásokhoz rugalmasan és gyorsan igazodó, rövid, célirányos képzéseket szervező regionális munkaerő fejlesztő- és képző központok hálózata. A kapacitások hatékony kihasználása és az emberi erőforrások fejlesztése világbanki program munkaerőpiaci komponenseként ugyanis megvalósult egy nagy arányú fejlesztés a nem iskolarendszerű szakképzés kereteinek és struktúrájának kiépítésével.

Jelenleg a műszaki pedagógusok képzése három szinten történik. Az egyetemi szintű mérnök-tanár képzés a szakközépiskolák elméletigényes műszaki tantárgyainak oktatására képesít. A főiskolai szintű műszaki tanárképzés feladata elsődlegesen a szaktárgyi gyakorlatok és laboratóriumi foglalkozások vezetésére, valamint a kevésbé elméletigényes szakmai tantárgyak oktatására felkészíteni a hallgatókat. A fejlesztés egyik fontos eleme, hogy távlatilag a középfokú szakképző iskolák szakmai tanárai is egyetemi szintű képzésben részesüljenek. Ez olyan egységes rendszerben valósítható meg, ahol a képesítési követelmények érvényesítése alapján a képzési fokozatok között biztosítható az átjárhatóság, lehe-

tővé téve a magasabb szintű képzettség megszerzését a korábbi tanulmányok teljes értékű beszámításával.

Külön kell szólnunk a szakoktató-képzésről, amely a jelenlegi rendszerben - mint a műszaki pedagógusképzés harmadik szintje -, a szakképző iskolák gyakorlati illetve műhely foglalkozásainak vezetésére képesít. Ezen foglalkozásokat elsősorban az iskolai tanműhelyekben szervezik a korábbi nagyvállalati tanműhelyi rendszer kiváltására.

A szakképzési törvény Magyarországon is bevezette a tanulói szerződés intézményét, - megerősítve ezzel a munkaerőpiac által is preferált gyakorlati képzést. A tanulókkal a tipikusan kisüzemi gyakorló helyeken foglalkozó iparosok, kisvállalkozók stb. pedagógiai felkészítése a mesterképzés lényeges részévé kell, hogy váljon (jó példa erre a német mestervizsga - rendszer).

A világbanki szakmai tanárképzési alprojekt és a helyi tantervfejlesztés

A műszaki pedagógusképzés megújításának alapja a tantervfejlesztő munka. A szakmai tanárképzés világbanki kísérleti tantervének kidolgozásakor figyelembe vettük a változások következtében megjelenő igényeket, a nemzetközi tendenciákat, továbbá a hazai tanárképzésre vonatkozó általános irányelveket és képesítési feltételeket.

Ez utóbbit a tanárképzés országos kerettantervének tekintettük, ebből kiindulva határoztunk meg azon képzési tartalmakat (modulokat), amelyek a szakmai kísérleti tanárképzés egészére vonatkoznak, függetlenül a szakmacsoportok specifikumaitól. Ez az ún. kísérleti alaptanterv felfogásában és tartalmában is eltér a szakmai tanárképzés korábbi tantervi dokumentumaitól. A felhasználók - elsődlegesen az új típusú szakközépiskolák - igényeihez igazodva a tanárképzésben is a munkaerőpiaci szemlélet érvényesül. Ugyanakkor az igényes pedagógiai elméleti képzés mellett nagy súly helyeződik az elmélet és gyakorlat kapcsolatára, a képesség- és készségfejlesztésre. Ezen alapvetések érvényesülését tükrözi és ugyanakkor megvalósításuk kereteit is biztosítja a kialakított tantervi struktúra.

A KKMF Tanárképző Tanszéke helyi tantervének kialakításakor figyelembe vette mind a hazai igényeket, mind a nemzetközi tendenciákat, összhangban a világbanki projektben végzett tantervfejlesztő munkával.

További szempont volt az iskolarendszerű- és iskolarendszeren kívüli képző helyek és szakmai testületek elvárásainak érvényesítése. A szakképző intézmények többsége ugyanis karakterisztikusan megfogalmazta új igényeit a pályakezdő szaktanárokkal szemben (gyakorlatorientált felkészítés, kompetencia alapú képzés). A főiskola fő profiljához kapcsolódóan a villamos mérnöktanár - és informatikus - mérnöktanár szakok tanterveinek elkészítésénél figyelembe kellett venni ezen szakterületek magas szintű szakmai kvalifikációs követelményeit, különös tekintettel a csúcstechnológiák oktatására.

Ezen igényekhez alkalmazkodva moduláris jellegű tanterv került kidolgozásra. Kiemelt jelentőséget kaptak a fejlesztésben az ún. Projekt és a Gyakorlati modulok. Ezen utóbbiak nyújtanak keretet a korszerű szakképzési ismeretek közvetítésével (szakképzési- és gazdasági, iskolaszervezési ismeretek, menedzsment ismeretek, jogi ismeretek, pályaorientáció) és az önálló, problémamegoldó tevékenység gyakorlásához.

A tanárjelöltek gyakorlati és laboratóriumi foglalkoztatását ezért bővítettük a tanórán kívüli önálló feladatvégzésre alkalmas Nyitott Laboratóriumi Rendszer bevezetésével.

A szakdidaktikai felkészítést harmonikusan egészíti ki a gyakorló iskolai tevékenység, ahol a tanárjelöltek vezetőtanárok és oktatók irányításával végzik a nevelési és tanítási feladataikat.

A fejlesztő program eddigi eredményei - oktatási szoftverek, nemzetközi projektek a módszertani munkában, tudományos diákköri helyezések, szakdolgozati pályadíjak - is jelzik, hogy olyan tanítási - tanulási kultúra van kialakulóban, amely a tanárjelöltek személyes kvalitásait és munkaerőpiaci esélyeit egyaránt növeli.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Balogh Andrásné - Bánhidyné Szlovák Éva - Kadocsa László - Szabóné Berki Éva - Tóth Béláné - Vásárhelyi Zsuzsanna: A szakmai tanárképzés alaptanterve. In: A szakmai tanárképzés fejlesztése alprogram 1. Tantervi koncepció. MüM Ifjúsági Programiroda Bp., 1995.
2. Benedek András: Szakképzés Magyarországon. Munkaügyi Minisztérium, Budapest 1995.
3. Bánhidyné Szlovák Éva: A szakképzés rendszerének megújítása, a szakmai tanárképzéssel szembeni követelmények Szakképzési Szemle, 1993. 2. sz.
4. Bánhidyné Szlovák Éva: A műszaki - szakmai pedagógusképzés megújítása, fejlesztésének alapkérdései. Tanárképzésünk megújítása (Tanulmánykötet) Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 1993.
5. Bánhidyné Szlovák Éva: A szakképzés rendszerének megújítása és a szakmai tanárképzéssel szembeni követelmények. A KKMF Jubileumi Tudományos Ülésszakának kiadványa Budapest, 1994.
6. Bánhidyné Szlovák Éva (1994): Key Issues in Teacher for New Vocational/Professional Education and Training System Development of human resources, Székesfehérvár
7. Sallai Mária (szerk.): Új szakképzési modell. Tanulmányok. General Press, 1996.
8. Szövényi Zsolt (szerk.): A szakmai pedagógusok képzésének története Magyarországon 1945-1988. Oktatáskutató Intézet, Bp. 1991.

KISSNÉ KORBULY KATALIN
Wargha István Pedagógiai Főiskola
Hajdúböszörmény

AZ ELSŐ KISDEDÓVÓK PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉGE BÉKÉS MEGYÉBEN

A XIX. század második harmadában, az ország keleti régiójában a lakosság jelentős része elsősorban mezőgazdasági munkát végzett, így biztosította létfeltételeit. A nők, élve a munkalehetőséggel és a gazdasági helyzettől kényszerítve, esetenként az otthontól távolabb végeztek napszámos munkát. Ennek következtében egyes családok kevésbé tudták ellátni nevelési funkcióikat, megnőtt a felügyelet nélkül maradt kisgyermekek száma. Így az agrárproletáriátus szűk rétegének megjelenése megteremtette a régió óvodái létrejöttének egyik feltételét. 1836-ban megszületett a "Kisdedóvó Intézeteket Magyarországban Terjesztő Egyesület". Az óvók szakmai felkészítésére az Egyesület (elsősorban az elnök, Festetics Leó anyagi támogatása révén) létrehozta Tolnán 1837-ben az első magyar kisdedóvóképzőt, melynek igazgatója Wargha István lett. Az egyesület vezetői azt is látták, hogy nem elegendő csupán a képzés beindítása, hanem az óvodák létrehozását országos szinten is szorgalmazniuk kell. "Erre nézve arra a szerencsés ötletre jutottak, hogy íveket nyomtatva, azokkal mind a megyékben, mind a városokban olyan férfiakat keressenek fel, kik a közügyek iránt érdeklődtek és a közvélemény vezetésére voltak hívatva."[1] Az egyesület 1837 májusában megtartott választási ülésének jegyzőkönyvében már több mint száz vidéki képviselő nevét találjuk. Közöttük Békésből: Novák Antal első alispánt. Természetesen a Terjesztő Egyesületben való részvétel önmagában nem eredményezte, hogy a vidék óvodáinak száma bővüljön, de megteremtette az óvodaalapítás másik feltételét. Ahogyan az ország első óvodájának életre hívásában egy humánusan gondolkodó és anyagiakban bővelkedő személyiség működött közre, ugyanez mondható el a keleti régió első

óvodájának megszervezőjéről is. Az akkor 7800 lakosú Gyomán az országban 27.-ként Wodianer Sámuel, a gyomai uradalom birtokosa épittetett egy óvodát, amely 1840. július 1-én nyílt meg.
Wodiáner Sámuel tagja volt a KIMTE-nek, ahol megismerkedett Wargha István kisdedóvóképző igazgatóval, aki két ízben is járt Gyomán. Amikor találkoztak, Wodiáner szakmai instrukciót kapott Warghától arra vonatkozólag, hogy milyen eszközökkel szereltesse fel az óvodát, illetve ígéretet arra, hogy szakképzett óvót küld a tolnai képzőből Gyomára.
Wargha István, miután 1840 márciusában Wodiáner megbizottjával, Szombathelyi Antallal megegyezett a kisdedóvoda megnyitásának időpontjában, kiválasztotta a gyomai intézmény vezetésére az általa legalkalmasabbnak tartott óvót, Milesz Péter személyében. Június 16-án egy kísérőlevéllel útnak is indította Tolnáról,[2] egy hét múlva ő is elindult "hogy nyomós hivatásomban mennél sikeresebben eljárjak, midőn annak idején részletes jelentést tenni szerencsés leszek."[3]
Ígéretéhez híven valóban beszámolt a gyomai kisdedóvó megnyitójáról az 1841 március 13-án megjelenő "Társalkodó" nevű hetilapban.
Így írt róla Wodiáner Sámuel: "hogy az adózó nép iránti szeretetének melly szellemi javakbani részesítésére vonz, maradandóbb jelét adja, kisdedóvó intézetet is épittett' alapitott, melyhez nem csak a' czélszerű épületet tágas udvarral, kerttel, belső bútorzattal' s testi erőket' s lelki tehetségeket fejtő' s gyakorló tanszerekkel, gépelyekkel, helyhez' s a' néposztály szükségihez képesti készülékkel eggyütt szerze"[4] hanem a képesitett kisdedóvónak és az ápolószemélyzetnek tisztességes javadalmat is biztositott.

A megnyitón részt vett "több jeles úri vendég" és a gyomai lakosság nagy része. Wargha szerint a "szertartás szívreható volt", és az anyák, nagyanyák arcán meghatottság tükröződött.
Nem kis feladatot jelentett a kisdedóvóknak a nyáron olykor kétszázra is felduzzadt gyerekek tanítása, nevelése. Még akkor sem, ha a gyomai kisdedóvódában - legalább is az első

évtizedben - a négy kisdedóvó közül három szakképesítéssel rendelkezett.
Az intézmény megnyitásakor - mint ahogy már említettem - Milesz Péter lett az óvodavezető. A Tolnai Óvóképző anyakönyve szerint - amelyet Wargha István sajátkezűleg vezetett - Milesz Péter 21 évesen érkezett az intézménybe 1839 november 10-én, a képző 15. növendékeként. Korábban a Baranya megyei Hídvégen tanítóskodott. Beszélt németül, magyarul és deákul egy keveset. Felkészülése a pályára 10 hónapig tartott, ugyanis 1840 júliusában már Gyomán dolgozott. 1842 őszén azonban Törökszentmiklósra távozott. A gyomai óvodában 1842. október 29-től 1843. november 3-ig, vagyis egy évig Kovács János dolgozott kisdedóvóként. Neve a tolnai óvóképző anyakönyvében nem szerepel. Feltehetően amiatt, hogy nem volt szakképesítése, Wodináner már 1843 nyarán (augusztus 21-től) beiskolázta saját költségén Zöld Sámuelt a tolnai képzőbe, aki "1843. november 3-án visszajött Gyomára."[6] Három évig ismét szakképzett kisdedóvó állt az intézmény élén. A következő Halász Márton volt, kinek személyében 1846. május 10-én országosan is ismert és elismert pedagógust kapott a gyomai kisdedóvóda.
Ha választ akarunk kapni arra a kérdésre, hogy hogyan folyt a nevelés, melyek voltak azok az ismeretek, amelyeket a régió első óvodáiban a gyermekek elsajátítottak, akkor az iskoláskor előtti nevelési intézmények funkciójából kell kiindulnunk. Teljesen egyet kell értenünk azzal a megállapítással, miszerint kezdetben az óvoda "nem az elemi iskolára való előkészítést szolgálta, hanem éppen az elemi iskolát helyettesíteni, azt pótolni kívánta".[7]
A korabeli szakirodalom képviselői ezt ugyan többnyire tagadták és tanulmányaikban többször tettek utalást arra, hogy az óvodában a nevelés a fő cél, a tanítás csupán csak eszköz a feladatok megvalósításában. Ennek ellenére a gyakorlatban és így a keleti régió nevelésében is hangsúlyos szerepet kapott a gyermekek tanítása.
A szülők olykor az iskolába már be sem íratták gyermeküket, megelégedtek az óvodában szerzett ismeretekkel, az elemi

szintű írás, olvasás, számolás elsajátításával. Ezt meg is tehették, ugyanis a királyi rendelkezés - "Magyarország elemi tanodáinak szabályai" címmel -, amely a tankötelezettséget tizenkét éves korig írta elő, csak később, 1845-ben jelent meg.[8]

Wargha István 1835-ben írt egy pályamunkát "A lélektudomány hatása a nevelésre" címmel. Ebben a művében kifejezésre juttatta, hogy a 2-7 éves korú gyermek személyiségének formálása, ismereteinek bővítése másképp nem lehetsége, csak úgy, ha a nevelő figyelembe veszi az életkor által kínált lehetőségeket. Wargha olyan életkori sajátosságokat sorolt fel, mint a gyermek tevékenységi vágya, gondolkodásának konkrétsága, nagyfokú mozgásigénye stb.

Felfedezésében feltehetően segítségére voltak azok a külföldi pedagógiai eszmék, amelyet Pestalozzi képviselt. Ezen ismeretek tudatában írta meg a "Terv a kisdedóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában" című munkáját, melyben kontrétan megfogalmazta az iskoláskor előtti intézményes nevelés feladatát, amely nem más, mint a "gyermek testi és erkölcsi megóvása és fejlesztése, értelmi erőik gyarapítása".[9] Bár a terv később jelent meg, mint ahogyan Békés megye első kisdedóvója, Milesz Péter befejezte tanulmányait, azonban a gyakorlatban Warghától volt alkalma elsajátítania azt, hogy hogyan kell a fentiekben meghatározott feladatokat megvalósítani, hiszen tanítványainak nem csak igazgatója, hanem tanára és gyakorlatvezetője is volt.

Nézzünk néhány példát arra, hogy milyen pedagógiai kérdésekkel foglalkoztak a kisdedóvóképző növendékei: pl. 1840. január 10-én egy dolgozatot kellett beadnia Milesz Péternek "A jutalmazásról a gyermekre nézve" címmel. Ugyanakkor a társai a következő témákról írtak: "Melyek a tisztasághoz, a rendhez szoktatás eszközei", "Miképp szoktathatjuk le a gyereket a hazugságról?"

Január 17-re már a következőkből kellett Milesznek készülnie: "Miben és miképp hat egyik gyerek a másikra?" Februárban óvóintézeti dalokat kellett gyűjtenie, majd megindokolnia a választását. Eisentock József nevű társának viszont

arra a kérdésre kellett a választ keresnie dolgozatában, hogy "Micsoda előismereteket kell a gyermekkel közleni, kit írni tanítunk?"
Milesz Péter tehát mind a nevelésre, mind az oktatásra vonatkozó ismeretekkel a kor szellemének megfelelően felvértezve indult el gyomai álláshelyére. A kisdedóvódát Wodiáner Sámuel felszereltette testgyakorló gépelyekkel: vagyis volt "járó gerenda, kötél, ágas lajtorja, keringős függőke."
Milesz egyhónapi ténykedése után még 1840 augusztusában levelet írt volt igazgatójának, Wargha Istvánnak. Örömmel számolt be arról, hogy az "itteni nép azon balelőítélete mellett is, miszerint ezen intézet leendő katonákat fogna nevelni"[10] már negyven gyerek járt rendszeresen a hatvannyolc beírt közül.
Az első hetekben a hat év körüliek látogatták az óvodát és mivel - Milesz szerint - elsősorban nem az "olly szegény sorsú szülők gyermekei" voltak, délben hazamentek. Milesz a gyerekek "beszoktatásának" egy sajátos formájáról is beszámolt. "A szülők és dajkákról, kik az intézetbe gyermekeket szoktak kísérni, az az észrevételem, hogy nem célszerű, hanem azt tapasztalom sőt gyakorlatba vettem, hogy minden új gyermeket, ki lakik arra, már intézeti gyermek vezesse fel, ezen mód által már sok sírást, rívást elkerültettem, mert így a gyermek nem eseng azon személy után, ki őtet idekísérvén hazamegy."[11]
Bizonyára nem volt egyszerű Milesz Péternek a gyerekeket az eddig számukra teljesen ismeretlen környezethez és az intézmény életének szabályaihoz hozzászoktatnia. Levelében így ír erről: "A rendet, mint, minden dolognak velejét kívántam elsőben benne felállítani, mit megismervén a legkönnyebb módon boldogulok most már velök."[12] "Ezenkívül igen sok hasznát tapasztaltam a szoktatásra nézve a hegedűnek, ajánlom is minden kisdedóvó növendéknek ki ezen pályán célt akar elérni."[13]
Milesz már a gyomai óvoda működésének első heteiben igyekezett eleget tenni a község elvárásainak. "Hogy valami szembetűnő tárgy kitessék intézetemből, mit már a község

szívszakadva vár, egynéhány könnyebb dalokat, testmozgásokat, ugyanazzal számolást megtanítottam, melyet ha gyakorolnak, nemcsak a látogatók, de ön szívem is örül."[14]
Milesz Péter második levelében, amit Wargha Istvánnak küldött, már a nehézségeiről is szót ejtett. Szerinte a kisdedóvóda épülete ősztől tavaszig a nagy sár miatt nehezen megközelíthető, szerencsésebbnek tartaná, ha a település központjában kaphatnának egy épületet. "A nevelési rendszerhez tartozó" eszközök mennyiségét is kifogásolta, különösen a természettani képeket hiányolta. Levelében arra is kitért, hogy maradéktalanul eleget akar tenni a Tolnán tanultaknak, miszerint "a gyakorlást és tanszereket ne cél, hanem eszközök gyanánt tekintsen arra, hogy a kisdedek lelki és testi egészségük épen tartassék, hogy lelki és testi tulajdonaik fejlődjenek, nem pedig arra, hogy tetszőleges oktatás által valami beléjök öntessék."[15]
Milesz a gyerekek nevelésén túl, eleget akart tenni azoknak az elvárásoknak is, amelyek abból adódtak, hogy már nem csak a szülők látogatták a kisdedóvodát, hanem a "Földes úron s'más magános urakon kívül a'Békés Megyei Rendek". "Példányul szolgál intézetem az Alföldön... de a szomszéd Vármegyékben is emlegetik a jeles s' nagy becsű gyomai óvó intézetet."[16] Tehették is, hiszen az 1840-es évek elején a keleti régióban - a gyomain kívül - egyetlen kisdedóvoda sem működött.
Az intézmény másik jeles kisdedóvója Halász Márton volt, aki a tolnai képzőben 1842. december 13-án Wesselényi Miklós ösztöndíjasaként kezdte meg tanulmányait. Bizonyítványát az időközben Pestre költözött képzőben szerezte meg 1844-ben. Az első két évet zsibói kisdedóvódában töltötte, amelyet Wesselényi Miklós alapított a gyomaival azonos időben. A zsibói kisdedóvódában a gyerekek nevelésén túl .... óvók gyakorlati képzése is folyt. Halász Márton, miután 1846. május 10-én kinevezést nyert a gyomai óvodába, pedagógiai programjáról, mintegy "székfoglaló"-ként háromrészes tanulmányt jelentetett meg a Wargha István szerkesztette "Hetilap"-ban. Ha elemezzük gondolatait, akkor egyértelműen kör-

vonalazódik, hogy hogyan volt képes Halász Pestalozzi, Wilderspin, Wargha tanainak ismeretében saját pedagógiai koncepciót kialakítani és azt Gyomán a gyakorlatba átültetni.

Az iskoláskor előtti intézményes nevelés fő feladataként - mint ahogy az Wargha "Tervében" szerepelt - a testi, az értelmi, az erkölcsi óvást és fejlesztést jelölte meg. A részfeladatok megfogalmazásában a becsületes ember eszményképén túl, aki "Istenfélő, jó fiú, jó polgár, jó ember"[17], helyet kapott pszichikus funkciók fejlesztésének igénye is, nevezetesen: a figyelem, az emlékező- és a következtető képességek gyakorlása. A kialakítandó személyiségvonások között a következők szerepelnek: az engedelmesség, az igazmondás, erkölcsiség, rend és tisztaság igényének a megvalósítása. Az utóbbi három jellemvonás fontosságára Wargha már a gyomai óvoda megnyitásakor is felhívta a kisdedóvók figyelmét. Halász a célok és a feladatok megvalósítására igen korszerű pedagógiai eljárásokat választott. Mindenekelőtt fontosnak tartotta a személyiség formálásában magát a nevelő által nyújtott példát és minél kisebb a gyermek, annál hatásosabbnak tartotta magát a "szoktatást". A büntetéssel kapcsolatos véleménye ma is helytálló, "a gyermek minden legkisebb büntetést nagyra vesz, ha nagyobbal az ember nem illeti."[18]

Halász a nevelésre helyezte az óvodájában a hangsúlyt, de nagy jelentőséget tulajdonított a tanításnak is. Tanítási alapelveinek gyökereit Pestalozzi pedagógiájában fedezhetjük fel. "Pestalozzi didaktikájának központi tényezője volt az "Anschauung". Ez sajátos kapcsolatba kerülést jelentett a megismerendő tárggyal, amikor a tárgy sokoldalú 'külső' érzékszervi érzékelésével szorosan összefonódik ugyanennek a tárgynak a 'belső' megtapasztalása, a hozzá való személyes - egyéni kötődés, annak 'átélése', 'megélése'."[19]

Halász Márton nemcsak hivatkozott Pestalozzira a gyomai pedagógiai programban, hanem fel is vázolta annak megvalósítását. "Én tehát azt szándékozom követni. T.i. először helyes és bő tárgyismeretet, s azok illő és pontos megneve-

zését adandom kisdedimnek, még pedig először a környező s azután a távolabbi világból, mindent, mit csak lehet, érzékiesítve; azután következik a szám, mint legelső elmegyakorló és tisztító szer, leginkább fejben csak; s végül az alakismeret, a tárgyak alakjának, mértékének, egymáshozi viszonyának stb. megismerése. Itt is valamint a tárgy ismeretnél, először életbeli tárgyakon vagy alakokon tesszük gyakorlásinkat, s azután megyünk át a képre vagy rajzra, még pedig czélszerű bevezetés, s annak megértése után, hogyan lehet valamelly tárgyat lerajzolni, s hogyan lehet azon rajz viszonyát a tárgyhoz kitalálni. Fő czélom pedig a tanításban nem annyira az leend, hogy valamelly bevégzett tudományt adjak növendékeimnek, hanem hogy a tanulmányok által elméjöket gyakoroljam."[20]

Halász pedagógiai programjából arra is következtethetünk, hogy mi képezte a gyomai óvodában az oktatás tartalmát, hogyan sikerült a tanítást a nevelés szolgálatába állítania. Az erkölcsi nevelés feladatainak megvalósításában helyet kaptak azok a versek, énekek, amelyeket a "Flóri könyve", Lukács Pál munkái s a példány kisdedóvó-intézet énekes könyve" tartalmazott.[21]

"Flóri könyve sok szép képpel" Bezerédy Amália verseit tartalmazta, amely 1838-ban jelent meg Budapesten. A másik szerző, akire Halász Márton hivatkozott Lukács Pál, ő 1841-től az 1870-es évek közepéig folyamatosan jelentetett meg olyan kiadványokat, amelyek szinte kézikönyvként segítették az óvók munkáját.[22]

A természet megismerését Halász a konkrét tevékenység lehetőségének biztosításával oldotta meg. A fiúkkal rendszeresen magot gyűjtöttek, mindenki elültette, majd később ápolta. A gyümölcsfák gondozásával is - azon túl, hogy alapvető ismereteket szereztek a gyerekek - a gyakorlati életre kívánta őket felkészíteni, melyet ő "életügyességre szoktatás"-nak nevezett. A lányokat is bevonta a kertészkedésbe, de azonkívül bevezette őket a fonás, varrás rejtelmeibe is. Fokozatosan nevelte őket arra, hogy saját környezetüket

rendben és tisztán tartsák. Ezek a tevékenységek alapvetően a Wargha-féle koncepcióra vezethetők vissza, melyet Halász a tolnai mintaóvodában a gyakorlatban is láthatott. A sok újdonság mellett a régi hagyományos utat követte Halász Márton, amikor az írás, olvasás megtanítását 5 éves kortól - éppúgy mint Wargha - összeegyeztethetőnek tartotta az óvodák funkciójával. Lehetséges, hogy egyszerűen csak azoknak az igényeknek akart megfelelni, amit a gyomai uradalomban élők támasztottak vele szemben.

Végezetül megállapíthatjuk, hogy Halász Mártonra és kortársaira: Milesz Péterre, Wargha Istvánra méltán lehet büszke a magyar neveléstörténet, hiszen nemcsak Gyoma, hanem a keleti régió iskoláskor előtti intézményes nevelésének alapjait teremtették meg mind elméleti, mind gyakorlati munkásságukkal.

JEGYZETEK

1. P.Szathmári Károly: A magyar kisdedóvás és nevelés rövid története. Budapest, 1887. 45. 1.
2. V.ö.: Országos Széchenyi Levéltár: (a továbbiakban OSZL) 'P 1652 Országos Kisdedóvó Egyesület iratanyaga 1839-1843 4. cs. 3. tétel.
3. U.o.
4. Wargha István: Értesítés a 'Kisdedóvó oktatókat képező intézetről Tolnán. Pest. Társalkodó. 1841. március 13. 21. szám 81. 1.
5. V.ö.: OSZL '1652 4 cs. 4 tétel VIII. A tolnai képző példány intézeti naplója 1837-1843.
6. V.ö.: Rapos József: Brunszvik Teréz grófhölgynek, a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve, vagyis a köz - alapnevelésügy múltja és jelene hazánkban. Pest, 1867. 96. 1.
7. Mészáros István: Két óvodatörténeti dokumentum a reformkortól. Óvodai Nevelés, 1978. 9. sz. 352. 1.
8. V.ö.: Mészáros István: Iskolatörténeti kaleidoszkóp. II. kötet. Artemis kiadó. Bp. 1898. 84. 1.

9. Wargha István: Terv a kisdedóvó intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában. Pest 1843. 14. 1.
10. OSZL P 1652 Országos Kisdedóvó Egyesület iratanyaga 4 cs. 3 tétel 1840. 69. 1.
11. U.o.
12. U.o.
13. U.o.
14. U.o.
15. U.o. 78. 1.
16. U.o.
17. Halász Márton pedagógiai programja. Hetilap, Pest, 1846. 831. 1. Szerkesztette; Wargha István
18. U.o.
19. Mészáros István: Pestalozzi változó arca a 19. századi népoktatásunkban. Pedagógiai Szemle, 1983. 2. sz. 129. 1.
20. Halász Márton: im. 831. 1.
21. V.ö.: u.o. 832. 1.
22. V.ö.: P.Szathmáry Károly: A magyar kisdedóvás és nevelés rövid története, Budapest, 1887. 169-170. 1.

SZAKÁCS MIHÁLYNÉ
Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola

AZ ÓVÓKÉPZÉS TARTALMI VÁLTOZÁSAI
(Tantervelemzés)

Ma a felsőoktatás új rendszerének kiépítése, s abban a pedagógusképzés helyének, státuszának keresése komoly feladat elé állítja a kutatókat, a pedagógusokat képező intézményeket.

Elsősorban szerkezeti, strukturális változásokra koncentrálunk, a felsőoktatási rendszerbe történő beilleszkedés érdekében az integráció útvesztőiben tapogatózva. Nem téveszthetjük azonban szem elől a tartalmi változások szükségességét.

Témánk kifejtése során a szervezeti, tartalmi - elsősorban tantervi - elemzésekre vállalkoztunk, keresve a magyar pedagógusképzésben mindazt, ami nemzeti sajátosságainkból fakadóan leginkább segítheti a kontinuitást, a megőrizve változtatást.

Az óvónő-, később óvodapedagógusképzés vizsgálatában a következő szempontokat követtük:

1. a pályaalkalmassági vizsgálatok, követelmények és módszerek változásai;
2. a képzés szerkezeti változásai;
3. tantervek - tantervi tartalmak alakulása.

A 100 éves állami óvóképzők első képzési dokumentumait elemezve, majd az ezt követő közép-, felső és főiskolai szintű óvóképzők tanterveit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a beiskolázás, később a felvétel alapvető követelménye volt az alkalmasság, a megfelelés.

