

318012

1993

1

pedagógus- képzés

1993

Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium
Felsőoktatási és Kutatási Főosztálya



318012

Felelős szerkesztő: Bollókné Panyik Ilona
Szerkesztő bizottság: Ballér Endre
Rádli Katalin
Székely Gábor
Domonkos Istvánné

Pedagógus -
képzés

1993

pedagógus- képzés

Művelődési és Köznevelési Minisztérium
Pedagógus- és Művészképzési Főosztály

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

318015

Magyar Könyvtári Társulás
Könyvtári Közlöny
1981. évi 1. szám
1-2. kötet

1981

Magyar Könyvtári Társulás
Könyvtári Közlöny

Magyar Könyvtári Társulás
Könyvtári Közlöny

ISSN 0133-2570

Készült: 500 példányban

a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola

Sokszorosító Üzemében

Magyar Könyvtári Társulás
Könyvtári Közlöny

Magyar Könyvtári Társulás
Könyvtári Közlöny

T A R T A L O M

VI. NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS

- VI. Nevelésügyi Kongresszus..... 6
- Hunyady Györgyné:
A pedagógusok és a pedagógusképzés. Jelentés a 6.
szekció munkájáról..... 8

HAZAI REFORMTÖREKVESEK

- Hadházy Tibor:
Differenciált foglalkoztatást biztosító csoport-
bontás.....16
- Schleikerné Szányel Erzsébet:
Személyiségspecifikus vonások konfliktusos neve-
lési helyzetek megoldásában.....27
- Bálványos Huba:
Az esztétikai - művészeti nevelés elméleti alap-
jaihoz.....72
- Kovács-Gombos Gábor - Soltra E. Tamás:
Vissza a gyermekkorba!.....89
- Szitovszky Józsefné:
A határainkon túli magyar óvodapedagógusok to-
vábbképzése a Hajdúböszörményi Óvóképző Fő-
iskolán.....95
- Kunyák Károlyné - Sárosdyné Szabó Judit:
A Tempus program a Budapesti Tanítóképző Fő-
iskolán.....104

PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNY BEMUTATÁSA

- Balogh Erzsébet - Kozma Ildikó:
A konduktor - tanítóképzés néhány sajátossága...116

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MÚLTJÁBÓL

- Tóth Gábor:
A szegedi Apponyi Kollégium..... 130
- Kelemen Elemér:
A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése (Problématörténeti vázlat).....169

PEDAGÓGIA ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

- Jozef Kuzma:
A tanárképzés és továbbképzés optimalizálásának irányai.....190

KÜLFÖLDI TANULMÁNYUTAK, KONFERENCIÁK

- Mesterházi Zsuzsa:
EFFF kollokvium Prágában.....206

ÉVFORDULÓK, ÜNNEPEK

- Nagy József:
75 éves a tanítóképzés Jászberényben.....214
- Szövényi Zsolt:
Tanítóképzés az ezredfordulón..... 221

VI. NEVELÉSÜGYI KONGRESSZUS

1993. augusztus 25-28-án ülésezett a VI. Nevelésügyi Kongresszus. A megelőző kongresszusok (1848, 1896, 1928, 1948, 1970) hagyományaihoz híven a résztvevők áttekintették a magyar nevelésügy helyzetét, feltárták a gondokat, s kijelölték a főbb fejlődési-fejlesztési irányokat.

Köpeczi Béla akadémikus "A magyar nevelésügy távlati problémái" című előadásával nyílt meg a plenáris ülés. Felkért hozzászólók voltak: Pataki Ferenc akadémikus, Harmati Béla püspök, Pásztor Béla polgármester, Wolfgang Mitter, az Összehasonlító Pedagógia Világszervezetének elnöke, Benedek András helyettes államtitkár, John Blum holland világbanki szakember, Illyés Sándor főigazgató, Marx György akadémikus, Gázsó Ferenc egyetemi tanár, Sáska Géza osztályvezető, Mihály Ottó igazgató.

Augusztus 25-27-én a résztvevők szekcióüléseken különböző témaköröket vitattak meg:

1. Társadalmi, gazdasági korszakváltás és a magyar oktatásügy. Az európai oktatási rendszerhez való igazodás társadalmi és gazdasági feltételei.
Szekcióvezető: Kozma Tamás főigazgató.
2. A nevelés társadalmi szerepe, társadalmi céljaink iskolai megjelenése, nevelési rendszerünk kívánatos alakulása.
Szekcióvezető: Zrinszky László egyetemi tanár.
3. Korszerű műveltségi tartalmak.
Szekcióvezető: Ballér Endre egyetemi tanár.
4. A szakmai képzés formái és tartalma.
Szekcióvezető: Benedek András helyettes államtitkár.
5. Önkormányzat és irányítás, autonómiák és függőségek a következő évtizedek oktatási rendszerében.
Szekcióvezető: Kuknyó János igazgató.
6. A pedagógusok és a pedagógusképzés.
Szekcióvezető: Hunyady Györgyné főiskolai tanár.
7. A neveléstudomány helyzete és fejlesztésének feltételei.
Szekcióvezető: Mihály Ottó igazgató.

8. Mászág-tolerancia és pedagógiai alternatívák.

Szekcióvezető: Ranschburg Ágnes pszichológus.

A kongresszus záró napján Biszterszky Elemér államtitkár tartott előadást. Ezt követően beszámoló hangzott el a szekciók munkájáról, majd a VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásainak elfogadására került sor.

Szerkesztőségünk úgy döntött, hogy a 6. szekció munkájáról készült jelentést, valamint a pedagógusképzéssel kapcsolatos ajánlásokat közöljük.

HUNYADY GYÖRGYNÉ

főiskolai tanár, a szekció vezetője

A PEDAGÓGUSOK ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Jelentés a 6. szekció munkájáról

A szekció két napon keresztül nagy érdeklődés mellett dolgozott, igen szerencsés összetételben, mert munkájában mindvégig részt vettek az oktatásügy minden szintjén dolgozó kollégák. Így eleve különböző nézőpontból született gondolatok ütköztek vagy egészítették ki egymást. A szekcióban két előre kiadott vitaindító írás mellett fontos szerep jutott az egy-egy részkérdést konkrét vizsgálatok, illetve tapasztalatok alapján elemző referátumoknak s a spontán hozzászólásoknak. A szekció résztvevői közül összesen 45-en kapcsolódtak be az eszmecserebe.

A szekció első munkanapján azt vitatta meg, hogy a kialakuló piacgazdaság és politikai demokrácia milyen új feltételeket jelent, s milyen új követelményeket támaszt a pedagógus szakma egésze számára. Egyúttal elemezte azt a helyzetet, amelyben a szakmának szembe kell néznie ezekkel az új elvárásokkal. Részletesen megvitatta a tanárok átalakuló felelősségi rendszerét, a pedagógusok szakmai autonómiájának kérdéseit, illetve a demokratikus oktatási rendszerben működő más (fenntartói, felhasználói) autonómiák korlátozó szerepét.

A szekció ebben az összefüggésben is sürgette a pedagógusok munkájához szükséges megfelelő jogi keretek megteremtését. Ezért fontosnak tartja: - az iskola világát, a pedagógusok helyzetét markánsan befolyásoló - 1990-93 közötti - joganyag hatásainak elemzését; - nagy jelentőséget tulajdonít a szakmai szervezeteknek, kamaráknak, ezért igényli azok működési kereteinek, jogosultságainak és elemi működési feltételeinek jogi és anyagi garanciáit; - célszerűnek tartaná a közigazgatási bíróságok mielőbbi felállítását az iskolák és a fenntartók,

a használók és az intézmények jogi vitáinak végső tisztázására.

A szekció számba vette a pedagógusi munka szakmai feltételeit is. Elsősorban a szakmai szolgáltatások rendszerének kialakulását igényelte, s nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a szolgáltatások piacosodásának következményei csak a költségvetési garanciák biztosításával háríthatók át az iskolára.

A szekció foglalkozott a pedagógusokkal, mint munkavállalókkal. Megállapította e réteg erős belső tagoltságát, hierarchizáltságát, továbbá az oktatási rendszerben egyszerre jelenlévő munkaerőhiányt és -felesleget. Konkrét elképzeléseket is felvázolva sürgette olyan program kidolgozását, amely egyfelől csökkenti a pedagógus munkanélküliség veszélyét, másfelől lehetővé teszi a pedagógusok mobilitását, s így a területileg különböző mértékben jelentkező pedagógus-hiány megszüntetését.

A szekció szolt a pedagógusok romló életminőségéről, s szükségesnek tartja ennek átfogó vizsgálatát, különös tekintettel a pedagógusok egészségét károsító körülményekre.

A szekció második munkanapján foglalkozott a pedagógusképzés ellentmondásaival és perspektíváival.

A szerteágazó, tartalmas vita az alábbi témakörökben foglalható össze:

1. A közoktatás szerkezeti és tartalmi változásainak hatása a pedagógusképzésben:

- A szekció megállapította, hogy a közoktatásban elindult, a rendszer differenciálódását eredményező struktúraváltozás a pedagógusképzésben épp ellenkező, azaz integrálódási folyamatot tesz szükségessé: távlatilag Magyarországon ki kell alakítani az egységes egyetemi szintű tanárképzést. De a szekció azt is részletesen megvitatta, hogy e cél elérésének többféle útja létezik, s rugalmas, az intézmények (s főként hallgatók) érdekeit egyeztető, változatos szervezeti megoldásokat kell kimunkálni.

- Fontos azonban, hogy valamennyi pedagógusképzéssel

foglalkozó intézmény teremtse meg a pedagógusmesterségre, szakmára való felkészítés feladatai összehangolásának szervezeti kereteit (legyen az tanárképző intézet, akár más szervezeti egység).

- A közoktatás szerkezeti változásaival összefüggésben hangsúlyozták a résztvevők a tanárok felkészítését az eddig megszokottnál fiatalabb, illetve idősebb korosztályok nevelésére, speciálisan is a 9. 10. osztályok újszerű szakmai és pedagógiai feladataira.

- A közoktatás tartalmi változásai közül az alternatív pedagógiai koncepciók, programok és módszerek közötti választási lehetőséggel, illetve kényszerrel foglalkozott a szekció elsősorban. Egyetértett abban, hogy ehhez más szemléletű, másfajta képességekkel rendelkező hallgatókat kell kibocsátania az intézményeknek: olyan szakmai szempontokból is autonóm személyeket, akik majdan önmaguk pedagógiai képességeinek ismeretében és pedagógiai-pszichológiai kultúrájuk alapján tudnak értelmesen választani. (Ebben az összefüggésben is érdemes hangsúlyozni, hogy az intézmények sohasem kész szakembereket adnak a közoktatásnak: a szekció részletesen elemezte, hogy az iskolának milyen szerepe van a friss diplomás, munkakezdő fiatalok képzésében.)

A szekcióban egyetértettünk abban is, hogy a speciális tanárképzési igényeket (pl. családvédelem, drámapedagógia, illetve pedagógusok az ún. alternatív iskolák számára az ÁMK-kban komplex munkakört betöltő szakemberek,) az alapképzésre épülve, de azon túl, a posztgraduális képzés, vagy szakosító továbbképzés keretében lehet megoldani.

2. A pedagógusképzés fejlesztésének kulcskérdése a képzési tartalom megújítása.

A kollégák sokoldalúan vitatták meg ezt a kérdést, mind a hiányok, mind az ígéretes kezdeményezések bemutatása alapján.

Egyetértettek abban, hogy a

- célra irányuló (s nem feltétlenül a tudomány logikáját követő, de természetesen tudományos igényességű) pedagógiai, pszichológiai, nevelésszociológiai képzés szükséges,
- hogy különös jelentősége van a tantárgypedagógiai felkészítésnek,
- növekednie kell a gyakorlat arányának,
- illetve azoknak az intenzív csoportos oktatási formáknak, amelyek biztosítják a pedagógusképzésben nélkülözhetetlen személyességet, és alkalmasak a hallgatók szakmai önismeretének és önfejlesztő képességeinek kibontakoztatására.

A különböző pedagógusképző intézmények tartalmi munkájának szükséges mértékű egységesítését szolgálják a szakokra kidolgozott képesítési követelményrendszerek, melyek garantálhatják a különböző - bármilyen fenntartójú - intézményekben kiadott diplomák egyenértékűségét.

3. A szekció foglalkozott a főiskolai szintű pedagógusképzéssel, különösen a tanító- és óvodapedagógus-képzés kérdéseivel. Szükségesnek látja az előbbi képzési idejének megnövelését 4 évre, s mindkét intézménytípus zártságának feloldását a felsőoktatási rendszeren belül.
4. A szekció munkájában gazdag változatosságban jelentek meg a - jobb híján - speciálisnak nevezhető pedagógusképzési ágak: tanulságokat kínáló módon a műszaki, a közgazdasági-tanári, a konduktor-tanítói, a drámapedagógus képzési, felemelt képzési létszámokat sürgetve a zenetanárképzés, egyáltalán képzési lehetőséget igényelve a kollégiumi, a könyvtáros-tanári és családpedagógiai szakemberek.

Végezetül: a szekció tagjai nem egyszerűen oktatáspolitikai, oktatás-gazdaságtani megfontolások, vagy külföldi minták, hanem mindennap megélt személyes tapasztalatok alapján biztosak abban, hogy a pedagógus szakma és a pedagógusképzés fejlesztése a korábbiaknál sokkal jelentősebb s ugyanakkor a korábbiaknál sokkal egyszerűbben felhasznált anyagi forrásokat igényel.

A PEDAGÓGUSOK ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZEKCIÓ AJÁNLÁSAI

A pedagógusok élet- és munkakörülményeinek javítása döntő tényező a közoktatás fejlesztésében. Ezért:

1. Munkájukhoz megfelelő jogi kereteket kell teremteni
 - el kell végezni az iskola világát, a pedagógusok helyzetét markánsan befolyásoló - 1990-1993 közötti - joganyag hatásainak elemzését;
 - törvényi garanciát kell teremteni a szakmai érdekvédelmi szervezetek, szakmai kamarák működési kereteinek, jogosultságainak és elemi működési feltételeinek biztosításához;
 - a közigazgatási bíróságok felállítását sürgetjük az iskolák és fenntartóik, a használók és az intézmények jogi vitáinak végső tisztázására.
2. Pénzügyi garanciákat kell teremteni a pedagógustovábbképzéshez:
 - a pályakezdők iskolai, gyakorlati önképzéséhez;
 - a felsőfokú intézmények posztgraduális kiépítéséhez;
 - a rendszeres céljellegű továbbképzés jogának biztosításához.
3. A szakmai szolgáltatás a közoktatás elemi feltétele. Piacosodásának következményei csak költségvetési garanciák biztosításával háríthatók át az iskolára.
4. Szükségesnek tartjuk a pedagógusok életminőségének vizsgálatát, különös tekintettel az egészségkárosító körülményekre.

A pedagógusképzés fejlesztése közvetlen összefüggésben áll a közoktatás változásaival. Ezért:

1. A pedagógusképzés fejlesztésében érvényesíteni kell az oktatási rendszer szerkezeti átalakulásából fakadó következményeket (egyszintű tanárképzés; a tanárok felkészítése a fiatalabb illetve idősebb korosztályok nevelésére, oktatására; a 9-10. osztályok újszerű szakmai és pedagógiai feladataira).

2. A szekció távlati célként fontosnak tartja, hogy Magyarországon egységes egyetemi szintű tanárképzés alakuljon ki, ugyanakkor nyomatékosan hangsúlyozza, hogy e cél eléréséhez többféle út vezet, rugalmas, változatos szervezeti megoldásokat kell kidolgozni (pl. egységes egyetemi képzés; egymásra épülő főiskolai és egyetemi képzés; egységes pedagógus-szak mai követelményrendszer).

3. Javasoljuk, hogy valamennyi tanárképzést folytató intézmény teremtsen meg a pedagógus mesterségre való felkészítés feladatai összehangolásának intézményes szervezeti kereteit.

4. A szekció javasolja, hogy az egyes szakok képesítési követelményei - fenntartótól függetlenül - kötelező érvényűek legyenek, minden olyan intézményben, amely pedagógus diplomát ad ki.

A pedagógusképzés fejlesztésének kulcskérdése a képzési tartalom megújítása. Ezért:

- A képzésben arányos helyet foglaljon el mind a pedagógiai, pszichológiai, mind a tantárgypedagógiai képzés;
- növekedjék a gyakorlati képzés szerepe;
- nagyobb hangsúly kerüljön a hallgatók szakmai önismeretére és önképzésére;
- Mindehhez arányaiban növekedjen a személyes kontaktust is lehetővé tevő szemináriumi és kiscsoportos foglalkozások aránya;
- az egész képzés törekedjék szakmai szempontból is autonóm személyiségek nevelésére, akik majdan önmaguk pedagógiai képességeinek ismeretében és pedagógiai-pszichológiai kultúrájuk alapján önállóan tudnak választani az alternatív programok, módszerek, taneszközök között.

A pedagógusképzésben kidolgozandó a szakosító továbbképzés, a posztgraduális képzés rendszere.

- Az alapképzésre épülve ezek a képzési formák alapul szolgálhatnak speciális pedagógiai funkciók (kollégiumi

nevelő, könyvtáros tanító, pedagógiai szakértő, dráma-
pedagógus, családpedagógus stb.) képzésére.

A főiskolai szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés
zárttságát feloldandó biztosítani kell az egyetemi továbbta-
nulási lehetőségeket ezen intézmények hallgatói számára.

A szekció nyomtatékkal javasolja a tanítóképzés 4 évre
történő felemelését.

Átfogó oktatásügyi információs rendszert kell
kiepíteni; a változó helyzet követésére és elemzésére
alkalmas adatbázis kialakítása és folyamatos karbantartása
szükséges.

HAZAI REFORMTÖREK VÉSEK

DIFFERENCIÁLT FOGLALKOZTATÁST BIZTOSÍTÓ CSOPORTBONTÁS

1. Önálló tanulás - differenciált foglalkoztatás

A felsőfokú oktatás folyamatként való értelmezésének egyik fő ismérve, hogy az a hallgató egyre inkább közvetetté váló oktatói irányítás melletti önálló tanulását tekinti elsődlegesnek. Ennek eredményessége a folyamat tudományos igényű megtervezését, a célok és a tanulási követelmények pontos meghatározását, a feldolgozandó tartalom rendszerszemléletű kiválasztását és elrendezését, az oktatás és a tanulás objektív feltételrendszerének megteremtését, s nem utolsósorban a hallgatók szubjektív tulajdonságait, (lényegkiemelő képesség, figyelem, emlékezet, stb.) előismereteit figyelembe vevő, folyamatos megerősítést biztosító módszerek alkalmazását igényli.

E feltételrendszerből a hallgatót, mint a felsőoktatási folyamat alanyát és tárgyát kiemelve, különösen az alábbi képességek és készségek fejlesztése fontos:

- öntevékenység és önkontroll;
- az olvasás racionalizálása;
- az információforrások felkutatása;
- a lényeges, odailő tartalom feldolgozása és tárolása;
- feladatok és problémák megoldása;
- gondolkodási stratégiák fejlesztése;
- szabatos beszéd- és kifejezőkészség;
- a munka megszervezésének képessége;
- a segédeszközök biztos kezelése és használata;
- önmotiváció.

Úgy gondolom, az a ma még túlnyomórészt alkalmazott felsőoktatás-szervezési gyakorlat, mely a hallgatókat hosszú évekre rögzítetten, formális (pl. névsor) vagy prakticista (pl. órarendi kötöttségek) szempontokat figyelembe véve csoportokba, tankörökbe, stb. sorolja, meglehetősen szűk lehetőségkört biztosít a fenti képességek és készségek fejlesztéséhez elengedhetetlenül szükséges differenciált hallgatói foglalkoztatás számára. Ismerve és indokoltnak tartva azokat a trendeket, melyek ennek feloldására - nem kevés nehézséggel találkozva - irányulnak, dolgozatomban egy olyan eljárásról kívánok röviden beszámolni, melynek segítségével egy mobilabb, a differenciált hallgatói munka számára nagyobb teret nyújtó csoportkialakítás valósítható meg.

2. A klaszteranalízis, mint a csoportkialakítás módszere

A klaszteranalízis az az eljárás, melynek segítségével a vizsgált minta struktúrája feltárható, elemei homogén csoportokba sorolhatók. Mint minden matematikai statisztikai módszer a minta elemeire vonatkozó mérési adatokat igényel. A megfigyelt változók halmazát, a kialakítandó csoportok számát a vizsgálandó probléma jellege, a vizsgálatot végző tapasztalata, igényessége határozza meg. A számítógépes program lefuttatása a felsőoktatási intézményekben ma már mindenhol megtalálható gépi háttérrel igényel (pl. AT 386). A sokféle klaszterező program közül talán a legelterjedtebb az euklideszi metrikát alkalmazó, melynek "működését" az alábbi, konkrét vizsgálat rövid ismertetésén keresztül szeretném bemutatni:

Egy 64 fős hallgatói mintát tekintve szemináriumi és laboratóriumi csoportok - önálló, differenciált munkát lehetővé tevő - kialakítása volt a célunk. Minden hallgató jellemzésére hat mérési adat (változó) állt rendelkezésünkre:

- x1 : tárgyi előismeretek;
- x2 : a gondolkodás rugalmassága;
- x3 : figyelem, mechanikus emlékezés;
- x4 : a grafikus reprodukálás képessége;
- x5 : lényegkiemelő- és megfigyelőképesség;
- x6 : intelligenciahányados.

Tekintettel arra, hogy a vizsgált félévben a fénytán képezte a tanulmányok tárgyát, az x1 - x2 változók értékeinek felvételére készült feladatlap kérdései e területre vonatkoztak, nyílt kérdéseket is alkalmazva. A figyelem, mechanikus emlékezés (x3) feltérképezésére 5 sec. időtartamra egy egyszerű ábrát vetítettünk ki, és ennek lerajzolása volt a feladat. A bemutatást négyszer megismételtük, mindig új rajzot kérve. x4 és x5 változó: Bemutattunk egy optikai kísérletet. Feladat volt a kísérlet megfigyelése, a lényegesnek ítélt jellemzők írásbeli rögzítése, az ernyőkép grafikus reprodukálása. Az x6 változó értékeit egy tesztgyűjteményből kiválasztott IQ-teszt pontértéke szolgáltatta.

A vizsgált változórendszerrel azokról a hallgatói jellemzőkről kívántunk informálódni, melyek az eredményes önálló tanulás, a szemináriumokon és a laboratóriumi gyakorlatokon alkalmazandó módszerek, eljárások kiválasztása szempontjából fontosak. A változók számszerű értékeit a nominális skálát alkalmazva rendeltük hozzá a mintaelemekhez. A klaszterképzés iterációval, az objektumokat egyenként sorba véve valósul meg. A klaszterek jellemzője elsősorban a hozzájuk tartozó elemek átlaga, a klaszterközéppont, melyből adott távolságon belül elhelyezkedő mintaelemek tartoznak az illető csoportba. Új klaszterközépponttal és kisebb távolsággal ismételve a ciklust, a kialakuló csoportok egyre definiáltabban elkülönülnek. Az összes megfigyelt hallgatói változót figyelembe véve, a nyolcadik iterációs ciklus után az egyes csoportokba az alábbi számú hallgató tartozott:

Klaszter száma	1.	2.	3.	4.	5.
Hallgató (fő)	14	5	16	16	13

Természetesen ez az osztályozás valószínűségi megalapozottságú, s lehetőség van akár hallgatókra lebontottan is vizsgálni az egyes klaszterekbe tartozás "súlyát". Mint az alábbi táblázatrészletből is látszik (1. táblázat), az 1. sorszámú hallgató leginkább az első klaszterbe (61 %), míg a 4. vagy a 28. hallgató legnagyobb valószínűséggel a harmadik, ill. ötödik csoportba tartozik. Mindez oszlopdiagram-szerűen vizuálisan is megjeleníthető, vagy sornyomtatón kiiratható.

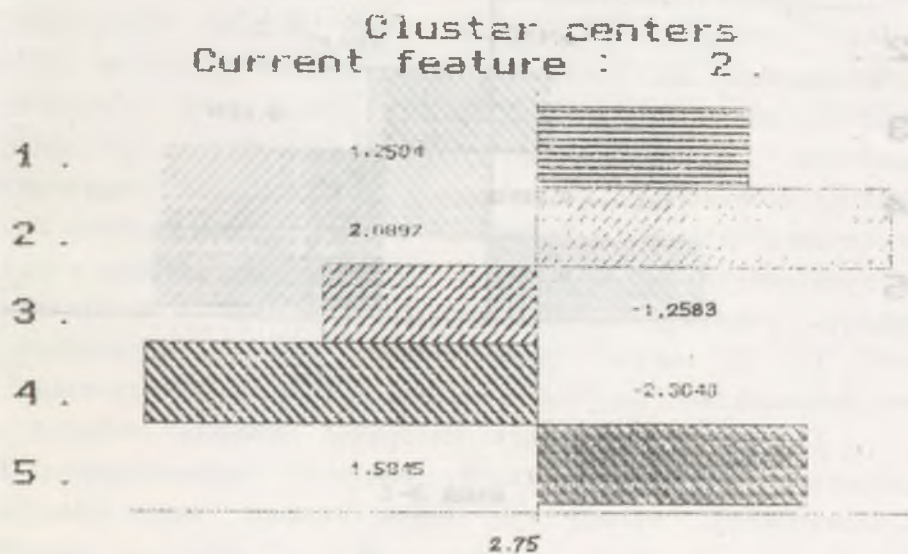
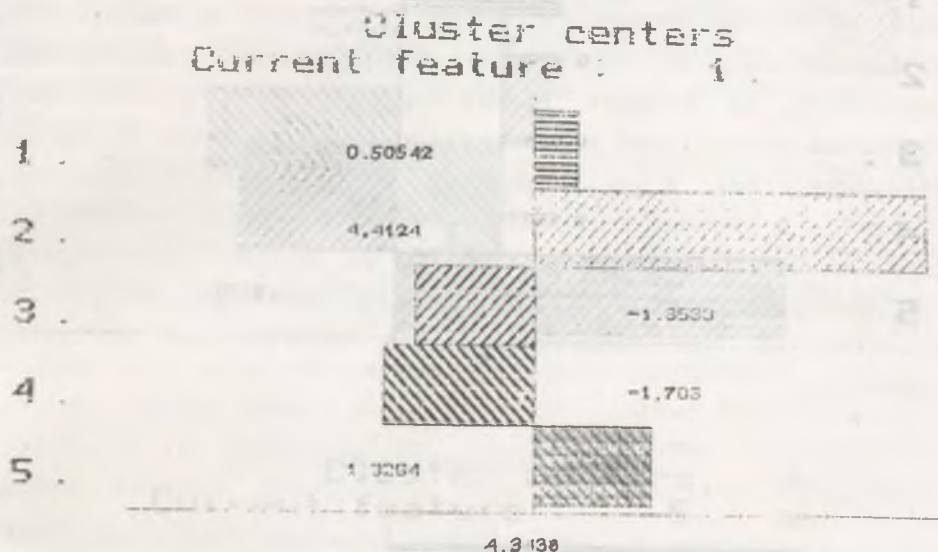
Az 1. táblázat alapján személyekre lebontott oknyomozást is végezhetünk, kiválasztva a legtehetségesebbeket, vagy feltárva a hátrányos helyzet okait. (Különösen érdekes lehet ebből a szempontból - láthatóan - a 2. klaszter öt hallgatója, pl. a 20. sorszámú hallgató). Mindez megalapozottabbá teszi az "egyévre szabott" speciális pedagógiai környezet kialakítását.

További gyakorlati konklúziókkal járó információkat nyerhetünk, ha változónkénti bontásban vizsgáljuk az egyes klaszterekbe tartozó hallgatói csoportokat. A klasztercentrumoknak a minta átlagához viszonyított a pozitív, vagy negatív irányú eltolódása, ill. ennek mértéke lehetőséget kínál az egyes, tipikusnak mondható klaszterek értelmezésére, elnevezésére is.

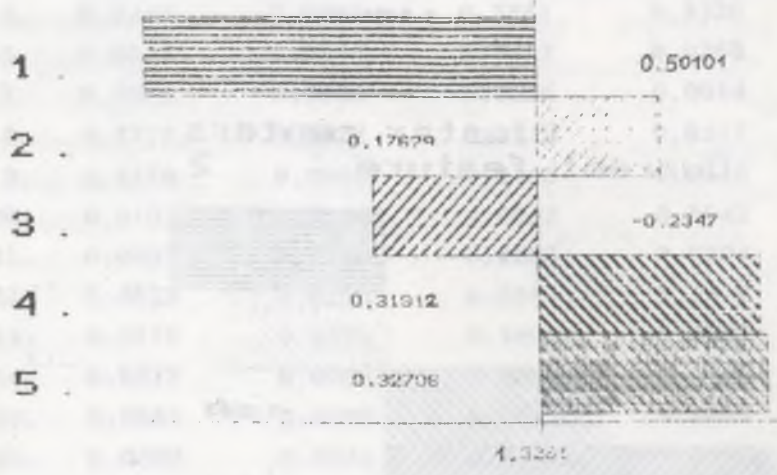
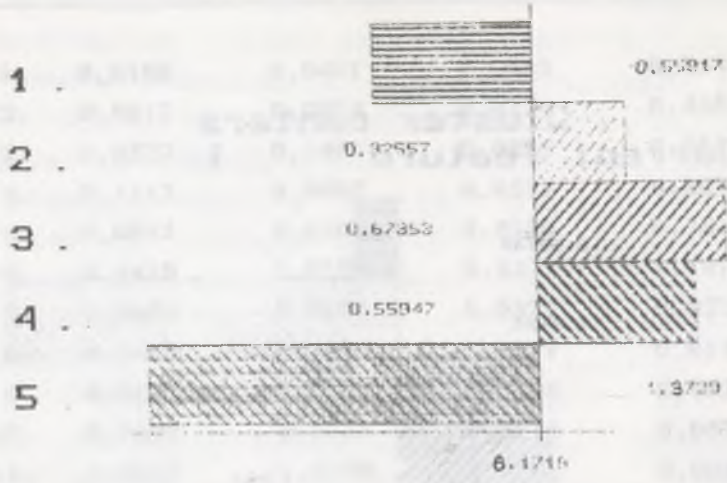
Hall- gatók	K l a s z t e r				
	1.	2.	3.	4.	5
1.	0,6168	0,0401	0,0883	0,0544	0,2004
2.	0,0612	0,0074	0,4774	0,4380	0,0160
3.	0,2527	0,1460	0,0836	0,0619	0,4557
4.	0,1112	0,0082	0,6511	0,2093	0,0202
5.	0,0913	0,0101	0,5136	0,3617	0,0233
6.	0,4410	0,0195	0,3377	0,1474	0,0544
7.	0,9058	0,0076	0,0371	0,0206	0,0290
8.	0,0469	0,0893	0,0171	0,0128	0,8339
9.	0,0653	0,0080	0,4416	0,4676	0,0175
10.	0,7692	0,0125	0,1216	0,0571	0,0395
11.	0,0211	0,8779	0,0106	0,0086	0,0818
12.	0,6286	0,0280	0,1608	0,0957	0,0869
13.	0,1306	0,1356	0,0426	0,0313	0,6599
14.	0,8521	0,0124	0,0567	0,0323	0,0465
15.	0,0545	0,0081	0,3881	0,5326	0,0167
16.	0,8813	0,0085	0,0517	0,0268	0,0317
17.	0,9938	0,0005	0,0026	0,0014	0,0018
18.	0,2715	0,0872	0,0739	0,0517	0,5157
19.	0,2178	0,0600	0,0465	0,0316	0,6441
20.	0,0107	0,9334	0,0052	0,0042	0,0465
21.	0,0607	0,5340	0,0262	0,0204	0,3588
22.	0,4615	0,0269	0,2861	0,1510	0,0744
23.	0,5170	0,0578	0,1109	0,0707	0,2436
24.	0,0517	0,0064	0,4242	0,5037	0,0140
25.	0,0863	0,0090	0,6208	0,2632	0,0207
26.	0,0582	0,0054	0,7305	0,1932	0,0127
27.	0,1874	0,0570	0,0405	0,0281	0,6870
28.	0,0666	0,0514	0,0206	0,0151	0,8463

1. táblázat

Az alábbi ábrák (1-6. ábra) a vizsgált hat változóra vonatkozóan a klasztercentrumok mintaátlagtól való eltérését ábrázolják.

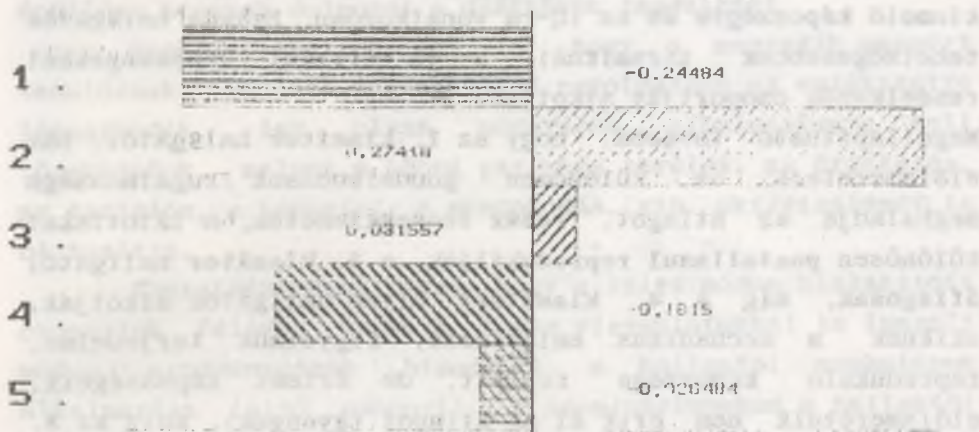


1. 0.55947
 2. 0.67353
 3. 0.32557
 4. 0.55947
 5. 1.3729



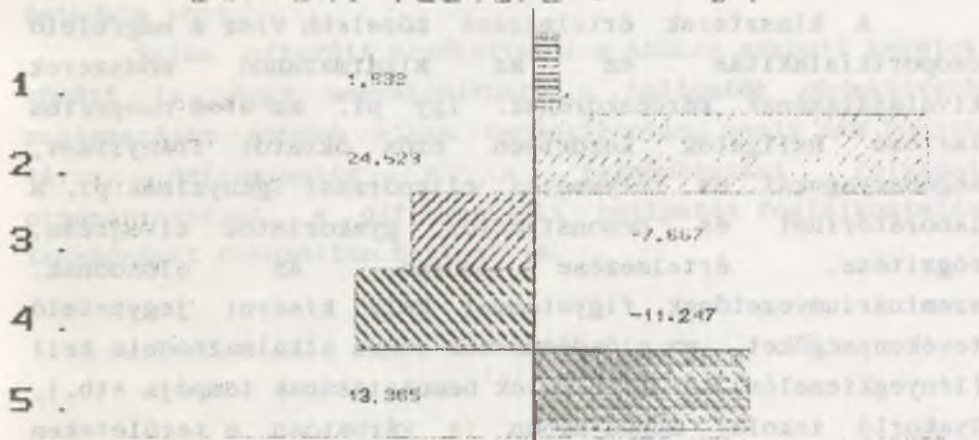
Cluster centers

Current feature : 5



Cluster centers

Current feature : 6



1-6 ábra

Ezeket nyomon követhető, hogy pl. a 2. klaszter centruma minden vizsgált változó tekintetében pozitív irányban tér el a mintaátlagtól. Különösen igaz ez az előismeretekre, a gondolkodásuk rugalmasságára, a lényegkiemelő képességre és az IQ-ra vonatkozóan. Ezek a hallgatók tehetségesebbek társaiknál, a jó értelmi képességekkel rendelkezők csoportját alkotják.

Megállapítható továbbá, hogy az 1. klaszter hallgatói, bár előismereteik és különösen gondolkodásuk rugalmassága meghaladja az átlagot, rossz lényegkiemelők, a látottakat különösen pontatlanul reprodukálják, a 3. klaszter hallgatói átlagosak, míg a 4. klasztert olyan hallgatók alkotják, akiknek a mechanikus emlékezete, figyelmük terjedelme, reprodukáló képessége fejlett, de értemi képességeik, előismereteik nem érik el az átlagot (gyengék), amíg az 5. klaszter a jó képességű, de figyelmetlen hallgatók csoportja.