"Folyamodhatnak, kik ép, egészséges testalkattal, jó zenei hallással és jó hanggal bírnak, látó és beszélő szerveik hibátlanok és a felső népiskola II., a polgári vagy felsőbb leányiskola IV. osztályát legalább jó sikerrel végezték." (A magyar királyi Hódmezővásárhelyi Állami Óvónő-

képző Intézet értesítője. Szerk. Szerényi Anna Levéltár 4739/1982.)

Az alkalmassági követelmények a mai napig a fenti kritériumokat fogalmazzák meg. Az 1959-es évtől ez kibővül a pedagógiai alkalmassági vizsgálattal.

Több értékelésről fogalmazódtak meg tanulmányok, publikációk. Általános vélemény, hogy beszélgetések, szituáció elemzések, kommunikációs gyakorlatok együtt biztosítják az eredményes értékelést, valamennyinek számolnia kell azzal, hogy a jelöltek igyekeznek az elvárható viselkedést megjeleníteni. Szükségességét azonban egybehangzóan megerősítik.

Az óvodapedagógus-képzés strukturális változásait tantervek, képzési programok alapján tudjuk nyomon követni.

A középfokú óvóképzés 100 éves távlatban a felső népiskolára, illetve a polgári iskolára épült.
1926-ban 4 évre emelkedik a képzési idő.
1950-től a 8 osztályos iskolára épülő 3 éves középfokú képzés óvónőképzők, illetve tanítóképzők keretében működött.

A történeti áttekintés bizonyítja - az óvó- tanítóképzés többször is együtt, azonos intézményben és hasonló tantervi tartalmakkal jelent meg az oktatási rendszerben. Az óvói és a tanítói tevékenység azonos értéket képviselt.

Az 1848-as Első Egyetemes Tanítógyűlés megfogalmazta, hogy az óvodákban tanítói képesítéssel rendelkező óvók nevelik a gyermekeket.

Eötvös József 1868-as törvényjavaslata kimondja, hogy féléves óvodai gyakorlattal rendelkező tanítók lehetnek óvodavezetők.

1896-ban az Egyetemes Tanügyi Kongresszus a tanító- és kisdedképzés egyesítéséről dönt.

Az önálló kisdedóvó képezdék és a középfokú óvóképzők működése idején is sok az azonosság a képzés struktúrájában és tartalmában is.

A képzési struktúrák változásai során többször is megfogalmazódott a főiskolai szintű óvóképzés gondolata.

1956 elején az Oktatási Minisztérium 8-10 akadémia felállítását tervezte az óvók-tanítók egy intézeten belül

történő képzésével. Ekkor fogalmazódott meg a gyakorló óvodák és iskolák szükségessége is.

Felvetődött a középfokú képzés értékeit megőrző 6 éves, folyamatos képzés lehetősége is.
1959-ig, a felsőfokú óvónőképzés megjelenéséig az általános és szakmai műveltség megszerzésére a 3 éves képzésben nyílt lehetőség.
Az 1957-es óvónők és tanítók akadémiai képzésének terve már az érettségire épülő képzést fogalmazza meg. 1959-től megkezdődik az érettségire épülő felsőfokú két éves képzés.

1972-től a mai napig a felsőfokú képzéssel párhuzamosan óvónői szakközépiskolák is képeztek óvónőket.

Az 1985. évi I. törvény alapján 1986-tól vált főiskolai szintűvé az óvodapedagógus-képzés.

Szinte egyedülálló a pedagógusképzésben a különböző képzési struktúrák sokfélesége, melynek eredményeként az óvodákban heterogén szakmai és általános műveltség birtokában végzik a nevelőmunkát a pedagógusok. a képet torzzá, értékelhetetlenné tette az a tény, hogy a 70-es évektől képesítés nélküli pedagógusok ezrei dolgoztak az óvodákban és iskolákban is.

A képzés szerkezeti változásait az 1993-ban megjelent LXXX. tv. a közoktatásról, és a LXXX. tv. a felsőoktatásról zárta. A törvények kimondják, hogy óvodapedagógusi munkakört csak főiskolai végzettséggel lehet betölteni.

A strukturális változásokat a tantervek is követték. A következőkben ezen változásokat nyomon követve keressük a képzési tartalmakban a mának, s talán a jövőnek szóló üzeneteket. Bízunk abban, hogy az óvodapedagógus-képzés évszázados értékei tovább építhetők.

Az 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelet, valamint a rendelet végrehajtásához kiadott 187/1958. sz. miniszteri utasítás értelmében és irányelvei alapján 1959. nyarán megszűntek a középfokú óvónőképzőink és létrejöttek a felsőfokú óvónőképző intézetek. (Kecskemét - Sopron - Szarvas)

Figyelemreméltó a szerkezeti változások során említett érettségire épülő akadémiai képzés tanterveinek elemzése.

Figyelmet érdemel Burchard Erzsébet óratervi javaslata.

Ez az óra- és vizsgaterv a mai képzési programokhoz hasonló szemlélettel bír. A marxizmus tárgyai között a filozófiatörténet (irányzatok) és az etika külön stúdiumként jelenik meg. A didaktika és a logika is külön válik. Az egészségtan és a testi nevelés kiemelt óraszámot kap, és a művészettörténet mellett az esztétika és a népművelés is önálló tárgyként szerepel. Külön tantárgy az óvodai módszertan általában, ezt követik a különböző módszertanok - kimarad a környezetismeret-, a matematika- és az irodalom módszertan.

A felsőfokú óvónőképző intézetek célja, hogy az óvoda számára művelt, hivatásukat értő és szerető, kommunista világnézetű és erkölcsű óvónőket neveljen.

A felsőfokú intézmények programja a középfokú óvónőképzők, az akadémiai képzés tanterveire épül, természetesen kiegészítve azokat új tantárgyakkal.

Már a felsőfokú óvónőképzés első tantervében is helyet kapnak a fakultatív tárgyak (pl. idegen nyelvek, művelődéstörténet stb.)

A tantervi utasítások az évfolyami nagyelőadás és a csoportos foglalkozások szervezeti kereteit határozza meg, s utal az egyes formákban megengedhető hallgatói létszámra is.

Fontos elvként jelenik meg, hogy minden elméleti tárgy a gyakorlatot szolgálja.

Az óvodai gyakorlat (gyakorlati képzés) kiegészül az egy hónapos területi gyakorlattal.

Az 1959-es tantervet követően öt év múlva 1964-ben jelenik meg az új tanterv.

A képzési célkitűzések nem változnak, ha lehet még jobban érvényesül a centrális jelleg. Az utasításban pontosan meghatározottak az időkeretek, szorgalmi és vizsgaidőszakok, a kötelező részvétel.

Az óra- és vizsgaterv tárgyairól a tantárgyi programok adnak részletes értelmezést. (pl. a résztárgyaknál)

Az **1970-es tanterv** képzési célja kiegészül a következőkkel "... akik eredményesen **alkalmazható** általános és szakműveltség birtokában vannak, s az állandóan növekvő ismeretek **önálló megszervezésének** képességével rendelkeznek."

Az utasítás a tanterv keretjellegére utal. Tantárgyi programok határozzák meg a tantervi tartalmakat, melyeket szakbizottságok készítenek el, - s az MM hagyja jóvá.

Az óra- és vizsgaterv változásait új tantárgyak, óraszámok növekedése mutatja.

Az **1973-74-es tanterv** az MSZMP KB 1972. június 15-i oktatáspolitikai határozata alapján, az érvényben lévő 1970/71-es tantervek felülvizsgálata eredményeként készült.

Egy kötetben tartalmazza a tanárképző főiskolák, a tanítóképző intézetek és az óvónőképző intézetek nappali és levelező tagozatának tanterveit. Egységes célt fogalmaz meg valamennyi képzés számára: "Kommunista világnézetű és erkölcsű, hivatásukat értő és szerető általános iskolai tanítók, szaktanárok és óvónők képzése, akik eredményesen alkalmazható szaktudományi és pedagógiai műveltség birtokában vannak és az állandóan növekvő ismeretek **önálló** megszerzésének képességeivel rendelkeznek."

A tanterv *keretjellegű,* a részletes tartalmakat programok írják elő. Lényeges szempontként fogalmazódik meg az egységes képzés.

Az oktatói tematikára vonatkozóan az átfedések elkerülése érdekében kötelező egyeztetést írtak elő.

Figyelemreméltó a kiegészítő utasítás 6. pontja, mely szerint a kötelezően választható kollégiumokon kívül a "hatékonyabb pedagógusképzés érdekében" **szabadon választható sepciálkollégiumokat** is meghirdethetnek az intézmények.

Az államvizsga a *p e d a g ó g i a i* ismeretek **komplex** számonkéréséből áll.

A marxizmus-leninizmus órák száma újból növekedett, összesen 157 óra lett. A tantervi programok között a legrészletesebb kidolgozás ezt a tárgyat jellemzi.

Az elemzések mutatják, hogy a mélyreható, tartalmi változásokat tartalmazó tanterv a pedagógusképzés története-

ben nagy jelentőséggel bír. Érdemes figyelmet szánni a levelező képzésre is. Az 1974-75-ös évben a statisztikai elemzések alapján jelentősen növekszik az óvodába járó gyermekek száma (mintegy százezerrel.) Az óvodapedagógusok száma 8031-gyel magasabb az 1970-es adatokhoz viszonyítva. Az alkalmazott óvónők közel 20%-a képesítés nélkül dolgozik.

Ez ad magyarázatot arra a tényre, hogy 1975-re jelentősen növekszik a nappali és levelező tagozatos hallgatók száma. Az esti- levelező tagozaton a hallgatók 76,6%-a tanul.

Az 1976-77-es tanterv kiadását a tanítóképző intézetek főiskolává fejlesztése tette elsősorban szükségessé. Így a tantervi változások is a tanítóképzők vonatkozásában meghatározóak.

A tanterv külön óra- és vizsgatervet határoz meg a levelező képzéshez, hangsúlyozva a tantárgyi tartalmak azonosságát.

Az a szemlélet, mely a pedagógusképzés egységét hangsúlyozza, ebben az időszakban is jellemzi a tanterveket. Az alapozó tárgyak tartalmai valamennyi intézményben azonosak.

1978-ban tantervi kiegészítés mutatja az óvónői szakközépiskolát végzett hallgatók szakirányú felkészültségének elfogadottságát. Számukra külön csoportokat kell szervezni. A gyakorlati tapasztalatok a differenciált képzés létjogosultságát a későbbiekben többször megkérdőjelezik.

Az óvónői szakközépiskolák eredményeit feltételező változások a nappali hallgatók képzésében is megmutatkoznak. Külön csoportokat szerveznek a differenciálás megvalósításának érdekében.

A szakközépiskolák heterogén színvonala, az általános és szakképzés hangsúly- és arányeltolódásai komoly nehézséget jelentettek az egységes, a nappali tagozaton megfogalmazott követelmények megvalósításában.

A "külön" tanterv lassan kiegészül, visszaállítva a szakközépiskolát végzett hallgatók képzésében is az egységes tantervi követelményeket.

Az óvodapedagógusok képzésének 1984-85-ös tanterve

elnevezésében is eltér az eddigi tantervektől. Önálló tantervként csak az adott intézménytípus képzési követelményeit tartalmazza.

Szerkesztője, készítői az óvodapedagógusokat képező tanárok voltak.

A képzési cél világnézetre koncentrál, de már a szocialista (nem kommunista) erkölcs normáit tartalmazza. Ugyanakkor sok új jellemzővel egészül ki az előző tantervek általában pedagógusképzésre vonatkozó célkitűzése.

Hangsúlyozza a tanterv az óvodapedagógusok általános és szaktudományi műveltségének szükségességét a hivatás gyakorlásában. Az óvodapedagógus képet a nevelő munka tartalmának pontos megfogalmazásával rajzolja meg.

Az általános utasításokban valóban fellelhetők a keretjelleg jellemzői: a lehetőségek, az intézmények jogosultságai, helyi igények, személyi-tárgyi feltételek, stb.

Az óvóképzés centrális majd centrálisan keretjellegű tantervei 1989-re elvezettek a képzőtevékenységhez ténylegesen keretet adó TANTERVI IRÁNYELVEK-hez.

A képzési idő 6 félévre történő emelésével; a követelmények és a képzés tartalmának fejlesztésével a főiskolai szintű képzés igényeit határozza meg a dokumentum.

A képzési cél és a kapcsolódó feladatok humanista szakember-képzést körvonalaznak. Érvényre jutnak az óvodapedagógusi kép értékes jellemzői: az érzelemgazdag nevelői attitűd; a gyermekismeret; a játék mással nem pótolható nevelő hatásának érvényesítése; az önismeret; a kutató munka iránti érdeklődés; az értelmiségi szerepre történő felkészülés.

A Képzés tartalma c. fejezet lényeges útmutatásokat ad az intézményi tantervek készítéséhez. A szaktárgyak és a módszertanok, valamint a gyakorlati képzés óraarányai az egységes tantervi tartalmakat célozzák.

E dokumentum alapján kezdhette meg munkáját az a szakmai bizottság, mely a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére, a megszűnt tantervi irányelvek

helyett, kimeneti szabályozást megvalósító képesítési köve-

telményeket fogalmazott meg a tanítói és az óvodapedagógusi szakokra 1992-ben.

A dokumentum készítői a bevezető gondolatokban hangot adtak azon törekvésüknek, miszerint: "tekintettel kell lennünk a képzés kétirányú elkötelezettségére: a közoktatás igényeinek és a felsőoktatás értelmiségi képzési funkcióinak optimális összehangolására." (Képesítési követelmények a tanítói és az óvodapedagógusi szakokra. Budapest, 1992.)

A képesítési követelmények a kimenet szabályozásának funkcióját töltik be. Az a tény, hogy ma Magyarországon az óvodapedagógusokat képező főiskolák száma 11, felveti a képzés összehangolásának igényét. A képesítési követelmények az intézményi tantervek alapjául is szolgálnak.

A képzési cél az értelmiségi óvodapedagógus képét körvonalazza.

A cél megvalósítása a képző intézmények számára komoly kihívás. A megfelelő szakmai kompetenciával kimunkált helyi tantervekben fogalmazódnak meg a konkrét feladatok, melyek igazodnak az intézmény sajátosságaihoz, feltételrendszeréhez.

A képzési "hogyanok" összehangolását irányítja A képzés tartalmi irányai c. fejezet.

A közoktatási rendszer intézményei közül az óvoda reagál legérzékenyebben a pedagógiai irányzatok sokféleségére. A tartalmi irányok között azért nagy jelentőségű azon elvárás megfogalmazása, hogy az óvodapedagógusokat képességeik, személyiségvonásaik alkalmassá kell hogy tegyék a különböző óvodai modellek, koncepciók megértésére és megvalósítására.

Az államvizsgát a felsőoktatásról szóló törvény alapján a **záróvizsga** váltja fel. Ez csupán terminológiailag jelent változást. A vizsga követelményei szigorúan igazodnak a felsőoktatásban "honos" elvárásokhoz.

A fenti dokumentum alapján jelent meg **Az óvodapedagógus szak képesítési követelményei** című 158/1994. (XI.17.) Kormányrendelet.

A felsőoktatásról szóló törvény alapján először az

óvodapedagógus - és a tanítóképző főiskolák munkálták ki a kimenetet szabályozó követelményrendszert.

Az intézmények tantervfejlesztő bizottságainak feladata a tartalmi követelmények kialakítása. Ezzel látszik biztosítottnak, hogy a különböző főiskolák megközelítően azonos tartalommal és minőséggel képezzék a jövő óvodapedagógusait.

Komoly kihívás az óvodapedagógusokat képező főiskolák számára is a felsőoktatási intézmények átjárhatóságát biztosító kredit-rendszer kidolgozása.

Az óvodapedagógusok képzését meghatározó tantervek elemzése meggyőzhetett bennünket a bevezető gondolatokban megfogalmazott feltételezés igazságáról, - a tantervek egymásra építkező sajátosságairól. Nem állapíthatjuk azonban meg egyértelműen, hogy ezek az új struktúrák, képzési tartalmak mindig a korszerűsítés irányába mutattak.

A pedagógusképzésben megjelenő törekvéseket mindig meghatározták az adott társadalmi elvárások, melyeknek a képzőintézmények meg akartak felelni. Ezzel magyarázhatjuk az időnkénti torzulásokat, vagy a minőségi visszaeséseket.

IRODALOM

A felsőfokú óvodai pedagógusképzés tanterve az óvónői szakközépiskolát végzett levelező tagozatos hallgatók számára - Kecskemét, Óvónőképző Intézet, 1978.

Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés tantervei az 1973/74. tanévtől a nappali és a levelező tagozat számára (főszerk.: Miklósvári Sándor) Bp.Művelődésügyi Miniszisztérium Pedagógusképző Osztály, 1973.

Az általános iskolai és az óvodai pedagógusképzés nevelési programja az 1976/77. tanévtől (főszerk.: Füle Sándor) Bp. Oktatási Minisztérium Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Főosztály Pedagógusképző Osztálya, 1976.

Az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés tantervei az 1976/77. tanévtől a nappali és a levelező tagozat számára (szerk.: Miklósvári Sándor) Bp. Oktatási Minisztérium Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Főosztály Pedagógusképző Osztálya, 1976.

Az óvodapedagógusok képzésének tanterve az 1984/85. tanévtől a nappali és levelező tagozat számára (szerk.: Bencsik Endre) Bp.: Művelődési Minisztérium, 1984.

Az óvónők és tanítónők akadémiai képzésének **tervezete** = Köznevelés, 1957. 2. sz.

Bízó Gyula: A tanító- és óvóképzés reformja = Óvodai Nevelés, 1959. 9. sz.

Bízó Gyula: A Tanító- és óvónőképzés néhány újszerű vonása = Felsőoktatási Szemle, 1961. 3. sz.

Daróczy Erzsébet: Szarvasi modell = Új modellek a pedagógusképzésben (szerk.: Fábián Zoltán) Bp. Tankönyvkiadó 1989. 56-71. 1.

Képzési követelmények a tanítói és óvodapedagógusi szakokra Bp. MKM, 1992.

Kövér Sándorné: az integrálás lehetőségei az óvó- és tanítóképzésben = Tanulmányok az oktatáspolitika témaköréből (szerk. Seres Zsuzsa) Bp. MM Vezetőképző és Továbbképző Intézete, 1984. 63-100. 1.

Méhes Vera: Az óvónőképzés gyakorlatából = Óvodai Nevelés, 1978. 7-8. sz.

Nagy Attiláné - Dávid Imre: A közép- és felsőfokú óvónőképzés tartalmi kérdései és gyakorlati problémái = Pedagógusképzés, 1978. 2. sz.

Szitovszky Józsefné: Értelmiségképzés-óvónőképzés (Eredmények és ellentmondások az 1960-as évtized óvónőképzésében). = 25 éves a felsőfokú óvónőképzés. Az óvónőképző intézetek V. tudományos ülésszaka. Szarvas, 1984. (szerk. Bencsik Endre) Bp. MM, 1986. 461-482. 1.

Szövényi Zsolt: A pedagógusképzés fejlesztése az ezredfordulóig = Magyar Felsőoktatás, 1992. 7. sz.

Tanterv és program: Óvónőképző Intézetek részére Művelődésügyi Minisztérium Tudományegyetemi- és Pedagógusképző Főosztály Szerkesztő Bizottsága. - Bp. MM. 1964.

Tanterv az Óvónőképző Intézetek számára (szerk. Nagy Miklósné) Bp. Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztálya, 1970.

Zilahi Józsefné: Gondolatok az óvodapedagógusok képzésének tantervi irányelveiről = Felsőoktatási Szemle, 1988. 7-8. sz.

MIHÁLY ISTVÁNNÉ
Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS HAGYOMÁNYAI SZARVASON

Nagyon hasznos és méltányos dolog elődeink útkereső munkáját, a nevelőképzés megalapozása és fejlesztése terén kifejtett szervezési, elvi és gyakorlati tevékenységét megismerni, hiszen felvilágosult szellemű nevelőképzést, továbbá ügyszeretetet, lelkesedést, kitartást és állandó kutató, szervező iskolafejlesztő tevékenységet ismerhetünk meg és sajátíthatunk el a szarvasi nevelőképzés hagyományaiból.

A mi városunkban egytőről fakadt a tanító- és óvóképzés szükségességének a gondolata, éppen ezért ennek kialakulását és történeti fejlődését csak ezek együttes bemutatásával érthetjük meg.

A pedagógusképzés kezdetét Szarvason attól az időtől kell számítani, amikor Tessedik Sámuel megszervezte intézetében a tanítói szemináriumot. E szemináriumot a Ratio Educationis (1777) tanítóképzési rendszerét követve szervezte, de saját igényei szerint választotta meg a tantárgyakat, a tananyagot és a tanítási módszereket.

Tessedik egy 1798-ban megjelent írásából kitűnik, hogy a szarvasi pedagógusképzés 1795-től kezdődött, mivel a tanítói szeminárium utolsó láncszeme volt tervezetének, s akkor öltött intézményes formát.

A Tessedik alapította intézet 1806-ban kénytelen volt minden pedagógiai tevékenységét megszüntetni, ez a pedagógusképzést is érintette, annak is végeszakadt.

A XVIII-XIX. század fordulóján a békésbánáti evangélikus egyházmegye létrehozta az alföldi evangélikus ifjak továbbtanulása céljából Mezőberényben az "esperességi főiskolát". Majd (1802-1834) Szarvasra költöztették az intézményt és a Tessedik-féle épületben helyezték el. Magda Pál igazgató sietett a tanítóknak készülő ifjak segítségére,

gyakorlati mezőgazdasági ismeretek oktatásával. 1845-ben maguk a szarvasi tanítók javasolták, hogy a gimnáziumon belül tanítóképzés induljon.

Dr. Bloch (később: Ballagi) Mór igazgatása alatt (1846-48) szorgalmazta, hogy a tanítónak készülő diákok hospitáljanak a helybeli iskolákban s próbatanításokat is végezzenek.

1856-tól Tatay István évről-évre fokozatosan lépett tovább a tanítóképzés megszervezésében. Előkészitő osztályt szervezett a gimnázium első osztályához. Ezt szánta a későbbi "mintatanoda" alapjának.

Az 1861. évi gimnáziumi értesítőben megjelent Tatay István és Pecz Gyula közös terve a főgimnáziumon belül működő "tanítóképezde" megszervezésére vonatkozóan.

Ők három évfolyamos képzést terveztek a főiskola első osztályaival párhuzamosan. Magyar és szlovák nyelvű gyakorlóiskola céljára a szarvasi evangélikus egyházközösség ajánlotta fel iskoláit. Hazahívták a németországi egyetemen tanuló **Benka Gyulát.**

A képző második félévszázadának működését több korszakra tagolhatjuk.

Az önállóvá vált képző első évei (1907-1914)

1907-ben önállóvá vált 4 éves tanítóképző tanulói a gimnázium IV. vagy a polgári iskola IV. osztályának elvégzése után nyerhettek felvételt.

Az önállósulás a képzés szinvonalának emelkedését eredményezte. Négyosztályos osztatlan gyakorló iskola is működött itt.

A tanári létszám növekedése lehetővé tette az **állami tanterv** bevezetését.

A század eleji magyar tanítóképzés következményeképpen a szarvasi tanítóképzés tengelyében is a **valláserkölcsi és nacionalista** nevelés állt.

Ez egyben a **reál tárgyak**, főleg a természettudományok nagymértékű elhanyagolását jelentette.

A tanitás **módszere** is legtöbb esetben a puszta **adatközlés** volt és a tanulóktól **lélektelen magolást** követeltek.

Általában a képző tananyaga nem alkalmazkodott a tanulók korához és előképzettségéhez, túlméretezett és túlzsúfolt volt.

A tanítóképzés hiányosságai ellen komoly társadalmi tényezők is felemelték szavukat.

Krecsmarik Endre haladó szellemben fogalmazta meg a tanítóval, illetve a tanítóképzéssel szemben támasztott korszerű követelményeket, véleménye szerint a pedagógus teljes munkát csak akkor végez, ha nemcsak a nép gyermekeit, de magát a népet is a társadalom fejlődését elősegítő nevelésében és oktatásban részesíti.

Hangoztatta továbbá a szociológia oktatásának szükségességét is.

1908-ban Szarvason "Szabad Lyceumot" alakítottak ki. A századforduló után ugyanis országszerte kibontakozott és intézményessé vált a népművelés.

A Szabad Lycemum megszervezése országszerte a tudományok népszerűsítésének jelszavával történt, általában azonban nem az egyszerűbb emberek, hanem csak a polgárság kulturális színvonalának emelésére törekedett.

Szarvason ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy kéthetente ingyenes előadásokat tartottak a lakosság részére.

Az előadásokon a képzős növendékek nemcsak mint hallgatók voltak jelen, hanem többször színvonalas műsorok előadóiként is.

A tanítóképző kulturális és eszmei fejlődésére abban az időben nagy hatást gyakorolt a kibontakozó tanítómozgalom és az ennek szellemében dolgozó Békés megyei Általános Tanítóegyesület tevékenysége is.

Követelték, hogy államosítsák a népoktatást, a hittant az iskolából utalják az egyházak hatáskörébe, a népiskolában a tanítók tanítsanak általános erkölcstant, valamint számos olyan követelményt támasztottak, amely a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete programjában is szerepelt. A pedagógusok közvéleményére országszerte nagy eszmei hatást gyakorolt a "békési határozat", kimunkálói között ott találjuk Czabán Samut.

A szarvasi képzőben a tizes évek elején már komoly akciók indultak a nőképzővé történő átszervezés érdekében.

Az 1917-18-as tanévben már csak leánytanulókat vettek fel az első osztályba. A magasabb évfolyamba járó fiúk azonban befejezhették tanulmányaikat. Kimondták a nőtanárok alkalmazásának szükségességét.

A Tanácsköztársaság idején a közoktaktásügyi kormányzat előtt álló feladatok közül legelső volt az iskolák államosítása.

Nem valósulhatott meg a Tanácsköztársaság nevelőképzés politikájának a tanítóképzés átszervezésére vonatkozó terve, mely szerint a tanítók képzése két- vagy hároméves akadémián történt volna.

Megfogalmazták az oktatás és a nevelés új alapelveit is. Eszerint az élettől elszakadt iskolát szerves egységbe kell hozni a társadalom életével, a korszerű természettudományos oktatás mellett nagy figyelmet szenteltek az ifjúság hazafias és nemzetközi szellemű nevelésének.

Új tantervek, tankönyvek, vezérkönyvek elkészítésével szerettek volna gondoskodni arról, hogy az iskolai oktatás és nevelés szelleme a fenti célkitűzéseknek megfeleljen.

A tanítóképesitő szóbeli vizsgák tárgyai német nyelv, mennyiségtan, fizika, egészségtan, gazdaságtan voltak.

Az írásbeli: pedagógiából, illetve módszertanból állt.

Az 1920-21-es tanévtől a szarvasi képző hanyatlásának súlyos tünetei mutatkoztak.
Rohamosan csökkent a képző tanulóinak száma.

A VKM 1920. évi 86377. VIII/6. számú rendelete kimondta, hogy a tanító- és tanítónőképző intézeteknek eddigi négy évfolyamát fokozatosan hat évre kell kiterjeszteni.

Ennek pedagógiai indokoltsága megvolt, hiszen a négy év kevésnek bizonyult a tanítóképzés egyre bővülő anyagának feldolgozására.

A szarvasi tanári kar bírálta a 6 osztályú tanítóképzőt nemcsak szociális vonatkozásai miatt, hanem azért is, mert véleményük szerint megfelelő rendtartási

reformok nélkül ártalmára lesz a tanítóképzés különleges ügyének.

Kialakult az a nézet, hogy a 6 osztályú tanítóképző utolsó két évfolyamába járó növendékeknek több alkalmat kellene adni a társadalommal való érintkezésre, vagy hosszabb szünidők engedélyezésével, vagy pedig a kintlakás (externátus) kiterjesztésével.

Bírálták a 6 évfolyam tantervét is, véleményük szerint erősen meglátszik rajta a magyarországi szabadkőműves szellem hatása és a készítőknek a szaktudományokban való járatlansága. Szükségtelennek tartják, hogy az etika, gyermektanulmány, filozófiatörténet, magyar nyelvtan elemei, szülőföld ismertetés, társadalomtan bekerüljön a tantervbe. A felekezet nélküli erkölcstan tanítása fölösleges, mert anélkül is minden vallásfelekezet tanítja a maga erkölcstanát.

A tantárgyfelosztás bírálatával is foglalkoznak. A tanítóképzésre a 4 évet kevésnek találják és soknak a 6 évet, a tantervi javaslatuk 5 évre szól.

Felvettek benne minden olyan tárgyat, amelyet tudományos, gyakorlati vagy neveléstani szempontból fontosnak tartottak: élettan, logika, neveléstan és közgazdaságtan. Elhagyták az: erkölcstant, filozófiatörténetet, gyermektanulmányt, társadalomtudományt.

Egyes tantárgyakat még külön is kiemeltek a tantervi javaslattal szemben: magánjogi ismeretek, közgazdaságtan, pénzügytan, egészségtan.

A tantervet a tanítóképzés sajátos igényei és tudomány-rendszertani szempontból bírálták.
A legtöbb kritikai megállapítás helytálló volt. Az új 5 éves képzésre vonatkozó - tantárgyfelosztási javaslatban szintén sok progresszivitás található.

A képző életében az 1938. évi 13-14. t.c. ismét változást hozott. Ez a törvény ugyanis új alapokra akarta helyezni a tanítóképzést. Elrendelte a négyéves lyceumi rendszer bevezetését, ennek elvégzése után pedig a tanítójelölt a kétéves tanítóképző akadémiát végezhette volna el.

Ily módon érvényre jutott volna a **kéttagozatú** képzés gondolata. E rendszer teljes kiépülésére azonban nem került sor.

Az 1948. évi XXXIII. törvény a fejlődés új feltételeit teremtette meg.

Az általános iskolát létrehozó törvény a gyakorló iskolák fejlődésének is új irányt adott.

Az egységes állami tanterv és felügyelet a képző színvonalának fejlődését eredményezte.

1949-ben szintén szervezeti változásokra került sor, ekkor fejezte be a tanulmányait az utolsó régi szervezésű tanítóképzős osztály. Vele és a nyomában felfutó lyceumi osztályok első érettségije is a tanév végére esett.

A tanév végével azonban mindkét képzési típus megszűnt és helyét a **pedagógiai gimnázium** foglalta el, melynek **tanítói és óvónői** tagozata volt. Ezzel az évfolyammal kezdődik **Szarvas** nevelőképzésének történetében az **óvónőképzés.**

A középfokú óvónői tagozat hároméves volt és képesítő vizsgával végződött.

Az 1949-50-es tanévben a képzőben lyceumi és gimnáziumi érettségivel rendelkezők részére egyéves óvónőképzős osztály nyílt. Az 1950-51-es tanévben a lyceumi második osztály kettéosztásával szervezte meg a képző az első végző, azaz harmadik éves óvónőképzős osztályát.

Ugyanabban az évben már népes első és második éves óvónőképzős osztály is működött. A harmadik évesek itt is végeztek, Szarvason nyertek óvónői oklevelet. Az első és második évesekből álló óvónői tagozat azonban 1951 őszén Gyomára költözött át.

1950-51-ben ugyanis megszűntek a pedagógiai gimnáziumok és önálló óvónő-, illetve tanítóképzők létesültek, Szarvason a tanítóképző tagozat maradt.

A tanítóképzés ettől az időtől négy évfolyamú, mely érettségivel végződött. Majd egyéves gyakorló tanítói munka után képesítőztek és nyertek tanítói oklevelet a tanulók.

A tanítóképzésnek rövid időn belül történt háromszori átszervezése, többféle párhuzamos módja rendkívül bonyolult

helyzetet teremtett szervezeti és tantervi szempontból egyaránt.

A többszöri tantervi változások nem hozták meg a kívánt eredményt.

A középfokú négyéves képzési keret tehát mindenképpen szűknek bizonyult az általános és a szakképzés biztosítására.

Szükségszerűen kellett tehát következnie a képzés generális reformjának és huzamosabb időre történő megnyugtató rendelkezésének, melyre 1959-ben az óvó-tanítóképzés felsőfokúvá szervezésével került sor.

Szarvason is létrehozták a felsőfokú óvónőképző intézetet. Az óvónőképzés felsőfokúvá válása következtében az intézetbe csak általános gimnáziumi, ritkán szakközépiskolai, technikumi érettségivel rendelkező hallgatók iratkozhattak be. A reform révén a felsőfokú óvónőképzés mentesült az általános műveltség megadásának kötelezettsége alól, s a szakműveltséget adó pedagógiai és világnézeti elméleti tárgyak oktatását tűzhette ki célul.

A hivatástudat és hivatásszeretet kialakítása tekintetében is meggyőző tapasztalatokat nyújtott az első két tanév. Különösen nagy gondot fordítottunk a nevelésre, a korszerű képzésre.

Az 1963-64-es tanévvel lezárult az új típusú képzés első szakasza, szükségessé vált bizonyos korszerűsítési reform.

Eddigi követelményeink szerteágazó ismeretanyagát úgy kellett átszervezni, hogy a képzés céljait jobban szolgáló homogenitást, fokozottabb koncentráltságot valósítsunk meg.

Az új iránti fogékonyság és a képzés fejlesztéséért vállalt felelősség tükröződött az intézetre jellemző specifikus képzési-oktatási tevékenységekben is. Így került sor a különböző speciális kollégiumok tananyagának megtervezésére és meghirdetésére. Ezek: a napközi otthoni nevelés, nevelőotthoni nevelés, bábjáték, néptánc, korrekciós nevelés, gyermekvédelem, közlekedés szakreferens képzés.

1983-ban kezdődött szakkollégiumi formában - együtt-

működve a Jászberényi Tanítóképző Főiskolával - az a kísérleti munka, amely az óvónő- és tanítóképzés integrált megvalósulásának megalapozását célozta.

Az óvóképzés főiskolai rangra emelkedése 1986-ban történt, ez nem csupán a képzési tartalom megújításával járt együtt, hanem a tudományos munka terén megnövekedet követelményekkel is.

Az alapképzésen kívül a hallgatók érdeklődésüknek megfelelően: gyermektáncvezető, környezetvédő, mozgásfejlesztő, zeneóvodavezető, bábszakkör vezető, korai idegennyelvhez szoktatást irányító felkészítésben is részt vehetnek.

Az óvodapedagógus képzés új tartalmi elemekkel, szervezeti formákkal, tárgyi feltételekkel gazdagodott. Főiskolánk élen jár a tantervi munkálatok korszerűsítésében, az integrált óvó- és tanítóképzés megteremtésében.

A szarvasi nevelőképzés haladó örökségét gondozva, továbbfejlesztve kívánja főiskolánk szolgálni az értelmiségi szakemberek képzését.

IRODALOM

Kisdednevelés

A kisdedóvókat képző intézetekről. = 1888. 2/3. sz.

A kisdedóvókat képző intézetekről. = 1889. 1. sz.

Fodor Lajos: A kisdedóvó-képzés kérdéséhez. = 1891. 4. sz.

Eötvös K. Lajos: A kisdedóvó-képzés terve. = 1891. 7/8. 9. 10. sz.

A kisdedóvónő - (kisdedóvó) képző intézetek tanterve. = 1892. 3. sz., 4. sz.

Jelentések az óvónőképző-intézetek állapotáról és működéséről 1892-93. tanévről. = 1893. 13. sz.

Láng Mihály: Az egységes óvónő- és tanítóképzés. = 1896. 3.sz.

Radó Vilmos: Az óvó- és tanítóképzés egyesítése. = 1896. 6.sz.

Peres Sándor: A tanító- és óvónőpképzés egységes.= 1896. 7. sz., 12. sz.

Stapnko Albert: A kisdednevelők képzése és képesítése. = 1911. 6. sz.
Hüll Cecília: Az óvónőképzés fejlesztéséről. = 1911. 10. sz.
Végh József: A magyar kisdedóvónőképzés múltja és jelene. = 1935. 1. sz., 2. sz., 3. sz., 4. sz.
Végh József: Az óvónőképzés százéves jubileuma. = 1937. 11. sz.

Gyermeknevelés

Gyöngyösi Ágoston: Nevelés elvei. = 1948. 5. sz.
Gerbner Mátyásné: Ankét az óvónőképzésről. = 1952. 3. sz.

Magyar pedagógia

A Szarvasi nevelőképzés alkalmából 100 éves fennállásának és a Kemény Gábor halála 15. éves évfordulójának alkalmából 1963. szeptember 2-án Szarvason látott ünnepség előadásai. = 1964. 1. sz.
Nagy Attiláné: A közép- és felsőfokú óvónőképzés tartalmi kérdései és gyakorlati problémái. = 150 éves a magyar óvoda. Az óvónőképző intézetek 3. tudományos ülésszaka Kecskemét. (szerk. W. Mikó Magdolna, Krajcsovszki József). - Kecskemét, 1978. 209-220. 1.

Óvodai Nevelés

Varga Gábor: 150 éves a magyar óvodai pedagógusképzés. = 1987. 9. sz.
Kurucz Rózsa: 150 éves a magyar óvónőképzés. Ünnepi rendezvénysorozat Szekszárdon. = 1988. 2. sz.
Vág Ottó: Az óvodai nevelő-képzés fejlődése Magyarországon 1828-1891. = 1988. 2. sz.

Tanulmányok

Bajkó Mátyás: A felsőfokú óvónőképzés negyedszázada. = 25 éves a felsőfokú óvónőképzés. Az óvóképző intézetek V. tudományos ülésszaka. Szarvas, 1984. (szerk. Bencsik Endre, Daróczy Erzsébet). Bp. MM., 1986.
Hanzó Lajos: Peres Sándor pedagógiai törekvései. = Magyarországi Óvónőképző Intézetek Tudományos Közleményei. I. (szerk. Hanzó Lajos.) - Szarvas, 1963. 177-208. 1.

Hermann Alice: Az óvoda és az óvónőképzés fejlődése a felszabadulás után (1945-1960). = Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Bp. Tankönyvkiadó, 1965. 365-419. 1.

Tóth Lajos: A nevelőképzés történeti alakulása és haladó hagyományai Szarvason. = A Szarvasi Felsőfokú Óvóképző Intézet Évkönyve I. (szerk. Hanzó Lajos.) - Szarvas, 1961. 9-46. 1.

Tóth Lajos: Tessedik Sámuel feleségének kisegítő pedagógiai tevékenysége. = A magyarországi Óvónőképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei V. (szerk. Tóth Lajos) - Szarvas, 1966. 159-271. 1.

Tóth Lajos: Az óvónőképzés az óvodáért. = A 3-6 éves gyermek átalakuló társadalmunkban. Bp. Kossuth Kvk., 1966. 125-132. 1.

TELEKI BÉLA
Benedek Elek Óvóképző Főiskola

BRUNSZVIK TERÉZ HAGYATÉKA
(Vázlat)

Az óvodapedagógia és nőnevelés kimagasló magyar és európai alakja Brunszvik Teréz Pozsonyban született 1775. július 27-én ifjú Brunszvik Antal leányaként. Vezetéknevét Brunsvik és Brunswick, 1840 után főképp Brunszvik formában használta.

Célunk: Brunszvik Teréz grófnő pedagógiai, különösen óvodapedagógiai munkásságának rövid áttekintése.

1. Brunszvik Teréz pedagógiai munkássága 1820-ig

Brunszvik Teréz életét sorsdöntően meghatározta, a kisded- a nő- és népnevelés felé irányította két esemény. Az egyik Pestalozzival való találkozása 1808-ban, mikor 48 napig "ült a Mester lábainál" Yverdonban, és magába szívta a jelentős pedagógus elveit. A másik esemény, felemelő és személyiséget alakító istenélménye Pízában 1809 nagyhét szerdáján (III.29.). Az a feltételezés, miszerint a grófnő befeléfordulását Beethovenhez fűződő szerelme okozta volna, nem igazolható.

Életének ezen a szakaszában Brunszvik Teréznek köszönhetjük az 1817-18-as éhínség enyítését célzó kezdeményezéseit. Nőegyletet alapít a sorscsapás enyítésére, de tudja, hogy a karitatív munka csak tűzoltás, a szegénység igazi megoldása valóban a nép képzése. Ezért iskolákat és nevelőintézeteket nyit. Így jönnek létre a Kézimunkaiskola leányoknak Budán, a Szorgalom Iskolája árva gyerekeknek Pesten. Harmadik nagy műve Pestalozzi megismertetése az országban.

2. Brunszvik Teréz életének fénykora

Legtevékenyebb éveit "a gyermekek koránti nevelésének" szenteli. Pestalozzi tanai mellett segíti ebben Joseph Wertheimer bécsi kereskedővel való ismeretsége. Wertheimer

Angliába járt, magával hozta és lefordította Sommel Wilderspin Infant Education c. művét németre 1826-ban. Ennek kapcsán alapítja meg Brunszvik grófnő az első közép-európai óvodát Budán 1828. június 1-én, mint a kisgyermekek iskoláját, őrintézetét, angyalkertet. 3 újabb óvodát nyit 1829-ben: a Vizivárosit és Úri utcait Budán és a Szép utcait Pesten. Ezt követte számos vidéki óvoda létrehozása.

A grófnő - életének ezen szakaszában - újabb sajátságos iskolákat is létesít, mint például az Ipari Iskolát fiúknak és leányoknak Budán 1828-ban, és a Családiskolát "családanyák nevelésére" 1829-ben.

A Brunszvik-féle óvodák nem hasonmásai a Bell-Lanchester-féle (Wilderspin) módszernek, lényegesen átdolgozta azt a grófnő: elhatárolja az óvodát az iskolától, az előbbi nem puszta tudást közvetít, hanem "erkölcsi nevelést", a gyermek teljes formálását biztosítja. Az angol monitor rendszert sem vette át. Az ő óvodáiban a gyermekek nem tanítanak. Az óvodai foglalkozásokat sem a merev tanterv szerint, hanem spontánul alakítja, a gyermekek kezdeményezéseit is beépíti. A "galéria" helyett padokat állít föl az óvodában. A "lecke-állványokon" megszünteti az "összevisszaságot" és rendet teremt, egy-egy "táblán" csak egy témát tár a kisgyermekek elé. Hangsúlyozza a szemléltetést és szóhoz juttatja a játékot. Felügyelőket az anyák soraiból választ.

Az óvodapedagógusok képzését is szívén viselte Brunszvik Teréz. Az elképzelést Pestalozzitól kölcsönözte. A helyi plébánossal megszervezi a nevelőképzést, vizsgával záruló tanfolyamként. A tanítók továbbképzését maga tartotta kézben 1829-től.

3. Brunszvik Teréz önkéntes számkivetésben (1834-1840)

A grófnő pedagógiai munkásságát akadályozták irigyei és a nemzetieskedők, valamint a Nádor szűklátókörűsége és aggodalmaskodása. 1834-ben kiveszi Brunszvik Teréz kezéből a Nőegyletet, sőt 1836-ban az óvodáktól is "eltiltja" azzal, hogy létrehozta a Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesületet.

Brunszvik Teréz mindennek ellenére továbbra is a nép

és gyerekek nevelője akart maradni, ha Magyarországon akadályozzák, Ausztriában, Németországban, Franciaországban, Svájcban, Angliában stb. szolgálja a kisdedóvás ügyét. Hidat épít a hazai és a külföldi óvodaügy között.

4. Brunszvik Teréz újra itthon (1840-1861)

A grófnő ezen életszakaszát befolyásolta Friedrich Fröbel óvodatípus-alapítóval való kapcsolata. Elveit igyekezett Brunszvik meggyökereztetni hazánkban. Az 1848-as forradalom is rányomta bélyegét Brunszvik életére.

Igaz lendülete csökkent, egészségi állapota kedvezőtlen volt, mégis munkásságát fémjelzi pl. az a tény, hogy hazatértekor 28 óvoda működött az országban, 6 év múlva már 70.

Két korszakalkotónak mondható terv sajnos, nem virágzott fel. 1844-ben megfogalmazza a Magyar Nevelőnőket Képző Intézet körvonalait, majd megszületik a Nemzeti Nevelőintézet terve mintaóvodával, nevelőképzővel, főrangú lányok intézetével és családintézettel.

Brunszvik Teréz életenergiáját, de vagyonát is felemésztette pedagógiai tevékenysége, rokonánál töltötte utolsó éveit és halt meg 1861. szeptember 23-án. Temetésén Kocsis Lajos párhuzamot vont Széchenyi, a legnagyobb magyar és Brunszvik Teréz, a legnagyobb magyar honleány között. A "nemzet géniuszának két küldöttéről", "egyszerre letűnt két vezércsillagról" szólt.

Brunszvik Teréz életművének értékét hirdeti a "Brunszvik Teréz-díj", amellyel legkiválóbb óvodapedagógusait tünteti ki országunk, de a 4719 óvoda és a 33007 óvodapedagógus is. Legtöbb elvét talán a 100 éves magyar óvoda (1928) mottója hirdeti ékesszólóan: "A nemzet legféltettebb kincse a gyermek".

JEGYZETEK

1. Rapos József: Gróf Brunszvik Teréznek, a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve... Pest, 1868.

2. Cseke Marianne - Révész Margit: Gróf Brunszvik Teréz élete és jellemrajza. Bp. 1926.
3. Hornyák Mária: (szerk.): "Nőttön nő tiszta fénye". Tanulmányok Brunszvik Teréz emlékére. Martonvásárhely, 1996.
4. Hornyák Mária: Brunszvik Teréz a nevelésügy apostola. In.: Laczkó András (szerk.): Régi fénynél új szövétneket. Héviz, 1996. 106-107. oldal

TÓTH MARIANN
Benedek Elek Óvóképző Főiskola

A JÁTÉK SZEREPÉNEK ÉRTELMEZÉSE A SZÁZADFORDULÓ HAZAI SZAKIRODALMÁBAN

Minden ép gyermek számára életszükséglet a játék, általa fejlődik, erősödik testileg és szellemileg, játszva tanul gondolkodni, érezni, akarni. A gyermek ügyességre is szert tesz a játékban, melynek az életben nagy hasznát veszi.

Mindezek bizonyítják, hogy a gyermek fejlődésében a játék az egyik legfontosabb tényező. Különösen igaz ez a megállapítás a 3-6 éves korú gyerekek esetében, ezért a velük foglalkozó nevelési intézményben - az óvodában - megkülönböztetett figyelmet kell fordítani a játékra. Napjaink óvodáiban ez meg is valósul, vajon elődeink miként viszonyultak a kisgyermeknevelés e fontos területéhez?

Dolgozatomban részben azt vizsgálom, hogy a századfordulón hogyan vélekedtek a szakemberek az óvodásgyermekek játéktevékenységéről és a számukra jónak tartott játékeszközökről, másrészt pedig azt, hogy az adott időszakban mivel játszottak a magyar falvak gyermekei.

A bemutatásra szánt időszak választását azzal kívánom indokolni, hogy 1891-ben jelent meg Magyarországon az I. óvodai törvény, s ez fellendítette a korosztállyal foglalkozó szakirodalmat.

Elemzési szempontjaim a következők:

- Hogyan jellemezték a játéktevékenységet, annak szerepét és fejlődését a kisgyermek életében?
- Hogyan rendszerezték a játéktevékenységet, s ebben a rendszerben a 3-6 éves gyermekek játékát mi jellemzi?
- Mit tartottak a Frőbel - féle játékfelfogásról?
- Milyen jellemzőket vártak el a jónak tartott játékeszközöktől?

- Melyek voltak az adott időszakban a legegyszerűbb népi játékformák?

A játéktevékenység fejlődéséről és a kisgyermek életében betöltött szerepéről vallott korabeli felfogásokból általánosíthatók a következő megállapítások:

- A kisgyermek játéktevékenysége lelki kényszerből fakad, nem időtöltés, nem csupán szórakozás, nemcsak gyönyörűség, hanem célszerű cselekedet, fejlesztője lelkének, edzi összes emberi tulajdonságait, erőit és képességeit.
- A játék ismereteket ad a gyermeknek, felkelti, megmozgatja fantáziáját és foglalkoztatja a kezét.
- A játéktevékenység út, melyen a gyermek fejlődése halad.
- A játékba testi és szellemi energiáit fekteti a gyermek.
- Fontos része van abban, hogy a gyermek az élet küzdelmeire felkészüljön.

Felhívták a figyelmet arra, hogy mindez akkor valósulhat meg, ha a gyermeket a játékösztönnek megfelelő módon engedik játszani, s kerülik a mesterséges játékvezetést. Ugyanakkor rámutattak arra is, hogy akkor fejlődik igazán a játék által a gyermek, ha játékában a környezete is tevékenyen részt vesz. Az óvodák figyelmébe ajánlották azt is, hogy a játék abban az esetben szolgálja megfelelően a gyermek egészségét, ha alkalmas helyet biztosítanak, s a rend érdekében nem korlátozzák a játszó gyermekeket. Az a helyes, ha a játékra kijelölt szoba a gyermekek birodalma. Meg kell említenem, hogy az I. óvodai törvény az óvodák tárgyi feltételei között a játékra külön helyiséget javasolt.

A testi és szellemi fejlesztés harmóniáját is a játéknak tulajdonították, mert a játék testmozgást igényelt és fizikai erőt vesz igénybe, valamint foglalkoztatja a szellemet.

A csecsemőkortól az iskoláskorig a gyermek játéktevékenységében három alapvető fejlődési fokot különböztettek meg.

Ezeket így jellemezték:

- *A csecsemőt* szerintük elsősorban a hirtelen bekövetkezett erős érzéki benyomások mulattatják (hintázás, tükör, fénylő tárgyak, ringatás, kopogás, csattogás, tapsolás, fütyülés stb.), ezekre figyel. A tárgyak mindaddig kellemes szórakozást nyújtanak, amíg az újdonság ingerével hatnak. Ha az érzéki benyomások sokáig tartanak, izgatják a gyermeket.

- Ha a *gyermek megtanul járni,* változatosabbá válik a játéktevékenysége. Ezen a fokon az utánzás a legjellemzőbb a játékában, ami mindenre vonatkozik, amit látott és hallott, amit a felnőttektől tapasztalt. Ebben az időszakban a nemzedékről-nemzedékre örökíthető játékok fejlesztenek. Ezek kis mondókával kísért mozdulatok. A gyermek nem ért minden szót, de érzi a ritmust, követi a mozdulatot. A szülőknek és a testvéreknek is fontos szerepe van e folyamatban.

- *Az óvodás gyermek* játékában is fontos az utánzás, de vélekedésünk szerint a gyermek ebben a korban az utánzásnál már többre is törekszik. Tökéletesebbé, teljesebbé kívánja tenni a produktumát, túl akarja szárnyalni a felnőtteket, versenyez velük. Ebben nagy szerephez jut a fantázia. Az óvodás is a felnőtteket utánozza, de már nemcsak másol, hanem a látottakat kiszínezi a maga sajátos szemléletével. Az óvodás korban a gyermeket gyakran elmarasztalják azért, hogy a játékeszközöket elrontja. Pedig az, hogy szétszedi azokat, csak azt bizonyítja, hogy szellemileg sokat fejlődött. A "szétszedés" okát a korabeli szakemberek abban látták, hogy a gyermek kíváncsi arra, hogyan működik a játékeszköz. Másrészt úgy vélték, hogy ha a gyerek megunja a játékeszközt, s nem fedez fel azzal kapcsolatosan semmi újat, akkor szétszedi és a darabokból újat akar létrehozni. A gyermek alkotásvágya működik, s a "mindenből minden lehet" sajátos szemlélete érvényesül.

A játéktevékenység rendszerezésében többféle elvet találtam, ezek közül kettőt ismertetek.

- *Az egyik felosztás alapja: a gyermeki fejlődés.* Eszerint megkülönböztették az ölbeli gyermek játéktevékenységét és az önálló gyermeki játékot.

Az ölbeli gyermek játéka szerintük nem más, mint a felnőtt

játéka a gyermekkel.

Az önálló gyermeki játéktevékenységben, mely az óvodáskor időszakában is megvalósul, az alábbi játékfajtákat különböztetik meg:

- játék az állatokkal, melyben a csalogatók és riasztók érvényesülnek,
- mozgó-táncos játékok, melyhez hintázó-kiolvasó mondókák párosulnak,
- körtáncok, láncjátékok, hídjáték, lakodalmas játék, játék a természetben a természettel.

- *A másik rendezési elv* a Magyar Gyermektanulmányi Társaság vizsgálatában található[1], 6000 adatot gyűjtöttek össze, s két kérdésre keresték a választ:

- Milyen játékot szoktak játszani?
- Melyiket szeretik a legjobban és miért?

A válaszokat csoportosították a következők szerint:

A cselekvés jellege **A cselekvés motiválója**

Ez a csoportosítás nagyon hasonló Fröbel szempontjaihoz,[2] aki azt különböztette meg, hogy mit csinál a gyermek és miért csinálja.

A cselekvés jellege szerint megkülönböztették a művészi, kézügyesítő, eszközzel történő, felnőtteket utánzó, táncszerű, házi foglalkozást űző, sportjellegű, testedző, társas, észfejlesztő, tudományos, gyűjtő és nyerészkedő játékot.

A fenti kategóriákból a 3-6 éves korú gyerekek között jellemzőnek találták az eszközzel történő, felnőtteket utánzó és társas játékokat.

A cselekvés motiválójaként a 3-6 éves gyermekek esetében azt állapították meg, hogy: a gyermek a játékban kielégíti mozgásigényét, eredményt érhet el, illetve hatalmát gyakorolhatja.

Mindezt úgy foglalták össze, hogy fizikai-érzelmi-értelmi ösztön motiválja a kisgyermeket a játékra.

A századforduló játékkal foglalkozó szakirodalmában *Frőbel felfogásának bírálatával* is találkoztam.

Waldau Károly[3] azt kifogásolta, hogy Frőbel kategóriákban való gondolkodásra kényszeríti a gyereket, azt várja tőle, hogy filozófiai formákban vigadjon, és hasznossági elvek, logikai szabályok szerint élje gyermekvilágát.

Arra intette az óvónőket, hogy a Frőbel-féle rendszert ne vigyék túlzásba, mert különben elkedvetlenítik a gyermeket és gúzsba kötik a fantáziáját.
Nemtetszését fejezte ki a versenyszó szerinti menetelés, éneklés, táncolás, valamint az irányított ész és értelemfejlesztő tárgyakkal való játszás miatt is. Úgy vélte, hogy ezektől koraéretté válik a gyerek. Kevésnek tartotta a Frőbel-féle óvoda által biztosított szabadságot és bírálta, hogy arra szoktatja a gyereket, ne vonja magára az óvónő haragját magatartásával. Szerinte a szigorú rendszabályok megfosztják a gyereket speciális naivságától.

Ezzel szemben azt javasolta, engedjék meg a gyereknek, hogy gyerek lehessen. Az óvónő vigyázzon arra, hogy a gyermek előtt rejtve maradjon, mit szeretne a játékkal elérni.
Az a kérdés is foglalkoztatta a századfordulón a szakembereket, hogy *milyen a jó játékeszköz*. A továbbiakban az erre a kérdésre adott válaszaikat összegzem.

Valamennyien egyetértettek abban, hogy az a jó játék, amit és amivel a gyerek játszik, s nem veszélyezteti testi-lelki épségét. Abban is megegyezett véleményük, hogy minden játék annyit ér, amennyire a gyerek fantáziáját igénybe tudja venni. A legjobb "játékgyárosnak" magát a gyereket tartották. Ezt azzal indokolták, hogy nagyon találékonyak saját szórakoztatásuk érdekében, a játékkészítés közben öntudatos munkát végeznek, amiben kedvüket lelik, és amiket maguk készítettek, ahhoz jobban is ragaszkodnak.

A játékkészítők figyelmét arra hívták fel, hogy csak az csinálhat jó játékeszközt, aki szereti a gyereket, megérti, el tud vele beszélgetni, s ezenkívül művész is. A jó

játékeszköz primitív, mert minél egyszerűbb, annál kedvesebb. A gyerekeknek csak a lényeges ismertetőjegyekre van szüksége. A túl gazdag, díszes játékeszköz káros hatású, nem tudja betölteni szerepét a gyerek életében, illetve hozzásegíti a gyereket ahhoz, hogy korán megszokja a fényűzési hajlamot.
Megállapításaik között szerepel, hogy a játék minősége, megnyilatkozási formája változhat a korral, a gazdagsággal és a világrésszel, de a készítők mindig a gyermeki gondolatvilág egy darabkáját őrizzék meg magukban.

Jó játékeszközöknek minősítették az 1900 táján Drezdában és Münchenben elkezdett játékgyártást. Az itt készült játékokról azért nyilatkoztak pozitívan, mert életet visznek a gyerek szeme elé. s a fantáziáját is működtetik. Ezek a figurák nem plasztikusan utánozzák a valóságot, és a gyerekek naív lelkének, látásmódjának megfelelnek. Ilyennek minősítették a nünbergi parasztjátékok figuráit is.
Nagy jelentőséget tulajdonítottak a környezet által kínált sokféle lehetőségnek, amivel játszani lehet (a víz, a gyep, a fa, a kavics, a homok, a skatulya, a papír s a háziszerszámok). Ezt elsősorban a kreativitás fejlesztése, a természet megszerettetése, s a művészethez közelkerülés szempontjából értékelték. Ezzel függ össze, hogy a legszebb játékként a kertészkedést tartották nyilván, míg a legkevésbé kedvelt játéknak a futballt nyilvánították. Azért ítélték el, mert a durvaság, az erőszakosság kifejlesztőjét, a szenvedély iskoláját látták benne.

Az adott korban a legegyszerűbb népi játékformák a falusi gyermekek játékában találhatók. Ők helyzetüknél fogva jobban rákényszerültek arra, hogy maguk találják ki játékukat és maguk is készítsék el. Ezért játékbeli leleményesség és életrevalóság tekintetében ők jártak az élen. A természettel való állandó kapcsolat jótékonyan hatott a falusi gyermek gondolkodásmódjára és érzelemvilágára. A legegyszerűbb játékformák ismertetésében rendező elvként a játék anyagát választottam. Eszerint a következőképpen cso-

portosíthatók a játékok:

- *Játék homokkal, sárra, porral*

  A játszás módja: szórás, töltögetés, szitálás, formálás, építés, ugrálás, mezítlábbal tapicskolás.

- *Játék növényekkel*

  a játszás módja: termésből tárgyak, levelekkel kiolvasók, mondókák.

- *Játék állati anyagokkal*

  a játszás módja: csont, szőr, toll, tojás felhasználásával különböző játékeszközök készítése.

Mi általánosítható a mai óvodapedagógusok számára az elmondottakból? A jó óvónő csak kedvet csinál a játékhoz, mint egy jó cimbora, s csak arról gondoskodik, hogy legyen elég eszköz, természetes anyag, lim-lom, amiben a gyermek a kedvét leli, s megindítja fantáziáját, önálló tevékenységét.

JEGYZETEK

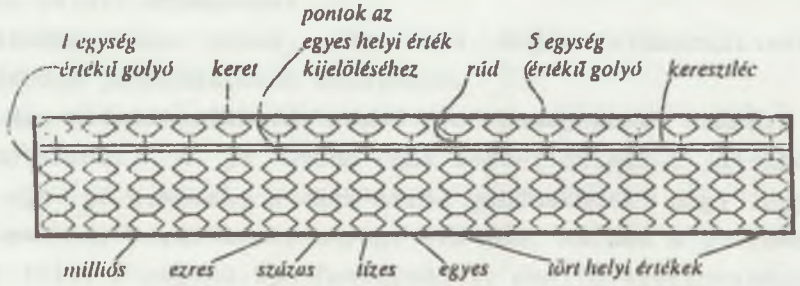
1-2. Nógrádi László: A gyermek és a játék. Magyar Gyermektanulmányi Társaság Bp. 1913. 33-34. p.

3. Pechányi Adolf: A gyermekjátékokról = Néptanítók Lapja, 1891. 233-234. p.

A REGIONÁLIS ISKOLATÖRTÉNETI PÁLYÁZATON DÍJAT NYERT DOLGOZATOK REZÜMÉI

JASKÓ GÉZÁNÉ-JUHÁSZ JÓZSEFNÉ
Árvay József Gyakorló Általános Iskola, Sárospatak

SZOROBÁN



Hazánkban 1990-ben a Talento Alapítvány tette lehetővé, hogy az érdeklődő iskolák japán előadókat hívjanak hazánkba, akik megmutatják az eszköz használatát és annak értékeit.