3. Következtetések

A klaszterek értelmezése közelebb visz a megfelelő csoportkialakítás és az alkalmazandó módszerek kiválasztásának kérdésköréhez. Így pl. az első csoportba tartozó hallgatók kezdetben erős oktatói irányítást, segédanyagokat és folyamatos ellenőrzést igényelnek pl. a laboratóriumi és demonstrációs gyakorlatok elvégzése, rögzítése, értelmezése során. Az előadónak, szemináriumvezetőnek figyelemmel kell kísérni jegyzetelő tevékenységüket, az előadásmódnak ehhez alkalmazkodnia kell (lényegkiemelés, a kísérletek bemutatásának tempója stb.). Gyakorló iskolai munkájukban is várhatóan e területeken merül fel a legtöbb javítanivaló. Indokolt ugyanakkor a problémacentrikus tanítási-tanulási módszerek alkalmazása.

A második csoport hallgatói számára viszont a gyakorlatok fentebb említett részletes megszervezése és mozzanatonkénti ellenőrzése indokolatlanul lassú haladási ütemet, monotonitást jelent. Ők - mint a legjobb

adottságokkal rendelkezők - egyénenként különböző tempót, sajátos, a problémamegoldó gondolkodást fejlesztő feladatrendszereket stb. igényelnek, s eredményesen, önállóan képesek dolgozni a diákkörök tagjaiként.

Megállapíthatjuk azt is, hogy a negyedik csoport tanulóinak tanulása meglehetősen egyoldalúan az emlékezetre támaszkodik, így olyan módszerek alkalmazására kell törekednünk, melyek a többi pszichés terület, az érzékelés, az észlelés, a képzelet, a gondolkodás, stb. aktivizálását is biztosítja.

Szeretném megemlíteni, hogy a leírt módon kialakított csoportok féléves munkája során vizsgálatokkal is igazolt módon eredményesnek bizonyult a hallgatói munkalapok alkalmazása (első csoport), a szemináriumokon a hallgatói kísérletezés (negyedik csoport), vagy pl. a második csoport hallgatóinak laboratóriumi gyakorlatain alkalmazott eljárás, melynek során csak a meghatározandó fizikai mennyiség volt ismert, s a mérőapparátus összehasonlítása, a megfelelő mérési metodus kidolgozása a hallgató önállóan elvégzendő feladata volt.

Talán sikerült érzékeltetni e szűkre szabott keretek között is, hogy megvalósítható a hallgatók objektívebb megismerésén nyugvó olyan csoportbontás, amely nem hosszú távra determinatív s a felsőoktatási folyamat eredményességét, a differenciált hallgatói foglalkoztatás lehetőségét fokozottan biztosítja.

Irodalom

1. Ballér, E.: Bevezetés a felsőoktatás didaktikájába,
Bp. Aula, 1990.
2. Kelemen, L.: A felsőfokú oktatás korszerűsítésének
pszichológiai alapjai, Bevezetés a
felsőoktatásba,
FPK. Bp. 1975.
3. Kietlinska, Zofia: A műszaki felsőoktatás pedagógiája,
FPK, Bp. 1974.
4. Mac Kenzie, N.-Eraut, M.-Jones, H.: Tanítás és tanulás,
FPK, Bp. 1974.
5. Radnai, B.: Az egyetemi hallgatók életkori sajátosságai,
Felsőoktatási Szemle, 1963/10.
6. Schöne, R.: Az egyetemi hallgatók önálló tanulásának
előtérbe kerülése, fokozása, segítése,
szervezése
KMF. 2. szám, Bp. 1987. Szerk.: Gyaraki F.F.
7. Simon Béláné: A cluster-analízisről
Mg. Főiskola Tudományos Közleményei,
Nyíregyháza, 1986. 75-78.o.
8. Szőrényi Miklósné: A faktoranalízis és klaszterelemzés
alkalmazása a területi kutatásokban
Közlekedési és Távközlési Műszaki Főiskola
Bp. 19-25.o.
9. Szűcs, L.: Az oktató és nevelő munka hallgatói
véleményezése,
Felsőoktatási Szemle, Bp. 1983/7-8.
10. Vörös, L.: Diák a felsőoktatásban,
Bevezetés a felsőoktatásba, FPK, Bp. 1975.
11. Widákovich, T.: Diagnosztikus pedagógiai értékelés,
Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.

SCHLEIKERNÉ SZÁNYEL ERZSÉBET

főiskolai docens

Illyés Gyula Tanítóképző Főiskola

SZEMÉLYISÉGSPECIFIKUS VONÁSOK KONFLIKTUSOS NEVELÉSI HELYZETEK MEGOLDÁSÁBAN

I. Konfliktusok az iskolában

Az iskolai élet a pedagógus-gyerek, gyerek-gyerek interakciók sorozatában valósul meg. Az interakciók sorozata egyszersmind kisebb-nagyobb konfliktusok sorozata is. A nevelő-gyermek kapcsolatban létrejöhetnek olyan helyzetek, amelyek megoldása a gyakorlott nevelő számára is nehézséget okoz. Ezek éleződése, feszültségekkel teli megoldatlansága a konfliktusok elmélyüléséhez vezethet, ezért nagyon fontos a különböző típusú konfliktusok természetének megismerése, a lehetséges megoldások feltárása.

Míg az ún. "problémás helyzet" a nevelési gyakorlatban szinte hétköznapi, természetes jelenség (a gyermekek által leküzdhető konfliktusok a fejlődés természetes rugói), addig a gyermek számára leküzdhetetlen és stabilizálódott ellentmondások, konfliktusok mélyebben gyökereznek a pedagógus-gyermek kapcsolatban, s ezek feloldása is nagyobb felkészültséget igényel.

Ma már senki sem tagadja, hogy a konfliktusok szerves részei az iskolai életnek. Az oktató-nevelő munka folyamatában az állandóan változó pedagógiai helyzetekben igen sok nyílt, vagy rejtett konfliktus keletkezik.

A gyermekcsoportban egyes gyerekek és felnőttek (pedagógusok, szülők) között létrejövő konfliktusok jelentős része nyílt interakciókban nyilvánul meg, jelentős hányaduk azonban a felszín alatt lappangva fejti ki romboló hatását, okoz feszültségektől terhes légkört.

Sajnos a gyerekek manapság szűkebb-tágabb környezetükben egyaránt gyakran élnek át heves összeütközé-

seket (mint ezek előidézői, szenvedő alanyai, vagy passzív szemlélői), s csak ritkán van módjuk kulturált, a felek együttműködési készségén alapuló, konszenzusra törekvő konfliktusmegoldási módokat tapasztalni, azaz a konfliktuskezelés kooperatív, a személyiséget gazdagító technikáinak elsajátítására. A pedagógus magatartása a konfliktusok megoldása során nemcsak a gyermek pillanatnyi iskolai közérzetének alakításában játszik fontos szerepet, hanem a gyermek alkalmazkodóképességének, normakövető magatartásának alakulásában is.

Ungárné Komoly J. (1979) rámutatott, hogy a konfliktusok ugyan a nevelő-gyermek interakciókban jelennek meg, de mindig kihatnak az egész osztály magatartására, hangulatára, sőt közvetett módon teljesítményére is. Emocionális töltésük, magas érzelmi feszültségük tartós emlékként rögzídhethet, ezáltal éreztetve káros hatásukat a szituáció elmúltával is.

Ha tehát akár aktív résztvevője egy-egy konfliktusos helyzetnek a gyermek, akár passzív szemlélője a pedagógus megoldásra irányuló törekvéseinek, tapasztalatokat szerezhethet a konfliktusok kezelésének kulturált és eredményes megközelítéséről.

Az interakciókban, konfliktusok megoldásának folyamatában formálódó pedagógus-gyermek kapcsolat természetesen nemcsak a gyermek szocializációja, hanem a pedagógus szakmai szocializációja szempontjából is nagyon lényeges. Ebből az aspektusból szemlélve a folyamatot, a pedagógus legjelentősebb kapcsolata a tanulókkal való kapcsolata, mert a tanuló visszajelzései hitelesítik osztálytermi munkáját, erőfeszítéseit, igazolják módszereinek hatékonyságát.

Az iskolai konfliktusok, az osztálytermi interakciók dinamikus jellegéből adódóan változékonyak, váratlanok, előre kiszámíthatatlanok, pillanatnyi szituáció által is meghatározottak, de történetiségük is van, amennyiben egy pedagógus egy-egy osztályban hosszabb ideig tanít. A gyerekek hamar megtanulják, hogy milyen viselkedésre, milyen

reakciókra számíthatnak. Ugyanakkor egy-egy gyermekkel létrejövő interakciók az esetek többségében nyilvánosság előtt zajlanak, az osztálytársak jelenlétében. Így a pedagógus magatartását nemcsak az interakcióban szereplő gyermekkel való történetiségében kialakult kapcsolat befolyásolja, hanem a pedagógusnak az adott osztályhoz való viszonya, a gyerek és az osztálytársak viszonya, sőt a tantestület többi tagjának véleménye a gyermekről és általában a gyermekekről, amely gyakran előítéletektől sem mentes.

Több kutató szerint a pedagógiai helyzetek nemcsak abban különböznek egymástól, hogy kik a szereplői, milyen dinamikus erőket hoznak felszínre, hanem abban is, hogy hogyan oldódnak fel bennük ezek a feszültségek.

Lewin (1951), Ruppert (1959) és Gump (1964) adatokat gyűjtöttek annak igazolására, hogy a tantermi szituációk mind a tanulók további magatartását erőteljesen meghatározzák. Ha a tanulók akciói bizonyulnak eredményesnek, ugrásszerűen szaporodnak a hasonló tanulói kezdeményezések, a pedagógus viszont kerülni igyekszik a sikertelen megoldást. Úgy vélik, hogy az ilyen helyzetek kezelésének képessége a pedagógiai alkalmasság egyik legfontosabb összetevője.

A pedagógiai gyakorlatnak igen lényeges eleme, hogy a nevelő felismeri-e időben a konfliktus kialakulásának lehetőségét, a kialakult szituáció összetevőit, képes-e a helyzet struktúrájának átlátására, az ellentmondások feloldásának elősegítésére. Ha ugyanis azonnal észleli, hogy látszat-konfliktusról van szó, legszerencsésebb röviden, határozottan és véglegesen lezárni az ügyet, különben előfordulhat, hogy a felszínesnek induló probléma elmélyül, valódi konfliktussá terebélyesedik. Az ilyen megoldatlan konfliktusok zavart okozhatnak a fejlődés folyamatában, önértékelési zavarokhoz, az iskolai normák elutasításához, súlyos betegséggócok kialakulásához, távlatokban pedig társadalmi beilleszkedési zavarokhoz vezethetnek.

A pedagógus iskolai munkája tehát jellemezhető úgy

is, mint döntések sorozata. A gyermekekkel való interakciók során döntenie kell saját reakcióiról, a felvetődő problémák megoldási módjairól, a szituációkból adódó nevelési lehetőségek kihasználásáról stb. Vannak olyan problémák, amelyekre azonnal reagálni kell, s vannak olyanok, melyek megoldása csak hosszabb folyamat eredménye lehet (a probléma jellegéről azonban ez utóbbi esetben is itt és most kell dönten.)

Az iskolai életben számtalan forrása lehet a konfliktusok kialakulásának. Keletkezhetnek pedagógus-gyermek relációban, indulatokkal terhelt konfliktusok kialakulásának lehetőségét hordozza a gyermek iskolai, vagy iskolán kívüli magatartása. Konfliktusok alakulhatnak ki a gyermekek között is, melyeket nem mindig képesek a gyerekek önállóan, hatékonyan megoldani. A mai iskolákban talán leggyakoribb konfliktusforrás a teljesítmény-értékelés, osztályzás. Konfliktusok forrása lehet maga az a tény is, hogy a közösséget alkotó egyének véletlenszerűen kerülnek egy osztályba, különböző az életútjuk, szokásrendszerük, személyiségük.

Konfliktushelyzetbe kerülhet az a tanuló, aki bármely szempontból (pl. alkati sajátosságok, adottságok, környezeti feltételek, tanulási teljesítmény, eltérő haladási ütem, faji-felekezeti-nemzetiségi különbözőség stb.) eltér társaitól. Feszültség forrása lehet a formális és informális csoporthoz való tartozás, az interperszonális kapcsolatok átrendeződése, tehát a tanulócsoport dinamikája is.

Potenciális konfliktusforrás lehet a pedagógus viszonyulása az adott osztályhoz, illetve az egyes gyermekekhez. Az elismerés, egyes tanulók favorizálása, igazságtalan értékelése sok esetben váltja ki az osztálytársak ellenszenvét. Ugyancsak feszültség forrása lehet, ha a pedagógus az osztályt, vagy egy-egy csoportját elutasítja.

II. Pedagógusok konfliktusmegoldási módjai

Az utóbbi néhány évtizedben több jelentős tanulmány jelent meg a konfliktusos helyzetek elemzésének köréből, hangsúlyozva, hogy a pedagógusoktól származó megoldások tipizálhatók: a pedagógusok egy része a tanulók személyiségét fejlesztő megoldásokat keres, s csak akkor avatkoznak be a kritikus helyzetbe, ha közreműködésük feltétlenül szükséges. Mások viszont alapvetően bizalmatlan attitűddel közelítenek a gyermekhez, konfliktusmegoldásaik sok fenyegetést, szidást, büntetést, elmarasztalást, tehát agresszív elemet tartalmaznak. Vannak, akik a konfliktus azonnali elhárítására törekszenek, ezért megoldásaik sablonosak, minden pedagógiai fantáziát nélkülöznek, s csak a szituációhoz kötött megoldásokat keresik, mások azonban fontosabbnak ítélik meg a lehetséges okok feltárását és a megoldások várható következményeit.

Jogosan vetődhet tehát fel a kérdés, hogy vajon mitől függ, hogy egy adott konfliktusos nevelési helyzetben hogyan viselkedik a pedagógus? Személyiségfüggő, vagy inkább szituációfüggő megoldásokra számíthatunk? Megtanulhatók-e a helyes viselkedés elemei, vagy a spontán reakciók fogják uralni a pedagógus vezetés stílusát?

A kutatások a konfliktus-helyzeteket és a megoldások módját vagy megfigyelés-sorozatokban rögzítik (Schmidt-Hermann, 1971), vagy képekben mutatják be, mindenekelőtt azzal a céllal, hogy a leghatásosabb módszereket feltárják.

Tausch és munkatársai (1958) azt vizsgálták, hogy mi jellemzi a nevelői magatartást konfliktushelyzetekben. Képeken mutattak be 14 súlyos konfliktusos nevelési helyzetet a mindennapi iskolai életből, és spontán állásfoglalásra kérték a vizsgálatban résztvevő pedagógusokat. Az így nyert adatokat (állásfoglalásokat) öt semleges megítélő a következő négy kategóriába sorolta:

1) Nagyon autokratikus (fenyegető, gúnyolódó, megszegyenítő, gyanúsító);

- 2) Autokratikus (büntető, sablonos, javító, oktató);
- 3) Aktív-szociálintegratív (javító, erkölcsi normákra hivatkozó, kérdező, büntető);
- 4) Passzív-szociálintegratív (elnéző, jóságos, panaszkodó.)

Tausch R. és Tausch A.M. (1965) tanárok és pszichoterapeuták képzése során szerzett tapasztalatok és megfigyelések alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az autokratikus magatartásmód rövid ideig tartó racionális oktatással, tudatos szándékkal nem változtatható meg.

Hermann (1966) feltételezte, hogy az alsó tagozatos pedagógusok - a különböző nevelési helyzetek megvitatása után - megértőbben viszonyulnak a nemkívánatos tanulói reakciókhoz, azaz - Tausch-sal szemben - úgy véli, hogy a pedagógusok viszonyulása a tanulók cselekedeteihez befolyásolható, megváltoztatható.

Heil és Waschburne (1961) úgy vizsgálták a tanuló-tanár interakciókat, hogy a nevelési stílus eredményességét a gyermekcsoportok fejlődésén mérték.

Szabó-Róna-Kóbor (1972) kísérletet tettek a Rosenzweig-féle frusztrációs próba alkalmazására pedagógusok rátermettségének, alkalmasságának megállapítására. Elképzelésük szerint a megoldásmódokból következtetni lehet a helyes vagy helytelen pedagógiai attitűdre.

Kósáné Ormai V. (1973) a direkt és indirekt nevelői eljárások (intellektuális megfontolások és emocionális viszonyulások) arányát különböző magatartási rendellenességek esetén vizsgálta.

Cosire (1972, közli Seiss, 1976) a szituáción túlmutató, osztályszintű megoldásokat ismerteti, az egyénnek az osztályhoz való viszonyát tekinti kiindulópontnak: a konfliktus elkerülése; a konfliktust előidéző személy kényszerítése az osztály elhagyására; elnyomás az osztály részéről; beolvadás a csoportba; szövetség az egyén és a csoport között; kompromisszum az egyén és csoport között; integráció a csoportban.

Becker, G.E. (1991) a konfliktusok megoldásának

lépéseit dolgozta ki. Véleménye szerint a legfontosabb mozzanat annak tisztázása, hogy kik állnak egymással szemben és mi a konfliktus tartalma. Ezt követően meg kell ítélni, hogy milyen mélységű és jelentőségű a konfliktus, azaz, központi-, extrém-, vagy látszatkonfliktusról van-e szó. A pedagógusnak - ha módjában áll - meg kell próbálnia időt nyerni ahhoz, hogy megfelelően reagálhasson az eseményekre. (Természetesen nagyon kiélezett szituációkban ez nem lehetséges.)

Becker rendszerében ezután következik az okok feltárása, a szembenálló felek és a "szemtanúk" (Augenzeigen) kikérdezése és az információk összegezése.

Amikor már világosak az előzmények, a konfliktus lényege, számba kell venni a megoldási lehetőségeket, mérlegelni a megoldás várható hatását, majd kiválasztani és alkalmazni a megfelelő megoldási módot.

Becker arra is utal, hogy a pedagógusnak nem szükséges minden észlelt konfliktusba, vagy annak megoldásába aktívan beavatkoznia. Mindig a konfliktus jellege, tartalma, a benne résztvevő szereplők, a pedagógus érintettsége döntheti el, hogy közvetlenül, vagy közvetve, azonnal, vagy késleltetve kapcsolódik-e be a megoldásba.