Mi a Comenius Tanítóképző Főiskola által szervezett rövid továbbképzés keretében, Szilágyi Sándor docens által tartott bemutató és gyakorlati foglalkozás során ismerkedhettünk meg (1991. szeptember) a szorobán használatával, mely játékosságával, szemléletességével szinte azonnal elnyerte tetszésünket. Kezdetben úgy gondoltuk, hogy csak a számolási készség fejlesztése és az alapműveletek biztonságosabb elsajátítása lesz a nyereség, mert kevesebb idő alatt jobb eredményt érünk el, de a szorobán használatának egyre több transzfer hatását is felfedeztük. A figyelem tartóssága és terjedelme, a finom mozgás, a belső kép kivetítése, a képi gondolkodás fejlődése már rövid szorobánhasználat után is megmutatkozott.

A szorobánon való számolás elsődleges feltétele, hogy minden tanuló rendelkezzék az eszközzel. Nagyban segíti a tanulást egy nagyméretű szorobán, amelynek igen nagy előnye

a hasonlóság mellett, hogy ez az eszköz nemcsak fekvőhelyzetben használható, hanem függőlegesen is. Segíti a bemutatást, ellenőrzést, de motiváló szerepe sem elhanyagolható.

A szorobánnal a műveletek végzésén kívül sokféle feladatot meg lehet oldani, amelyek túlmutatnak az egyszerű számolási gyakorláson. Ilyenek pl.: sorozatok, számkörbővítés, törtek, negatív számok, mértékváltások, relációk, de még egyszerűbb szöveges feladatok megoldására is alkalmas lehet. A tízes számrendszeren kívül jól használható más számrendszerek tanítására, ha csak a felső mezőt használjuk, és a golyók egységértékűek máris kettes, hármas, stb. számrendszerekben számolhatunk. Ezenkívül felhasználható hatványozásnál, gyökvonásnál és logaritmus számolásnál, de ez már nem a 6-12 éves gyermekek szintjén.

MOLNÁR LÁSZLÓ
Comenius Tanítóképző Főiskola

UNIVERZALITÁS A NYELVBEN ÉS A GONDOLKODÁSBAN

Az "1000 éves a magyar iskola" pályázatra készített dolgozat a Comenius Tanítóképző Főiskola nevelési-oktatási-képzési rendszerének több szempontból is sajátos és új, a comeniusi örökségben ezideig megbúvó, nem vagy nem kellően kifejtett nyelvelméleti kérdéseivel, továbbá az univerzális nyelv gondolatával, a vele eszmei és szerkezeti rokonságot mutató nemzetközi nyelv - az eszperantó - főiskolánkon folyó oktatásával, iskola- és mozgalomtörténeti jelentőségével, az eszperantó és a modern technika találkozásáról, az INTERNET-nek a szerző általi gyakorlati alkalmazási lehetőségeiről és jövőbeni terveiről szól.

A dolgozatíró - meghaladva az eddigi eredményeket - megállapítja: Comenius széleskörű filozófiai tájékozottsága alapján a tudomány - így a nyelvtudomány - körébe tartozó kérdések megítélésében ismeretelméletileg materialista utat

követ, elmélete a tudományosság követelményeinek megfelel, teóriájából modern nyelvtanítási elvek és módszerek, vizsgálatából pedig további események származhatnak.

Az univerzális nyelv koncepciójáról elmondható, hogy Comenius és a Zamenhof által szerkesztett eszperantó létrehozásának eszméje lényegében azonos tőből fakad. A dolgozatíró rámutat: Comeniusnak koncepcionálisan, sok példával igazolhatóan megvolt az a modellértékű elképzelése, melyből akár ténylegesen is világnyelv születhetett volna, megelőzve, de nem csökkentve ezzel Zamenhof nagyszerű, ma már milliók által használt alkotását, az eszperantót.

A nemzetközi nyelv erkölcsi modelljéről, tanulásának hasznáról, nevelési és gyakorlati értékeiről szólva, a főiskolai eszperantisták véleményét összegezve az írás szerzője megállapítja: az eszperantó ismerete és használata semmi mással nem pótolható élményekhez, új ismeretekhez juttatja az embert, szélesíti a látókörét, segíti a világban való tájékozódást, gazdagítja személyiségét.

A dolgozat befejező részében az eszperantó és az INTERNET felhasználási lehetőségeiről tájékozódhat az olvasó. A szerző - aki az eszperantót és az INTERNET-et elsőként használja a városban - gyakorlati példákkal jelzi az alkalmazhatóság területeit. Azon dolgozik, hogy hallgatói minél előbb megismerjék és használják a technikát, a minőségi tanítóképzés céljait szem előtt tartva, a főiskola olyan oktatási központtá, információs szupersztrádává váljék, ahonnan a hagyományos és a modern világ értékei egyaránt elérhetők.

A dolgozat a szerző rövid összegzésével zárul, megállapítva: Comenius tevékenysége a maga korában az Európához való kapcsolódást jelentette. Nyelvelméletéből tanult és tanulni fog az utókor. Az eszperantó és az INTERNET "házassága" ma nemcsak az Európához, de az egész világhoz való tartozásunkat is segítheti. A nemzetközi nyelv tanítása iskola- és mozgalomtörténeti tény - mely dr. Komáromy Sándor vezetésével kezdődött, dr. Molnár Ágnes és Molnár László segítségével folytatódott - sajátos és a jövőben is ápolandó

területe főiskolánk oktató munkájának, ezzel együtt a magyar iskolarendszernek. A főiskolai eszperantó nyelv oktatásának története a szerző tollából eszperantó nyelven is olvasható az INTERNET-en.

KOVÁCS BEÁTA MARIANN
Comenius Tanítóképző Főiskola Könyvtára

A SÁROSPATAKI REFORMÁTUS KOLLÉGIUM TUDOMÁNYOS GYŰJTEMÉNYÉNEK TÖRTÉNETE

A pályázaton könyvtártörténeti munkával vettem részt, melynek témája a *Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményének - Nagykönyvtárának* - története.

A pályamunkában végigkövetem a Kollégium és Könyvtárak fejlődését alapításától, 1531-től napjainkig.

A könyvtár történetére, fejlődésére nagy hatást gyakoroltak a történelem kedvező és kedvezőtlen eseményei. Meghatározó a jelentős családok támogatása.

A könyvtár első virágkorát a Rákócziak alatt érte meg (I. Rákóczi György 1621-es törvényei, fejlesztő munkája; Lorántffy Zsuzsanna és Rákóczi Zsigmond adománya; Comenius hatása, akit szintén Lorántffy Zsuzsanna és Rákóczi Zsigmond hív Patakra; II. Rákóczi Ferenc tevékenységének hatása, stb.), ám ugyanennek a családnak a tagjai - sajnos - nemcsak pozitív hatást gyakoroltak a Könyvtár fejlődésére, hanem ártottak is) Báthory Zsófia és I. Rákóczi Ferenc katolizálása, s ennek hatására a jezsuiták általi üldöztetés). Az iskolának és könyvtárának többször kellett menekülnie (1671-1704), de szerencsére mindig akadt segítő kéz, aki helyet biztosít számukra, Erdélyben éppúgy, mint a Felvidéken.

Minden könyvtárra hat az ott dolgozó könyvtáros/ok/ munkája. A dolgozatban bemutatom a könyvtár jelentősebb könyvtárosait, vezetőit: a primáriusokat, Szombathy Jánost,

Somossi Jánost, Soltész Ferencet, Erdélyi Jánost, Szinyei Gerzsont, Harsányi Istvánt és tevékenységüket.

A pályázat utolsó részében ismertetés olvasható a Tudományos Gyűjtemény jelenéről, összetételéről, valamint a tudatosan vállalt feladatokról, s arról, hogy a gyűjteményi egységek milyen szakterületeken tudnak segítséget nyújtani a régió kutatóinak, tudósoknak, felső- és középfokú oktatási intézmények oktatóinak, tanárainak, hallgatóinak és tanulóinak.

NAGY ZOLTÁNNÉ
Esze Tamás Általános Iskola, Sárospatak

VAJDÁCSKA KÖZSÉG NÉPOKTATÁSÁNAK TÖRTÉNETE AZ ÁLLAMOSÍTÁSIG

Munkámban az oktatásügy egy még nem teljesen felderített területének teljes keresztmetszetét igyekeztem adni, egy kis bodrogközi falu, Vajdácska népoktatás történetének tanulmányozása során, a kezdetektől egészen az iskola államosításáig. Kutatásaim célja nemcsak a hiánypótlás volt egy tudomány területén, hanem az is, hogy a sokszor mellőzött pedagógustársadalomra is ráirányítsam a figyelmet. Sok forrásmunka csak kéziratban és a szakemberek számára volt főleg hozzáférhető. Számos olyan anyag is található dolgozatomban, melyeket hiteles személyek elmondásai alapján igyekeztem összegyűjteni és rendszerezni. Fontos szempontom volt, hogy a kutatási eredményeket és a gyűjtött anyagot egy egységes történeti keretbe illesszem bele.

Az elemi népoktatás történetét Vajdácskán 3 időintervallumban követem nyomon részletesen. A község történetének rövid áttekintése után, a 2. fejezetben indítom gondolataimat az oktatás kezdeti megnyilvánulásaitól, az Eötvös-féle népiskolai törvény megjelenéséig. A 3. fejezetben, az 1868-tól 1944-ig terjedő időszakban tanulmányozom a népoktatás helyzetét. Mindkét fejezet részletesen foglalkozik a

községben élt tanítók munkájával, az iskolák belső életével, az oktatás-nevelés tartalmával, módszereivel, a felekezeti iskolák, tanítói lakások leírásával, a tanítók gazdasági helyzetével, az iskoláztatás gondjaival. Az utolsó, 4. fejezet a II. világháború évei alatt, majd közvetlen utána az államosításig kíséri figyelemmel az oktatás ügyét.

Így munkám tartalmazza Vajdácska népoktatásának valamennyi fellelhető eredményeit, hiányosságait, kiegészítve azt rajzokkal, táblázatokkal, statisztikai kimutatásokkal. Tájékoztatást találhat minden olvasó nemcsak a település történetéről, hanem oktatástörténetének szinte mindenre kiterjedő elemzéseiről.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS-TÖRTÉNETI KONFERENCIA ZÁRSZAVA

KELEMEN ELEMÉR
Budapesti Tanítóképző Főiskola

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS-TÖRTÉNETI KONFERENCIA ZÁRSZAVA

Konferenciánk az eredeti tervek szerint a hazai óvó- és tanítóképzés történetének áttekintésére készült a magyar iskola millenniuma alkalmából. A szervezők - a Főigazgatói Kollégium, az Iskolatörténeti Emlékbizottság és pataki házigazdáink - az időközben érkező jelzések alapján úgy döntöttek, hogy kivővítik a programot, és a tanácskozás tematikája átfogja a magyar pedagógusképzés teljes körét, a közismereti és a szaktanárképzés problematikáját is.

A rendezők reménye az volt, hogy a konferencia - egy új ezredév küszöbén - a jövőnek szóló felelősséggel tekinti át az elmúlt századok hazai pedagógusképzésének történeti eseményeit, tényeit és tapasztalatait, s ezáltal gazdagítani fogja a téma szakirodalmát. Anélkül, hogy elébe vágnék az eredmények vázlatos áttekintésének és a rövid értékelésnek, előrebocsátom, hogy tanácskozásunk a - bizonyára szervezési okokra is visszavezethető - tematikai hiányosságok, hiátusok ellenére is teljesítette feladatát.

A *plenáris ülésen* elhangzott 11 referátumot *Mészáros István* nyitó és *Ködöböcz József* záróelőadásai fogták egységes keretbe. Az általuk elmondottak egybecsengő tanulsága, hogy a magyar iskola minden korban csak magyarul, magyar módon tudott (és tudhat) egyetemes érvényű, európai iskola lenni. Egészséges fejlődését csak a történeti hagyományok és a nemzetközi tapasztalatok egyensúlya alapozhatja meg.

Az előadások átfogták a hazai pedagógusképzés minden területét, új kutatási eredményekkel, új szempontú összegzésekkel gazdagították a szakmát. Aligha csökkenti értéküket, hogy eltérő hangsúlyokkal - direkt vagy indirekt módon - időszerű oktatáspolitikai következtetéseket is megfogalmaztak.

Az egyik belőlük levonható, általánosítható tapaszta-

lat, hogy a magyar pedagógusképzés fejlődése általában - normális körülmények között - természetes módon igazodott a közoktatás és a szakképzés fejlődéséhez, s ez kiegyensúlyozott kapcsolatokat, mindkét szakterületet megtermékenyítő kölcsönhatásokat eredményezett. Ha ez az egyensúly felborult, amire különösképpen a közelmúlt voluntarizmusa szolgáltatott példákat a politikai, gazdasági szempontú beavatkozások kényszerintézkedéseivel, tartós "üzemzavar" állhatott elő - kölcsönös hátrányokkal. Kézenfekvő oktatáspolitikai konzekvenciának tűnik - minden erőltetett belemagyarázás nélkül - hogy a pedagógusképzés és a képzőintézmények racionális és célravezető fejlesztésének tartalmában, szervezetében és kapcsolatrendszerében a közoktatás és a szakképzés változásaihoz és a pedagógusképzés változó "piacához" kell igazodnia. Az erre vonatkozó szakmai javaslatok kimunkálása azonban, természetesen, meghaladja egy történeti konferencia illetékességét, kimunkálása, a fejlesztés szakmai igényeinek, érdekeinek érvényesítése a terület szakmai közösségeire, fórumaira vár, s - nem utolsó sorban - a szaktárca felelőssége is.

A szekcióüléseket tematikai bőség és tartalmi gazdagság jellemezte. Összesen mintegy 30 korreferátum hangzott el. Jórészük azonban - az eredeti tematika szerint - az óvó- és tanítóképzés múltját idézte.

Az egyes szekciók "üzenetét", közérdekű tapasztalatait a szekcióvezetők beszámolója alapján foglalom össze.

*A tanítóképzés*sel foglalkozó szekció (vezetője: *Szövényi Zsolt)* bizonyos kutatásmódszertani tanulságok megfogalmazását is szükségesnek tartotta. Elengedhetetlen a felkutatható források körének bővítése (visszaemlékezések, oral history), és a felekezeti képzés történetének hiteles feldolgozásához az alaposabb egyháztörténeti tájékozottság. Megjegyzendőnek tartották, hogy a pedagógusképzés egyetlen fokozatát sem lehet - a "tudományos" képzéssel szembeállítva - valamiféle redukált szakképzésnek értelmezni, a "közös nevezőt" a magasszintű pedagógiai-módszertani kultúra és az értelmiség-képzés funkciója jelenti. A tanítóképző főisko-

lák jövőjét - mégoly racionális munkaerő-gazdálkodási kényszerek közepette - sem lehet regionális szerepkörüktől, kultúra-közvetítő funkciójuktól elvonatkoztatva megítélni. Az egyházi képzők az időszakosan tapasztalható szegregációs törekvések ellen tiltakozva hangsúlyozták, hogy a jövőben is az egész magyar közoktatás számára szeretnének felkészült tanítókat képezni. Kialakuló szakmai műhelyeik pedig bizonnyal új impulzusokat adhatnak az állami képzés megújításához is.

Az *óvóképzési szekció* (vezetője: Rádli Katalin) rezüméje kiemelte az óvó- és a tanítóképzés számos közös tartalmi elemét, a kétféle képzés szoros történeti kölcsönhatását, miközben utalt a funkciók és a pedagógiai kultúrák kölcsönösségében rejlő, el nem vitatható és össze nem kuszálható, sajátos értékekre. Minden aktualizálási szándék nélkül szembeötlőnek találták, hogy az óvóképzés mai problémái (pl. a játék szerepe, a tantervfejlesztés, -fejlődés sajátosságai) már a múlt század utolsó évtizedeiben és a századelő gyakorlatában is megfogalmazódtak. A történelem újragondolása, újraértelmezése tehát segíthet az előttünk álló feladatok körültekintő megoldásában is.

A *tanárképző szekció* (vezetője: *Kardos József*) sajnálatosan "féloldalasnak" bizonyult. A főiskolai és az egyetemi tanárképzés intézményeinek és kutatóinak távolmaradása az egész konferencia súlyos hiánya volt. Okait érdemes lesz mélyebben is megvizsgálni. (Egyes vélekedések szerint az egységes tanárképzés és az integráció aktuális gondjai terelték el a figyelmet a múltról).

A szakmai tanárképzés azonban - szinte minden szakterületet reprezentálva - szép számban és értékes előadásokkal képviseltette magát. A szaktanárképző intézménvekben zajló dinamikus változásokból, a jövőt formáló alkotó pedagógiai tevékenységből eredő történeti érzékenység és szakmai lelkesedés ellensúlyozni tudta a közismereti tanárképzés közönyét, távolmaradását.

Az előadások meggyőző példákkal utaltak a közismereti és a szakmai tanárképzés közös gyökereire és kölcsönös egymásrautaltságára. Kiemelték a napjainkban is formálódó ta-

nárképző intézetek szerepét, jelentőségét, amelyek nemcsak a közismereti tanárképzés számára szolgálhatnak hasznosítható tapasztalatokkal, hanem az adott intézményekben folyó szakmai képzést is gazdagítják.

Összefoglalóképpen megállapíthatjuk, hogy a tanácskozás a millenniumi események egyik kiemelkedő, jelentős rendezvénye volt. Szervesen illeszkedett a Veszprémben, Győrött, Miskolcon, Kecskeméten lezajlott, ill. a Tatabányán és Budapesten, a Magyar Tudományos Akadémián később megrendezésre kerülő neveléstörténeti konferenciák sorába. Ugyanakkor rangos eleme lehetett a sárospataki millecentenáriumi rendezvénysorozat gazdag művelődés- és iskolatörténeti programjának is.

Az Iskolatörténeti Emlékbizottság és a résztvevők nevében is köszönöm az óvó- és tanítóképző főiskolák főigazgatói kollégiumának, személy szerint *Cseh Sándor* elnök úrnak a tanácskozás szakmai előkészítésében való közreműködést, a sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolának, *Komáromy Sándor* főigazgató úrnak és munkatársainak pedig - a szervezés és a rendezés példaszerű megoldásán túl - a megszokott, szívélyes barátságot és a pataki vendégszeretetet.

TOVÁBBKÉPZÉS

HUNYADI GYÖRGYNÉ - M. NÁDASI MÁRIA
Budapesti Tanítóképző Főiskola - Eötvös Loránd Tudományegyetem

A HELYI TANTERV KÉSZÍTÉSÉNEK PROGRAMJA
(Továbbképzési tapasztalatok)

A magyar közoktatás utóbbi tíz forrongó évének változásai lényegében egyetlen célt szolgálnak: az iskolák kiszabadítását a merev központi (állami) irányítás alól, az intézmények érdemi önállóságának megteremtését. Ebben a törekvésben - legalább is a szándékok és jogi szabályozás, illetve a szakmai irodalom, elemzések szintjén - kimutatható egyfajta folytonosság, már az 1985-ös oktatási törvény is ebben a szellemben fogalmazta meg (akkor még csak) az iskolák szakmai önállóságát. Az 1989-es fordulat után az oktatás átalakítása valamennyi párt programjának fontos elemévé vált, az iskolák alapításának, fenntartásának, finanszírozásának és tartalmi irányításának törvényi alapjai gyökeresen megváltoztak. S noha e változások miatt a közoktatás olykor éles politikai viták középpontjába került, a változás mértékét és mechanizmusait az egymást váltó kormányok is másként ítélték meg, s maguk az iskolák a szakmai megújítási törekvések mellett, helyett gyakran a fennmaradás, a túlélés gondjaival küzdenek, az mindvégig bizonyos volt valamennyi szereplő számára, hogy a hosszú vajúdás eredményeképpen az iskolák önállósága, ezáltal felelőssége a korábbi évtizedekhez képest jelentősen megnő. Mind a szakemberek, mind a politikusok azt remélték, hogy az önállóság, a szabad döntési lehetőségek olyan energiákat szabadítanak fel az iskolaügyben, amelyek önmagukban garantálják a közoktatás fejlődését, új értékek termelődését.

A meggyőződés jegyében lehetett az átalakulás "árának" tekinteni a közoktatás hagyományos értékeinek felbomlását, az iskolák és a pedagógusok nagy részének elbizonytalanodását, egzisztenciális veszélyeztetettségét. Viszonylag hosszú idő kellett ahhoz a felismeréshez, hogy az intézményi önál-

lóság önmagában még nem biztosítja a közoktatás minőségi változását, s hogy az iskolai önállóság szakmai és anyagi feltételeinek megteremtése épp oly jelentős feladattá váljon, mint maga a jogi szabályozás.

A szakmai feltételek közül talán a legfontosabb a pedagógusok felkészítése az új feladatokra. Az autonómia egyik legdöntőbb eleme, hogy az intézmények maguk alakíthatják tartalmi tevékenységüket az iskolát körülvevő, "használó" mikrotársadalom igényeihez s saját lehetőségeikhez igazodva. Ezért maguknak kell a munkájukat befolyásoló fő dokumentumokat (az iskola pedagógiai programját s benne tantervét is) kidolgozniuk. Magyarországon a pedagógusok túlnyomó többsége pedig ezzel ellenkezően, a centrális tantervekkel irányított munkára készült fel az alapképzésben, s erre szocializálódott a pályán is. A legnagyvonalúbb becslések szerint sem több 15%-nál azoknak az iskoláknak az aránya, amelyekben kísérlet, innováció címén az intézmény egészére, annak tantervi programjára is kiterjedő fejlesztésben szereztek gyakorlatot a tanárok. Érthető tehát, hogy az iskolákban nagyon hamar megfogalmazódott az aggodalom: nem várható el tőlük a helyi programok, tantervek készítése ilyen irányú szaktudás nélkül. Az aggályok csak fokozódtak 1995 októbere után, mivel ekkor konkréttá váltak az időpontok is: a NAT elfogadása utáni harmadik tanévben az iskoláknak már új helyi tanterv alapján kell kezdeniük a munkát.

Az iskolák kétféleképpen reagáltak az oktatási törvény/ek/ helyi tantervvel kapcsolatos előírásaira. Egyrészük "kivárt". A NAT körüli hosszas viták, a törvény újabb és újabb módosításai érveket adtak ennek a magatartásnak, hiszen minden mozgásban volt, bizonytalannak látszott, ráadásul a vita minden fordulatában jelen volt az aktuális művelődési kormányzat ígérete, hogy keret- vagy mintatantervek kidolgoztatásával, majd később a tantervpiac megteremtésével segítséget nyújt az iskoláknak, lehetővé teszi kész tantervek átvételét, adaptálását. Ma már számukra is világos, hogy a lassan kiépülő tantervi adatbankok használatához, illetve másutt készült tanterveknek a helyi viszonyok-

ra történő alkalmazásához is sajátos tudásra, szakismeretekre van szükség. Az iskolák másik része felismerte, legkésőbb az 1993-as oktatási törvény elfogadásakor elhitte, hogy az iskolákban mindenképpen új módon kell szervezni a nevelés-oktatás folyamatát, a központi irányítás módja szükségképpen megváltozik, az iskolával kapcsolatos konkrét, helyi igények feltétlenül rugalmas alkalmazkodást kívánnak, kényszerítenek ki - szinte függetlenül attól, hogy a NAT körüli viták végülis milyen konkrét eredményekkel zárulnak. Ezért igyekeztek minél előbb tájékozódni, ön- és továbbképzésüket megszervezni. Ehhez segítséget, lehetőséget a regionális és központi pedagógiai intézetekben, illetve az egyetemeken, főiskolákon találhattak.

A pedagógusképző intézmények aktív részesei a fentiekben jelzett közoktatási folyamatoknak. Részben oktatóik résztvettek a változások szakmai, elméleti megalapozásában, a törvények előkészítésében, a Nemzeti Alaptanterv különböző variánsainak kimunkálásában, részben pedig éber figyelemmel kísérték az iskolaügy változásait, hogy megújítsák az alapképzést, s bekapcsolódhassanak a pedagógusok - új igényeknek megfelelő - továbbképzésébe. A Budapesti Tanítóképző Főiskola neveléstudományi tanszéke 1995-ben a helyi tanterv készítésének programjával indult az MKM intenzív továbbképzési pályázatán, majd ennek sikere után az őszi szemeszterben indítottuk el tanítóknak **"A helyi tantervtől a tanítási óráig"** című tanfolyamunkat. A kurzus *célja* elsősorban *szemléletformálás* volt. Véleményünk szerint ui. a helyi tanterv az iskolában nem egyszerűen tantervkészítési praktikus ismereteket igényel (noha természetesen azokat is), hanem a nevelés-oktatás tervezésének új, a megszokottól eltérő megközelítését. Mindenekelőtt fontosnak tartottuk, hogy a tanfolyam résztvevői sokoldalú, árnyalt ismeretekkel rendelkezzenek a *tanterv* lényegéről, típusairól, az oktatási folyamatban betöltött szerepéről. Természetesen a legnagyobb figyelmet a core curriculum-típusú dokumentumra fordítottuk, hiszen ennek ismeretében lehet igazán megérteni a magyar Nemzeti Alaptanterv koncepcióját s közoktatási funkcióját.

Ezt az elméleti blokkot három irányba tágítottuk ki: a) az iskolai munka tervezése nem a helyi tanterv elkészítésével kezdődik, hanem az egész intézményre vonatkozó pedagógiai program kidolgozásával. Ez a dokumentum, tartalmazza az iskola filozófiáját, a legfontosabb s közösen vállalt értékeket, a nevelésre és a (fő célok szolgálatában álló) oktatás tartalmára, szervezési és értékelési módjára vonatkozó programokat. A helyi tanterv készítés elméleti kérdéseit tehát az iskola pedagógiai programjával összefüggésben tárgyaltuk. b) Hasonlóan fontosnak véltük, hogy a tervezéssel kapcsolatos szemléletrek történeti és nemzetközi dimenziót adjunk, ezért tantervtörténeti és nemzetközi összehasonlító elemzéseket is beiktattunk a programba. c) Végül a tanterv-blokk kiegészült a tantervek (és konkrétan a NAT) elemzési-értékelési szempontrendszerének kialakításával.

A kurzus második nagy tematikus egysége a *helyi tanterv* fogalmával, készítésének szempontjaival, konkrét módszereivel foglalkozott. Külön figyelmet fordítottunk a lehetséges "helyi igények" taglalására, feltárásuk, összegyűjtésük módszereire s tantervi következményeik bemutatására. Ennek során a tanfolyam hallgatói megismerkedhettek két iskola (a Pilismaróti Általános Iskola és a Nyitott Világ Iskola) konkrét pedagógiai programjával és helyi tantervének elkészítési folyamatával.

A tanfolyam tematikája azonban nemcsak a szélesen megközelített tantervi problematikát ölelte fel, hanem - amint az a kurzus címéből is kiderül - a *tanterv realizálását szolgáló egyéb tervezési fázisok, módok és dokumentumok* kérdéseit is. A tananyag tartalmi, formai és időbeli elrendezésének számos elméleti és gyakorlati összefüggését ismerhették meg a résztvevők; találkozhattak olyan viszonylag kevéssé ismert tervezésmódokkal, mint pl. a tematikus, az epochális vagy a projektrendszerű előkészítése a tanítás-tanulás folyamatának; tájékozódhattak egyes műveltségterületek tananyaggá formálásának specifikus kérdéseiről.

A kurzus három nagy témaköréhez *gyakorlati feladatok* társultak. (Ezeket s ütemezésüket a hallgatók a tanfolyam

elején megismerték, írásban is megkapták.) Az első periódusban sor került a magyar népoktatás tanterveinek, főként a célrendszer és a tartalmak összefüggéseinek vizsgálatára; valamennyi hallgatónak megadott szempontok alapján önállóan kellett elemeznie iskolájának pedagógiai programját vagy azt a dokumentumot, amely - pedagógiai program hiányában - megszabta az iskola egész nevelőmunkájának irányát (nevelési tervek, munkatervek, igazgatói pályázatokra benyújtott programok), illetve interjút készíthettek az intézmények vezetőivel az iskola jövőjével kapcsolatos terveikről. Az elemzések közös értékeléséből született meg a tanfolyam résztvevői számára ajánlottan a pedagógiai program struktúrája és értékelésének szempontrendszere. Ugyancsak ennek a szakasznak volt a feladata a Nemzeti Alaptanterv szövegének részletes megismertetése, analizálása. Ezt a munkát a hallgatók egyénileg és csoportokban végezték ún. általános és az egyes műveltségterületekhez igazodó speciális szempontok alapján. Az általános szempontok olyan összefüggésekre vonatkoztak, amelyek egy majdani helyi tanterv készítésekor is döntőek, mert a dokumentum belső struktúráját érintik. Így mindenki foglalkozott az életkori jellemzők érvényesülésével, az általános és a műveltségterületi fejlesztési követelmények belső koherenciájával, a műveltségterületi részletezett és a minimális követelmények viszonyával, a 4., 6., és 8. évfolyam szintjén megfogalmazott követelmények egymásra épülésével. A műveltségterületi elemzés elsősorban a konkrét tartalomra irányult.

A helyi tanterv témaköréhez - tehát a második szakaszhoz - kapcsolódó gyakorlati feladat volt egyfelől annak feltárása, hogy a hallgatók iskolájában mi módon történt vagy történhet majd a helyi igények feltérképezése, hogyan gyűjthetők össze a szülői, tanulói és tanári vélemények, a település irányítóinak és az iskola fenntartójának az elvárásai, másfelől néhány tantervvariáns elkészítése (mintegy az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásaként). Meg kell jegyeznünk, hogy a tanfolyam egyik legfontosabb eredményének terveztük, hogy az utóbbi gyakorlati feladat közös megoldása

révén valamennyi hallgató részt vesz egy helyi tanterv készítésének folyamatában, s végül lesz is egy "minta" dokumentuma. A tanfolyam során azonban - igazodva a konkrét körülményekhez - kissé módosítottunk a feladaton. Részben azért, mert a hallgatók nem tudtak/akartak valamennyi műveltségterület tantervi kidolgozására vállalkozni, illetve azért, mert a tanfolyam során készítendő tanterv esetében csak fiktív helyi igényekkel, sajátosságokkal számolhattunk. Végül a hallgatókkal együtt úgy döntöttünk, hogy nem egyetlen elképzelt iskola helyi tantervét készítjük el, hanem négy munkacsoportban négy iskola karakterisztikus képét (pedagógiai programját) vázoljuk fel, s két-két műveltségterületen dolgozzuk ki a tantervet. (Valamennyi feladatban az 1-6. osztályra terveztünk.) Az így született ("A mi helyi tanterv-töredékünk" címet viselő) dokumentum mintának ugyan semmilyen vonatkozásban nem tekinthető, de tanulásra, a tantervvel kapcsolatos szakmai döntések modellálására kiválóan alkalmas termék lett.