A konfliktushelyzetben lehetséges nevelői magatartásformák Schreiner és Sowa (1977) szerint a következők:

1) Szociálintegratív verbalizmus. Ez a pedagógusi attitűd az elfogadás, a megértés és a követelménytámasztás megfelelő összhangját tartalmazza.

2) Csoportorientált interakció. Ebben a formában a fegyelemmel kapcsolatos konfliktusokat odják meg, beszélgetés és a viselkedési normák együttes kiszabása útján.

3) Pajtáskodó beállítottság, amely a konfliktus elhárítását, figyelmen kívül hagyását jelenti.

4) Antokratikus reakció-forma, melyet én-hangsúlyos, személyeskedő hangvétellű követelménytámasztás és büntetéssel való fenyegetés jellemez.

5) Technokratikus konfliktuskezelés, amely olyan tevékenységek szervezését jelenti, melynek segítségével a konfliktus kialakulása megelőzhető, megakadályozható.

Gordon (1990) tágabb kontextusból kiindulva rávilágít arra, hogy az emberi kapcsolatokban elkerülhetetlenek a konfliktusok, vagy azért, mert viselkedésük akadályozza egyikük, vagy másikuk igényeinek érvényesítését, vagy azért, mert értékrendjük különböző.

A konfliktusok gyakorisága nincs összefüggésben az adott kapcsolat életképességével és kielégítő voltával. Ami azonban nagyon fontos:

a) a megoldatlan konfliktusok száma

b) a konfliktusok megoldására alkalmazott módszerek.

A konfliktusban aktív szereplő a pedagógus is és a tanuló is: mindkét fél szükségleteit, igényeit érinti. Amikor fontos igények okozzák a konfliktushelyzetet, az érvényesítésre irányuló törekvés nagyon erős, ilyen helyzetben az Én-közléseknek (felelősségvállaló közlések) csekély hatásuk van. Sokkal eredményesebbek lehetnek a Te-közlések, azaz a felelősség áthárítása.

A pedagógusok szinte kivétel nélkül győzelemnek, vagy vereségnek élik meg a konfliktus megoldását, vagy megoldatlanságát. A tanár-diák kapcsolatot hatalmi harcnak, küzdelemnek tekintik. A konfliktust a pedagógus úgy próbálja megoldani, hogy ő győzzön, ez viszont a diák vereségét jelenti, vagyis igényeinek visszaszorítását. Az iskolai gyakorlatban általában kétféle megoldással találkozunk.

Az egyik (I. típusú megoldás), amikor a pedagógus hatalmi szóval érvényesíti akaratát, ő kerül ki győztesként a vetélkedésből.

A másik (II. típusú megoldás), ha a diák ellenállásával megtöri a pedagógus akaratát, s így ő kerül ki győztesként a küzdelemből.

A tapasztalat azt igazolja, hogy a pedagógusok többsége vagy a két "győzelem-vereség" módszer egyikének híve, vagy - pillanatnyi hangulatától függően - ingadozik a kettő között. Kevés pedagógusnak van tudomása a kétféle,

győzelem-vereség típusú konfliktusmegoldó módszeren kívüli egyéb lehetőségekről. Gordon részletesen elemzi mindkét típusú megoldás hatását mind a pedagógus, mind a tanuló szemszögéből nézve, majd kifejti véleményét a vereségmentes konfliktusmegoldás előnyeiről. Ilyen megoldás esetén a konfliktus szereplői egyesült erővel kutatják a mindkettőjük számára elfogadható megoldást, azaz olyan megoldást keresnek, ami nem vereség egyikük számára sem. Rendszerében a problémamegoldás olyan többlépéses folyamat, amely elvezet a konfliktus megoldásához:

- a) a probléma (konfliktus) meghatározása;
- b) a lehetséges megoldások keresése;
- c) a megoldások értékelése;
- d) a legjobb megoldás kiválasztása;
- e) a döntés végrehajtásmódjának meghatározása;
- f) a megoldás sikerességének utólagos értékelése.

Ungárné Komoly J. (1978) öt lehetséges pedagógusi magatartást, nevelői attitűdöt ír le, melyek konfliktusos nevelési helyzetek megoldásakor tapasztalhatók.

- 1) Agresszív megoldás (korlátozó, követelő, tiltó, utasító megoldások);
- 2) Restriktív megoldás (korlátozó, követelő, tiltó, utasító megoldások),
- 3) Kooperatív megoldás (megértő, együttműködve fejlesztő, érdeklődő, segítő);
- 4) Inerciás megoldás (a konfliktusmegoldást a pedagógus részéről tehetetlenség, passzivitás jellemzi, vagy gyengesége, tehetetlensége miatt nem is talál megoldást);
- 5) Indifferens megoldás (érzelmileg közömbös, hideg, kizárja minden emocionális azonosulás lehetőségét a gyermekkel)

Nyilvánvaló - s erre Ungárné is utal -, hogy a konfliktus pedagógiai haszna akkor lehet teljes, ha a feloldás kooperatív módon, a két szembenálló fél együttműködése révén valósul meg, ami nem más, mint a Gordon által megfogalmazott vereségmentes megoldás.

Tanárjelöltekkel és több éves gyakorlattal rendelkező

pedagógusokkal végzett vizsgálataik során nyitott, több válaszlehetőséget biztosító, filmen bemutatott konfliktushelyzetek megoldását hasonlította össze Kósáné Ormai V. és Zánkay A. (1985). Hét különböző nevelési helyzet (fegyelmezetlenség feladattudat hiánya; kötelességmulasztás; tanulásban való elmaradás veszélye; tanulmányi kudarc; megszegyenülés és káröröm) megoldására adott válaszokat elemezték problémaérzékenység, a helyzetben rejlő konfliktus-felfogás és megoldása szempontjából.

Megállapították, hogy a pedagógiai helyzetek megoldása az iskolában többnyire szituatív jellegű, azaz a nevelők a tünetre reagálnak: az agresszív viselkedésre agresszióval, büntetéssel; a szorongó, gátolt viselkedés pedig inkább együttérzést, támasznyújtást, védő intézkedést vált ki a nevelőkből.

Szekszárdi Ferencné (1987) az észlelt konfliktusok elemzését és megoldását - Becker és Gordon koncepciójának szellemében - a következő szempontok alapján tartja célszerűnek:

- 1) A konfliktus tartalmának és szereplőinek pontos körvonalazása.
- 2) Az előzmények és közvetlen kiváltó okok feltárása.
- 3) A szemben álló felek szerepének tisztázása.
- 4) A konfliktus lezajlási módjának megállapítása (lappangó-, extrém-, interakcióban manifesztálódó stb.)
- 5) A konfliktusmegoldás lehetőségeinek számbavétele.
- 6) A konfliktus, illetve a megoldás várható hatása a szereplőkre és a közösségre.

Az eddigiekben bemutatott konfliktusmegoldási módok, illetve koncepciók azt hangsúlyozzák, hogy a szituáció, a pedagógus szerep, illetve a pedagógus képzettsége és tapasztalata a döntő tényező a konfliktusos helyzetek kezelésében. A továbbiakban néhány olyan kutatást emelünk még ki, melyek a pedagógus konfliktusmegoldási módjának és személyiségjegyeinek összefüggésére utalnak.

Vizsgálati eredmények egész sora bizonyítja, hogy van összefüggés a tanár autoriter személyiségstruktúrája, az

osztályban tanúsított viselkedése, nevelési kérdésekben nyilvánított véleménye és általános vezetési stílusa között.

Az össz-személyiség és a nevelési stílus közötti tipológiai alap-összefüggések legpregnansabb megfogalmazásának két szerző koncepcióját tekintjük: Adorno és munkatársai (1950) "Az autoriter személyiség", Martin (1964) pedig "A toleráns személyiség" című munkájában fejti ki álláspontját. Az autoriter személyiség szemében a gyerek vagy nagyon jó, vagy nagyon rossz, ezért a büntetés és a jutalmazás is nagyon intenzív, nem ismer közbülső, mérsékeltbb megoldásokat. Konfliktusos nevelési helyzetekben is a helyzetnek megfelelően büntet, vagy jutalmaz.

Martin pedig feltételezi, hogy nincs még egy olyan kérdés, amelyben a toleránsak jobban különböznenek az intoleránsaktól, mint éppen a gyermeknevelés kérdésében.

Ryans, D.G. (1960) kevés összefüggést talált az osztályban meleg, barátságos magatartást tanúsító tanár és a különböző személyiségjegyek megnyilvánulása között, de hangsúlyozza, hogy az agresszív, megtorló, büntető eljárásokat alkalmazó pedagógusok domináns személyiségvonása is az agresszió.

Hoffman (1963) megállapítása szerint is biztonsággal kimutatható az összefüggés az autoriter viselkedés és a gyermekkel szembeni hatalomvágy érvényesítése között.

Bloch, M.A. (1953) összehasonlította a korlátozó-, illetve az engedékeny attitűddel nevelő apák személyiségjegyeit, és közöttük szignifikáns különbséget talált.

Tausch R. és Tausch A.M. (1965) több olyan empirikus anyagot közöl, amely a pedagógusok autokratikus viselkedésformájának viszonylag nagy konzisztenciájáról számol be. Közlésük nyomán kiderül, hogy a tanároknak egy konfliktusos nevelési helyzetben domináló magatartása lényegében független a gyermeki problémáktól és magától a gyermektől is, vagyis alapvetően a pedagógus személyiségétől függ.

Bizonyos tanári magatartásjegyek állandóságára utalnak Smith

(1958) vizsgálatai is, melyek megerősíteni látszanak a konfliktusos nevelési helyzetek megoldásmódjának összefüggését bizonyos személyiségvonásokkal.

A fentiekben bemutatott kutatások problémafelvetései és eredményei igazolják, nincs egyetértés abban, hogy a konfliktusos nevelési helyzetek megoldása mitől függ: a személyiség alapvető sajátosságaitól, a pillanatnyi szituációtól, vagy pedig a konfliktus-kezelés megtanulható és jól begyakorolható szerepviselkedés. Ezek a nyitott kérdések indokolják a probléma további kutatását.

III. A vizsgálat

Vizsgálatunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a konfliktusos nevelési helyzetek megoldása elsősorban szituáció-, vagy elsősorban személyiségfüggő sajátosságok alapján történik-e.

A konfliktus tartalma, a rendzavarás módja, minősége szerint változik-e a nevelői eljárás, vagy inkább a pedagógus (vizsgálatunkban pedagógusjelölt) alapbeállítódása határozza meg. Ez utóbbi ugyanis azt jelentené, hogy a pedagógus megoldási stratégiája nem annyira a helyzettől, a konfliktus tartalmától vagy minőségétől, mint inkább a személyiség jellemzőitől nem egészen független nevelői attitűdtől, vezetési stílusától függ. Minthogy a vizsgálati személyek főiskolai hallgatók, így kialakult vezetési stílusról, illetve nevelői attitűdről nem is beszélhetünk, így fokozottabban számíthatunk bizonyos személyiségvonások megjelenésére.

A probléma felvetését és vizsgálatát részben az irodalmi adatok ellentmondásai, részben azok a nagyon is eltérő gyakorlati tapasztalatok indokolják, melyek szerint a pedagógusok többnyire az elvárásoknak megfelelően nyilatkoznak a konfliktusos nevelési helyzetek megoldásáról, de másként viselkednek (különösen egoinvolvált helyzetben), azaz a ténylegesen funkcionáló nevelési gyakorlat eltér attól, amit elvekben megfogalmaznak.

Ez a tendencia - feltételezésünk szerint - már a rövid képzési idejű tanítóképzés során is jelentkezik, amennyiben a képzés során szerzett pedagógiai és pszichológiai ismeretek, a tanítási gyakorlatok során szerzett tapasztalatok módosítják a megoldási stratégiák jellegét, legalábbis ami az írásos elemzéseket illeti. Ez sem jelent azonban garanciát arra, hogy a tényleges pedagógiai gyakorlatban is ezeket a stratégiákat fogják alkalmazni, viszont esélyt teremtenek arra, hogy a látott, kipróbált megoldások mintázódjanak, s ismétlődés esetén elsőbbséget élvezzenek az egyéb eljárásokkal szemben.

Feltételezésünk szerint, ha a konfliktusos nevelési helyzetek megoldása elsősorban szituáció-függő, akkor az elsőéves és a harmadéves főiskolai hallgatóktól származó megoldások között jelentős eltérés nem lehet, hiszen maga a szituáció sugallja a kézenfekvő megoldásokat. A v.sz.-ek a konfliktus azonnali elhárítására törekszenek, sok sablonos - saját iskolás éveikben tapasztalt - megoldást alkalmaznak, s ezek nem annyira a gyermekhez való pozitív érzelmi viszonyulást, mint inkább bizonytalanságot, vagy tehetetlenséget tükröznek.

Szakirodalmi adatokra támaszkodva feltételezhetjük azt is, hogy a megoldási javaslatok megtanult, begyakorolt szerepviselkedést tükröznek. Ebben az esetben természetesen lényeges eltérésnek kell mutatkoznia az elsőéves, illetve harmadéves v.sz.-ektől származó megoldások között. Az elsőévesek megoldásai feltehetően ugyancsak sablonos, pedagógiai fantáziát nélkülöző, a feladatlátás hiányát tükröző, esetleges megoldások lesznek, hatalmi szóval igyekeznek saját akaratukat érvényesíteni. A legtöbb v.sz. valószínűleg úgy kezeli a konfliktusokat, ahogy azt egykori tanáraitól, szüleitől látta. A harmadéves v.sz.-ek megoldási javaslataiban - a képzés és a gyakorlatok során szerzett tapasztalatok eredményeként - a pedagógiai tudatosság, okkereső, következményekkel számoló, intellektuális viszonyulásra utaló elemek kerülnek előtérbe. Adatok sora igazolja azonban, hogy ez sem azt jelenti, hogy aki tudja,

hogy egy bizonyos szituációban mi lenne az optimális - vereségmentes" - megoldás, az azt valóban követni is tudja a gyakorlatban. Aki rendelkezik a célravezető megoldások repertoárjával, annak nagyobb esélye van a helyes megoldás aktualizálására, mint annak, aki csak sablonos megoldásokat ismer.

Joggal tehetjük tehát fel a kérdést, hogy ha nem egyértelműen a szituációból, nem a betanult szerepvivéséből adódnak a különbségek, akkor hol kell keresnünk a rendkívül változatos, az adott pedagógusra jellemző tipikus megoldások gyökereit. Feltételezésünk szerint azokban a konfliktusos nevelési helyzetekben, melyekben a korábbi tapasztalatok, a pedagógus-szerepről kialakított attitűd, illetve a gyakorlat során megszerzett rutin nem ad elegendő támpontot, előtérbe kerülnek azok a megoldások, amelyek a v.sz. személyiségvonásaira engednek következtetni. Ez utóbbi feltételezés természetesen nem azt jelentené, hogy a pedagógusok vagy pedagógusjelöltek személyiségvonásaik függvényében végzik jól vagy rosszul munkájukat, csupán azt, hogy bizonyos személyiségvonások megléte a pályára való alkalmassághoz kifejezetten előnyös lehet (pl. nyitottság, rugalmasság, problémaérzékenység, stabilitás), míg más vonások (pl. túlzott zárkózottság, merev, konvenciókhoz igazodó látásmód, neurotikusságra való hajlam) károsan befolyásolja a pedagógus-tanuló viszony alakulását, a nevelőmunka hatékonyságát és eredményességét.

A probléma megközelítését kétféle eljárással tartottuk célszerűnek:

1) Konfliktusos nevelési helyzetek megoldásmódjának elemzésével, mert - mint Ungárné Komoly J. említett munkájában kifejtette - a nevelői magatartás jellemző vonásainak megragadására ezek különösen alkalmasak. A konfliktusos nevelési helyzetekben ugyanis sűrítve megjelennek a nevelési folyamat alapviszonyai: érzelmi hőfokuk, feszültségük igen magas; nyitott jellegűek (tehát többféle megoldásra adnak lehetőséget); s végül, mert a pedagógust azonnali állásfoglalásra, aktivitásra készítetik.

A konfliktusos nevelési helyzetek megoldásával a v.sz.-ek pedagógiai képességeit, konkrétan feladatmegoldó képességüket, problémaérzékenységüket, pedagógiai fantáziájukat, gyermekek irányába megnyilvánuló érzelmeiket, a nevelhetőségbe vetett bizalmukat kívántuk vizsgálni.

A konfliktusos nevelési helyzeteket filmen mutattuk be. A film hét megoldatlan, vagy befejezetlen konfliktusos nevelési helyzetet tartalmazott. A bemutatott nevelési helyzetek olyan, az iskolai életben is gyakran előforduló, vagy a valódihoz leginkább hasonló ingerszituációt jelentettek a v.sz.-ek számára, melyekben a kisiskolás korú tanulókra vonatkozó reakcióikat rögzítették azok az első éves főiskolai hallgatók is, akik ezt megelőzően még nem jártak gyermekközösségekben, legalábbis a tanítói szerepkörből szemlélve a dolgokat.

A filmekben 8-10 éves tanulók tevékenykedtek szokványos iskolai konfliktusokat teremtve tanítási órán, óráközi szünetben, vagy napközis foglalkozás keretében. Olyan epizódokat választottunk ki Ungárné Komoly J. vizsgálati anyagából, melyek a valóságoshoz leginkább hasonló ingerszituációkat jelentettek, és amelyekben a konfliktusban szereplő gyermek kerül frusztrált helyzetbe. (1. sz. melléklet)

A kiválasztott epizódok a következő típusokba sorolható konfliktusokat tartalmazták: fegyelmezetlenség, feladattudat hiánya, kötelességmulasztás, tanulásban való elmaradás veszélye az egyén, vagy az osztály részéről, tanulmányi kudarc, megszegyenülés, káröröm.

A vizsgálati személyek a következő instrukciót kapták: "A filmen az iskolai életben gyakran előforduló konfliktusos nevelési helyzetek láthatók. Kérjük, hogy a tanító helyzetébe képzelve magát, írja le, mit mondana, hogyan viselkedne ilyen helyzetben. Hogyan oldaná meg az észlelt konfliktust?"

Minden konfliktusos helyzet megtekintése után lehetőséget kaptak a v.sz.-ek arra, hogy a látott iskolai

szituációt, majd az általuk elképzelt lehetséges legjobb megoldást írásban rögzítsék.

A válaszokat a már említett - Ungárné által kidolgozott rendszer, illetve szempontsor alapján - elemeztük, minősítettük.

Következő feladatként olyan konfliktusos nevelési helyzetek megoldását kértük a v.sz.-ektől, melyekben a pedagógus saját személyében érintett. Ezek abban különböztek az előzőektől, hogy egyrészt verbálisan közvetítettük (ami kevesebb közvetlen átélést tesz lehetővé, így a fantázia intenzívebb mozgósítását igényli); másrészt a konfliktus egyik résztvevője mindig a pedagógus, ami egoinvoltált helyzetet teremt.

Míg tehát az I. típusú helyzetek inkább a gyermek frusztrációját eredményezik, addig ez utóbbi II. típusú helyzetek - a gyermek konfliktusa mellett - a pedagógus intenzívebb frusztrációját eredményezik. (2. sz. melléklet)

Arra kértük a v.sz.-eket, hogy elképzelve ezeket a konfliktusokat, írják le, mit mondanának, hogyan viselkednének ilyen helyzetben mint pedagógus, hogyan oldanák meg a konfliktusokat.

A szituáció-megoldásoknak, - mint általában minden modell-reakciónak - az előrejelző értéke bizonytalan, feltételeztük azonban, hogy a vizsgálatban résztvevő tapasztaltabb v.sz.-ek azokat a magatartásmódjaikat részesítik előnyben, amelyeket hasonló szituációban már alkalmaztak, vagy alkalmaznának. A válaszokban - várhatóan - a tényleges nevelői tapasztalatok mellett a v.sz.-ek nevelésről kialakított elképzelései is megjelennek. Természetesen számoltunk azzal, hogy a válaszok a valóságos nevelői gyakorlatnál ideálisabb megoldásokat tükröznek. Ezt a hibalehetőséget azzal igyekeztünk csökkenteni, hogy egyrészt gyors reakciókat kértünk, a meggondolás, megbeszélés, változtatás lehetőségét minimálisra csökkentve; másrészt az utolsó helyzet elemzése után arra kértük a v.sz.-eket, hogy egy öt-fokú skálán jelöljék meg, hogy mennyire "szépitették" a válaszokat a várható valóságos viselkedésükhöz viszonyít-

va.

A tényleges nevelői gyakorlatban a hasonló típusú pedagógus-tanuló konfliktusok magas indulati feszültségűek, gyors döntést igényelnek és sokszor heves reakciókat indukálnak. A valóságban tehát a szituációk inkább eredményezhetnek indulatvezérelt, szituációfüggő, emóciófókuszú reakciókat, mégis arra számítottunk, hogy a válaszokban az aktuális személyiség néhány vonása (elsősorban akarati tulajdonságok) is megjelenik.

2) Második eljárásként személyiségvizsgálatot végeztünk a v.sz.-eknek a tanítói szerepvállalásával szorosan összefüggő személyiségvonások (intro-extraverzio; rugalmasság-rigiditás; stabilitás-neuroticitás) feltárására.

Az alkalmazott kérdőíves személyiségvizsgálat Eysenck elméletének átdolgozott változata (Bregelman-féle személyiség-kérőív).

Az eredeti extraverzio-introverzio, neurotikusság-stabilitás dimenziókhöz Bregelman hozzákapcsolta a rugalmasság-rigiditás skáláját is. Ez utóbbi dimenzió főként a személyiség energetizáltsági szintjéről nyújt információt, magas értékei jelezhetnek (túlzott) aktivációs szintet, de túlságosan merev, zárt, konvencionális magatartásmódot is. Magas neuroticitásszint egyaránt kanalizálhat hetero-, illetve autoagresszív viselkedési-síkon, és bár a kétféle magatartás konvertálódhat, mégis a tünetképződés síkján meglehetősen állandó értékeket mutat. Így nem mindegy, hogy a magas N-értékek - autoagresszió esetén - pszichoszomatikus megbetegedéshez vezetnek, vagy - heteroagresszió esetén - fizikai agresszióban nyilvánulnak meg, s bár mindkét forma veszélyeztető tényező a mentális egészség szempontjából, az előbbi - a tudatos kontroll segítségével - egyensúlyban tartható, s így a szociális hatékonyságot nem érinti.

Elképzelhető tehát, hogy a magas N-értékek nem járnak együtt agresszív helyzetmegoldásokkal, hosszú távon azonban a pályára való alkalmasságot veszélyeztetik.

A vizsgálatokat a szekszárdi Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolán végeztük 1992 szeptember és október hónapokban.

A vizsgálatban részt vett 40 elsőéves és 40 harmadéves tanítószakos főiskolai hallgató, mint vizsgálati személy.

A film-epizódok bemutatásához video-technikát alkalmaztunk, a II. típusú nevelési helyzeteket verbálisan közvetítettük. A személyiség-kérdőíveket egy hónappal később töltötték ki a v.sz.-ek, ezzel igyekeztünk minimálisra csökkenteni a két különböző eljárás transzfer-hatását.

Az adatok feldolgozása számítógépes technikával készült: többszemontú variancia-analízist végeztünk a különböző összefüggések feltárására.

A vizsgálat során a következő kérdésekre kerestük a választ:

1) Kimutatható-e szignifikáns különbség az első- és harmadéves főiskolai hallgatók válaszai között minőségi és mennyiségi szempontból, azaz megtanulható-e a szituáció-megoldás?

2) Van-e összefüggés a helyzetmegoldások típusa (agresszív, restriktív, kooperatív, inerciás, indifferens), és a v.sz.-ek aktuális személyiségének néhány vonása (introverzió-extraverzió; rugalmasság-rigiditás, neurotikus-ság-stabilitás) között?

3) Vannak-e olyan szituációk, amelyek csakis egyféle megoldásra ösztönöznek, s vagy teljesen függetlenek a személyiség különböző sajátosságaitól, vagy a tipikus megoldások mentén mutatkozó különbségek annyira polarizáltak, hogy azokban a személyiségvonások is megjelennek.

4) Észlelhető-e számottevő eltérés az egoinvolvált helyzetek megoldásában a két populáció válaszai között?

IV. Az adatok mennyiségi elemzése

1) A személyiségváltozók alapeloszlása

a) Az intro-extraverzió (I-E) személyiségváltozó - mint az várható volt - normális eloszlást mutat.

Évf. \ I-E	I.	Átl.	E
I. évf.	10 fő (25 %)	21 fő (52,5 %)	9 fő (22,5 %)
III. évf.	10 fő (25 %)	20 fő (50 %)	10 fő (25 %)

A 80 főből álló mintának mintegy 51,25 %-a (41 fő) az átlag körül tömörül, tehát nem tekinthető szélsőségesen introvertáltként, vagy extravertáltként.

Az introvertált pólushoz közelít a minta 25 %-a (20 fő), és az extravertált zónába tartozik 23,75 %-a, ami 19 főt jelent. Egy-egy évfolyam vonatkozásában ez azt jelenti, hogy az elsőévesek (összesen 40 fő) 25 %-a inkább introvertált, 22,5 %-a inkább extravertált, a nagy többség - 52,5 % - az átlag körül helyezkedik el. A harmadévesek esetében hasonló a helyzet: extravertáltként tekinthető a minta 25 %-a, introvertáltként ugyancsak 25 %, s így a minta 50 %-a tehát 20 fő átlag körüli értékeket képvisel.

Minőségi elemzés szempontjából figyelmet érdemel két - szélső pozíciót elfoglaló - v.sz. az introextraverzio dimenzió két szélső pontján (a 7. sz. v.sz., aki szélsőségesen introvertált, és a 33. sz. v.sz., aki szélsőségesen extravertált), annál is inkább, mert mindketten harmadéves főiskolai hallgatók. A minőségi elemzésnél erre még visszatérünk.

b) A rugalmasság-rigiditás (R-Ri) személyiségváltozó lényegében szintén normális eloszlást mutat.

R-Ri Évf.	R	Ált.	Ri
I. évf.	6 (15 %)	30 (75 %)	4 (10 %)
III.évf.	6 (15 %)	27 (67,5 %)	7 (17,5 %)

Az egész mintát tekintve tehát: az átlag körül tömörül a minta 71,25 %-a (57 fő); a problémákhoz rugalmasan alkalmazkodó 15 % (12 fő), és a konfliktusokat mereven, konvenciókhoz, megszokásokhoz ragaszkodva, rugalmatlanul kezeli a minta 13,75 %-a (11 fő).

Szélsőséges értékek (0, illetve 15) egyik részmintához tartozók között sem fordulnak elő.

c) A stabilitás-neurotikusság (S-N) személyiségváltozó kisebb eltérést mutat a fenti kettőhöz viszonyítva: az eloszlás nem egyenletes, nem egyértelműen normális eloszlású, a neurotikusság irányába eltolódik.

Az egész minta vonatkozásában: a stabilitás-kategóriába sorolhatunk 13 v.sz.-t, a nagyon labilis, neurotikusságra hajló kategóriába 28 v.sz.-t, és a középső, viszonylag kiegyensúlyozott kategóriába 39 személyt.

Ez az egyes részmintákra lebontva a következőképpen alakul:

S-N Évf.	St.	Ált.	Ne
I. évf.	8 (20 %)	22 (55 %)	10 (25 %)
II.évf.	5 (12,5 %)	17 (42,5 %)	19 (45 %)

Az adatok biztonsága szerint a neurotikusság irányába való eltolódásért a harmadéves v.sz.-ek a felelősek.

2. Szituációváltozók eloszlása

A szituációváltozók alapeloszlását a következő táblázatok teszik szemléletessé:

a) Nevelési helyzetek I.

Szit \ Év. /	1	2	3	4	5	6	7
I. évf.	53	57	67	92	88	66	98
III. évf.	134	131	102	135	126	89	104
Összesen	187	188	169	227	214	155	202

A táblázat adatairól leolvashatók a következő összefüggések: Az elsőéves hallgatók minden szituáció esetében az alacsonyabb értékű agresszív-restriktív, restriktív, vagy indifferens megoldásokat választották. A legtöbb negatív értékelés az 1. szituációban keletkezett, ami azt jelzi, hogy a fegyelmezetlenséget, a tanulásban való elmaradás veszélyét kezelik a legszigorúbban, illetve legkevésbé változatos megoldásokat találnak. Sok a sablonos, a lényeglátás hiányát tükröző válasz.

A harmadévesek sokkal több kooperatív, kooperatív-restriktív, illetve kooperatív-indifferens megoldást javasolnak, ezek magasabb pontértékeiből adódnak a sokkal magasabb összértékek. Ők a 6. szituációt tekintik neuralgikusabbnak, vagyis az erkölcsi vétség megítélésénél szigorúbbak, bizonytalanabbak.

Az összesített pontértékek viszont a 3. szituációnál jeleznek bizonytalanságot, ami magának a szituációnak a jellegéből is adódhat: nem értenek egyet az óra alatti rendetlenkedéssel, de amikor a gyermek ezért megszegyenül, együttérzést vált ki belőlük.

Lényegében ezekre az összefüggésekre utal a szituációnkénti típusok számának alakulása is, amit a következő táblázat szemléltet.

Nevelési helyzetek I. (I. évf.)

Szit. Tip.	1	2	3	4	5	6	7	Össz.
AR	5	3	2	1	-	4	2	17
R	6	5	12	12	9	7	18	69
KR	5	3	4	12	14	8	11	57
RK	2	2	1	2	2	3	4	16
K	1	2	1	3	-	-	2	9
RIN	1	3	2	1	1	2	-	10
KIN	-	2	2	-	2	-	-	6
IN	1	2	-	-	-	-	-	3
I	6	4	2	1	-	1	-	14
IIN	-	-	1	-	1	-	-	2
IR	12	14	13	8	11	14	3	75
Z	1	-	-	-	-	1	-	2

Nevelési helyzetek I. (III. évf.)

Szit. Tip.	1	2	3	4	5	6	7	Össz.
AR	-	-	-	-	-	1	-	1
R	4	4	14	9	8	14	7	60
KR	14	10	9	9	7	4	3	56
RK	10	7	4	6	9	5	5	46
K	5	9	1	8	4	-	4	31
RIN	1	-	1	-	1	3	3	9

KIN	4	4	5	6	7	7	8	41
IN	-	2	1	-	-	1	4	8
I	-	-	-	-	-	1	2	3
IIN	-	-	-	-	-	-	-	-
IR	2	4	5	2	4	2	4	23
Z	-	-	-	-	-	-	-	-
AI	1	-	-	-	-	-	-	1

Mint látható, az elsőévesek jóval több agresszív, illetve agresszív-restriktív megoldást javasolnak (össz. 86).

Ugyanebben a kategóriában a harmadévesek 61 megoldási javaslata található.

Az elsőévesek mindössze 9 kooperatív és 57 kooperatív-restriktív (össz. 66) megoldást adnak, a harmadévesek 31 kooperatív és 56 kooperatív-restriktív (össz. 97) megoldást javasolnak.

Ezek az adatok határozottan azt látszanak igazolni, hogy a konfliktusos nevelési helyzetek megoldása (legalábbis a tipikus helyzetekben) megtanulható.

b) Nevelési helyzetek II

Szit. / Évf.	1	2	3	4	5	6	7
II. évf.	73	49	41	63	88	86	80
III. évf.	89	61	73	57	97	69	65
Össz.	162	110	114	120	185	185	145

Mint a táblázat adatai jelzik, három szituáció esetén (4., 6., és 7.) az elsőévesek javaslatai magasabb értékűek kooperatív, kooperatív-restriktív, kooperatív-inerciás), a többi esetben a harmadéveseké az.

Az első megközelítésben jelentheti akár azt is, hogy ha a pedagógus tekintélyén esik csorba, azt rosszabbul tűrik a harmadévesek, akik már többé-kevésbé azonosultak a szereppel. Ennél is valószínűbb azonban, hogy itt már bizonyos személyiségjegyek is befolyásolják a különbségeket, ezt a feltételezésünket azonban már csak az interakciós-analízis adataival támaszthatjuk alá. Előtte azonban tekintsük át ebben a második sorozatban is az összefüggéseket szitációként, illetve a megoldások típusai szerint, melyet a következő táblázat szemléltet:

Nevelési helyzetek II. (I. évf.)

Szit Tip.	1	2	3	4	5	6	7	Össz.
AR	9	9	10	7	5	1	-	41
R	11	6	5	3	6	6	9	46
KR	7	4	3	5	3	11	4	37
RK	3	2	1	5	4	3	2	20
K	1	-	-	-	4	-	-	5
RIN	-	1	-	6	-	-	2	9
KIN	2	-	-	2	5	5	7	21
IN	1	-	-	-	1	3	3	8
I	-	1	-	1	-	1	1	4
IIN	-	-	-	-	-	-	-	-
IR	5	16	18	8	11	10	12	80
Z	-	-	-	-	-	-	-	-
AI	1	1	3	3	1	-	-	9

Nevelési helyzetek III. (III. évf.)

Szit Típ.	1	2	3	4	5	6	7	Össz.
AR	4	11	7	15	1	-	-	34
R	20	16	16	11	9	10	8	67
KR	10	6	7	2	5	3	-	23
RK	-	1	3	2	6	6	3	21
K	1	-	1	-	3	-	-	5
RIN	-	-	-	2	1	6	6	15
KIN	3	1	-	4	4	1	6	16
IN	-	1	-	-	1	7	7	16
I	-	1	-	-	1	1	3	6
IIN	-	-	-	-	-	-	-	-
IR	2	3	9	3	8	6	7	36
Z	-	-	-	-	-	-	-	-
AI	-	-	-	-	1	-	-	1

c) Az I. és II. típusú helyzetmegoldások összehasonlítása.

A két különböző típusú nevelési helyzetmegoldások között a legszembevetőbb jelenségek, illetve összefüggések a következők:

Egoinvoltált helyzetben ugrásszerűen emelkedett az agresszív, indulatvezérelt megoldások száma.

Elsőévesek összesen 9 esetben alkalmaznak kooperatív megoldást az I. típusú helyzetmegoldások során, a harmadévesek 31 esetben. (Ha a kooperatív-restriktív megoldásokat is figyelembe vesszük, akkor is jelentős a különbség: elsőévesek: 66; harmadévesek: 87 kooperatív, kooperatív-restriktív megoldást javasolnak.

A II. típusú (tehát egoinvoltált) helyzetekben változik a helyzet: elsőévesek 5 kooperatív és 37 kooperatív-restriktív (összesen: 42) megoldást, a harmadévesek

azonban csak 4 kooperatív és mindössze 23 még elfogadható, kevés emocionális elemet is tartalmazó kooperatív-restruktív (összesen tehát: 27) megoldást javasolnak.

Ezek az adatok elég egyértelműen igazolják a két minta közötti eltérést, de a várakozással ellentétes tendenciát jeleznek: a több gyakorlati tapasztalattal rendelkező harmadéves tanítójelöltek kevesebb kooperatív elemet tartalmazó megoldást javasolnak, mint az elsőévesek.

Ez a jelenség azonban még mindig legalább két okra vezethető vissza: vagy a tanult specifikus elemek dominanciához jutása, vagy - a feltételezésünket is igazoló - személyiség-specifikus vonások különbözősége okozza az eltérést. (Az utóbbit látszik megerősíteni, hogy bizonyos szituációk megoldása és bizonyos személyiségvonások korrelációja sziknifikáns. Ennek részletesebb ismertetésére az interakciók elemzésénél még visszatérünk.)

További szembevetendő jelenség, hogy két szituáció esetében (Nevelési helyzetek II.: 6., 7. szit.) mindkét rész-minta esetében jelentősen emelkedik az inerciás (tehetlenséget, feladatlátás hiányát tükröző) megoldások száma, ami viszont inkább a megoldások szituáció-függőségét jelzi.

Nem elhanyagolható jelenség végül, hogy az elsőévesek II. típusú helyzetmegoldásai között jelentős számú agresszív-indifferens, negativisztikus, cinizmusra hajló, ridegségre utaló megoldás szerepel, ami emóció-fókuszú cooping-stratégiák dominanciájára utal, s ez azt is jelenti, hogy a tapasztaltabb harmadévesek viszont egoinvoltált helyzetben is a probléma-fókuszú megoldásokat részesítik előnyben.