A kurzus harmadik szakaszában gyakorlati feladatot a szabadon választott témák/témakörök megtervezése jelentette (számos tanmenet, tematikus terv született), de készültek projektek is és javaslatok az epochális feldolgozásra.

A fentiekben már utaltunk a tanfolyamon alkalmazott *interaktív módszerek*re. Szándékunk szerint a kurzus intenzív tanulásra szerveződött, s ezt több módon próbáltuk biztosítani. Mindenekelőtt azzal, hogy az előadásokat olyan szakértők tartották, akik nemcsak felkészülten beszéltek tárgyukról, hanem minden esetben képesek voltak a hallgatóságot továbbgondolásra ösztönözni, érdemben reflektálni a gyakorló pedagógusok tapasztalataira, valódi konzultációkat folytatni. A tanfolyam légkörét az jellemezte, hogy a résztvevők igen aktívak voltak az előadások megvitatásában, illetve a hozzájuk kapcsolódó gyakorlati feladatok megoldásában. S ez volt a másik - talán a legdöntőbb - biztosítéka az intenzív tanulásnak: a pedagóguskollégák az első foglalkozástól kezdve feladatokat oldottak meg egyénileg vagy csoportosan, otthon vagy a kurzus helyszínén. Enélkül nem lehetett

elvégezni a tanfolyamot, mégsem emlegetnénk kényszert, mert a hallgatók szívesen vállalkoztak gyakorlati munkára. A (gyakran választható) feladatsorokat igyekeztünk úgy összeállítani, hogy minél szervesebben kapcsolódjon a résztvevők tapasztalataihoz és várható iskolai tevékenységéhez. A feladatok megoldásáról kivétel nélkül minden esetben - egyénileg vagy csoportkeretben - visszajelzést kaptak a tanfolyam vezetőitől, illetve a "tutoroktól".

Úgy véljük, a kurzus interaktív jellegét szerencsés módon befolyásolta a tanfolyam munkájában folyamatosan résztvevő főiskolai oktatók köre. A kurzus két vezetője, a beszámoló szerzői valamennyi foglalkozáson jelen voltak hol szervezőként, hol előadóként, gyakran a közös megbeszélések moderátoraiként; folyamatosan figyelemmel kísérték a hallgatók véleményét, igényeit s szükség esetén hozzájuk igazodva módosították a programon, a feladatokon. Rajtuk kívül még 9 főiskolai oktató kapcsolódott be a kurzus munkájába. Ők egy-egy műveltségterület szakértői voltak, s irányították, segítették az egyéni feladatok megoldását, illetve az állandó csoportok tevékenységét. (Az állandó csoportok az első alkalommal jöttek létre a "tutorok" köré szerveződve, mindegyik csoportban valamennyi átfogó témakörrel s legalább két műveltségterület speciális kérdéseivel foglalkoztak. Az együttműködés hamar kialakult a teamekben. Ez a munkaforma nem zárta ki, hogy egyes foglalkozásokon az iskolai tanórai csoportmunkához közelítő formában is dolgozzanak a hallgatók más-más összetételben.) Ha a tutoroknak éppen nem volt speciális "tanári" feladatuk, mint a tanfolyam más tagjai voltak jelen, vettek részt az előadások, gyakorlatok megvitatásában. Mindez valódi munkakapcsolatok létrejöttét segítette az oktatók és a tanfolyam résztvevői között, s ez alighanem az eredményesség egyik leglényegesebb forrásává vált.

Tizenegy oktató állandó jelenléte egyetlen (28 fős) továbbképzési csoport hét hónapos munkájában, természetesen egyedi megoldás, legalábbis így nem ismételhető. Most azonban valamennyi oktató úgy ítélte meg, hogy a kurzus

hasznos, önképzést is jelentő elfoglaltság volt, ami az alapképzésben is kamatozik majd. Az oktatók számára különösen figyelemre méltó volt az a tapasztalatanyag, amit a résztvevők képviseltek. A tanfolyamra az ország különböző tájairól jelentkeztek, zömében tanítók, ill. néhány szaktanácsadó kolléga. Intézményeik nagyon eltérő feltételek között működnek, érdekes (egyúttal demostratív) volt egy-egy azonos kérdéskör teljesen eltérő megjelenése az iskola és környezetének helyi sajátosságai szerint. (Pl. a csökkenő gyereklétszám miatt szinte mind a 27 iskolában egzisztenciális gondok jelentkeztek, de a méretektől, a település nagyságától, az önkormányzat hozzáértésétől és szándékától függően különböző megoldások születtek: volt iskola, amelyet éppen specialitása, a mozgássérültek integrált nevelése mentett meg a bezárástól; másutt újabb és újabb tagozatokat nyitottak; ismét másutt előre menekültek: hat osztályos gimnáziumot építettek ki az általános iskolai osztályok mellett. Persze, sikertelen küzdelmekről is hírt kaptunk: kelet-magyarországi kis település önkormányzata drágának tartotta az iskolát, s ezért azt ajánlotta a testületnek, vállalkozásban működtessék az általános iskolát, s mikor ezt a pedagógusok elhárították, akkor "átszervezték" az intézményt, a 45-50 éves pedagógusoknak felmondtak, hogy helyükre kisebb bérű fiatalokat vehessenek fel.) Abban azonban megegyeztek a tanfolyam résztvevői, hogy valamennyiüket iskolájuk is küldte azzal a szándékkal, hogy testületükben aktív, tájékozott, egyes esetekben irányító szerepű résztvevői legyenek majd a helyi tanterv kidolgozásának. Így személyes érdéklődésük és megbizatásuk révén egyaránt motiváltak voltak, ami nagyon kellemessé és eredményessé tette a közös munkát.

Említettük már, hogy folyamatosan tájékozdtunk a hallgatók igényeiről, s ezekhez igazítottuk a programok tartalmát és/vagy jellegét. Értékelő véleményüket írásban is kifejezhették: valahányszor találkoztunk, a gyülekezés ideje alatt (nétvelenül) *visszacsatoló lapok*at tölthettek ki, ezeken az előző foglalkozáson elhangzottakról kérdeztük őket

változatos formában. (Először benyomásaikról érdeklődtünk három mondat befejezését kérve: "Az első tanfolyami foglalkozáson kellemesen érintett, hogy ..."; "kellemetlenül érintett, hogy ..."; "mit nem szeretnék, hogy megtörénjen velem a tanfolyam alatt"..... Máskor a hallottak leghasznosabbnak ítélt elemeire kérdeztünk; az előadóval való elégedettségüket, elégedetlenségüket hétfokú skálán fejezhették ki, illetve mindig mód volt a feladatokkal kapcsolatos személyes nehézségeiket, sikereiket felidézni.) Ezek a lapok olykor arra is lehetőséget adtak, hogy tájékozódjunk a résztvevők attitűdjeiről, véleményéről az adott témakörrel (helyi tanterv) összefüggésben. Nagyon tanulságosak voltak pl. a csoport válaszai arra a kérdésre, hogy miként élik meg azt a tényt, amely szerint a következő három évben minden iskolának el kell készítenie saját pedagógiai programját (s benne tantervét). Mind a kiválasztott feleletvariánsok ("kínos kényszerként", "hasznos kényszerként", "esélyként a valódi iskolai önállóságra", "alig megoldható feladatként"), mind a szabadon megfogalmazott válaszok jelezték a feladatra való nyitottságukat, egyúttal félelmüket és bizonytalanságukat. Fontos információkat kaptunk arról is, hogy a tanfolyamon bemutatott PROFIL-programhoz hogyan viszonyultak. (Voltaképpen örvendetes, hogy a tervezett tantervbank számítógépes tárolási módja nem volt ijesztő, taszító senki számára; tartalmilag felismerték az átvétel-adaptálás előnyeit és hátrányait egyaránt.) A tanfolyam végére már megszokott, igényelt visszacsatoló lap nyújtott lehetőséget arra is, hogy megkérdezzük, miről szeretnének hallgatni még a feldolgozott tematikán túl. (Az utolsó foglalkozási napon a szakmai kívánságokból teljesítettük azt, amit lehetett.) Végül is azt mondhatjuk, hogy a résztvevő kollégák minden formában szívesen mondtak véleményt, élénken reagáltak egymásra, ilyen módon a tanfolyamot szakmai fórumnak is tekintették, sőt még azt is igényelték, hogy tapasztalataikat, helyzetértékelő-bíráló megjegyzéseiket továbbítsuk a tanfolyamot finanszírozó művelődési minisztériumnak. (Ezt egyébként meg is tettük azután a foglalkozás után, amikor

valamennyi hallgató beszámolt arról, hogy saját iskolájában mennyire ismerik a NAT-ot, a pedagógusok hogyan viszonyulnak a helyi tantervhez, van-e, ha igen, milyen stratégiája az iskolának a helyi program, arculat kialakítására, ki irányítja s milyen módon ezt a munkát. A 27 iskolából származó információ egyirányba mutatott: az iskolák ekkor (1996 tavaszán) még a NAT-tal való első ismerkedés fázisában tartottak, általában még nem döntötték el, hogy saját maguk készítenek-e tantervet vagy átvesznek valahonnan. Ahol viszont az önálló tanterv-készítést választották, ott a rendelkezésre álló idő elosztását olyan konfliktusos helyzetnek tartották, amelyről azt gondolták, hogy helyben nemigen tudják megoldani.)

A tanfolyamot *vizsgá*val zártuk. A résztvevőknek önállóan egy tantervrészletet vagy más tervezési dokumentumot kellett elkészíteniük megfelelő szakmai indoklással. A tutorok írásos bírálatának birtokában a hallgatók két tagú bizottság előtt védték meg munkájukat. A tanfolyam légkörének, stílusának megfelelően ezek a "védések" szakmai megbeszélések formáját öltötték. Az eredményességet három fokozattal fejeztük ki, mindössze két hallgató kapott csupán a látogatásról igazolást.

Úgy véljük, a fentiekben ismertetett kurzus tanulságokkal szolgál a pedagógusképzés számára: a célszerűség és hasznosság érdekében sem szabad lemondani az adott témakör elméleti (és történeti) összefüggéseinek bemutatásáról; metodikai szempontból biztosítani kell, hogy a hallgatók önön tevékenységükből és társaik tapasztalataiból a lehető legtöbbet tanuljanak; a tanfolyam-vezetői szerep sohasem korlátozódhat pusztán a szervezés teendőire, hanem személyében a kurzuson egy a hallottaknak, az elvégzett feladatok tapasztalatainak feldolgozásában szakavatottan segítő munkatársnak kell állandóan jelen lennie. Természetesen, levonhattunk tanulságokat a konkrét témával kapcsolatban is, vagyis arról, hogy mi mindent kell tanítani a pedagógusoknak a helyi tanterv készítéséről, az azonban bizonyos, hogy minden újabb kurzus esetében ez a tartalom erősen változik:

részben a csoport tagjainak munkakörétől, igényeitől, összetételétől függően, részben az idő előrehaladtával is: 1997-ben már többet tudnak a pedagógusok a NAT-ról, más tapasztalataik lesznek a pedagógiai programok készítéséről, gyakorlottabbá válnak a szakmai konszenzus-keresésben.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola neveléstudományi tanszéke is tervezi már az új tanfolyamot: iskola igazgatók számára az intézményi önálló arculatformálás, a helyi pedagógiai programok, tantervek készítésének stratégiai kérdéseiről.

PEDAGÓGIA ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

KONCSOL LÁSZLÓ
Kalligram Kiadó, Pozsony

A KOMÁROMI REFORMÁTUS EGYHÁZMEGYE ISKOLÁI 1815-1848-BAN AZ EGYHÁZLÁTOGATÁSI ÉS KÖZGYŰLÉSI JEGYZŐKÖNYVEK TÜKRÉBEN*

(Vázlat)

Eszményileg a kálvini reformáció csallóközi-mátyusföldi térhódításától a csehszlovákiai magyar (és felekezeti) iskolák 1945-ös bezárásáig kellene követnünk a történelmi Komáromi Ref. Egyházmegye oktatásügyének történetét. Vázlatos képet a türelmi rendeletig két egyháztörténész, Thury Etele és Kúr Géza már nyújtott róla, szintézisük részben megjelent, részben (terveink szerint) ki fog jönni a pozsonyi Kalligram Könyv- és Lapkiadó Csallóközi Kiskönyvtár sorozatában, monográfiáját pedig, ha forrásait közreadjuk, a jövőben bizton elkészíti valaki. Választhatnánk a türelmi rendelettől Trianonig, de legalább az 1848 márciusáig nyúló évtizedeket, az elvárható szintézis nagyjából ilyen politikai korszakhatárokat cövekel majd ki, de az 1848-1918-as időszak elemzését erre fordítható időm korlátai, az 1748-1814 közti 32 év tárgyalását viszont a levéltári anyag pillanatnyi hiányai akadályozzák. Rövid beszámolóm a történelmi Komáromi Ref. Egyházmegye (Tractus, Egyházvidék) 1815-1848-as egyházlátogatási jegyzőkönyveinek (Canonica Visitatióinak) és közgyűlési protocollumainak a Dunántúli Ref. Egyházkerület pápai levéltárában őrzött gyűjteményéből készült. A témával 1986 őszén, a diósförge- és a benkepatonyi, illetve a hodosi (nemeshodosi) ref. egyház és iskola történetének kutatása során kerültem kapcsolatba.

Az anyag, fájdalom, hézagos: nemcsak az 1782-1814-es

*Szerkesztőségi megjegyzés: a tanulmány másodközlés. Megjelent a "Nemzetközi művelődés- és neveléstörténeti szimpozium" c. kötetben. (Győr, 1986. 58-66. p.)

jegyzőkönyvek hiányoznak belőle, hanem több közbülső protocollum is elkallódott. Ezeket a dokumentumokat azonban több példányban készítették el, s reméljük, hogy egy beható kutatás, a szlovákiai ref. egyház révkomáromi levéltárának vagy az egykori esperesi parókiák hivatali szekrényeinek, ládáinak, padlásainak vizsgálata révén a ma még fájdalmasan hiányzó jegyzőkönyveket is felszínre hozhatjuk. Célunk, hogy ezeket az anyagokat mint múltunk fölbecsülhetetlen értékű ismeretforrását a Csallóközi Kiskönyvtár köteteiben közkincssé tegyük. A ma ismert irattömeg 4-5 könyvben fér majd el, a lappangó jegyzőkönyveket további 4-5 kötetbe foglalhatjuk. Az 1860-at követő évek vizitációs beszámolóinak kiadásától eltekinthetünk, mert az Egyházmegye attól fogva minden látogatási jegyzőkönyvét kinyomtatta, s a kutatók részére a kéziratos anyagnál hozzáférhetőbbek.

A történelmi Komáromi Ref. Egyházmegye (esperesség) a Dunántúli Ref. Egyházkerület (püspökség) szervezeti keretében az ugyancsak történelmi Pozsony, Komárom, Esztergom, Nyitra és Győr vármegyék magyarok lakta területének egészét vagy egy részét fedte le. Nyugaton református szórványával Pozsony, délen a Nagy-Duna, keleten az Esztergom megyei Dunamocs-Búcs-Bátorkeszi-Kisújfalu vonal települései, északon a Nyitra megyei Kismánya-Sókszelőce-Negyed-Vágfarkasd s a Pozsony megyei Réte község határvonala zárta körül. *Pozsony megyéhez* tartozott Alistál (Tönyével és Felistállal), Deáki (Felső- és Alsószelivel, Nagykajallal, Galántával, a Nyitra megyei Vágvecsével és Galgóccal), Hodos (Nagy- és Sikabonnyal, Bögöly-, Diós- és Förgepatonnyal, Kisudvarnokkal és Dunaszerdahellyel), Mad (Albárral, Pódafával, Töbör- és Beneétével, Balázsfával), Padány (Bögellővel), Réte (Pusztafödémessel, Vízkelettel, Boldogfával és Pénteksúrral), Somorja (Bélvatával, Búcsúházával, Gombával, Gancsházával, Királyfiával, Nagypakával s a Benke-, Csécsény-, Lögér-, valamint Elöpatonyból tömörült leányegyházzal), Zsigárd és Jóka (az utóbbi Magyarborsával és Hegysúrral). *Komárom vármegye* bírta Csallóközaranyost (Nagyléllel és Felaranyossal), Csicsót, Ekelt, Ekecset, Felsőgellért (Alsógellérrel és

Bogyával), Ógyallát (Bagotával), Hetényt (Izsa leányegyházzal), Kamocsát, Nagykeszit (Kiskeszivel), Révkomáromot (az egyetlen dunántúli leány- v. fiókegyházzal, Újszőnnyel, amelyet praeorans-jegyző gondozott), Lakot (Turiszakállassal, Szilassal és Rétszakállassal, azaz a Kis-Duna menti tanyavilággal), Madart, Martost (Imely leányegyházzal), Nagymegyert (Izsap leányegyházzal), Megyercset, Kolozsnémát, Nemesócsát, Perbetét (Csúz filiával, Udvard filiával, Koltával és Csehivel), Dunaradványt (Zsitvatővel, Virttel és Marcelháza filiával), Apácaszakállast, Szentpétert és Nagytanyt. *Esztergom vármegyéé* volt Búcs, Bátorkeszi, Dunamocs és Kisújfalu, *Nyitra megyéé* a Deákihoz tartozó (már említett) Vágvecse szórvány, Farkasd, Kismánya (Szentmihály-úrral és Valkházával), Negyed, Sók (Szelőcével) és Alsószöllős (Ürménnyel, Martonfával, Nyitrával). Végül *Győr vármegye* birta a Nagy-Duna balpartjára átnyúlt Csilizközi (Tósziget-csilizközi) járás falvait Kulcsoddal, Patassal, Csilizradvánnyal, Szappal (amely Csiliznyáradot is gondozta). Összesen 44 (negyvennégy) anyaegyház tartozott a Komáromi Ref. Egyházmegyébe, hét (7) templomos-iskolás leányegyházzal és Újszőnnyel mint nyolcadikkal, ahova a vizitátorok figyelme az Öreg-Dunán való bajos őszi átkelések miatt az általunk vizsgált időszakban nem ért el. Ezekből az egyházlátogatók éves tervében hét filia: együtt 51 gyülekezet (iskola) meglátogatása szerepelt.

A gyülekezetek népességéről minden vizitáció bekérte a több szempontú statisztikákat, s a jegyzőkönyvek a számadatokat is rögzítették. Mi most csak az 1841-es kimutatás főbb összesített adatait közöljük. A Tractus (Egyházvidék) iskoláiban összesen 3932 gyermek (2209 fiú és 1723 leány) tanult. Született 874 fiú, 838 leány, összesen 1712 gyermek, elhunyt 693 fi és 668 nő, együtt 1361 lélek, s így az éves szaporulat 351 ref.személy lett. Számláltak 6752 nemes férfit és 6713 nemes nőt (13 465), illetve 12 889 nem nemes férfit és 12 111 közrendű nőt (25 000), vagyis az Egyházmegye reformátusainak száma e statisztika szerint 38 465 lélek volt, bár a jegyzőkönyv hozzáfűzi, hogy *"de ezelőtt 5,*

6 évekkel is lévén már 39 000, most is lehet annyira tenni, ha 40 ezerre nem, mert több helyen - a rendelés mellett is - nevezetesen Komáromban csak gondolomra volt a számlálás."

A vizsgált területen nagybirtokos főnemesek, a római katolikus egyház területi szervezetei, középbirtokos családok és közbirtokos nemesek osztoztak. *Gr. Esterházy Vince* (1781-1835), majd özvegye, *hg. Sophie Liechtenstein* (1795-1869) Tőnyét, Csilizpatast és Apácaszakállast bírta. A *gr. Pálffy család* a szeniorátus és az örökös pozsonyi főispánság jogcímén Felistálon, Alsószelin, a Patonyok túlnyomó részén, Dunaszerdahely egy hányadán, Pénteksúron, Királyfián, Nagypakán, Hegysúron volt földesúr. *Gr. Zichy István* (1780-1853) Felaranyost, Csicsót, Ekecset, Nagymegyert, Izsapot, Megyercset, Nagytanyt és Bogya egy részét uralta. Az *esztergomi érseké* volt Búcs, Hetény, Martos, Dunamocs, Perbete, Udvard, Zsigárd, Imely és Szilas, az *esztergomi káptalané* Izsa, a *szentmártoni (pannonhalmi) bencés apátságé* Deáki, Kulcsod, Kis- és Nagykeszi. *Gr. Esterházy József* ("Pepi", Metternich veje, 1791-1847) uralta Felsőszelit, az *Erdődy grófi család* Galgócot, *gr. Károlyi Lajos* (1799-1863) Farkasdot, Sókot, Szelőcét, Ürmény egy részét, *hg. Pálffy Antal Károly* (1793-1879) Bátorkeszit, Madart, Marcelházát és Kisújfalut, *gr. Zichy Ferenc* (1774-1861) Újszőnyt, *Ghyczy József* (1755-1835) és utódai Turiszakállast, a *nyitrai püspök* Negyedet és Nyitrát, *gr. Illésházy István* (1762-1838), majd özvegye Csilizradványt és Csiliznyáradot, *gr. Esterházy Károly* (1799-1856) Boldogfát, végül *ifj. gr. Hunyady József* (1801-1869) Szelőcét, részben Ürményt, Tornócot és Sókot, illetve Kamocsát birtokolta. *Szabad királyi városa* volt a szűkebben vett területnek Pozsony, Révkomárom és Nyitra, *szabadalmas városa* Somorja, *mezővárosa* Dunaszerdahely, Bátorkeszi, Nagymegyer, Nemesócsa és Vágfarkasd. Részben vagy teljesen a *közbirtokosság* kezén volt Alistál, Aranyos, Nagylél, Nagykajal, Galánta, Vágvecse, Ekel, Felső- és Alsógellér, Bogya, Ógyalla, Bagota, Hodos, Nagyabony, Sikabony, Bögöly-, Diós- és Förgepatony, Dunaszerdahely, Kamocsa, Nagy- és Kiskeszi, Lak, Szilas, Rétszakállas, Mad a

fiókjaival, Kismánya a fiókjaival, Kolozsnéma, Padány és Bögellő, Csúz, Kolta és Csehi, Réte és Pusztafödémes, Vízkelet, Bélvata, Búcsúháza, Gomba, Gancsháza, Szap, Csiliznyárad, Alsószöllős, Martonfa, Jóka és Magyarborsa.

Figyelmünket nem kerülheti el a feszültség, amely az egyházmegye református gyülekezetei s a főrendű nagybirtokosok katolikus elkötelezettsége közt az ellenreformáció kezdeteitől fennállt. A tilalmas évtizedekben, amikor a protestáns felekezetek többé-kevésbé szabad vallásgyakorlatát az artikuláris helyekre szorították vissza, területünkön csak a Pozsony megyei *Réte*, a Győr megyei *Szap*, *Csiliznradvány* és *Csilizpatas*, valamint a Komárom megyei *Megyercs*, *Aranyos*, *Ekel*, *Nemesócsa*, *Nagykeszi*, *Kolozsnéma*, *Turiszakállas*, *Apácaszakállas*, *Marton*, *Madar* és *Dunaradvány* fogadhatta a református híveket templomába, és tarthatott fenn iskolát. E tizenöt anyaegyháznak köszönhetjük, hogy a türelmi rendelet melegénél az ötven évre hibernált gyülekezetek megéledtek, s a vizsgált évtizedek tanügyi virágzása az 51 anya- és leányegyházzal megkezdődhetett. Ez az időszak a felvilágosodás, majd a reformkor évtizedeire esik, s a felekezeti ellentétek fokozatosan csillapultak; a jegyzőkönyvek őrzik ugyan egy-egy felekezeti szócsata vagy gazdasági érdekellentét emlékét, de a földesurak (az egyházi birtokosok is) növekvő türelemmel kezelték református jobbágyaik vallási érdekeit és szükségleteit: a templomnak s az iskolának főleg a reformkor előhaladtával s a tagosítások idején egy-egy darab földet, telekrészt vagy építőanyagot is adtak, ha másként nem, legalább árendába.

A terület reformátusai főleg római katolikusokkal és zsidókkal, iskoláik amazok iskoláival (jesiváival) keverve éltek településeinken, s a nyugati, de főleg északi peremvidék több pontján a szlováksággal is érintkeztek. (Ürmény és Komjáti, a XVI-XVII. századi nagy protestáns sereglések helyszínei a későbbi földesúri szlovák katolikus telepítések révén már a múlt század elejére elszlovákosodtak.) A szlovák népelem végleg a XVII-XVIII. századi migráció által ékelődött mélyen a magyar falvak közé; így alakult ki a tár-

gyalt időszakra Újgyalla, a Marcelházával időközben összenőtt Kurtakeszi, Ímely, Jászfalu, Kolta és más falvak szlovákos jellege a Vág-melléken s a Vágon túl, s így keletkeztek a magyar Kis- és a szlovák Nagymánya, illetve a magyar Alsó- és a szlovák Felsőszöllős etnikai és felekezeti antinómiái a magyar ajkú ikertelepülés református köznemesi jellegével a Nyitra vidéki magyar nyelvsziget határai közt. Az etnikumok súrlódásairól a vizitációs jegyzőkönyvek nem tudósítanak, s ebből is nyilvánvaló, hogy a magyar és a szlovák népesség békében élt egymással. Két-három esetben zsidó bérlők akadályozták egy-egy református gyülekezeti érdek érvényesítését, de zsidó-református ellentétnek nyoma nincs. Támadt némi feszültség a szelőcei evangélikus lelkész s a szelőcei és a sóki reformátusok között, de ezek az ellentétek, ha másként nem, a főszolgabírók révén elcsitultak, s több település iskolájával kapcsolatban említették a vizitátorok, hogy a református tanító keze alá katolikus és zsidó gyermekek is járnak, helyenként a plébános kifejezett jóváhagyásával, és viszont. (*Martos, 1844:* 6 katolikus; *Alsószöllős, 1842/43:* 3 kat., 1 izraelita; *Ógyalla, 1845/46:* az 50 iskolás közt 3 *"férjfi zsidó gyermek"; Madar, 1844:* 6 katolikus; *Kismánya, 1840/41:* a tanítónak - Tóth Pálnak - *"igen sok zsidó s kat. gyermek jön keze alá"*, stb.)

Az egyházak s bennük az iskolák gondjait hatalmasan megszaporították a vidék zabolátlan vizei. A vizsgált évtizedekben a Duna, a Vág, a Zsitva és a Nyitra folyók még szabályozatlanul kanyarogtak fő- és mellékágaik szövevényében, s a falvak határát, nem ritkán magukat a településeket is ár- és belvizek pusztították. Az ősszel kezdődött és télbe vagy a következő év tavaszába is áthajló egyházlátogatások el-elakadtak az árral körülzárt falvak határában, s az atyáknak (az esperesnek s az egyházmegyei jegyzőnek, alkalomszerűen más felelős egyházi személyeknek is) le kellett mondaniuk a vizitációról. Különösen sokat szenvedett két gyülekezet, a csallóközi Megyercs és a Vágduna-parti Martos népe. Megyercsről Fényes Elek is úgy emlékezik meg (*Komárom vármegye leírása, 1848*. Új kiadása: Kalligram, Pozsony 1995.