3) Interakciók a személyiségváltozók és szituációváltozók között.

A már irányítottan látszó összefüggések alapján - a szakirodalmi adatokkal összhangban - megállapíthatjuk, hogy a konfliktusos nevelési helyzetek túlnyomó többségét vagy a szituáció jellegétől függően, vagy a pedagógus-szerepről kialakított vélemény alapján oldják meg a tanítójelöltek, a két minta közti különbség lehet a tanulás, a több gyakorlati tapasztalat következménye.

Továbbiakban kétszemponos varianciaanalízis, kovarianciaanalízis és korreláció számításokkal azt vizsgáltuk, hogy milyen együttjárások vannak évfolyamváltozók, szituációváltozók, illetve személyiségváltozók között.

A legfontosabb együttjárásokat a következőkben összegezzük:

Első típusú nevelési helyzetek esetében az elsőévesek általában alacsonyabb értékű megoldásokat javasoltak, a két évfolyam közötti különbség szignifikáns.

Második típusú nevelési helyzetek esetében az évfolyam-hatás nem tekinthető szignifikánsnak, a szituáció-hatás, illetve szituáció- és személyiségváltozók interakciói azonban szignifikáns értékeket adnak, ami tehát azt igazolja, hogy bizonyos helyzetekben egyértelműen maga a szituáció a döntő, míg más esetekben a személyiségvonásoknak jobban megfelelő megoldások kerülnek előtérbe.

A három személyiségváltozó hatását kiemelve kovariancia-analízissel vizsgáltuk, ebből, valamint a korrelációs mátrix, illetve parciális korrelációs mátrix (amely a tényleges együttjárásokat mutatja a többi változó hatásának kiszűrésével) adataiból a következő összefüggések olvashatók le:

S - N (stabilitás-neurotikusság) személyiségdimenzió az I. típusú nevelési helyzetek közül a 3., 4., 7., a II. típusú nevelési helyzetek közül a 2. és 6. szituáció megoldásával szignifikánsan összefügg. A jelenségre a tartalmi elemzésnél visszatérünk.

I - E (intro-extraverzió) személyiségdimenzió és a II. típusú helyzetmegoldások között szignifikáns összefüggést nem találtunk, az I. típusú helyzetek közül azonban a 7. szituáció összefüggést jelez az I-E dimenzióval és az S-N dimenzióval is.

R - Ri (rugalmasság-rigiditás) személyiségdimenzió az I. típusú nevelési helyzetek közül a 4. számúval mutat szignifikáns összefüggést; a II. típusú nevelési helyzetek

közül az 1., 2., 3., 4., 5. szituációk nem függnék e személyiségdimenzióktól, a 6., és 7. szituációk azonban szignifikáns összefüggést mutatnak a R-Ri dimenzióval.

A továbbiakban faktoranalízissal vizsgáltuk azt, hogy az egyes faktorok hány %-ot magyaráznak meg a teljes varianciából, ezek részletes elemzésére azonban nem térünk ki, mert a legfontosabb összefüggéseket a fentiekben már ismertettük.

Említésre méltó viszont az az összefüggés, mely szerint az erősen introvertált v.sz.-ek a neurotikusság személyiség-dimenzió mentén is magasabb értéket képviselnek, s ez, ha a mindennapi viselkedésben igyekeznek is leplezni, konfliktusos nevelési helyzetek megoldása során előtérbe kerül.

V. Az adatok tartalmi elemzése

A nagy mennyiségű (1120 helyzetmegoldás, 240 személyiségvonásra utaló) adat sokféle tartalmi elemzést tenne lehetővé. Választhatnánk azt a megoldást, hogy típusonként (agresszív, restriktív, kooperatív stb.) ismertetjük a legjellegzetesebb megoldásokat, vagy azt, hogy szituációnként haladunk, így azonban oly sokféle megoldást kellene ismertetni, hogy e tanulmány keretei között nem tudnánk szemléletesé tenni a személyiségvonásokkal való összefüggéseket.

Témánk szempontjából célszerűnek látszik a sokféleség helyett egy kombinált eljárással azokat a szituációkat kiemelni és elemezni, amelyek, - mint azt a számszerű elemzésnél láttuk -, összefüggésbe hozhatók a vizsgált személyiségváltozókkal. Ezek a következők:

Az I. típusú nevelési helyzetmegoldások közül a 3., 4. és 7., melyek az S-N dimenzióval, illetve a 7. még az I-E személyiségdimenzióval is mutat interakciót.

A II. típusú nevelési helyzetmegoldások közül a 2. és a 6. az S-N dimenzióval, valamint a 6. és 7., melyek viszont az R-Ri dimenzióval vannak összefüggésben.

1) I. típusú nevelési helyzetek megoldásmódjának összefüggése személyiségvonásokkal.

a) Agresszív, büntető jellegű, tekintélyelvű megoldások. Ebbe a kategóriába soroltuk azokat a megoldásokat, melyekben a v.sz. a tanító helyzetébe képzelve magát, saját hatalmára és tekintélyére támaszkodva büntetést, megtorlást, tiltást, megszégyenítést (helyenként a cinizmus jeleivel) alkalmazott. Rideg távolságtartás, negatív emocionalitás, a gyermek meg nem értése jellemzi ezeket a válaszokat. A v.sz. többnyire aktív, de negatív beállítottságú, tiltó személyiség. Saját elképzeléseit igyekszik megvalósítani anélkül, hogy a gyermek szándékát, akaratát, viselkedésének okát, érzelmeit figyelembe venné. Az eredménytelenségért mindig a gyermeket marasztalja el, így a konfliktust elhárítással próbálja megoldani, tehát tipikus emociófókuszú cooping-stratégiát alkalmaz.

Az ebbe a kategóriába sorolható megoldások lényeges különbséget nem tükröznek első-, illetve harmadéves v.sz.-ek között, ami tehát azt igazolja, hogy sem a szituáció, sem a szerep-viselkedés, vagy rutin nem befolyásolja számottevően a megoldásokat. Elsőévesek 86 megoldása (ez az összes megoldás 15,35 %-a), a harmadéveseknek 62 megoldása (a megoldások 11,07 %-a) agresszív, agresszív-restriktív, vagy agresszív-indifferens, azaz tehetetlenséget tükröző megoldás.

Tipikus agresszív, illetve restriktív (korlátozó, szabályozó, a célok elérését gátló viselkedésformák ellen fellépő), vagy cinizmusra hajló komponenseket is tartalmazó megoldások:

3. szituáció-, mely a tanulásban való elmaradás veszélyét, illetve rendbontást implikálja a tanító (azaz a v.sz.) számára. A megoldások többségében ez a "kettős veszély" vonta magára a v.sz.-ek figyelmét. Gyakori megoldás a közösség előtt való megszégyenítés, fenyegetés, büntetés.

Példák az agresszív, büntető, megszégyenítő megoldásokra:

"Felszólítanám a gyereket, hogy hozza ki, amivel játszott. Majd az osztály előtt, velük szembe fordulva egyedül olvastatnám vele a szöveg néhány sorát.

Ezután visszaküldeném a helyére, és új csoportos olvasást vezényelnék, különösen figyelve az adott gyerekre. A szünetben büntetésre ítélném."

A példaként kiemelt v.sz. a hét szituáció közül további háromra adott agresszív, büntető jellegű, tekintélyelvű, megszégyenítő megoldást, s a másik három is tartalmazott korlátozó, rideg, távolságtartó komponenseket.

"Ezt a gyereket felállítanám, leszidnám és az első padba ültetném olyan helyre, ahol biztos, hogy figyel. Legelől valószínű nem meri megcsinálni azt, hogy nem figyel."

A megoldásban feszülnek az indulatok. Rideg távolságtartás, negatív emocionális viszonyulás, a gyermek meg nem értése jellemzi.

A bemutatott helyzetekben a konfliktusok aktuálisan feloldódnak ugyan, de törvényszerűen újabb konfliktusok forrásaivá válnak. A megoldások egyetlen "erénye", hogy bár a tanulók igényeit, életkori sajátosságait figyelmen kívül hagyják és nem tanúskodnak "túlzott" pedagógiai optimizmusról, mégis bizonyos pedagógiai célokra (a fegyelem, a rend fenntartására és teljesítmény elérésére) irányulnak.

Az agresszív megoldások - mint láttuk - összefüggésbe hozhatók a N személyiségvonással, ami azt jelenti, hogy minél neurotikusabb a személyiség, annál agresszívebb megoldásokat alkalmaz a konfliktusos nevelési helyzetek megoldása során. Ez esetenként verbális agresszióban (kiabálás, szidás, káromkodás), bűnbak keresésben, vagy hatalmaskodó magatartásban nyilvánul meg.

A megoldások személyiségfüggő motívuma valószínűleg az önérvényesítési ösztön kudarca, ami kisebbrendűségi érzéseket kelt a pedagógusban, s ennek kompenzációjaként jelentkezik a zsarnoki magatartás.

Az elsőéves hallgatók közül azok a v.sz.-ek válaszoltak igen alacsony pontértékű (agresszív) megoldásokkal, akik az I -dimenzióban, vagy a N -dimenzióban magas értékeket mutatnak, náluk egyetlen egy kooperatív megoldást se találtunk.

A harmadéves hallgatók között egy szélsőségesen introvertált, igen magas N-értéket (18, a maximum 19 lett volna) mutató személy ebben a szituációban adott legagresszívabb választ, de a többi helyzetben adott megoldásai is igen alacsony pontértékűek.

- 4. szituáció - amelyben az agresszív-restriktív megoldások a gyermekek életkori sajátosságait, teherbíró képességét, valamint azt a körülményt hagyták figyelmen kívül, hogy a gyerekek szükségleteinek sorában a játék megelőzi a tanulást. Ebben a szituációban nem túl magas az agresszív és restriktív megoldások száma, de minthogy összefüggést mutat a N-személyiségvonással, nem elhanyagolható.

Néhány példa a tekintélyre apelláló, a gyermek szükségleteit figyelmen kívül hagyó megoldásra:

"Én már korábban becsuktam volna az ablakot, de ebben a szituációban kitalálnék valamilyen gimnasztikai feladatokat. Utána pedig megmondanám, hogy mi a következő feladat és tovább folytatnám a tanórát. (Azt az eljárást nem tartom helyesnek, hogy a gyerekek mondják meg, mit csináljak, de ha már előbb nem jutott eszembe, hogy jobban lekössem a figyelmüket és nem csuktam be az ablakot, zajban tanítottam, akkor ezt a megoldást választanám."

Mint látható, ez a megoldás az agresszív elemek mellett, a feladatlátás teljes hiányát tükrözi: még akkor is a gyerekek figyelmének a lekötését hiányolja, amikor a gyerekek a fáradtságtól nem tudnak figyelni.

"... mivel ez napközi, tehát ott is gyakorolnia kell, ezért nem lehet csak úgy abbahagyni."

Mindkét példa azt igazolja, hogy a v.sz. szemében nagyobb vétség a kötelesség elmulasztása, mint a gyermekek állapotának figyelmen kívül hagyása.

- 7. szituáció - egy gyerek kiközösítése a játékból. Szinte minden v.sz. utalt a helyzet bonyolultságára, összetettségére, s azonnali megoldásként a dobálás megtiltását (veszély elhárítását), majd a gyermek utasításra

történő befogadását tartották elfogadható megoldásnak. A leg-agresszívebbek azok a reakciók, amelyek úgy intézik el a problémát, hogy mindkét felet megbüntetik.

Példák a büntető, agresszív megoldásokra:

"Leszidnám először a többieket, hogy nem engedték játszani őt, annak, aki dobált, megmagyarázom, hogy így nem lehet, inkább szóljon, én majd megoldom: az egész osztályt beküldöm a terembe."

Ennek a v.sz.-nek még csak meg se fordul a fejében, hogy megkeresse a kialakult helyzet okát. A gyerekek agresszióját táplálja azzal, hogy a már egyébként is elszenvedett sérelmeket büntetéssel tetézi.

"A tanítónak mindkét felet meg kell büntetni. Az egyiket a kiközösítés miatt, a másikat pedig az erőszak miatt. Fel kell szólítani őket, hogy játszanak rendesen, vagy pedig bemennek az osztályba és folytatják a tanulást."

Ez a v.sz. egyfelől elítéli az erőszakot, másfelől azonban példát mutat az erőszakos megoldásra. Ami azonban ennél is rosszabb, hogy büntetésként a tanulást helyezi kilátásba.

Az agresszív - restriktív megoldások konszolidáltabb változata, amikor csak az egyik felet bünteti meg, a másik felet, - s ez többnyire a kiközösített gyermek -, figyelmezteti, utasítja, vagy támogatja a beilleszkedésben, de egyik sem jut el az okok feltárásának szándékáig.

b) Kooperatív megoldások (K, KR, RK)

A kooperatív - együttműködő megoldások alaptónusa a megértő, elfogadó, a gyerekek igényeihez, fejlettségi szintjéhez igazodó, érdeklődő, segítő, együttműködésre támaszkodó pedagógusi magatartás. Ide soroltuk azokat a megoldásokat is, amelyek az elkövetett cselekedetek indító okainak feltárására irányultak, a tanulók érzelmi állapotának megértésére törekedtek, és a fejlesztés szándékával próbálták meg a feszültséget feloldani.

Az elemző munkát megkönnyítette azoknak a fogalmaknak a kigyűjtése, amelyek pozitív érzelmeket, együttműködési készséget, indirekt megoldási módot, empátiát tükröztek, mert

ezeknek a kifejezéseknek a használata még az egyébként restriktív megoldásokat is kooperatív irányba tolták el.

A tipikus kooperatív megoldások gyermekszerepéről, a gyermek megértéséről, elfogadásáról és eredeti ötletekről tanúskodnak, ezt utóbbit gyakran erős emocionalitás pótolja.

Az ebbe a kategóriába sorolható megoldások között sokkal több kooperatív megoldást találunk a harmadéves v.sz.-ek körében, mint az elsőéveseknél, ezért úgy véljük, hogy ezekben több a tanult elem, mint a személyiségfüggő mozzanat.

Néhány tipikusan kooperatív megoldás a mintából:

- 3. szituáció - a kooperatív jellegű megoldásokban a legfontosabb mozzanat, hogy együttérzést tanúsítsanak a megszeppent, "rajtakapott" kisgyerekekkel, igyekeznek a lehető legegyszerűbben feloldani a konfliktust, a megszegyenítést elkerülni. A legtöbb ilyen megoldás a közösség figyelmét is felhívja az együttműködésre.

Példák az együttműködő megoldásokra:

"Ha időben észreveszem, akkor valahogy ösztönzőm rá, hogy a többiekkel olvasson. Például odaadnám neki az én olvasókönyvem, hátha a tanító néniéből szívesebben olvas. Ha már megtörtént a "baj", akkor egy kis beszélgetéssel tudnám helyrehozni. (A kakas meséhez kapcsolódva pl. elmondanám, hogy a róka és a kakas nem szeretik egymást, de mutassuk meg, hogy mi igen, segítsük felszedni a szétszóródott dolgokat, aztán folytassuk együtt a munkát."

"Meggördezném tőle, hogy mi történt, miért nem érdekli az olvasás, hiszen a többiek olyan lelkesek. Ha azt mondja, hogy jobban szeret játszani, mint olvasni, megmondom neki, hogy a játék mindig csak az olvasás után következhet, most azonban kivételesen mutassa meg, mit akart játszani és tanítsa meg nekünk is. Így talán kialakul benne, hogy az olvasás után megengedett a játék."

- 4. szituáció - amelynek kooperatív megoldása csakis a gyermekek megértésén, életkori sajátosságaik ismeretén alapulhat, sok jó elemet tartalmazó megoldást eredményezett, elsősorban azok a v.sz.-ek oldották meg a feladatot kooperatív módon, akik az R-Ri személyiségdimenzió mentén alacsony értékeket mutattak. (Magas érték rigiditásra, alacsony érték rugalmasságra utal.) Ezek a v.sz.-ek több szituációt is igyekeztek kooperatív módon megoldani, így valószínűsíthető a kapcsolat ezzel a személyiségvonással.

Ilyen megoldások a következők:

"Én mindenképpen kimentem volna velük az udvarra játszani, mert szegénykék már nagyon fáradtak voltak a tanuláshoz. Ha így folytatjuk a tanulást, annak úgy sincs semmi értelme."

"Ez mindenképpen rossz megoldás, hiszen már úgy se tudnak figyelni, csak a játékon jár az eszük. Jár a gyerekeknek egy kis játék ennyi tanulás után."

- 7. szituáció - ez egy olyan helyzet, amelyben még a kooperatív megoldásokat alkalmazó v.sz. is - látva a közvejlén veszélyt - spontán reakcióként tiltást alkalmaz. Ezt felfoghatjuk természetesen úgy, hogy a többi gyermek testi épségének védelmében kényszerül ilyen szigorú megoldásra. (Megtiltja a kavicsdobálást), de miután a gyerekek dühös indulatait sikerült lecsillapítani, valódi együttműködő, kooperatív megoldásokat találnak a kevésbé zárkózott (I-E dimenzió mentén átlagos, vagy E-irányban eltolódott) és magas S-értékeket (stabilitás) mutató v.sz.-ek.

Néhány példa a kooperatív megoldások köréből:

"Ha a tanító végig az udvaron állt, észre kellett volna vennie, hogy egy gyereket kiközösítenek. Ha már ekkor közbelép és bevonja a játékba a kisfiút, nem történik meg a dobálás. Meg kell tudni, hogy miért nem játszanak vele a gyerekek, és ezt az okot kell megszüntetni, ha lehet..."

"Megkérdezem a gyerektől, hogy miért szaladt oda hozzám. A többi gyerek is elmondhatja a maga vé-

leményét. Így megtudom, hogy mi az oka annak, hogy kiközösítik. Ha a durva viselkedés, akkor most maga is szembesülhetett viselkedésének következményeivel. Ha gátlásosság, akkor hozzá hasonló pajtást segítek neki keresni. Ha valami más, (pl. cigány), akkor magam mutatok példát arra, hogy vele is lehet játszani. A többieknek ekkor is elmondom, hogy a magányosság nagyon rossz érzés."