156. old.), hogy *"A mezei gazdaság azonban középszerűen kezeltetik, szinte úgy a marhatenyésztés is, melynek okát leginkább abban kell keresni, hogy a Vág-Duna árja a határt gyakran elönti, s így az egész ipart semmivé teszi, egyébkint is ezen határ gyülhelye a felsőbb határokban fakadó vizeknek..."* Részletesebben az alsó-csallóközi (Komárom megyei) árvizek történetét Gyulai Rudolf tekintette át *Az Alsó-Csallóközi és Csilizközi Egyesült Ármentesítő és Alsócsallóközi Belvízlevezető Társulat története* (Budapest, 1896) c. vaskos könyvében. E helyen csak két esetre mutatunk rá, mindig Megyerccsel kapcsolatosan, bár a falut ért csapásokból a környék településeinek is mindig bőven kijutott. 1829-ben kitartó nyári árvíz okozott a falunak 6432 ft-nyi kárt, ezért adóját a kitűzés egyharmadára csökkentették, az 1830-as jegesár, majd a hosszas tavaszi árvíz pedig *"Gútának és Megyercsnek általjában minden őszi vetését tönkre tévén, azokat még a tavaszi magnak idejében lehető elvetésében is gátolta annyira, hogy csak májusban lehetett a vetést elkezdeniök; ezen elkésésből származott károkat pedig a nyári forróság annyira öregbítette, hogy Gútának egy-két módosabb lakosait kivéve - a többi s majd 5000 lélekből álló nyomorultaknak nemcsak vetni való, de éltük táplálására szükséges gabonájuk sincs, ehhez járul még az is, hogy a főmagasságú Érsekségnek példás kegyességébül az elmult öt árvizes esztendőkben hol ingyen, hol uj fejében summás gabonát nyervén, már ott többé azért sem alkalmatlankodhatnak, mert az urbáriumnál sokkal kedvezőbb contractus szerint fizetendő árendájukkal is tartoznak, továbbá ezen megye kebelében tanyázó helytálló katonaság lovai a mult két esztendőben* (ti. 1828-29-ben, K.L. megj.), *nehogy Gúta lakosainak könnyebbítése miatt a többi jobbágyság károsodjon, a rendek végzése szerint rájuk kivetett termesztményeket kölcsönzött pénzen kénytenittettek megvásárolni s most már az adóbeli nagy tartozásokon kívül több ezerre terjedő adóssággal is vannak halmozva, s hitelük nem lévén, annyira elszegényedtek, hogy a holtaknak fehér ruháját levonván, azokat meztelen temetik el és ha a megye által összeszedett*

200 frt segedelmen kívül nagyobb segedelmet nem nyernek, elpusztulásukat bizton lehet várni." Az ember azt hinné, hogy ez a nyomorúság fokozhatatlan, ám Gyulai így folytatja: *"Ezekhez hasonló, sőt annyibul boldogtalanabb helyzetben vannak a megyercsi jobbágyok, hogy ezek uraságuktól annyi kedvezést nem nyervén, személyekre nézve a sok nyomorúság és inség miatt szinte együgyűek lettek s vonó marhájuk sem lévén, a mindennapi kenyeret is nehezen keresik, adóbeli tartozásuk pedig naponkint növekedvén, ha száraz esztendők nem következnek, a nyerhető nagyobb felebaráti segedelem mellett is ki kell fogyniok..."* Ez a tavaszi jegesár Magyarcsnak 4800 ft kárt okozott, s bár adójuk kétharmadát ismét elengedték, nyomorogniuk kellett. Az árvizek természetesen a falu s a régió egész létét sujtották: el- vagy alámosták az épületeket, a templomot, a parókiát, az iskolát s a tanítólakot, gazdasági épületeikkel, csökkentették az egyház fenntartására fordítható bevételeket, alig fizethették a lelkészt s a rektort, az épületek fölújításához s a földek rekultiválásához elvonták a gyermekeket az iskolától, s életerejüket a Zichyek jobbágyai nem az élet minőségének fejlesztésére, hanem egy nyomorúságos alapszint fenntartására kellett fordítsák. Az 1827/28. évi C.V. 1827. nov. 11-én ezt észleli Megyercsen: *"... Az Ekklában békesség vagyon. De felette sok a panasz. - A pusztító árvizek miatt nagy köztök a szegénység, - semmijek nem terem, még is fizetni kell a terhes adót, - mely miatt a gazdák kezdenek Földjeikről le mondani. Sok marhájk el döglöttek. - A Csapást ki beszélni nem lehet."* Az 1829. nov. 19-én indult látogatás másnap elakadt Megyercs előtt: *"Ezen Ekklésiát meg látogatni most sem lehetett Szerentséje a Visitationak az áradó Vizek és Szakadozó Jegek miatt."* 1830. nov. 16.: *"Az Oskolában csak 3 Fijú és 1 Leány Gyermeket talált a Visitatio, s ezek is az előtt csak harmad nappal menvén fel az árvíz által okoztatott Köz nyomorúság miatt: igen kevés gyümöltsöt mutathattak."* Sós János rektor menekülni akart erről a mocsaras helyről (Bél Mátyás: *Komárom vármegye*, Kalligram, Pozsony 1996, 249. old.), s az 1830. febr.

16-17-i egyházmegyei közgyűlési jegyzőkönyv 51. pontja szerint *"Megyercsi rektor Sóós János más, bátorságosabb Ekklésiába való promotióját kérte, hol a természet veszélyeinek annyira kitétetve ne légyen. - Alkalmatosság adódván a Tract. Consistorium a könyörgő félelmeit tekintetbe veszi; de symbolumul adván mindenkor a 139-dik Zsoltár 7. 8. 9. és 10. verseit."* (Az utalt szöveg Károli tolmácsolásában: *"Hová menjek a te lelked elöl, és a te orcád elöl hová fussak? Ha a mennybe hágok fel, ott vagy; ha a Seolba vetek ágyat, ott is jelen vagy. Ha a hajnal szárnyaira kelnék, és a tenger túlsó szélére szállanék: Ott is a te kezed vezérelne engem, és a te jobbkezed fogna engem.")* A rektor azonban maradt, s csúszni kezdett a lejtőn. 1836. nov. 23-án a vizitáció csak bajt (bajokat!) talál, zuhognak fejére a rektorral kapcsolatos panaszok. *"Az iskolában nagy szomorúsággal telt el a T. Látogatóság mind a tanulók kevés számán (: leány csak 4 ábécés volt jelen, fiú is kevés:) mind a tudományokban való gyöngeségükön. A tanító azzal mentette magát, hogy a szülék nem küldik föl gyermekeiket, az elöljárók pedig arról panaszolkodtak, hogy hiába küldik föl, mert nincs a tanító az iskolában, s akik felmennek is, egy darabig lármázván s civakodván, tanítás nélkül eloszlanak..."* Sós János eredetileg rendes ember és jó pedagógus volt, s nyilvánvalóan a borzasztó létfeltételek marták szét személyiségét. *"A kurátorok és elöljárók panaszkodtak a rektor ellen, hogy a tanításban korhely, csak gazdaság után lát, a templomban hét, sőt hónapszámra is alig jelenik meg, még kommúnió közben is otthagyja az isteni tiszteletet, úgyhogy a nép beleszakad az éneklésben, a gyermekeket fejbe veri, az iskolába káromkodik..."* - Íme, egy emberélet foglalata, s pars pro toto, egy régió népének és felekezeti létfeltételeinek, azon belül tanügyének minden nyomorúsága. A Vágon túli Martoson az épületek *"csak sövényből készültek"* (Fényes, i.m. 186. old.) az árvizek miatt, Kamocsán pedig az iskola is, mint a legtöbb ház, cölöpökre települt.

A mostoha természeti viszonyok mellett a szántható földterület korlátozott kiterjedése s az alacsony, az el-

vetett mag háromszorosát-négyszeresét hozó művelésmód is bonyolította az iskolák fenntartását. A gyülekezetek csak megfelelő javadalom megajánlásával tudtak jó rektort szerződtetni és főleg megtartani; a szegényebb közösségek iskolamesterei előbb-utóbb *"változtak"*, jövedelmezőbb gyülekezetbe kérték magukat. A tanító azonban a kánonok által előírt rendes kötelességei mellett általában a jegyzői hivatalt is vitte, nem lévén a községeknek módja külön jegyző tartására. Mivel pedig a két munkakört lelkiismeretesen ellátnia a rektornak lehetetlen volt, szükségessé vált, különösen olyan nagy gyülekezetekben, ahol a tanulók száma a 120-150-et is elérte, vagy meghaladta, hogy a gyülekezet s a rektor közös tehervállalással segédtanítót (praeceptort) is tartson; nyáron a közösség, télen a mester fizette a segédet. A vizitátorok az oskolatanítóké mellett olykor a segédek munkáját is értékelték, s ha a praeceptorok nem siettek vissza rektóriájukból az őket kiküldő iskolába (Pápa, Losonc, Debrecen), hanem legalább néhány évig az egyházmegye területén működtek, az ő munkásságuk története is elég plasztikusan áll előttünk.

A rektorok és segédtanítók munkáját az egyház belső törvényei, az 1623. évi *Komjáti kánonok* szabályozták; ezek *Negyedik része* az iskolák működési rendjét írta elő 16 kánonban. További szabályozást hozott az egyházkerület s az egyházmegye vezetése; mindkettő a kánonok (az egyházalkotmány) szellemében adta ki utasításait, és törvénykezett. Az egyházkerület (a püspökség) határozta meg például a területén működő rektorok által oktatandó tárgyakat a szigorú célszerűség körében. A tantárgyak száma azonban s változó idővel (különösen a reformkor hatására) folyamatosan nőtt, a tárgyak belső tartalma is tágult, bár a vizitáció egy ambiciózus, fiatal rektor tantárgyi újításait mint fölöslegeseket a szuperintendencia utasításával ütközőknek ítélte, a jegyzőkönyvek értékelései szerint a harmincas évek derekától megfigyelhetjük, hogy a népiskolai oktatást új szelek üdítgetik.

Az optimumnak több körülmény is határt szabott az ok-

tatásban. A legsúlyosabb gond, amelyet még évtizedekig képtelen volt az egyházi, de a világi hatóság is orvosolni, a gyermekek hézagos iskolalátogatása. Nem minden szülő járatta gyermekét iskolába; a mulasztás oka ilyen esetekben az oktatás iránti teljes közöny, bár különösen a fiókgyülekezetekből s a szórványokból úgyszólván lehetetlen is volt a kicsiknek följárniuk. Ilyenkor az igyekvőbb szülők a szorgalmi időszakra, amely mint *"téli iskola"* szorosabban véve október végétől, november közepétől március derekáig (nagyjából Mihálytól Gergelyig, vagy mint Mártontól Szt Györgyig) tartott, s a tavaszi, nyilvános templomi közvizsgálattal ért véget, az iskola székehelyén élő rokonokhoz adták gyermekeiket. Egy négy-öt kilométeres körzeten belül, ha az időjárás kedvezett, a gyermekek még látogathatták az anyaegyház iskoláját, de kemény téli fagyok idején vagy az árvizes-latyakos hetekben a följárás, ha a családokat még ruhátlanság is sújtotta, lehetetlennek bizonyult. Ilyenkor a fiókgyülekezetek (Dióspatony például) akár az egyházmegyei közgyűlés vagy az esperes megkérdezése nélkül is segédtanítót fogadtak. Ez történt a legrosszabb változatban, 1842/43-ban a madi anyaegyházhoz tartozó pódafai gyülekezetben, ahol egy számunkra még ismeretlen nevű *"jött-ment, csavargó obsitos katonát fogtak fel tanítónak gyermekeik mellé, aki katolikus, s emiatt az oskolába járó gyermekek száma nagyon megfogyatkozott, s rendes isk. tanítónak bére a tanítástól megrövidült."* (A madi rektor Rézső Ensel Sándor, korábban a Vágon túli Perbete rektora.) A Hodoshoz tartozó s hozzá közel fekvő Nagyabonyba is a kánonok megsértésével került segédtanító az 1831. évi kolerazárlat idején. Tisztes szándék vezette a Hodostól 4-5 km-re fekvő alsó Patonyok közbirtokosságát, amikor (1817-től) iskolaépítésre készültek, s az anyaegyház bizonyos javadalmát visszatartották. 1829 novemberében újra fölvetődött a kérdés a vizitátorok előtt mondván: *"A Diós Patonylak sokszor két hétig sem küldhetvén fel a hideg és távolság miatt gyermekeiket a hodosi Oskolába, kérdésbe tették: hogy télen által tarthatnának é külön magoknak Praeceptort, mint már ez előtt két esztendővel is*

cselekedtek?" Végül is hat (6) alsó-patonyi praeceptor nevét ismerjük ezekből az esztendőkből. Csehi (Nyitracsehi) reformátusai 1843-44 telére egy Nagy Mózes nevű segédet szerződtettek, hogy - írja a C.V. - *"helybe taníttathassák vele a szegény szülék gyermekeiket"*, s ugyanilyen indítékból szánták rá magukat a felső Patonyok nemesi rendű jobbágyai 1815-ben, hogy az anyaegyháztól (Somorjától) levő nagy távolságuk miatt templomot és iskolát emeljenek, s állandó jelleggel praeoranst (előimádkozót, lévitát) fogadjanak maguknak. (Az alsó Patonyok - a mai Diósförgepatony - református népének a gyülekezet kicsiny volta miatt ez az önállóság sok anyagi gonddal is járt.) A példákat még sorolhatnánk.

A vizek, az apró és általában vegyes felekezetű csallóközi falvak, e nép s az egyház szegény volta, továbbá a földművelés akkori nagy munkaerőigénye mellett, amely a gyermekeket is a termelésbe vonta s az elmaradt jobbágyiköznevelési polgárosodásból eredt gyönge tanulási motiváltság is szerepet játszott abban, hogy a gyermekek egy része nem járt iskolába, másik részük csak télen tanult, s hogy közülük is azokat, akik úgyahogy megtanultak olvasni, énekelni, imádkozni és számolni, sokan tüstént kifogták a padokból, s munkába állították. Nemcsak a régió szabadalmas és mezővárosainak iparos és kereskedő rétege, hanem a falvak nagyobbára vándorló polgárságának többsége is német, zsidó, illetve szláv (cseh, morva) származású volt, míg az őslakosság gyermekeit a mezőgazdaság béklyózta le. Ez ugyan a magyar ajkú törzslakosságot helyben tartotta, de a túlnépesedés a lakosság e századi elszegényedésének is oka lett, az oktatás pedig általában a mindenkori elemi szinten ragadt meg.

Az egyházkormányzat az adott kereteken és szemléleti korlátokon belül mindent elkövetett az iskolalátogatási mutatók javítására. Serkentette a lelkészt, a presbitériumokat, megtiltotta az iskolába nem járt gyermekek konfirmáltatását, gyülekezeti iskola-felügyelőket állíttatott, s a szomszéd gyülekezetek egyik lelkészét is bekapcsolta az ügyeletbe, miközben szüntelenül szorgalmazta az

ún. nyári iskolatatartást legalább olyanformán, hogy (mint az 1845/46-os C.V. *"általános jegyzése"* írta) délelőtt három, délután mintegy két órán át folyjék az oktatás, hogy a gyermekek tanuljanak, de a szülők is hasznukat vegyék *"a ház körül vagy azon kívül"* a sürgős, idény jellegű munkák idején. A varásnapi iskolatartást már a *Komjáti kánonok* is elrendelték, de kizárólagos vallási tartalommal *(Negyedik rész, 1. kánon);* az izsai leányegyház tanulói azonban 1836 nyarán, vasárnaponként a könyörgéseken kívül az olvasást is gyakorolták. Az ilyen tartalmú vasárnapi iskolákat akkortájt már általánosan ajánlották a rektorok figyelmébe.

Egy nagyobb lélegzetű tanulmányban át kellene tekintenünk az iskolaépületek dolgát, a tanítói javadalmakat, a rektorok fegyelmét, a jegyzőkönyvekből és más forrásokból kihámozható oktató-nevelő elveket, az iskolai fegyelmezés titkait, a tanítók kántorságának és egyéb kötelezettségeinek kérdéseit, (harangozás, jegyzőség, templomi lelkészhelyettesítő szolgálat) fegyelem- és függelemsértéseit, foglalkoznunk kellene a tovább tanulásra szánt falusi gyermekek elemi szintű képzésének problémájával, ahogy külön penzumokban pl. latinra oktatták őket, a tovább tanulók számával, körével és számarányával, a cseregyerekek kérdésével, akiket (főleg magyar szóra érkező német fiúkat) különdíj ellenében a rektorok magyarra tanítottak, a református gimnáziumokkal (Pápával, Révkomárommal, Losonccal és Debrecennel) való kapcsolattartásukkal, a segéd- és szemléltető eszközök megjelenésének és elterjedésének lépcsőfokaival a palatáblától az első, a pedagógusok által készített mértani testeken át a részben házilag másolt térképekig s a földgömbökig, a tanításhoz használt könyvek számbavételével *(Biblia, templomi énekeskönyv,* Hübner, Cornelius, Losontzi *Hármas kistükörje*, Osterwald *Kis históriája*, a Zsoldos-féle törvénytudomány, Marton latin *Rudimentája*, Látzai *Kátéja* s a többi katechizmus, az *Arany ábécé, "Mórotza úr gazdasági könyve"*, a Fáy-mesék, Vergilius *Eclogái*, Phaedrus *Meséi*, miközben erre is figyelnünk kellene, hogy Kocsis Ferenc rektor 1829-ben a nemesócsai leányoknak Hübner históriáit

magyarul, a fiúknak azonban *"extempore latinul"* oktatta), az első faiskolák megjelenésével, a pedagógusok s a tanulók jutalmazásának eseteivel és módozataival, a himlőoltások történetével, s végül, de nem utolsó sorban legalább két-három tucat kiváló rektor pályaképének fölvázolásával abból a több százból, aki a célbavett időszakban a jegyzőkönyvek lapjain ilyen-olyan nyomokat ránk hagyott. A mód megvan rá, az előkészületeket megtettük, de itt csak az elemzés szempontjait sorolhatjuk föl. Ekkor alakult e tanítók nyugdíjintézete, jött létre a pedagógusok továbbképző szervezete körzetenként, kezdték évente minősíteni a rektorok teljesítményét egy háromlépcsős rendszerben, s indult a Pázmány Dienes-féle Alapítvány a kiemelkedő eredményeket elért iskolamesterek jutalmazására két fokozatban. Ekkor kezdték fölfektetni a pedagógiai naplókat, kinevezni a gyülekezeti (presbiteri) iskolafelügyelőket, s jelent meg néhány iskolában, zeneileg képzettebb s nyilván a pápai főiskolai dalárdában gyakorlatot szerzett rektorok keze alatt a *"hármonlás éneklés"*. Ne feledjük, hogy a negyvenes évek régiónkbeli rektorainak ifjabb nemzedéke az itt Petőfivé lett Petrovics fiúval és Jókai Móriccal járt a pápai iskolába.

Lássuk hát, milyen tárgyakat oktattak a múlt század első felének református pedagógusai, az oskolarektorok, léviták és segédtanítók (praeceptorok). Nem tanított mindenki minden fölsorolásra váró tárgyat, de összességében így foglalhatnánk össze őket. Tanítottak olvasást, írást, külön ügyelvén a betűk küllemére, fej- és írott számolást a táblán a négy alapművelettel, az ún. visszás és rendes hármasszabállyal, a tört és a római számok tanával, a mértan alapjaival, az idomokkal s a testekkel (gúla, kocka, téglalap), az *"egyenetlen osztás"*, továbbá a *"különb- különbféle mértékkel való élés"*, azaz a hossz-, terület-, súly- és űrmértékek tanulásával, *"az ezüstnek váltóvá és meg fordítva való kidolgozásával"*, a naptár s az ünnepek ismeretével, Magyarország *"polgári földrajzával"* bizonyos jelek szerint koncentrikus körökben a saját vármegye *"Kistükörből várme-*

gyék", "hazánk két kerülete", majd a szomszédos megyék mentén, lehetőleg térképek segítségével *"Magyarország földleírása és földabroszokban jártasság", "földrajzból különösen Magyarországról"),* illetve a világ földrajza *("földleírás földabroszról", "rövid földleírás")* térkép és földgömb *("földrajz földgolyóról")* segítségével, Tanyon pedig 1845/46- ban Európa, továbbá Magyar-, Erdély- és Horvátország földrajzaival. Magyarország történetet így tanulták különböző megközelítésekben *(Kis história", "a magyar nemzet béjövésének története", "Magyarország történet a 13. századig", "magyar történettan", "magyarok kijövetele", "honunk története"),* az ókor históriáját *("Óvilág nevezetesebb történetei"),* néhány helyen (pl. Aranyos, 1847/48-ban, Váli Lajos keze alatt) német nyelvet többek részére, akik az írásban, olvasásban és fordításban gyakorolták magukat, sokak számára latint (syntaxisták, coniugisták, latin Corneliusból idegesítő tankönyv-gondokkal, Marton *Rudimentájából*, Vergilius *Eclogái*nak fordítása, Ógyallán 1828-ban, ahol három poéta, négy grammatista és két declinista is találtatott, s gyúrták a verstani szabályokat, illetve *"némely szép helyeknek könyv nélkül való elmondásában"* is járatosak voltak, még plasztikusabb a kép, Gelléren - 1845 - *"a deák nyelv kezdete"* címén declimatiót, motiót, comparatiót stb. tanultak, a grammatisták a colloquimot gyakorolták, a syntaxisták Corneliusban tájékozódtak, Vályi János pedig, a kiváló nagymegyeri - korábban hodosi, még azelőtt benkepatonyi - rektor 1845/46-ban latin igeragozást, szerkesztést, magyarra való fordítást, latin nyelvű számolást és egyebeket tanított, s a *Rudimenta* gyakorlatait gyúrta nebulóival). Tanultak szavalást, tanultak *"természettant",* mezei gazdaságot és *"mezei rendőrséget",* egészségtant, gyümölcsfák ültetésének, terjesztésének, az oltás nemeinek gyakorlati módozatait, *"physicát", "technologiát", "mesterségtant"* (Csicsó, 1844. február, Fodor János keze alatt), *"természethistóriát",* amelynek keretében Perbetén 1844-ben a madarakról jelesen feleltek *"versekbe foglalva, tulajdonságaik szépen adattak*

elő, nagy elevenséggel s gyermekektől", ahogy a C. V. írja, továbbá gazdálkodástant, *"plánták esméretét"*, embertant, a *"polgári magyar törvények rövid summáját"* (Alistál, 1842/43), illetve *"Magyarország történetét Kistükörből, polgári állapotját és földleírását"* (Alistál, 1845/46), tanulták a levelek, kötelezvények, kérvények, nyugtatványok, szerződések, záloglevelek stb. fogalmazását, tanultak erkölcstant ("ethicát), a tisztaság, a rendtartás és a csönd szabályait, erkölcsi beszélyeket és meséket, *"udvariasság reguláit"*, *"csinosság reguláit"*, *"illedelem szabályait"* (illemtant), *"erkölcsi szabályokat ábécé szerint"* (az *Arany ábécét)*, éneklést, főképpen Szenczi Molnár Albert zsoltárait egy vagy több szólamban, illetve *"oktávás énekléssel"*, a fiúk s a lányok a dallam párhuzamos vezetésével, szigorúan *"kóta szerint"* (1847/48), hogy a gyermekek jó éneklő gyülekezeti tagokká cseperedjenek (Bátorkeszi, 1847/48), mert ez volt az énektanítás kizárólagos, bevallott célja a vizitációkon, s külön dicséretben részesültek azok az iskolák, ahol a tanulók a *Zsoltárok* verseit is tudták (Csicsó, 1829 dec.), s ahol nem modorosan (pl. *"kurucosan"*, mint Marcelházán, 1831 jan.), hanem természetes áhítattal, lehetőleg *"hármóniásan"*, vagy *"harmonice"*, sőt *"kóts szerént és betűvel"* (szolmizálva) énekeltek (Alistál, 1829. nov., Mikos János rektorsága alatt). Tanulták a református gyülekezeti énekek másik nagy csoportját, az ún. *Dicséreteket* is, és tanultak természetesen imádkozni, ismerkedtek az *Ó- és Újszövetséggel*, olvasták mindkét kijelentés könyveit, tanulták a nevezetesebb bibliai történeteket Hübner kivonatolásában, tanultak egyetemes és keresztyén vallástörténetet, külön a hitújítás és Magyarország reformációjának történetét, *Kis- és Nagykátét (Heidelbergi Káté, Keresztyén Kiskáté)*, ahogyan például Vályi János oktatta e tárgycsoportot Nagymegyeren (1844/45): Krisztus csodái, bibliai szent helyek azonnali kikeresése, különböző vallások (felekezetek?) és a reformáció históriája, *"a Szentírás szavaiból összeszedegetett jelesb mondások"* stb., vagy *"hittudomány a Ker. Kiskáté és a debrecení Útmutatás szerint"*, illetve Látzai *Kátéja*

alapján. Tanultak a reformkor előhaladtával magyar nyelvtant, s ekkor kezdődött a váltás a régi, szótagoló írás-olvasásról a hangokra (betűkre) épülő oktatásra palatáblán (1841/42), hangtani ismeretek alapjainak (magán- és mássalhangzók) lerakásával egy ütemben. Állandó követelmény volt, hogy a tanulók természetes hangon, ne *"visszatetsző hangejtéssel"* olvassanak, s e palóc falvakban, a szlovák-magyar nyelvhatár mentén igazodjanak a köznyelvi (itt nyilván a dunántúli-csallóközi) hangtani normához.

A jegyzőkönyvekből kiviláglik, hogy az egyes iskolákban működő pedagógusok egyéni hajlamaik szerint fektettek nagyobb súlyt az egyik vagy a másik tárgyra, de ezt a vizitátorok nem nagyon rótták föl nekik, ha egyébként lelkiismeretesen tanítottak, ha nebulóik a *"specimenre"* írt tárgyakból jól feleltek, s kitöltötték a napi szorgalmi időt, amely bizonyos jelek szerint kora reggeltől (a téli pirkadat előtti órától) késő délutánig (alkonyat utánig) tartott; a legbuzgóbb rektorok hajnaltól késő estig az osztályban töltötték az időt, hogy az oktatásra fölkészüljenek.

Végezetül nem állhatom meg, hogy egy nagyjából korabeli (1854-es?) csallóközi életképet vonjak előadásomba. Szerzője a nagyszerű r. kat. főpap, Ipolyi Arnold, aki a csallóközi Bacsfa ferences kolostorában töltött el egy-két éjszakát, s egy kora reggeli órán látta, miként gyülekeznek a szomszédos apró települések nebulói a Piry Cirjék által irányított zárda iskolájába. *"Mire hajnalban tovább rándultunk, kellemesen hatott ránk az úton előtalált s mindenfelől a kis falukból összesereglő iskolás gyermekek csoportja, amint könyves tarisznyáikkal a zárda felé sietve nyájasan köszöntének. Ezt egyébkint, Csallóköz becsületére legyen mondva, majdnem mindennap másfelé is tapasztaltuk. Pedig éppen itt nagyobb akadályul lehetnek a szétszórt kis faluk, melyekből többnyire a távolabb levő központi iskolába kell járniok, míg nagyobb kompakt faluinkban ezen akadálynak kevésbé van helye; mégis a sajátlagi nép sokkal nehezebben vehető rá, hogy fiait rendesen küldje iskolába, mint ezen földmívelő kisnemes birtokosok, kik tehát hála Istennek, ér-*

deköket, úgy látszik, mégis jobban felfogják." (Ipolyi Arnold: *Csallóközi uti-képek*. Kalligram, Pozsony 1993. 80. old.)

Ugyanígy sereglettek kora reggelenként a régió református iskoláiba is a gyermekek könyves tarisznyáikkal, illedelmesen, tisztán, nyájasan köszöntvén a munkába igyekvő felnőtteket, hogy éljék késő délutánig, alkonyat utánig a fönt bemutatott életet, tanulván a fölvázoltakat az életért, boldogulásukért. Forrásainkból is látható, milyen hatalmas erőt fektetett az iskoláiba, a református egyház milyen fontosnak tekintette az oktatást a gyermekek rendi, felekezeti és nembeli besorolásától függetlenül. Az oktatás optimumának a régió particuláiban határt szabott a mostoha környezet s a magyar társadalom akkori állapota, de a dráma szereplői megérdemlik, hogy mélyen fejet hajtsunk előttük.

SIDÓ ZOLTÁN
Városi Egyetem, Komárom

VÁROSI EGYETEMEK?
(A SZLOVÁKIAI MAGYARSÁG ÉS A FELSŐFOKÚ KÉPZÉS, 1918-1996)*

Az egyetemet, ill. főiskolát végzett magyar nemzetiségű szlovák, az országrész önállósulása előtt csehszlovák állampolgárok részaránya alig fele a szlovák nemzetiségűek részarányának. Ez az 1918-1996 között eltelt 78 éves kisebbségi lét egyik valósága. 1992 óta e vonatkozásban pozitív változás történt. Bár a Csehországban tanuló egyetemi és főiskolai hallgatók létszáma egyharmadára, évi 10-15-re csökkent, és a szlovákiai egyetemekre, ill. főiskolákra felvett magyar nemzetiségű hallgatók részaránya is csak alig emelkedett. Viszont a Magyarországon teljes képzésben részesülő hallgatók száma az 1990 előtti átlag, évi 10-12-ről évi 60-70-re emelkedett (az 1995-96-os tanévre 67 érettségizettünk nyert felvételt Magyarországon). 1992-től a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége által kezdeményezett, s azóta túlnyomórészt a komáromi és a királyhelmeci városi egyetemek által biztosított magyar nyelvű felsőfokú oktatásban mára összesen 610-en részesülnek!
E két utóbbi képzési formában valamint a Csehországban tanulók a szlovákiai egyetemek és főiskolák magyar nemzetiségű hallgatóinak a 30%-át képezik.

A mai helyzet áttekintéséhez - legalább vázlatosan - szükséges megismerni az 1919-ig visszanyúló múltat.

A Csehszlovák Köztársaság megalakulását követően az országban megszűnt a magyar nyelvű felsőfokú képzés: az eperjesi jogakadémia 1919 márciusában Miskolcra költözött, a pozsonyi magyar jogtudományi kart 1921-ben, a kassai

*Szerkesztőségi megjegyzés: a tanulmány másodközlés. Megjelent a "Nemzetközi művelődés- és neveléstörténeti szimpózium" c. kötetben. (Győr, 1996. 88-92. p.)

jogakadémiát pedig 1922-ben kormányrendelettel megszüntették.

Amíg az 1921-22-es tanévben Csehszlovákia 15 egyetemén és főiskoláján 1200 magyar, az összes egyetemista és főiskolás 4,1%-a, addig az 1937-38-as évben, amikor Csehszlovákia magyar nemzetiségű állampolgárainak részaránya 4,8% volt, mindössze 880 magyar, az összes hallgató 3,2%-a tanult.

1944 szeptemberében a Szlovák Nemzeti Tanács megszüntette az összes magyar tanítási nyelvű iskolát. 1945-ben állampolgárságunkat is elveszítettük. Amikor a kitelepítés, a deportálás és a reszlovakizálás után, 1948 októberében visszszanyertük állampolgárságunkat, alig maradt szülőföldünkön magyar pedagógus, lelkész, jogász, orvos, alkotó értelmiségi. A háború utáni politikai, társadalmi és nyelvi nehézségek, az otthonmaradottak szociális összetétele és az egyre hatékonyabb kontraszelekció csak hátráltatta az értelmiségfogyatkozás pótlása lehetőségét. De erről beszéljenek az adatok.

1957-ig a statisztikai kimutatásokban hiába keresnénk az egyetemi és főiskolai hallgatók nemzetiségi megoszlására utaló adatokat annak ellenére, hogy a pozsonyi Comenius Egyetemen és a Pedagógiai Főiskolán 1951-ben már megalakult a magyar nyelv és irodalom tanszéke, és 1953-ban Pozsonyban a Felsőbb Pedagógiai Iskolán magyar tagozat jött létre.