Az I. típusú nevelési helyzetek megoldásának elemzése során nem tértünk ki a 2., 5. és 6. sz. nevelési helyzetek megoldásának elemzésére, mert ezek nem mutattak szignifikáns összefüggést az általunk vizsgált személyiségdimenziókkal, de a képzés során jól hasznosítható, példaértékű, elsősorban a pedagógus szerepkörből, vagy a szituáció jellegéből adódó megoldások egész sorozatával találkoztunk.

2. A II. típusú nevelési helyzetek megoldásmódjának összefüggése személyiségvonásokkal.

Mint az várható volt, ezek a helyzetek sokkal több indulatot mozgósítottak, mint az I. típusúhoz tartozók. Ugrás-szerűen emelkedett az agresszív megoldások száma, ami azonban csak azt bizonyítja, hogy az egyébként kiegyensúlyozott, nyitott és rugalmasan alkalmazkodó személyek is indulatosabban reagálnak, ha saját személyükben érzik sértve magukat.

Tipikus esete ennek a 4. sz. szituáció, amelyben a v.sz.-ek testi fenyegetést is megengedhetőnek találták saját sérelmeik megtorlására, illetve személyiségük védelmében. Ebben a szituációban keletkezett a legtöbb emóció-fókuszú megoldás.

Egy-két példa az eset-elemzésekből, noha ezek - mint jeleztük - a személyiség tulajdonságaira csak áttételesen utalnak:

"Szólnék a gyerekeknek, hogy jöjjön oda hozzám, megkérdezném, hogy hogyan képzelte ezt a dolgot, és lehet, hogy még rá is ütnék a szájára..."

"Adnék neki egy pofont, hogy ne legyen kedve

többet ilyen csinálni, majd az igazgató elé vinném, elkérném az ellenőrzőjét, igazgatói figyelmeztetést javasolnék neki. Behivatnám a szülőket és kérném a gyerek áthelyezését egy másik osztályba, ahol én nem tanítok."

Ez az utóbbi megoldás - mint látható - csakúgy halmozza az indulatokkal átítatott megoldásokat. Olyan intenzíven élte meg a helyzetet, hogy a valóságos helyzetbe se igen tudna hirtelen kitalálni "választékosabb" megoldásokat. Azok a v.sz.-ek pedig, akik megpróbálták indulataikat kiiktatni megoldási javaslataikból, később - vizsgálati helyzeten kívül - szóban elmondták, hogy nem valószínű, hogy valóságos helyzetben is ilyen kiegyensúlyozottan viselkedtek volna.

Mindezek ellenére az említett három szituációt külön is érdemes elemezni, mert úgy véljük, - s a számszerű adatok is ezt igazolják -, hogy személyiségvonásokra utaló elemeket is tartalmaznak.

- 2. szituáció - mint ahogy korábban már utaltunk rá, a pedagógus iskolai közérzetét, elégedetlenségét vizsgáló kutatások eredményei szerint a pedagógus egyik leggyakoribb és legintenzívebb hatásúnak megítélt feszültséget okozó eseménye a gyermek magatartása: fegyelemezetlensége, normaszegése, ellenszegülése, közönye. Ebben a szituációban is a gyermek magatartása okoz konfliktust.

A megoldási módok arra utalnak, hogy a v.sz.-ek többségét mélységesen felháborította a konfliktusban szereplő gyermeki magatartásmód. Válaszaik indulatokat tükröznek, és a konfliktusmegoldás legtöbbször tekintélyelvű. Büntetnek, szidnak és gúnyolódnak, ami az egyébként is indulatos gyermek egyre agresszívabb viselkedését eredményezi.

Példák a megoldási javaslatokból:

"Hozd ki az ellenőrződöt! Mivel az intó ellenére sem viselkedtél jól, sőt kitépted a lapot, ezért más büntetést fogok kitalálni. Amíg a többi gyerek játszik, neked tanulnod kell!"

"Olyan lelki-fröccsöt adnék neki, hogy egy életre megtanulja, hogy az ellenőrzőből nem tépünk ki lapot, főleg nem az intót... a törvény az törvény.

A szabályok mindenkire vonatkoznak."

"Az intő az jogos volt, hiszen nem tudtál válaszolni a kérdésekre, és nem tanultad meg az anyagot. Mint minden iskolában, itt is, ez a felelet egyes értékű, ha nem tudnád! Az ellenőrző széttépésével saját butaságodat mutatod meg. Ezért akár osztályfőnöki figyelmeztetést is kaphatsz!"

Csak néhány v.sz. próbálta meg az okokat kideríteni, megérteni a gyermeket, illetve egyenrangú partnerként kezelni. Ők viszont a legtöbb szituációban elnézőbbek voltak a gyermek "hibáival" szemben, mondhatnánk úgy is, hogy rájuk jellemző módon reagáltak.

Az agresszívebb megoldásokat túlnyomórészt elsőévesek adták, de a harmadévesek se mentesek az indulatoktól. Ők azonban inkább háritották a megoldást. Vagy arra hivatkoztak, hogy nem történhet meg a valóságban ilyen eset, vagy arra, hogy túl nehéz, túl bonyolult, nem ismerik a körülményeket, vagy csak egyszerűen - indulatok nélkül - megjegyzik, hogy nem kellett volna intőt adni.

Két szituációban (6. és 7.) a pedagógus van nehéz helyzetben, ő a gyengébb fél, neki van szüksége elfogadásra, megértésre.

A 7. szituáció - megoldásai jelzik, hogy a v.sz.-ek többsége (azok is, akik igen kevés megértést tanúsítottak a gyermek problémái iránt), számít a gyermek megértésére, együttérzésüket kéri.

P1. "Gyerekek, ma nem érzem jól magam, de azért bejöttem tanítani. Kérlek benneteket, legyetem ma megértőek velem."

"Ti a beteg embereket ki szoktátok nevetni?
Nem valami szép tulajdonság. Mit szólnátok, ha én is ezt tenném, ha ti betegek vagytok?"

"Ha már kiszórakoztátok magatokat azon, hogy milyen beteg vagyok, akkor talán folytathatnánk az órát!"

Ez az utóbbi v.sz. a hét szituációból négyre adott agresszív, durva, sértő, cinikus választ. (P1. az 1. szituációban: "Nem tudom, de azt hiszem, te hülyének nézel engem! Mit gondoltál, nem veszem észre a csalást? Nem tudom becsülni azokat, akik csalással próbálnak jobb eredményt elérni. Ezen túl még jobban foglak figyelni, mert csaló vagy. Legyen ez intő példa a többieknek is!" A 2. szituációban: "Gyere csak ide! Hozd a füzetedet is! Nem írom le mégegyszer az intőt, csak egy beírást. Szeretném, ha a szüleid is elolvasnák és bejönnének hozzám. Te pedig szégyelld magad!" A 3. szituációban: "Már többször figyelmeztettelek! Most azt szeretném, ha fognád a holmidat és hátra ülnél az utolsó padba, ahol nem zavarhatod a többieket. Most azt csinálsz, amit akarsz, nem érdekel! És a következő órán számon fogom kérni az anyagot..." Az 5. szituációban: "Jó napot kiivánok! Habár, nem tudom, hogy köszönjek-e neked, ha tegnap te se voltál hajlandó köszönni. Hiába nem fárasztom a számat én sem!"

Az idézett példák jelzik, hogy a válaszok stílusa, tartalma egyaránt a v.sz.-ek sértődöttségét eredményezi. Ezek a megoldások sokat elárulnak a válaszadó személyiségéről, mert aki ilyen típusú szituációkban sértődötten reagál, az valószínű, hogy egyéb helyzetekben is könnyen megsértődik. Úgy érzik, hogy a gyerekek hálátlanok, pedig a gyerekek érdekében vállalkoztak ekkora áldozatra, hogy betegen is teljesítik kötelességüket.

Összességében: a I. típusú konfliktusmegoldások arra engednek következtetni, hogy a v.sz.-ek többsége tekintélyelvű. A gyermeki magatartást büntetéssel, megszegyenítéssel, gúnyjal próbálják megváltoztatni. A pszichológiai szakirodalomból jól ismert jelenség, hogy az agresszió agressziót szül, nem tanult, vagy elfogadott ismeret a vizsgált személyek körében. A gyermeki magatartás következtében frusztrált pedagógus agresszióval reagál (büntet, gúnyol, megszegyenít), a gyerekekben ez az agresszió tehetetlen dühöt, agressziót, ellenállást vált ki, ezzel frusztrálva tovább a pedagógust. Ez a tendencia fokozottabban érvényesül

az elsőéves - erre a feladatra még kevésbé képzett - vizsgálati személyeknél, de a harmadéves, viszonylag jól képzett v.sz.-ek is sok tekintélyelvű megoldást javasolnak. Az 1., 2., 3., és 5. szituációkra adott reakciók inkább szituáció-függőek, a 2., 6. 7. szituációkban azonban a v.sz.-ek magatartása sok személyiségfüggő elemet tartalmaz.

VI. Következtetések

Vizsgálatunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a konfliktusos nevelési helyzetek megoldása elsősorban a szituációk jellegétől, vagy a konfliktust megoldó személy bizonyos személyiségvonásaitól függ-e? A konfliktus tartalma, a rendzavarás módja, minősége szerint változik-e a nevelői eljárás, vagy inkább a nevelő alapbeállítottsága, a pedagógus-szerepről kialakított elképzelése határozza meg alkalmazott stratégiáját? Megtanulható-e, azaz a tapasztalat, az elméleti ismeretek megszerzése befolyásolja-e a pedagógus viselkedését, vagy a képzés számára hozzáférhetetlen régióba tévedtünk?

Az alkalmazott személyiségkérdőív és konfliktusos nevelési helyzetmegoldások összehasonlító elemzése során a következő megállapításokra jutottunk:

Az iskolai életben előforduló konfliktusok kezelésében fontos szerepet játszik a pedagógus személyisége, mentálhigiénés állapota, feszültsége, a munkája végzéséhez szükséges feltételrendszer.

A konfliktusokkal kapcsolatos elméleti ismeretek, a kezelésükhöz szükséges technikák ismerete, a tapasztalat bizonyos szituációk megoldásában sokat segíthetnek, de nem minden szituáció kezelhető ilyen ismeretek és tapasztalatok birtokában sem.

A konfliktusmegoldásokból kibonthatók a v.sz.-ek neveléséről, pedagógus-szerepről vallott nézeteik, véleményük, elképzeléseik.

Minthogy különbségeket találtunk az első- és harmadéves hallgatók konfliktuskezelése között, valószínű-

sítható a több elméleti és gyakorlati ismeret, tapasztalat szerepe.

Vannak olyan tipikus helyzetek, amelyek sablonos megoldásokra készítetnek, ezek között lényeges különbségeket nem találtunk, a téma szempontjából tehát közömbösek, a probléma vizsgálatára alkalmatlanok.

Egoinvolvált helyzetben lényeges eltolódás következett be az agresszív, korlátozó, restriktív megoldások irányába, - tehát alapvetően emociófókuszú megoldások keletkeztek, - de ezek között is van olyan helyzet, amely számottevő eltéréseket eredményezett az egyes v.sz.-ek vonatkozásában.

Összefüggésében bizonyítottnak tekintjük, hogy konfliktusos nevelési helyzetek megoldásában jelentős szerepük van bizonyos személyiségjegyeknek, amelyek megléte a pályára való alkalmassághoz kifejezetten előnyös lehet (pl. nyitottság, rugalmasság, problémaérzékenység, stabilitás), míg más vonások (pl. túlzott zárkózottság, merev látásmód, neurotikusságra való hajlam) károsan befolyásolják a pedagógus-tanuló viszony alakulását, a nevelőmunka hatékonyságát és eredményességét.

1. sz. melléklet

NEVELÉSI HELYZETEK I. (Forrás: Ungárné Komoly J., 1978)

1) Egy kisfiú írás óra alatt - amíg a többiek a tábláról másolnak - filctollal repülőt rajzol a padjára.

2) A tanítónő verset olvas az osztálynak, miközben egy cica beugrik a nyitott ablakon. A gyerekek nem figyelnek tovább a versre, a pad alá bújva az állatot próbálják megfogni.

3) Az utolsó padban egyedül ülő kislány - míg társai olvasnak - többször lehajol padjába. Majd különböző játékok hullanak ki a padból. Társai kinevetik.

4) Napközis foglalkozás. Az udvarról a nyitott ablakon át játszó gyerekek zivaja hallatszik. A teremben a tanítónő felszólítására a láthatóan fáradt gyerekek olvasást gyakorolnak. Majd a tanítónő a házi feladat megírására akar áttérni, amikor eleinte halkán, majd egyre hangosabban kéri a tanulók: "Menjünk ki az udvarra!" A tanítónő becsukja az ablakot.

5) Egy kislány, aki a hátsó padban egyedül ül, olvasás órán nem tud kiolvasni egy nehéz szót. Társai kinevetik.

6) Szünet van. Az egyik kisfiú társa padja előtt állva kéri annak játékautóját. Amikor az autó felé nyúlna, társa rákiabál: "Ne nyúlj hozzá, ez nem a tiéd!" Szünet után az autótulajdonos lázasan keres valamit, de nem találja. Társa padjában ülve táskáját ölében tartja, védőn átfogja, miközben sűrűn az autóját kereső kisfiúra pillant.

7) Udvari játék a szünetben. Egy kisfiú magányosan áll és a játszó gyerekeket nézi. Ezután két csoporthoz is odamegy, szeretne beállni a játékba, de társai elzavarják. A homokozóba megy, kavicsokat gyűjt és elkezd dobálni a játszókat. A gyerekek fenyegetően közelednek felé. A kisfiú a tanítónőhöz szalad.

2. sz. melléklet

NEVELÉSI HELYZETEK II. (Forrás: Horváth-Szabó K. 1991)

Instrukció: Kérem, képzelje el ezeket - az iskolában gyakran előforduló - konfliktusokat, írja le azt, mit mondana, hogyan viselkedne ilyen helyzetben, hogyan oldaná meg a konfliktusokat!

1) Kiosztom a leosztályozott felmérőket. Az egyik gyerek néhány perc múlva kijön az asztalomhoz reklamálni, hogy rosszabb jegyet kapott, mint érdemelt volna. Átnézem a munkáját, a saját javításomat, és észreveszem, hogy a piros beírásomat kiradírozta, saját ceruzájával javította ki a hibát.

Megszólalok..."

2) Kénytelen voltam intőt adni egy gyereknek. Miután beírtam, helyére ment és kitepte azt a lapot az ellenőrzőjéből, amire az intőt írtam. Padszomszédjai nem kis áhítattal nézik.

Megszólalok..."

3) Óra alatt a többiek számára észrevehetetlen módon többször figyelmeztetek egy gyereket, aki magatartásával zavarja az óra menetét. Ezt ő is észrevette, de a figyelmeztetések csak néhány pillanatig voltak hatékonyak. A gyerek tovább babrált, tovább beszélt, a többieket látványosan szórakoztatta. Nehéz anyagot tanulunk, az órából jócskán van hátra.

Megszólalok..."

4) Szünet van. A gyerekek egy csoportja hangosan veszekszik, köpködik egymást. Mikor odamegyek, hogy figyelmeztessem a gyerekeket, az egyik síró, indulatosan kiabáló gyerek engem is leköp, majd elszalad.

Megszólalok..."

5) Autóbuszon utazom. Mellettem áll egy gyerek az iskolából. Ismerjük egymást, de rám se néz, kibámul az ablakon. Nem hiszem, hogy nem vett észre. Így utazunk még egy

megállót. Másnap az iskolában a folyosón jön velem szemben.

Megszólok..."

6) Az egyik cipóm fűzője kibomlott, nem veszem észre, húzom magam után. Belépek az osztályba. A padok között járkálok, a gyerekek kinéznek utánam a padból. Nevetgélés, a fegyelem felbomlik. Ekkor veszem észre, hogy a kibomlott cipőfűzőmet nézegetik a gyerekek.

Megszólok..."

7) Influenzás vagyok, szemeim bedagadtak, orrom feltűnően nagy és vörös. Érzem, arcom egészen eltorzult. Belépek az osztályba. Innen-onnan kuncogás, sugdolózás hallatszik. Már a jelentés alatt felbomlik a rend.

Megszólok..."

- Adorno, T.W. (1950): Az autoriter személyiség
Science Editions, Wiley, New York.
- Becker, G.E. (1991): Lehrer lösen Konflikte
Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 36-38.o.
- Bloch, M.A. (1953): La pedagogie des classes nouvelles.
PUF, Paris
- Gordon, T. (1990): A tanári hatékonyság fejlesztése.
A T.E.T.-módszer
Gondolat, Budapest.
- Gump, P.V. (1964): Enviromental Guidance of the Classroom.
Ed. Biddle- Ellena, New York
- Heil, L.M.-Washburne, C. (1961): Characteristics of teachers
related to childrens progress.
Teacher Educ. 12., 49-61.o.
- Hermann, T. (1966): Psychologie der Erziehungsstill.
Verlag für Psychologie.
Dr.C.J.Hogrefe Göttingen. 110-118.o.
- Kósáné Ormai V. (1963): Nevelői eljárások különböző tanulói
magatartási rendellenességek esetén.
Pedagógiai Szemle, 4.
- Kósáné Ormai V. - Zánkai A. (1985): Szempontok a nevelési
konfliktushelyzetek megoldásmódjának elemzéséhez.
(In.: Szocializációs zavarok-beilleszkedési
nehézségek.
Szerk.: Kósáné Ormai V. és Münnich Iván.
Tankönyvkiadó, Budapest, 62-79. o.
- Lewin, K. (1951): Field Theory in Social Science. VI. fejezet.
New York; Harper
- Lückert, H.R. (1957): Konfliktpsychologie.
München.
- Martin (1964): A toleráns személyiség 86. o.