Mivel Csehország egyetemein és főiskoláin, elsősorban Prágában, Brünnben, Pilzenben 1957-től 1992-ig évente összesen legfeljebb százötven magyar hallgató tanult, vessük össze a szlovákiai egyetemek és főiskolák magyar nemzetiségű hallgatóinak részarányát Szlovákia magyar nemzetiségű állampolgárai részarányával a nagyobb változások éveiben:

T a n é v	A magyar nemzetiség részaránya	A magyar hallgatók részaránya
1957 - 58	10,3%	4,3%
1960 - 61	12,4%	5,9%
1969 - 70	12,2%	3,7%
1979 - 80	11,8%	4,4%
1993 - 94	10,8%	4,6%

Az 1993-94-es tanévben Szlovákia 58.843 egyetemi, ill. főiskolai hallgatójából az egyes karokon a következő százalékban tanult a 2741 magyar nemzetiségű hallgató:

Egyetemi és pedagógiai karokon az összes magyar nemzetiségű hallgató	**52,5%-a**
Műszaki karokon	**30,5%-a**
Mezőgazdasági karokon	**7,4%-a**
Közgazdasági karokon	**8,4%-a**
Művészeti karokon	**1,1%-a**

Ami ennél nagyobb figyelmet érdemel az, hogy a magyar hallgatók részaránya Csehszlovákiában, ill. Szlovákiában egyszer sem érte el a magyar lakosság részarányának még a felét sem. Ez - többek közt - a továbbtanulásra jelentkezők számának (részarányának) a függvénye. A magyar nemzetiségű, s elsősorban a magyar középiskolások továbbtanulási késztetésének áttekintése magyarázatot adhat arra, hogy miért nem érte el egyszer sem a magyar jelentkezők részaránya nemzetiségünk országos részarányát. Többek közt azért, mert

- a magyar tanítási nyelvű középiskolák tanulóinak részaránya mindig alacsonyabb volt a szlovák középiskolásokénál;
- egyes szakokra (bánya-, kohómérnök, erdészet, geológia, vegyipari technológia, textilipari technológia, katonatiszti, rendőrtiszti főiskolák ...) eleve alig jelentkezett magyar nemzetiségű érettségizett, mivel e szakok végzősei általában a nyelvhatáron túl helyezkedhettek

el, leendő gyermekeik nem járhattak volna magyar tannyelvű iskolába, a magyar kulturális élettel megszakadt volna kapcsolatuk...;

- bizonyos szakokon a politikai kontraszelekción kívül nemzetiségi is működött, mint pl. a jogi karokon, az orvosi karokon, a közgazdaságtan külkereskedelmi szakán, a szlovákiai egyetemek történész szakán;
- a szlovák nyelv és irodalom szakon érettségizettjeink tudásszintje ritkán bizonyult elegendőnek;
- közrejátszottak olyan szubjektív tényezők is, melyeket objektivizálni, általánosítani nem lehet.

Itt kell megjegyeznem, hogy - Romániával ellentétben - Csehszlovákiában, ill. Szlovákiában csak cseh, ill. szlovák nyelven lehetett, lehet felvételi vizsgát tenni.

Maradjunk a számokkal, adatokkal is kifejezhető tényeknél: Amíg pl. 1993-ban az ország lakosságának 85,7%-a vallotta magát szlovák, és 10,8%-a magyar nemzetiségűnek, addig az érettségiző tanulók 93%-a volt szlovák és 6,5%-a magyar nemzetiségű. Ugyanakkor a továbbtanulásra jelentkezők 94,6%-a volt szlovák és 5%-a magyar nemzetiségű. Ezek az adatok a szlovákiai egyetemekre és főiskolákra vonatkoznak. Ha a magyarországi, csehországi és a városi egyetemeink által szervezett oktatásra jelentkezőket is számítjuk, a magyar nemzetiségű jelöltek szlovákiai részaránya az összesen 4184 jelentkező által is csak 5,53%!

Érdekességként meg kell említeni, hogy az 1993-94-es tanévre jelentkezők közül felvételt nyertek aránya nemzetiségi szempontból alig különbözik: a szlovákiai felsőfokú intézményekre a szlovák nemzetiségű jelentkezők 30,3%-a, a magyar nemzetiségű jelentkezők 29,4%-a nyert felvételt.

Ahogy a bevezetőben elhangzott, Csehszlovákia megalakulása egyben a magyar nyelvű felsőfokú képzés végét is jelentette. 1990-ig alig történt érdemleges kezdeményezés egy önálló magyar intézmény létrehozása érdekében.

A szükség, s nem a finnországi példa, ahol a lakosság 6%-át képező svédeknek önálló egyetemük van, fogalmazta meg a po-

zsonyi és a prágai parlament bizottságai által elvetett törvényjavaslatot, mellyel képviselőink egy csoportja 1990-ben el akarta érni, Komáromban alakuljon meg a magyar nyelvű Jókai Mór Egyetem. A törvényjavaslat szerint itt elsősorban magyar pedagógusokat képeztek volna. Ezt általános iskoláink pedagógusainak korösszetétele indokolta: amíg Szlovákia általános iskoláiban a negyvenéves korhatárig a tanítók 67,8%-a sorolható, addig ez iskoláink esetében mindössze 19,8%. S amíg az 51 év feletti korcsoportba tartozók szlovákiai részaránya csupán 8,5 %, a magyar iskolákban ez 39,8%! Az ezredfordulóra - hacsak a hatalom nem szünteti meg iskoláinkat - tanítóink egyharmada eléri a nyugdíjkorhatárt.

Mivel a Komáromi Jókai Mór Egyetem nem alakult meg, a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola vezetése és tanárai közreműködésével Komáromban és Dunaszerdahelyen, a sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolával karöltve Kassán hozott létre kihelyezett konzultációs központokat. Szintén Komáromban alakult meg a soproni óvóképző főiskola és a kecskeméti kertészeti főiskolai kar kihelyezett tagozata.
E kihelyezett tagozatok szervezési biztosítására Komárom város önkormányzata a szlovák parlament 369/1990. sz. törvénye alapján 1992. július 16-án megalapította a Komáromi Városi Egyetemet. Egy évre rá, 1993-ban Királyhelmecen is megalakult a városi egyetem.

Városi egyetemeink nem egyetemek. Olyan önkormányzati oktatási intézmények, melyek dologi és szervezési részét biztosítják Szlovákiában a magyar nyelvű felsőfokú képzésnek. Állami támogatásban nem részesülnek. Legalábbis a szlovák állam részéről nem.

A Komáromi Városi Egyetemen az 1995-96-os tanévben 320 levelező tagozatos hallgató, tulajdonképpen a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola, a soproni Benedek Elek Óvóképző Főiskola és az Élelmiszeripari és Kertészeti Egyetem kecskeméti főiskolai karának hallgatói tanulnak. A Királyhelmeci Városi Egyetemen a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem 47 nappali tagozatos hallgatója végzi tanul-

mányait.

Ez a tény azon túl, hogy az egyetemes magyar pedagógia-történet, az ezer éves magyarországi oktatás új fejezetét jelenti, új arculatú pedagógusokkal, kertészeti és gazdasági szakemberekkel gazdagítja a szlovákiai magyarok társadalmát. És mégis mindez átmeneti, szükségmegoldásnak minősíthető. Abban reménykedünk, egy demokratikus berendezkedésű országban, majd egyszer, csak szép emléke marad meg városi egyetemeinknek: az Illyés Közalapítvány, a Mocsáry Alapítvány, az ausztráliai magyarok adományai, a Magyar Művelődési és Közoktatási Minisztérium anyagi segítsége, a legjobbkor érkező győri, soproni, kecskeméti, sárospataki, budapesti főiskolák és egyetem segítőkészségét legszebb emlékeink közt őrizzük meg. És biztosan elfelejtjük az ügyészségi vizsgálatokat, a honi minisztérium gáncsoskodásait, a honi parlament kormánykoalíciós képviselői acsarkodásait... s mindent amit majd egy önálló szlovákiai magyar egyetem elfeledtet velünk.

ÉVFORDULÓK, ÜNNEPEK

SZÖGI LÁSZLÓ
Egyetemi Könyvtár és Levéltár

AZ ELSŐ FŐVÁROSI EGYETEM ALAPÍTÁSÁNAK 600. ÉVFORDULÓJÁRA

Hat évszázaddal ezelőtt, 1395 októberében IX. Bonifác pápa az óbudai prépostot az e városban létesítendő egyetem kancellári címével ruházta fel. A középkori magyar kultúrtörténetet oly hiányosan ránk maradt adatai közül a fenti esemény méltán érdemel különleges figyelmet.

A középkori Európa egyik máig ható és talán legjelentősebb alkotása az universitasok, az egyetemek létrehozása. Az egyetemek ősei az ezredforduló utáni keresztény Európa déli és nyugati végein, Itáliában, valamint francia és angol városokban, jelentősebb egyházi központokban alakultak ki, és fejlődtek nemzetek feletti tudományos centrumokká, a keresztény műveltség és az egyetemes emberi kultúra eredményeinek közvetítő és fejlesztő intézeteivé.

A 12-13. században a híres universitások inkább az egykori római birodalomhoz tartozó, s Európa más részeinél fejlettebb gazdasági és társadalomszerkezettel bíró országaiban létesültek, magukhoz vonzva a tanulni vágyó klerikusokat a földrész minden tájáról, többek között Magyarországról is. A kitűnő francia kapcsolatokkal rendelkező III. Béla magyar király számos főpapja tanult Párizsban, de P. mester, az Anonymus névvel jelölt magyar gesta író is utal párizsi tanulmányaira. Adatunk van arra, hogy Magyarországi Miklós Oxfordban tanult a 12. század utolsó éveiben, hogy az igazán sok 13. századi bolognai magyar diákról ne is szóljunk. Egészen a 14. század közepéig Közép-Európa kimaradt az európai egyetemek fejlődéstörténetéből. A Rajnától keletre és az Alpoktól északra mindenkinek a messzi nyugati és déli tájakra kellett utaznia, ha a kor felfogása szerinti egyetemes ismereteket és az ezt igazoló tudományos fokozatokat kívánta megszerezni. A külföldi egyetemjárás, a peregrinátio a kor viszonyai között nyilvánvalóan óriási nehézségeket

jelentő vállalkozás volt, mégis egy-egy ilyen közösség munkájában való részvétel életreszólló élményt jelentett, s az egyetem, az alma mater, a tudomány forrása és tápláló anyja lett a szó valódi értelmében. Bennünk, akik egy rendkívül széttagolt és normális kulturális és tudományos kapcsolataitól megfosztott Európában végeztük egyetemi tanulmányainkat, majd munkásságunk egy részét, különösen nagy visszhangot vált ki a középkori Európa universitasainak valódi egyetemessége, ahol egy magyar ifjúnak a hét szabad művészet birtokában nem jelenthetett gondot bekapcsolódni a bolognai, a padovai, a párizsi, az oxfordi, vagy akár a messze távoli salamancai egyetem munkájába, mert a korabeli európai kultúra annyira közös gyökerekből táplálkozott és a tudomány annyira egységes volt. Ebben az értelemben - mai szóhasználattal élve - az egyetemalapítás az Európához való felzárkózást jelentette, és az a folyamat a 14-15. században egyre erőteljesebben jelentkezett előbb Közép-Európa, majd Észak-Európa országaiban is. Az 1348-as prágai universitas létrehozása volt az első térségünkben, de nem sokkal követte a bécsi, a krakkói, majd az első magyarországi, a pécsi egyetemalapítás, s kevéssel utána a német egyetemek sora. Magyarország tehát időben követte a régió európai mintáját, semmivel sem maradva el szomszédaitól. A hazai fejlődés sajátossága inkább az, hogy a különböző egyetemalapítási kísérletek közül egy sem bizonyult igazán tartósnak, s az egymást követő uralkodók mindig újabb városban kísérleteztek studium generale létrehozásával. E kísérletek közül számunkra, a mai budapesti egyetemeket képviselők számára mégis a legjelentősebb ez a hat évszázaddal ezelőtti egyetemalapítás. Zsigmond király idejében kezdett az ország fővárosává válni Buda, s nem véletlen, hogy az uralkodó itt szándékozott új egyetemet alapítani, méghozzá az első teljes szerkezetűt a magyar történelemben, az első olyan universitast, amely a kor szokása szerinti valamennyi klasszikus fakultással rendelkezett. Nem kell azon csodálkoznunk, hogy az alapítás után nem azonnali gyors fejlődés következett, sőt azon sem, hogy 1410-ben tulajdonképpen újra létre

kellett hozni az intézményt, ugyanígy volt ez Európa sok más egyetemével, és semmi szokatlan nincs a nehéz és problémákkal teli elindulásban.

Számunkra ebben az alapitásban éppen az a nagy jelentőségű, hogy a magyar állam akkori vezetői megértvén az európai fejlődés parancsszavát, súlyt fektettek arra, hogy az ország fővárosában egyetem alakuljon, s az szolgáljon a magyar társadalom épülésére. Az egyetemek és a tudomány fontosságát találóan maga a pápa foglalta össze újjáalapító oklevelében, amikor igy irt: "... az erény ragyogó művei közül ... leginkább tetszőknek azokat kell hinnünk, melyeket a tudatlanság sötétségének elűzésére mutatunk be. ... Ezek révén törődünk a lelkek üdvösségével, különböztetjük meg az emberi dolgokat az égiektől, a megengedettet a tiltottól, az igazságost az igazságtalantól, ... s ezek révén világítja meg a tudás fénye a hatalmas természet titkait." A középkori oklevél szövegének talán megszokott fordulata - úgy hiszszük - ma is érvényes, és talán nem túlzás azt mondani, örök értékekre figyelmeztet.

A középkori óbudai egyetem virágkora a konstanzi zsinat idején lehetett, amikor a korabeli Európa e legfontosabb eseményén a világi és egyházi méltóságok mellett megjelentek a nagy európai egyetemek professzorai, többek között ott volt az óbudai egyetem 7 tanára is. E korból az egyetem címerét is ismerjük és jelképes értékűnek tartjuk, hogy az elmúlt évtizedek annyi fordulata után a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem újra használatba vette ősi címerét, ami a középkori óbudai egyetem címerével közel azonos. Természetesen nincs jogfolytonosság az egykori középkori universitas és a mai legrégibb és legnagyobb magyar egyetem között, de azt hiszem, minden budapesti egyetem nevében állithatom, hogy közös és tiszteletreméltó elődünknek tekintjük az első egyetemet a magyar fővárosban, amelynek folyamatos működését a történelmi körülmények később nem tették lehetővé. A 15. század utolsó évtizedeiben Mátyás király foglalkozott azzal a gondolattal, hogy újra felélesztí az egyetemet Budán és már részletes terveket

készíttetett egy impozáns egyetemi épület felépítéséhez. Az egykori domonkosrendi főiskola, amelyből ez az egyetem kifejlődhetett volna, egészen a középkori magyar állam bukásáig működött a magyar fővárosban, a török támadás után azonban hosszabb időre lekerült a magyar politika napirendjéről az egyetemalapítás.

Mindez azonban nem jelentette azt, hogy a magyarországi és világi értelmiség elvesztette volna európai kapcsolatait és kikerült volna Európa tudományosságának vérkeringéséből. A reformáció után már több felekezethez tartozó magyarság és az itt élő más anyanyelvű lakosok egyaránt nagy súlyt fektettek arra, hogy a legnehezebb körülmények között is legalább az egyetemi tanulmányokat megalapozó felsőbb iskolák létesüljenek Magyarországon, ahonnan azután könnyen lehetett továbblépni valamelyik híres európai universitásra. Csak a tisztelet hangján emlékezhetünk azokról a bölcsen gondolkodó eleinkről, akik a 16-17. század igen nehéz és válságos évtizedeiben, a török hódoltság közepette, egy megsarcolt és elpusztított országban azon fáradoztak a jövőre gondolva, hogy az országban egyetemnek kell létesülnie, mert ez a fejlődés egyik záloga. E szándékban nem volt különbség Báthori István, Bethlen Gábor vagy Pázmány Péter között. Erdélyi református magyar, evangélikus szász és magyarországi katolikus egyetértett e törekvés fontosságában, s újabb és újabb kísérletekkel igyekezett a terveket megvalósítani. Addig is azonban, amíg az állandó magyar egyetem nem jöhetett létre, egyre nagyobb számban nőtt meg a külföldi egyetemekre beiratkozó hallgatók száma. A 16. században volt olyan időszak, amikor Krakkóban a diákok egyharmada magyar volt. Már korábban is önálló akadémiai nemzetet alkottak a magyar hallgatók Bécsben, s a reformáció után nagy számban iratkoztak be protestáns magyarok német, holland, svájci egyetemekre, de még angol universitásokra is. Figyelemreméltó számadat, hogy csak a sokat szenvedett Erdély területéről 1521 és 1700 között, több mint 2800 hallgató jutott el külföldi egyetemekre. Ugyaninnen csak a hollandiai akadémiákra mintegy 430-an iratkoztak be a 18. században. De

ugyanígy említhetnénk a római Collegium Germanico Hungaricum, vagy a bolognai Collegium Ungarico Illyricum magyar hallgatóit. Ők valamennyien egyetemi tanulmányaik befejeztével a kor legfejlettebb európai tudományosságával felvértezve érkeztek haza, akár a nagyvárosokba, akár a kicsinyke erdélyi falvakba, hogy ott terjesszék a megtanultakat, és továbbadják a tudás iránti igényt és igényességet saját tanítványaiknak. Ezen európai hírű peregrinusok között olyanokkal találkozunk, mint Apáczai Csere János, aki maga is elkészítette - egyébként történelmileg a legrosszabb pillanatban, Erdély pusztításakor - saját egyetemfejlesztési tervét Kolozsvárott.

Bátran állíthatjuk, hogy annak magyarázata, hogy e nehéz évszázadokban Magyarország nem maradt le jobban az európai tudományosság élvonalától, éppen e szoros egyetemi kapcsolatokban rejlik. Abban tehát, hogy békésebb időszakokban mindig rendelkezésre állt egy európai műveltséggel rendelkező szakértő gárda, amely tehetségét és ismereteit az ország szolgálatába állította. Amikor a központi államhatalom e kapcsolatok megszakítását szorgalmazta, így pl. a 19. század első felében a Szent Szövetség időszakában, vagy a 20. század ötvenes-hetvenes éveiben, akkor e szándékok hosszú távon mindig kudarcot vallottak és az államigazgatást visszakozásra kényszerítették.

Az egyetemek - és ez az elmúlt évszázadok során egyértelműen bebizonyosodott - a tudományos fejlődés mozgatórugói, a szűk nemzeti kereteket jó értelemben meghaladó, ugyanakkor az értékes hagyományokat megőrző, a valódi európaiságot képviselő intézmények. Küldők és befogadók egyszerre, hiszen miközben hallgatóikat továbbküldik mások eredményeit megtanulni, aközben fogadják a hozzájuk más országokból érkezőket.

A jó egyetem a tanárt; kutatót és diákot egyaránt önálló és kritikus gondolkodásmódra, az alkotó fantázia kibontakoztatására szoktatja, illetve neveli. Ez a közeg mindig kicsit kényelmetlen, kellemetlen a hatalom számára, nem véletlen, hogy az egyetemi ifjúság hány európai és

magyar forradalmi mozgalomban vállalt szerepet. Egyetemek nélkül nincs gazdasági, társadalmi fejlődés, hiszen akkor nincs európai műveltségű és egyetemes tudással felvértezett szakember- és tudósképzés, rájuk pedig minden társadalomnak szüksége van.

Ebbe az irányba tették meg hazánk fővárosában az első lépést hat évszázaddal ezelőtt, s ezért hajtjuk meg most tisztelettel fejünket az alapítók, s az első budapesti (óbudai) egyetem tanárai és hallgatói előtt.

Beszámoló az Óbudai Egyetem alapításának 600. évfordulója alkalmából rendezett egyetemi ünnepségekről

1395. október 6-án kelt az az oklevél, amelyben IX. Bonifác pápa megbízta az óbudai prépostot az ottani egyetem kancellári tisztségének betöltésével. Ezt a dátumot tekinti a történettudomány a második középkori magyar egyetem alapításának, s ebből az alkalomból ez év őszén nagyszabású ünnepségsorozatot tartottunk az Eötvös Loránd Tudományegyetemen.

Az ünnepségek előkészítését Szabó Miklós rektor Medgyes Péter rektorhelyettes vezetésével egy szűkebb bizottságra bízta, az események szervezését az Egyetemi Könyvtár és Levéltár vállalta magára. Jelentős szerepet vállalt a Nemzetközi Egyetemtörténeti Bizottság Magyar Nemzeti Bizottsága Székely György egyetemi tanár vezetésével.

Az ünnepség fő védnökének Göncz Árpádot, a Magyar Köztársaság Elnökét kérte fel a Rektor Úr, aki ezt elfogadta. A rendezvények további védnökei voltak: Fodor Gábor művelődési és közoktatási miniszter, Angelo Acerbi pápai nuncius, Demszky Gábor Budapest főpolgármestere, Frenyó V. László a Magyar Rektori Konferencia elnöke és Tarlós István Budapest, III. ker. Óbuda-Békásmegyer polgármestere.

Az évforduló alkalmából az Egyetemi Könyvtár és Levéltár munkatársainak összefogásával ünnepi kiadványt jelentettünk meg "Régi magyar egyetemek emlékezete" címmel, amelyben magyar, német és angol nyelvű történeti bevezető

után a magyar felsőoktatás középkori és újkori intézményeinek legfontosabb eredeti dokumentumait közöltük, eredeti latin vagy német nyelven és esetenként most először magyar fordításban is. A kötetet számos érdekes illusztráció egészíti ki. Ugyancsak a Jubileum alkalmából adta ki az Eötvös Kiadó a "Tanulmányok az óbudai egyetem történetéről" címet viselő, ugyancsak szépen illusztrált kiadványát, amelyben három tanulmány szól a középkori óbudai egyetem kérdéseiről. E munka angol nyelven is megjelent.

Hosszas előkészületeket igényelt az évforduló alkalmából az Egyetemi Könyvtár II. emeletén megnyitott időszaki kiállítás megszervezése. E kiállítással tulajdonképpen egy leendő egyetemi múzeum alapjait kívántuk megvetni, de a rendkívül szűkös anyagi helyzet következtében a kiállítás csak relatíve szerény körülmények között volt megrendezhető. Az installációs eszközök egyrészét a Könyvtár, másrészét a Magyar Nemzeti Galéria biztosította, de hozzájárult a Hadtörténeti Múzeum is. A kiállított anyagokat számos budapesti és vidéki közgyűjteményből, valamint saját gyűjteményeinkből válogattuk, s ennek következtében viszonylag gazdagon tudtuk bemutatni a középkori magyar egyetemalapítási törekvéseket, valamint a XIV-XVIII. századi felekezeti és állami felsőoktatási kezdeményezések dokumentumait és tárgyi emlékeit. A kiállítás létrejöttéhez több budapesti cég járult hozzá, amelyek nélkül a megrendezés lehetetlen lett volna.

Az ünnepi rendezvények 1995. október 20-án az Egyetemi Könyvtárban tartott sajtótájékoztatóval kezdődtek, nem csekély érdeklődés mellett, s általában elmondható, hogy mind a televízió, mind a rádió különböző műsoraiban, valamint az írott sajtó is igen nagy terjedelemben tudósítottak az egyetemi rendezvényekről. A televízió például főműsoridőben önálló félórás műsort mutatott be az évfordulóról.

Az egykori középkori óbudai egyetem színhelyén, a mai Óbuda szívében, a Szentlélek téri Óbudai Gimnázium falán október 22-én emléktáblát avatott fel Szabó Miklós rektor és

Tarlós István Óbuda polgármestere. Az évfordulós ünnepségekre és a nemzetközi konferenciára számos külföldi szakembert hívtunk meg, köztük az egyetemtörténet nemzetközi hírű szakértőit, akik 7 országot képviselve vettek részt a rendezvényeken. Többek között itt üdvözölhettük az Egyesült Államokból Gabriel Asztrik professzor urat, egyetemünk díszdoktorát, aki korábban a Nemzetközi Egyetemtörténeti Bizottság elnöke volt, s a téma egyik világhírű szakértője. Ugyancsak itt volt az Egyesült Államokból Domonkos László professzor, aki korábban először publikálta az Óbudai Egyetem alapításának helyes dátumát. Olaszországból Gian Paulo Brizzi professzort köszönthettük, aki a Bolognai Egyetem történetének egyik kiváló szakértője, Lengyelországból Baczkowszki professzor a Krakkói Egyetemről érkezett, más lengyel kutatókkal együtt, Ausztriából Kurt Mühlberger a Bécsi Egyetem Levéltárának igazgatója és Mikoletzky Juliane a Bécsi Műegyetemről vett részt a konferencián, Csehországból a Prágai Egyetemről, Németországból a berlini Humboldt Egyetemről, Romániából a Tudományos Akadémia kolozsvári és marosvásárhelyi Intézeteiből érkeztek vendégeink. A vendégek számát elsősorban szintén szűkös anyagi lehetőségeink korlátozták.

A központi ünnepségre 1995. október 24-én került sor az Egyetem aulájában. Ebből az alkalomból a Magyar Posta díjjegyes nyomtatványt (levelezőlapot) jelentetett meg, és az ünnepség színhelyén emlékbélyegzővel látta el. A jubileumi ünnepség résztvevőit levélben köszöntötte Göncz Árpád Köztársasági Elnök, majd a helyszínen megjelent pápai nuncius, a budapesti főpolgármester és a Művelődési- és Közoktatási Minisztérium helyettes államtitkára. Tekintettel arra, hogy az első fővárosi egyetem tulajdonképpen valamennyi budapesti universitas közös őse, ezért természetesen részt vett az ünnepségen minden budapesti székhelyű állami és felekezeti egyetem rektora, vagy képviselője. Közülük beszéddel köszöntötte az ünnepi rendezvény résztvevőit a felekezeti egyetemek képviseletében Gál Ferenc a Pázmány Péter Katolikus Egyetem rektora. Ándorka Rudolf, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem rektora az állami egyetemek

képviseletében és Frenyó V. László, az Állatorvostudományi Egyetem rektora, a valamennyi egyetemet tömörítő Magyar Rektori Konferencia elnöke. Egyetemünk rektora az ünnepség után adta át az évfordulóra megjelent kiadványokat a külföldi és hazai vendégeknek.

Ugyanezen nap délutánján nyílt meg az Egyetemi Könyvtár II. emeleti társalgójában a "Régi magyar egyetemek emlékezete" című kamarakiállítás, ahol 13 vitrinben és 5 tablón több mint 230 bemutatott kiállítási tétel illusztrálta a XIV-XVIII. századi magyar felsőoktatás történeti emlékeit. A megnyitón Székely György akadémikus mutatta be a kiállítást. A kiállítás sajnos csak rövid ideig 1995. december közepéig volt nyitva, tekintettel arra, hogy a kölcsönkért tárgyakat vissza kellett szolgáltatni az eredeti közgyűjteményekbe. A jó visszhang és a több mint 600 látogató mégis arra biztat bennünket, hogy érdemes az önálló egyetemi múzeum létrehozásán fáradozni.

Még szintén ezen a napon kezdődött meg a Bölcsészettudományi Kar Tanácstermében az évforduló alkalmából rendezett "Az egyetemek az egységes európai kultúra intézményei" című nemzetközi konferencia plenáris ülése. A konferencia alcíme utalt a szűkebb témára, amely Közép- és Nyugat-Európa egyetemközi kapcsolatainak története volt a XIII. századtól egészen a XX. századig. A plenáris ülésen Gabriel Asztrik, Domonkos László és Székely György professzorok tartották a nyitó előadásokat.

A nap záró programja szintén az egyetemi aulában zajlott, ahol Baross Gábor Liszt-díjas karnagy vezetésével az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bartók Béla Énekkara és Egyetemi Koncertzenekara tartott operaházi szólisták részvételével emlékezetes ünnepi hangversenyt.

1995. október 25-én egész nap tartott az Egyetemi Könyvtár különböző termeiben a nemzetközi konferencia, három párhuzamos szekció üléseivel. A konferencián, amelynek hivatalos nyelve angol, német és francia volt, 68 előadás hangzott el hazai és külföldi szakértőktől, az egyetem- és felsőoktatástörténet kutatóitól. Az egyik szekció a középko-

ri egyetemközi kapcsolatok történetével, a másik a XIV-XVIII. század peregrinációjával és nemzetközi kapcsolataival, a harmadik pedig a XIV-XVIII. század hasonló témáival foglalkozott. A szekció ülések szünetében adtunk fogadást a konferencia hazai és külföldi résztvevői számára. Reményeink szerint 1996 folyamán sikerülni fog az előadások szövegét eredeti nyelvükön egy önálló kiadványban megjelentetni, amihez reméljük a minisztérium anyagi segítségét.

A konferencia végén Székely György akadémikus értékelte röviden a munka eredményét, s mondott köszönetet, mind a külföldi, mind a hazai résztvevőknek és egyben a rendezőknek is.

Az ünnepségsorozat utolsó rendezvénye volt az a szépen sikerült kórushangverseny, amelyet az óbudai Leövey Klára Ének-Zenetagozatos Iskola és Gimnázium Vox Sorona kórusa és a Qui Cantat énekegyüttes adott az Egyetemi Könyvtár előcsarnokában.

A rendezvénysorozat költségei alig terhelték nehéz anyagi helyzetben lévő egyetemünket, ezért a rendezéshez külső intézmények támogatását kértük. A programokhoz és kiadványokhoz anyagi segítséget nyújtott Budapesti Főváros Közgyűlésének Kulturális Bizottsága, a Westel 900 GSM Rt., az Eötvös Kiadó. Egyéb módon támogatta a rendezvényeket a Lőrinci Textil Kft, a BUSZESZ Rt. és az Eduscho Budapest Kft.

SZÖVÉNYI ZSOLT
Művelődési és Közoktatási Minisztérium

NEMZETKÖZI MŰVELŐDÉS- ÉS NEVELÉSTÖRTÉNETI SZIMPOZIUM GYŐRBEN
(Megnyitó előadás)*

Tisztelt Kollegák!
Kedves Vendéglátók és Vendégek!

Ünnepeink akkor meghittek, ha lényegük hozzánk közelállóak, akkor mélyek és igazak, ha hagytunk időt a felkészülésre, a befogadásra és akkor magávalragadók, ha közösen és közösségben köszönthetjük azokat.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium és az Iskolatörténeti Emlékbizottság nevében köszöntöm az egyetemes iskolaügy szellemében fogant győri szimpózium gazdáit: az Apáczai és a Széchenyi Főiskolákat, valamint a Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezetét; az ülésszak hazai és határon túli vendégeit, az oktatókat és hallgatókat, a meghívott előadókat és a közreműködő tanár hallgatókat, az Önkormányzat képviselőit.

Az ezer éves iskola ünnepi rendezvénysorozata - illeszkedve a millecentenáriumi megemlékezésekhez - alig egy hete vette kezdetét Pannonhalmán, valamint itt Győrben az első évszázadokat bemutató kiállítással.
Ennek az ünnepnek volt adventje, volt felkészülési, várakozási időszaka, amelyben Szegeden, Győrben, Baján, Karcagon és Keszthelyen tájolt az iskolatörténeti kiállítás, Tata és Budapest fogadta az írás-olvasás tanítás-történetét bemutató kiállítást, tudományos ülésszakokat rendeztek Tapolcán, Sárospatakon, Veszprémben és Budapesten, állomásai voltak a felkészülésnek a Martonvásáron az Óvodatörténeti Múzeum, az Eötvös Collegium centenáriumi rendezvényei, vagy Mészáros István Iskolatörténeti Kronológia c. könyve, illetve az ün-

*Megjegyzés: Elhangzott Győrben 1996. április 1-jén

nepre megjelent Neveléstörténeti Képeskönyv. Nehéz volna felsorolni az 1000 éves Iskola Alapítvány által támogatott több száz pályázót, hazai és határon túli kutatót és neveléstörténeti témát, intézményi kezdeményezést, amelyek felvezették a '96-os márciusi nyitányt.

Nem az Emlékbizottságon, nem a házigazdákon múlott, hogy az ünnep jelzett előkészületei nem kaptak országos sajtót, visszhangot.
Akik jelen voltak, részesei lehettek e történéseknek, megtapasztalhatták a megemlékezések nagyszerűségét, őszintén ünnepelhettek és készülhettek a nagyívű '96-os iskola-millenniumi rendezvénysorozatra, amelynek természetes központja Szent Márton hegye és szomszédságában az élő, pezsgő iskolaváros: Győr.

Engedjék meg, hogy e tematikájában és programkínálatában oly gazdag három napos rendezvény megnyitójában szóljak és valljak a millenniumi ünnep lényegéről: az iskoláról.

Ugyanis nem művelődésügyről, nem oktatáspolitikáról, nem pedagógiatörténetről szól a megemlékezés, hanem arról az entitásról, amely mindezeket - mint csepp a tengert - önmagában hordozza: a személyes és a közélet valós részéről, az iskoláról, az iskolatörténetről, az iskolaügyről.

Tegyük meg ezt a különbségtételt, mert talán így hozzánk közelebb kerül az, ami belőlünk is építkezik, ami bennünk is él: a mindenkori iskola.

A történelmi megemlékezés alkalmával, az ezer éves iskolatörténet tapasztalatai, felhalmozott értékei késztessenek megállásra, és engedjük meg, hogy megszólíthasson minket az iskola, amely anyagi valóság, az iskola, amely szellemi értékhordozó, az iskola, amelyet személyek hordoznak magukban.

Tisztelt Vendégek!

Hamvas Béla az APHAIA-TEMPLOM-ról írja: "A görög templom sohasem érthető egészen a hely nélkül... nem független a helytől, hanem éppen belőle jön, mond róla valamit,

megmondja róla, hogy mi ... Szent hely, ahol istenség van jelen, éspedig a hely az istenről beszél, az isten a helyről. A föld minden pontja tud valamit mondani a földöntúliról, hiszen minden helynek van géniusza, s a természet mindig utal a természetfölöttire."

Ha ez a templomok és kolostorok igazsága, akkor igaz az ott működő iskolákra, és talán igaz ez az állítás a későbbi korokban önállósult iskolákra is.

Keresse meg mindenki emlékében iskoláinak a képét, és keresse a hely szellemét!

S megtalálja a templom szomszédságában szerény, nem hivalkodó, a mindenkit befogadó népiskola épületét, vagy a pusztában irányjelzőként magasodó Váci Mihály-i jegenye tövében az időszépítette tanyai iskolát, a mezővárosok ékének számító, a városközpontban méltóságot sugárzó reáliskolákat, főgimnáziumokat, vagy a polgári városokban a városból képletesen kivonuló, a városra letekintő - s talán ezzel is a tekintélyt követelő, a hatását, és a hivatását kihangsúlyozó - gimnáziumok épületét.

Ha így állunk meg az iskola épülete előtt, az beszélni kezd, és sokat mond nekünk a korról, amelyben megépíttetett, a közösségről, amely megépíttette, helyéről és szerepéről, amelyet neki szántak.

Ilyen és hasonló gondolat is vezérelhette azok cselekedetét, akik száz éve, a millennium évében fényképeken örökítették meg a magyar iskolákat, s amely albumnak egy példányát a Budapesti Tanítóképző Főiskola könyvtára őrzi.

De ez az értékmentő gondolkodás vezethette Rácz Fodor Sándor képzős kollégánkat, aki a tanyai iskolák fényképeit, - az iskolák metamorfózisát is lencsevégre kapva, - a bajai képzőben tárta elénk egy tisztelgő kiállításon a fotókat.

S tudom, hogy talán lesz folytatása képzőkben e nemes kezdeményezésnek.

Az iskola épülete a mindig konkrét időhöz, helyhez kötött valóságot tükrözi; tapintható, érzékelhető, így értékelhető alkotás.

De az iskola egyidejűleg sprituális is, és ebben a

szellemi létben nem viseli el a falak zártságát, lebontja azt, az iskola kapuit a végtelenbe nyitja: spritualizálja magát az iskolát.

Tekintsünk a kezdetekre, amikor a keresztény Európa bármely scholá-jában az írott, olvasott nyelv a latin és az auktorok azonossága természetes, ezért a tudás is egyetemes volt.

Nemeskürty tanár úr egy interjúban a kezdeteket elemezve oly meggyőzően tárja elénk, hogy itt nem csupán egy "határok nélküli" átvett, másolt európaiságról, latin műveltségről van szó, hanem saját kultúránk megőrzéséről és beépítéséről az egyetemesbe.

E folyamat egyszerűségben is lenyűgöző példázataként a "Sancta Maria, Mater Dei" magyarul élő és magyarban továbbélő fordítását idézi, amely a "Szent Mária, Isten anyja" szó szerinti fordítása helyett magyarul így él tovább: "Asszonyunk Szűz Mária, Istennek szent anyja". A névtelen fordító már e négy szóhoz is hozzátette azt, amitől irodalmi és magyar lett a megszólítás.

E korban a tanultság és európaiság egyet jelentett. A peregrináló magyar diákok ezért is érezhették magukat otthon Padovában, Krakkóban, Prágában vagy Utrechtben.

A hivatkozott interjúban idézi Nemeskürty tanár úr Becket Tamás és Bánffy Lukács (aki III. Béla korában volt érsek) közös éveit a Sorbonne-on, a közös szellemiség kisugárzását és továbbélését a Becket Szent Tamás tiszteletét átplántáló Tamás(i) településneveinkben.

De erre az iskola nyújtotta európai otthonosságra rímel Kosáry Domokos e századi emléke az állami Trefort Gimnázium szelleméről, az ott szerzett tudás egyetemességéről.

Ezek a példák a sprituális iskolát idézik, és az idő távlatából is azt üzenik, hogy úgy tudtunk európaiak lenni, hogy megőriztük szellemiségünket, értékeinket, magyarságunkat.

S hiszem, hogy ma is az iskolán keresztül vezet az út Európába, az egyetemes kultúrába, és ne feledjük: mi Európát is csak magyarul szólíthatjuk meg!

Helyünk ott van, ahol értékeinkre figyelnek, ahol értékeinkkel, magyarságunkkal gazdagíthatjuk az európaiságot, az egyetemest.

Kedves Kollégák!

Ha az iskolának tapinthatók a kövei, határtalan a szelleme, akkor is valami még hiányzik: akikben él az iskola, akikért van az iskola, akik magukban hordozzák az iskolát: a tanítványok és tanáraik.
Teilhard de Chardin írja: "A folyók nagyságát a torkolatnál lehet megmérni, nem a forrásnál."
Az iskola nem a tanítványok és tanárok generációin keresztül árad a társadalomba? Nem a tanulók hada, és tanárok népes serege jelzi az iskola torkolatvidékét? De igen, minden egyes tanítvány az ott töltött 4-8-12 vagy 16-17 évével - önmagában hordozza és viszi tovább az iskola történetét.
Az iskola történetét megőrizhetik a kutatók, tovább örökítik a fellelhető évkönyvek, de van egy szubjektív iskolatörténet, amely benned és bennem él, amelyet a volt tanítványok őriznek.
Gyergyai Albert "Mit köszönhetek én az Eötvös Kollégiumnak" c. írását, Sütő András Nagyenyedi fügefavirág hasonlatát, Móricz Zsigmond Nyilas Misijét nem a neveléstörténet, nem az iskolatörténet tartja számon, pedig mégis történeti, értékőrző munkák, a megélt iskoláról, a bennük élő iskolákról szólnak.
Az iskola teljesítménye a tanítványokban ölt testet, az (iskola értékét, a tanítványok helytállása szentesíti,) az iskola fényét a kikerülő diákok adják.

Keresem azt a térképet, amelyen az iskolákat a neves tanítványok felsorolása övezi.
Tudom, hogy voltak ilyen iskolák, szellemi műhelyek a Győrffy Kollégiumtól a Fasori Gimnáziumig, a Vásárhelyi Gimnáziumtól az Apponyi Kollégiumig.
És vannak iskolák ma is, amelyek fölé a helytálló tanítványok vonnak glóriát, de mintha e mindig-ható pedagó-

gógiai értékről megfeledkeztek volna sok iskolában, mintha e szubjektív iskolatörténetet rosszul értelmezett szerénységből, vagy közönyből elhallgatnánk.

S talán még nyomasztóbb a szemérmességünk a nevelők, a tanáregyéniségek, a "nagy pedagógusok" emlékeinek és értékeinek megőrzésében. Igaz, hogy az értékelés szempontjai itt rendkívül szubjektívek, bizonytalanok és nehezen összemérhetők.

Ki meri értékrangsorba állítani a minden tanítványát a középiskoláig eljuttató osztatlan iskola tanítóját, a Nobeldíjasok szárnybontogatását segítő fizika tanárral.

Nehéz feladat, s talán szükségtelen is. A tudományos rangsorolásnál fontosabb a leíró emlékezés, az emléket állító értékőrzés, mert bizony az iskola elválaszthatatlan a mestertől, a nevelőtől, a tanítótól, a vir doctustól.

Az iskola története az ő történetük, a névtelen tanítóké, és azoké, akiknek nevét és emlékét volt ki megőrizze, volt ki megörökítse.

Nevezte őket a társadalom "lámpásnak", a "legrababb magyarnak", a "nemzet napszámosának", vagy "megtört gerincű", "kontraszelektált értelmiségnek".

Higgyük azt, hogy nem a tanítványok szóltak így. Mert aki az iskolát ismeri, azt is tudja, hogy helytől és kortól függetlenül, amikor a tanító, a tanár az osztály ajtaját bezárta, saját értékrendje, embersége szerint vezette, nevelte és tanította diájait.

Társadalmi változásaink, sikereink és kudarcaink egyik forrása is az iskola volt, éltetői az ott tanító, de ezzel soha sem kérkedő pedagógusok voltak.
Aki megfeledkezik az iskoláról, aki megfeledkezik az ott tanító pedagógusokról, az nem jól sáfárkodik a reá bizott talentumokkal, percember és nem távlatokban gondolkodó vezető.

Ezen az ünnepen legalább mi figyelmeztessük önmagunkat az értékőrző, jövőt formáló iskolára, az iskola szellemiségére, a tanítványokra és tanáraikra. Legyen az ezer éves iskola ünnepe és e győri rendezvénysorozat a pedagógus társadalom méltó ünnepi alkalma is.

KÖTELES LAJOS
Kőrösi Csoma Sándor Főiskola

10 ÉVES A CSABAI FŐISKOLA

Előzmények

Az 1970-es években (a megyei és helyi tanácsok önállóságának növekedése nyomán) világossá vált, hogy Békés megye számos olyan régebbi és újabb keletű problémával viaskodik, amelyek megoldása saját erőből elképzelhetetlen. (Pl. az 1949-50-ben kialakított új megyerendszer olyan falusi térségeket - kb. 50 települést! - csatolt Békéshez, amelyek fejlődése már korábban megrekedt!)

A megoldatlan problémák okozta növekvő feszültségek az akkori megyei vezetést a helyzettel való szembenézésre, a modernizációs folyamat feltételeinek tisztázására kényszerítette.

A 80-as évekre (elsősorban a különféle megyei intézményekben kialakult szakértői csoportok hatására) elfogadottá vált az a felismerés, hogy **a hagyományos gazdasági-társadalmi struktúra bénító szorításából elsősorban a humán infrastruktúra fejlesztésével lehet kitörni.**[1]

Ennek a megyefejlesztési koncepcióvá vált törekvésnek a megvalósulása a 80-as évek második felében látványos eredményeket hozott az oktatás, a kultúra, az egészségügy, a távközlés, a víz-gáz és csatornahálózat kiépítésében.[2]

A fejlesztés egyik meghatározó elképzelése volt egy közgazdasági jellegű főiskola létrehozása, amely a gazdaságfejlesztésben leginkább hiányzó humán feltételeket kívánta megteremteni. Ennek meghiúsulása után került sor a tanítóképzés meghonosítására.

A tanítóképzéstől a regionális főiskoláig

Az 1986-ban a Debreceni Tanítóképző Főiskola tagozataként megindított tanítóképzés is valóságos igényekre épült - ezért is adott az akkori Megyei Tanács összesen mintegy 400 millió Ft értékű támogatást az intézmény létrehozásá-

hoz.

1987-ben épült fel a korszerű és esztétikus oktatási épület (tervezője Fajzi Tamás, belsőépítész Szabadosné Szászfalvi Ilona); 1989-ben adta át a megye a főiskola mellett található 220 ágyas kollégiumi épületet, 1992-ben pedig az új Sportcsarnok készült el. Ekkor került a főiskola tulajdonába a Békés Megyei Pedagógiai Intézet 30.000 kötetes Pedagógiai Szakkönyvtára is.

1986-1990 között a tagozat szakmailag stabilizálódott és hatóköre fokozatosan kiterjedt a Délkelet-Alföld mintegy 100 km-es körzetére.[3]

Mindezek elismeréseként került sor 1990-ben az önálló főiskolává nyilvánításra.

Már a 80-as évek végére nyilvánvalóvá vált, hogy az időközben végbement demográfiai változások miatt a térség tanítói szakemberszükséglete kisebb, mint amennyit a kiépülő főiskola képezni tud.

Ebből a helyzetből a főiskola új vezetése egy olyan intézmény létrehozásában látta a kiutat, amely szervesen kapcsolódik az őt körülvevő térség gazdasági-társadalmi fejlesztéséhez és a piaci viszonyok közvetítésével rugalmasan reagál annak igényeire.

Egyes oktatói körök belső érdekviszonyai ugyan egy ideig komoly akadályai voltak a gyökeres átalakulásnak, az újat keresés sikerei nyomán azonban 1994-ben lényegében sikerült elérni az új típusú főiskola perspektívájának elfogadását.[4]

A fejlesztés új lehetőségét teremtette meg a hazai román és a szlovák tanítóképzés meghonosítása (1994), amelynek újdonsága, hogy a képzés egyes részeit a besztercebányai, illetőleg a nagyváradi egyetemeken végzik a hallgatók. Hasonlóképpen gyökeret vert és ma már a főiskola sajátos funkciójává vált a határon kívüli magyar tanítók képzése-továbbképzése is. (1990 óta nappali tagozaton 34 erdélyi és kárpátaljai hallgató szerzett diplomát; a különféle továbbképzéseken - a Békéscsabán rendezett Körösi Nyári Akadémián, a romániai Bolyai Akadémia Kirujfürdőn szervezett tanítói táborában és más, intenzív továbbképzéseken - mint-

egy 1000 tanító továbbképzésére került sor.)

Újdonság volt (és ma is rendkívül sikeres) a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolával kialakított integrált tanító- és tanárképzés, amely a legtehetségesebbek számára lehetőséget ad arra, hogy a II. évfolyam szigorlatai után III. éves tanárszakosként folytassák tanulmányaikat a választott szakon.

A térség igényeit szolgáló képzési profilbővítés érdekében széles körű együttműködés alakult ki más főiskolákkal és egyetemekkel is a megfelelő képzési programok közös érdekeltségben történő indítása érdekében. Így szerveződött meg a személyügyi szervező, illetőleg az egyetemi szintű humán manager-képzés a pécsi Egyetemmel, a művelődésszervezők képzése a szegedi főiskolával, a szociális munkás képzés a DOTE nyíregyházi Egészségügyi Főiskolájával, stb.

A főiskola fejlődésében kiemelkedő jelentősége lett az 1994-ben indult **közgazdasági képzésnek**, amely az évtizede szorgalmazott megyei fejlesztési stratégiának is egyik alapvető eleme. A vállalkozási, pénzügyi szakirányban folyó képzés hallgatói létszáma ma már megközelíti a pedagógusképzésben résztvevők létszámát. A képzés személyi feltételeinek teljeskörű kiépítését követően a kiépülő modul-rendszerű oktatás számtalan új lehetőséget ad korszerű szakképzési programok indítására.

A közgazdasági képzés lényeges változásokhoz vezetett a főiskola társadalmi kapcsolatrendszerében. A közgazdasági képzés támogatóinak köréből létrejött a képzést a gyakorlat igényei oldaláról segítő-ellenőrző Programbizottság, majd a képzés költségvetésen túli pótlólagos anyagi támogatását megteremtő Alapítvány is. ("Alapítvány a felsőfokú közgazdasági képzésért Békés megyében").

Az egyelőre intézeti formában szerveződött - majdani karok gazdaságosan megvalósítható új képzési programjai közül - elsőként az általános manager-képzés (személyügyi szervező) kapott szabad utat, - megnyitva a perspektívát egy majdani managerképző kar létrehozása előtt.

A differenciált képzési struktúra lehetővé teszi, hogy

olyan fejlesztő szakemberek (innovátorok) képzését is az intézményre alapozzuk, akik képesek előkészíteni a térség nem lebecsülhető potenciális erőforrásainak hatékony felhasználását.[5]

Az alapítványi fenntartású Neumann János Innovátorképző Intézetnek önálló karként szakmailag a főiskolához kapcsolódása már ma lehetővé teszi, hogy az állami felsőoktatáson kívüli forrásokból (megfelelő akkreditáció esetén) akár egyetemi szintű másoddiplomás képzés is meghonosodhasson egyes szakokon (pl. iskolafejlesztő).

A kétségtelenül nagyratörő fejlesztési programok alapját egy rendkívül dinamikus és következetes minőségi követelményrendszer biztosítja. Ennek jellemzője pl. az oktatók tudományos felkészültsége: 1994-ben 3 kandidátus és 8 egyetemi doktor, 1996-ban 1 tudományok doktora, 6 kandidátus, 7 egyetemi doktor, 9 PhD ösztöndíjas dolgozott a főiskolán.

A megnövekedett hallgatói létszám (1991-ben 351, 1996-ban 1347 fő) legtehetségesebbjeinek nevelését szolgálja az évek óta működő tutor-senior rendszer, amely lehetőséget teremt a tudományos elmélyülésre és egyik alapja a hallgatók sikeres szakmai-tudományos szereplésének. (Az elmúlt 10 évben az utóbbi 2 évig kis létszámú főiskolai hallgatók közül 23 hallgató került az egyes versenyek legjobb három helyezettje közé; még a TDK történelem szekciójában is született első helyezés.)

A főiskolának meghatározó szerepe kezd kialakulni a térség tudományos életének újjászervezésében is. Ezt szolgálja pl. a MTA Békés Megyei Tudományos Testülete, amelyet a főiskola hozott létre és működtet.

A térségi szerepkör kialakulását jelzi, hogy (különféle támogatók megnyerésével) a főiskola adja ki a Keletmagyarországi Pedagógiai Szemlét. A kétoldalú kapcsolatokon messze túlmutató jelentősége van az aradi "Vasile Goldis" Alapítványi Egyetemmel közösen megjelentetett magyar-román szemlének is. Figyelemre méltó a főiskola "saját" szakmai-tudományos kiadási tevékenysége, 1994-96 között 23 db kiadvány jelent meg saját kiadásában.

Az újfajta szerepkör formálódását bizonyítja a főiskola által Békéscsabán megszervezett Tehetségfejlesztő Kollégium is, amely alapja egy átfogó regionális tehetségmentő-tehetségfejlesztő rendszer kiépítésének.

A Regionális Főiskola - esély és kihívás

Az előzőekben vázlatosan ismertetett változások magukban hordozzák a térségfejlesztést közvetlenül szolgáló modernizációs központtá fejlesztés perspektíváját, - ezt azonban csakis a "hagyományos" intézményes teljes tartalmi és szervezeti átalakításával, új típusú "regionális" főiskola létrehozásával lehet elérni.

A regionális főiskola funkcióit, működési rendszerét és a képzések tartalmát tekintve minőségileg különböző a hagyományos szakfőiskoláktól.

Legfontosabb sajátosságai:

1. A regionális főiskola elsődlegesen nem ágazati, hanem regionális érdekeket - a komplex területfejlesztés érdekeit - szolgálja.

2. Alapvetően (de nem kizárólag) a komplex területfejlesztés érdekei határozzák meg a képzési irányokat és a képzési szinteket.

3. Az intézmény alapkarakterét meghatározó "stabil" szakokon és szakirányokon túl a különféle egyéb szakok és szakirányok a regionális szükségletek intenzitásától függően indulnak, szünetelnek vagy szűnnek meg.

4. A regionális főiskola - az adott régió sajátos reprodukciós szükségleteinek és a munkaerőpiac igényeinek megfelelően - a szakirányú képzések és továbbképzések sokaságát tartalmazza. A képzési irányok és szintek egyszerre függenek a makro- és mikroszféra, a településföldrajzi egységek, nagyvállalatok, regionális intézmények és a kisközösségek, az állampolgárok képzési igényeitől.

5. A regionális főiskola szükségképpen többkarú és többféle intézmény szakmai tevékenységét integrálja.

6. A főiskolán folyó főiskolai szintű képzések a felsőoktatás "első lépcsőjeként" integrálódhatnak az egyetemi képzésekhez.

7. A regionális főiskola a különféle szakok és szakirányok tartalmi egységeiből modulrendszerben felépülő, az igények szerint változtatható tartalmú képzések együttese.

8. Az előzőekben említett átalakulások legfontosabb következménye, hogy a képzési programokat a régió sajátosságaira épülő "közvetlen gyakorlatra irányultság" határozza meg. Ez áthatja a tradicionális képzéseket és a tradicionális szakoktól gyökeresen eltérő, új tartalmú képzési programok kialakításához vezet.

9. A regionális főiskola tevékenysége nem korlátozódik az oktatásra, hanem kiterjed a régió szellemi életének más területeire, elsősorban a tudományos élet, a művészetek és a közművelődés színtereire is, ahol kezdeményező, ösztönző és koordináló funkciói vannak.

10. Valamennyi tevékenységét szükségszerűen a régió más intézményeivel és szervezeteivel való széleskörű szakmai-tudományos együttműködésben látja el.

11. A sok elemből kiépülő komplex kutató-képző-szolgáltató rendszerben - tartalmi-stratégiai egységen belül - nagy szervezeti, működési, gazdálkodási szabadság érvényesül.

12. A regionális főiskola új típusú, aktív és szerves kapcsolatrendszert épít ki a környező társadalommal.

13. A főiskola stratégiai döntéseiben részt vesznek a régió meghatározó szervezetei, mindenekelőtt a fejlesztésben részt vállaló önkormányzatok. (Résztvételük azonban nem korlátozhatja az intézményi autonómiát.)

14. A regionális főiskola jelentősége nem csupán az, hogy a régió fiataljai számára hozzáférhetővé teszi a felsőfokú tanulás és továbbtanulás lehetőségeit, hanem elsősorban az, hogy fokozatosan a régió működését és fejlődési lehetőségeit befolyásolni tudó szellemi allokációt, egy új modernizációs központot hoz létre.

A regionális főiskola komplex (oktatási, tudományos, kulturális, szolgáltatási) funkciójának kiépítése és működtetése megköveteli, hogy másokkal (különféle szinten és for-

mákban) együttműködve részt vállaljon a térség szellemi életének fejlesztésében. (Pl. Tehetségmentő Kollégium, Művészeti Intézet stb.)

A gyors és hatékony működés feltétele egy új típusú szervezeti struktúra és működési rendszer kialakítása. Az új struktúra a különféle szervezeti egységek (karok, intézetek stb.) holding-szerű összekapcsolódására alapoz.

A főiskolában rejlő fejlesztési lehetőségeket is megsokszorozza egy olyan regionális integrációs szervezet kialakítása, amely a térségben működő felsőoktatási, tudományos és egyéb innovációs funkciójú intézményeket fogná össze, és a külön-külön kevésbé jelentős helyi innovációs központokból egy - a régió nagy részét átfogó - országos jelentőségű felsőoktatási innovációs rendszert alkotna.

A kiépülő rendszer azonos értékű építő részeit jelentik a nem felsőoktatási célú, de az innovációs funkcióhoz szorosan kapcsolódó intézmények, kutatóintézetek, a Regionális Munkaerőfejlesztő és Képző Központ, a Megyei Könyvtár stb.

A főiskola körül az integrációs rendszer kialakulása elkezdődött. Folynak a szarvasi Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola és a békéscsabai főiskola teljes integrációjának, egy Kőrösvidéki Regionális Főiskola létrehozásának munkálatai.

A várhatóan 1997. január elsejével létrejövő új intézmény modellje lehet a vidéki felsőoktatás megújulásának; lehetőséget teremthet arra, hogy a modernizáció komplex intézményévé válva elszakíthatatlan szálakkal kapcsolódjék a valóságos gazdasági-társadalmi folyamatokhoz, így teremtve meg saját jövőjüket is.

JEGYZETEK

1. A felismeréshez vezető tudományos tevékenység legkiemelkedőbb eredményeit a Ferge Zsuzsa vezette életmódvizsgálat (1968), majd a MTA 1973-ban Békéscsabán létrehozott kutatócsoportja érte el.

2. Múlt és jelen Békés megye gazdaságában és társadalmában. Békéscsaba, 1986.
3. ifj. Köteles Lajos - Köteles Lajos: A békéscsabai főiskola társadalmi és területi vonzásának alakulása (1986-1990) = Alföldi Társadalom 1994., 138-147. p.
4. Setényi János: A főiskolai szektor modernizálása: társadalmi kihívások és az intézményi válaszadás lehetőségei = Educatio 2. évf., 1993., 463-474. p.
5. A Neumann János Innovátorképző Egyetem tájékoztatója. Sarkad, 1993.

EGYESÜLETI HIREK

A Tanárképzők Szövetsége kéri az egyetemek és főiskolák oktatóit, a szakvezető tanárokat és más szakembereket, hogy a mellékelt "Belépési nyilatkozat" alapján jelezzék belépési szándékukat az egyesületbe.

BELÉPÉSI NYILATKOZAT

Név: .....

Foglalkozás: .....

Munkahely (cím, tel.:):.....

.....

.....

Lakcím (tel.):.....

.....

*Levelezési cím**:

- Munkahely .....
  lakás .....

*Melyik szakosztály (esetleg szakosztályok) munkájában kíván részt venni?**

Egészségpedagógiai
Környezetpedagógiai
Oktatásinformatikai
Organikus Kultúra Műhelye
Pedagógiai
Pszichológiai
Szociálpedagógiai
Vállalkozáspedagógiai

Vállalom, hogy az éves tagdíjat (300 Ft) a tárgyév március 30-ig befizetem a Szövetség bankszámlájára.

dátum aláírás

Beküldendő: Dudás Margit TKSZ titkár
JPTE Tanárképző Intézet, 7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

*A kívánt válasz aláhúzandó

ÓVÓ- ÉS TANÍTÓKÉPZŐ Főiskolák Egyesülete
6500 Baja, Szegedi út 2. Pf.: 48.
Tel: 79/321-855, 321-142, 321-902 Telefax: 321-819

BELÉPÉSI NYILATKOZAT

AZ ÓVÓ- ÉS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁK EGYESÜLETÉBE

**Név (teljes név):*.....
Foglalkozás (fokozat):.....
Munkahely (cím, tel.):.....
**Levelezési cím:* .....
Munkahely:.....
lakás: .....

(*Nyomtatott nagybetűvel)

Alulírott az alább megjelölt tagozatok közül a jelzett szakmai tagozat természetes tagja kívánok lenni: aláhúzással jelezve)

Tagozatok	Elnökei
Magyar nyelvi és irodalmi szakmai ágazat	Dr. Hangai Zoltán Bp.
Matematikai szakmai tagozat	Pappné dr. Ádám Györgyi Békéscsaba
Vizuális nevelési szakmai tagozat	Bálványosi Huba Bp.
Ének-zenei szakmai tagozat	Dr. Burián Miklós Kecskemét
Pedagógiai-pszichológiai szakm. tag.	Schablauer Zoltánné Kaposvár
Testi nevelési szakmai tagozat	Gaál Sándorné Szarvas
Óvodai képzési szakmai tagozat	Zvara Jánosné Szarvas
Technika-informatika szakmai tagozat	Dr. Kiss Sándor Debrecen
Társadalomtudományi szakmai tagozat	Dr. Donáth Péter Bp.
Idegennyelvi és nemzetiségi szak.tag.	Sárosdyné Dr. Szabó Judit Bp.
Gyakorlati képzési (iskolai) szakmai tagozat	Gombás Lászlóné Baja
Természettudományi szakmai tagozat	Véghelyi Józsefné dr. Bp.

(Intézményi pártoló tagság belépésekor a főiskolai-egyetemi tanács határozatának számát és dátumát kérjük.)

.....

.....

Vállalom, hogy az éves (300.- Ft) tagdíjat a tárgyév március 30-ig befizetem. Pártoló intézményként a 10.000.- Ft díjat az adott címre átutalom, az ÓTE részére.

(Dr. Eördögh Endre ÓTE-ügyvezető titkár Eötvös József Főiskola 6500 Baja, Szegedi út 2.)

.....199..... .....

aláírás

Szerkesztőségi helyreigazítás

"A pedagógiai kultúrára és mesterségre felkészítés helyzetének, problémáinak, aktuális tennivalóinak felmérése és elemzése hazai pedagógusképző intézményekben" című - tematikus egységben közölt - tanulmányokat *Szabó László Tamás* szerkesztette. (Pedagógusképzés, 1994. 5-206. p.)