- Ruppert, J.P. (1959): Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung.
 Hadbuch der Psychologie in 12. Banden, 10. Band. Pädagogische Psychologie, Verlag für Psych, Göttingen, 114-169.
- Ryans, D.G. (1960) Characteristics of teachers.
 Washington, 415. o.
- Schmidt, G.-Hermann, B. (1971): Sikeres és kevésbé sikeres tanítók konfliktusmegoldásai.
 Wissenschaftl. Zschr. der Univ. Rostock, 221-230. o.
- Schreiner, G.-Sowa, A. (1977): Lehrerverhalten bei Disziplin-konflikten.
 Die Deutsche Schule, 7-8., 436-451. o.
- Seiss, R. (1976): Beratung und Therapie Raum der Schule.
 Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Smidt, D.G. (1958): College Classroom interactions and critical thinking.
 Journal of Educational Psychology
- Szabó P.-Róna B.-Kóbor E. (1972): Pedagógusjelöltek komplex vizsgálata.
 Felsőoktatási Szemle.
- Szekszárdi Ferencné (1987): Konfliktusok az osztályban.
 Tankönyvkiadó, Bp. 116. o.
- Tausch, A.M. (1958): Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen. 2.f. Exper und angew. Psychol. 1. 134. o.
- Tausch, R.-Tausch, A.M. (1965): Erziehungspsychologie.
 Verlag für Psychologie. Dr. C.J. Hogreffe Göttingen, 80. o. 181. o.
- Ungárné Komoly J. (1978): A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata.
 Akadémiai Kiadó, Budapest, 83-93.o.

AZ ESZTÉTIKAI-MŰVÉSZETI NEVELÉS ELMÉLETI ALAPJAIHOZ

"Tehát az esztétikai nevelés nem úgy foglal helyet a nevelés folyamatában, mint rész az egészben, hanem mint az egésznek egyik vetülete."

(Poszler György)

A téma aktualitásai

Ha a címben így állnak össze a fogalmak, vajon van e biztosíték rá, hogy mindannyian ugyanarra gondolunk? Fel kell merülnie a kérdésnek már csak azért is, mert igen sokféle és szerteágazó az a pedagógiai gyakorlat, amit a fenti fogalmak valamely összeállítási variációjával jelölünk. Szinte másodrendű kérdésnek tarthatom azt, hogy a szakirodalomban sincsen terminológiai egyezés. Fontosabb kérdés az, hogy az iskolai nevelés eme területének a pedagógus-köznyelvben sincs egyező ráutaló elnevezése. Bizonyára nemcsak azért, mert nem tantárgy, mint a matematika, vagy a rajz. Talán inkább azért, mert a nevelés egésze az, ami bizonytalan helyzetben van a tananyagcentrikus tantervek vezérelte, oktató iskolákban.

Szó se róla, a nevelési célok mindig szép díszel voltak a tanterveknek, de maguk a célfogalmak sem voltak mindig operacionlizálhatóan konkrétak, arról nem is beszélve, hogy a neveléssel "munkába vett" személyiség pszichikus struktúrájában a jellemnek, vagy az ízlésnek máig sincs komplex összefüggésrendszerbe ágyazott, konszenzussal kirajzolt térképe. Formálunk attitűdöket, szokásokat, adunk viselkedési mintákat, alakítunk értékorientációt, eszményeket, de ezek között jó esetben csak a pedagógus személyisége teremt koherenciát, nem az úgynevezett nevelési célok.

Voltak és vannak azonban ideológiák értékrendszerére és embereszményére kikristályosított egységes nevelési célok is megfelelő stratégiával és módszerekkel.

A fogalmak és célok értelmezése sosem felesleges. Úgy gondolom, a fenti okokon túl a mostani "tantervközi" állapotban viszont kifejezetten hasznos lehet, s minél szélesebb kör gondolkodásának frissessége hatja át, avagy minél szélesebb kör gondolkodását képes frissíteni, annál inkább.

A címforgalom tartalma és célja nehezen választható el egymástól. A tartalom maga is részcélok betöltését jelenti, amelyek ugyanakkor eszköznek minősülnek az átfogó cél betöltésében. Ami pedig maga is eszköz a nevelés egésze céljának vonatkozásában. Így szemlélve, hamis dolog dilemmát emlegetni atekintetben, hogy vajon a nevelés céljából vagy a művészet céljából vezessük-e le a művészeti nevelés célját? Hamis is és veszélyes is, mert sem egyiknek, sem másiknak céljában nincsen istentől szentesített egyezés.

Művészek például kétféleképpen szoktak nyilatkozni a művészet céljáról: vagy szubjektivizáltan általánosítják benne saját céljaikat - értékek és ideológia szerinti beállítódásuk mentén -, vagy eleve tagadják, hogy volna egyáltalán célja. Annak rendje szerint az ilyen kontrasztos álláspontok még taszítják is egymást a végletesség felé. Az iskolai művészeti tevékenység elgondolásaiban az álláspontok végletével, mint a direktben "megrendelt" kifejezési feladatok programozásával. Az előbbiben az a "szép", hogy a nevelő sem akarja tudni előre, hogy a tevékenységből mi jön ki; kijön e egyáltalán valami, mert gyakran maga az ösztönösség misztifikációba csomagolt élményfolyamat válik elsődleges céllá. A másik véglet pedig szükségszerűen értékek és minták sulykolására használja a művészetet, mert valami szép embernemesítésben mossa egybe a művészet és a nevelés céljait. Ezzel aztán elsorvasztja a személyes művészeti felfedezések, élmények és irányultságok kibontakozásának lehetőségeit.

Akinek nincsenek is tapasztalatai erről, az is hamar rájön, hogy emögött ideológiák konfliktusai húzódnak meg.

Ez még akkor is így van, ha a nevelő maga nem akarna erről tudni. Ideológiák és irányzatok konfliktusai politikai viszonyokban is meg szoktak jelenni, avagy a politikai érdekviszonyok ideologizálják hozzá magukat egyetemesnek állított értékekhez. Műalkotásokat, művészeket és irányzatokat vallanak magukénak, műalkotásoktól, művészektől és irányzatoktól határolódnak el. Az iskoláról szólva pedig: művészeti tananyagot írnak elő és törölnek el; módszereket javasolnak és iktatnak ki, liberalizálnak vagy elvárnak, felszabadítanak vagy előírnak (a szabadság nevében).

A mai tantervközi állapot nyílt vagy látens vitái bizony többnyire nem tudományos viták. Az iskolák gyakorlatában feltérképezhető a pedagógustársadalom sokféle viszonyulása. Van, ahol az esztétikai neveléshez való egyszerűen csak felületes viszonyukat ma az ideológiai kényszerektől való szabadulásként élik meg, vagy egyenesen passzív ellenállássá magasztosítják visszamenőleg. Van persze, ahol a hozzá nem értés tehetetlensége változatlan, és van természetesen az a változat is, ahol ugyanazok a direkt formák szolgálják im már az újra cserélt ideológiát.

Azonban szeretnénk hinni a biztató jeleknek is. Egyre többen vannak, akik merik vállalni, és meg is tudják jeleníteni saját, akármilyen izlésüket. Nyomatékkal mondom akár milyent, mert minden jobb a tettetésnél, a meggyőződés nélküli értékállításoknál. Aztán meg terjedőben van annak ismerete is, hogy esztétikai nevelés avagy művészeti nevelés címen - nagy vonalaiban legalább - miről is van szó egyáltalán. Sőt terjedőben van annak felismerése is, hogy csupán valami ilyesmi - ennyi, és nem több - az, amiben konszenzusra kell jutnunk. A konszenzus abban, hogy mit és miért kell e téren komolyan vennünk, egyenesen a kultúra folytonosságának a követelménye, nem pedig valamely ideológia parancsa. Hangsúlyt ez a kérdés ma azért kap, mert többek között ezen a területen is kifejti hatását a tévedés: hogy ti. a rossz ideológia helyett a jó ideológia fogja szolgálni boldogulásunkat. Hogyan jelentkezik ez itt? Például megváltó

értékrendszerek próférciáiban, amiket majd az esztétikai nevelés fog elültetni a lelkekben. Tudjuk, hogy esztétikai értékekből ideológiák szoktak ideális értékrendszereket kovácsolni (bizonyos értékek ellenében). Tudjuk, hogy vannak személyiségtől áthatott hiteles esztétikai nevelési módszerek, de azt is tudjuk, hogy a példaként nagyon ajánlott "legjobb" módszerek valamely ideológia értékrendszerének szolgálatára készülnek behálózni mindannyiunkat. Mi bajunk az ideológiákkal? A maguk helyén semmi, itt azonban az, hogyha az iskola nem akar kimaradni a nevelésből, akkor kultúrával (kultúrákkal) kell szocializálni és nem ideológiával.

Az ideológia erre ugyanis alkalmatlan, azon túl, hogy amíg valamely ideológia nem képes világmagyarázatának abszolút hitelét igazolni, addig erkölcstelen dolog az újabb generációk számára rontani a lehető legszélesebb kulturális beilleszkedés esélyeit. Nem is beszélve a "nagy igazságokra" való (akár kétesértékű) rátalálás esélyeiről és reményeiről; a szabad remények és a kutató kíváncsiság hatalmas potenciáiról, amelyek a személyiség kibontakozásának buktatókon keresztül is biztatóbb ígéretei, mint a kikövezett utak, a lerakott sín párok.

"Egyformán nagy jelentőséget tulajdonítunk (...) annak, hogy az esztétikai nevelés alapvető kérdéseiben erősítsük a szakterületi konszenzusokat, mintahogy annak is, hogy minden személyes törekvésnek visszaadjuk a jó lelkesedést, hogy minden egyéni módszer a hitelesség meggyőződésével teljesebben ki." - mondja annak a felhívásnak a szövege, amellyel három rendező szerv hívta a közelmúltban szimpozionra az esztétikai nevelést felvállaló pedagógusokat és közművelődési szakembereket.* Hogy merre

* Szimpozion az esztétikai nevelésről. 1993. január 27-30. Rendezők a Magyar Művelődési Intézet, a Pedagógusképző Főiskolák Vizualis Nevelési Kollégiuma és a Magyar Iparművészeti Főiskola. A szimpozion bőséges anyaga megjelent : "Acta" 1993/1. számában

tart a felelős gondolkodás, azt meggyőződésem szerint jól mutatják a szimpozion előre megfogalmazott kérdései is.

1. *Milyen kapcsolatban vannak egymással az esztétikai nevelés és a művészeti nevelés fogalmait, és milyen a gyakorlatuk viszonya? Mi működik "magától", mi működik tudatos nevelői ráhatás útján, azaz mire kell nevelési programot?*

2. *Mi az esztétikai élmény, s mi a természete? Hihetünk-e az esztétikai élmény, a közös esztétikai élmény összehangoló, emberi viszonyokat formáló, közösségformáló hatásában?*

3. *A lehetséges válaszok hogyan interpretálják az esztétikum fogalmát?*

4. *Milyen szerepet játszik az esztétikum a szocializációban?*

5. *Van-e kltünetelt szerepe az esztétikai nevelésben az esztétikumra irányuló kreativitásnak, a művészeti jellegű tevékenységnek? Milyen volna e téren a kívánatos gyakorlat?*

A kérdések körül valóban értékes eszmecsere bontakozott ki. Így, ide idézve egy tanulmány szituációjában is vitára ingerlőek, azonban nemcsak a szellemi örömök ígérete okán, prózaibb okokból is. Az alapkérdésekben felmerülő nézeteltéréseken túl, lehetnek tanultsági hiányokból fakadó másságok is a gondolatokban. Ha most történetesen azt állítanám, hogy "az esztétikum az emberi minőséget képes kiteljesíteni az emberben", lehet, hogy az állítás váratlansága okán, de főként megalapozatlanság okán valójában sokaknak nem volna maradéktalanul érthető. Kétféle megalapozottságra gondolok egyszerre: az olvasó "megalapozottságára" és állításom logikai megalapozottságára. A kettő összefügg, és mindenképpen annak belátására készíttet, hogy az esztétikai műveltség bizonyos alapkérdéseire vázlatosan bár, de fordítsak itt némi figyelmet.

Egy ilyen állítás ugyanis, szemben bizonyos érzelem-, és fejtágító szépészeti gyakorlatok (esztétikai nevelés!) fontosságára buzdító lelkes pedagógiai mondatokkal, bizony megalapozó ismeretekre és értelmező érvelésre szorul. Mert

tényleg, mit taníthat gyermekeinek, egyáltalán milyen szemlélettel élhet például valaki, aki úgy tudja, hogy szép-
érzékünket az állatvilágból hoztuk, és köznapi (fogyasztá-
si) döntéseinkben éppolyan nélkülözhetetlen bennünk, mint a
fajdkakas nőstényében például, aki "szépérzéke" segítségével
képes magának a boldogságot (a megfelelő kakast) biztosítá-
ni.... Nekünk már programunk szokott lenni a szépérzék fej-
lesztésére, bizonyára akkor ettől vagyunk emberek vele
szemben, aki szépérzékéről még nem tud, tehát a fejlesztés
szüksége sem tudatosulhatott még benne. Egyáltalán, amit
esztétikai nevelésnek hívunk, abban hogyan működik a szép-
érzék fogalma? És az a valami, amihez viszonyt fogalmaz, - a
szépség, - azt miként értelmezzük? Kinek miért szép az, amit
annak állít? Ez mint kérdés, oly sűrűn és sokféleképpen lepi
meg esztétikai vitáinkat, hogy hovatovább - más esztétikai
minőségeknek a vitákban való viszonylagos gyér előfordulása
miatt is - a szépség fogalma azonosul az esztétikum fogal-
mával vagy legalábbis afféle szinonimaként szerepel.

Először tehát nézzük meg röviden az esztétikum
fogalmát, magát időlegesen elválasztva minőségeinek
fogalmaitól (például a szépségtől).

Az esztétikum

Mi a lényegi különbség egy szakóca és egy közönséges
obszidián darab között? A lényegi különbség ugyanaz, mint
ami egy somfatörzs és egy szerszámnyél között vagy egy
versenylo és a vadló, a császárkörte és a vadkörte
között, avagy a kótorony és a kószikla, a csillagszóró
és a csillagos ég között. A végtelenségig sorolhatnánk a
formai megjelenés változatait, amik egymásra távolról sem
hasonlítanak, mégis van közös bennük: az ember szükségle-
tére, az ember elsajátító, átalakító, átformáló, teremtő
érintésére jöttek létre. Ennek az érzékileg végtelen válto-
zatban megjelenő emberi lényegnek összefogó fogalma az
esztétikum. Azt a környezetet, amit az ember létrehozott,
második természetnek mondjuk vagy még szebben: **humán**

környezetnek, mert minden jelensége az emberi lényeg valamiféle érzékletes megnyilvánulása, azaz valamilyen formában mindenütt érzékelhető benne az esztétikum.

Az egy fokkal kézenfekvőbb, hogy az embernek magának és társadalmi avagy természeti viszonyainak sokféleségében is érzékelhető az emberi lényeg. Szinte evidenciának tűnik tehát, hogy ahol az ember maga is belép a képbe, ott jelen van az esztétikum valamilyen minősége.

Egyáltalán nem ilyen kézenfekvő viszont az, hogyan is kerül a természeti esztétikum jelenségeibe az emberi lényeg. A természetes obszidián, a vadkörte és a somfabokor, a vadló és a kőszikla formája olyan, amilyen. Nem embertől olyan, amilyen. Ha egyikünk, másikunk ezt vagy azt szépnek találja, mi a magyarázat? Miért rendíthetetlen a kőszikla, és ormán a fenyő miért hősies? Miért szomorú a fűz, miért bánatos az alkony, fejedelmi a tigris stb., hogy az esztétikum más minőségeinek példáit és ne a szépséget emlegessem? Ezek ugyanis emberi vonások, amelyekkel a jelzett dolgok természetesen nem rendelkeznek. Azt viszont természetesnek kell vegyünk, hogy az ember mindent az emberi nem szubjektívítására szemlél. Ha valami nem róla szól, mert keze nyomát nem viseli, nem volt, nem lehetett tőrője semmiféle átalakító szándékának, akkor is belelátja - mert belevetíti - magát a dolgokba. Aztán kultúrájában generációról generációra örökíti is ilyen és hasonló esztétikai ítéleteit. Mi már úgy tudjuk, hogy a Hold ezüsthintón utazik, mosolyog, a Nap aranytallér, égi lámpás, az értelem fénye (Napisten), stb. vagy visszafordítva: a szerelem mágneses erő, a kitartás lassú víz (ami partot mos), a tekintet villámokat szór és így tovább.

A fenyő, a fűz, az oroszlán, a mennydörgés, a Hold és folyóvíz sodra persze nem teljesen ártatlanok abban, hogy az emberi lényeg ilyen-olyan érzékletes képét beléjük vetítjük. Valóban olyanok, amilyenek, azonban épp emiatt formai karakterük valamilyensége okán bizonyos emberi tartalmaknak markánsabb "megjelenítői" tudnak lenni, mint az egy-egy

ilyen értéket hordozó ember maga, aki érzéki megjelenésében egyidejűleg sokféle emberi lényeg hordozója, így szükség-szerűen differenciáltabb látvány.

Van tehát különbség aközött, hogy hogyan is lesz arca a Holdnak és a Miska kancsónak, van különbség a Hold felhópalástja és egy brokát miseruha között; formára és elnevezésre van különbség a tölgyfa törzse, dereka, karja és a korsó talpa, válla, hasa, nyaka, füle, szája között, mégsem akkora, hogy ne értenénk meg azt, akinek esztétikai szemléletében mindez egybemosódik. Hiszen legtöbbször nem tudományosan közelítünk. Csak egyszerűen mindannyian örömmel fogadjuk, ha mindenünnen az ember arca néz vissza ránk.

A szocializáció esztétikai élmény

Ha tehány tény, hogy köröskörül emberlényegű jelentést közöl, hirdet minden, akkor talán nevelési szempontból igen hasznos lenne, ha képesek lennénk jobban odafigyelni az esztétikum szocializációs szerepére. Spontán esztétikai szemléletnek kell neveznünk a gyermek megismerési szükségletből fakadó sajátos beállítódását: szakadatlan megismerési folyamatban a világ minémiségét éppen a világ neki szóló emberi jelentésein keresztül közelíti. Minél többet látunk meg, fogunk fel, teszünk magunkévá a világ emberlényegét közlő jelenségeiből, annál inkább teljesedik bennünk magunkban is az emberies világ és az Ember ismerete. Individuális tudatunk annál inkább válik Emberi tudattá. Magunkba fogadva, magunkba építve már magunkban is "látjuk" az Embert, s már belőlünk is egyre kifinomáltabb Ember szemlélődik - és cselekszik.

Így nő egyedi esetlegességünk (partikularitásunk) fölé társadalmiságunk, így válik éntudatunk emberi öntudattá.

Tudatunkban élményként jelenik meg az emberi létezés, létünk mozzanatait, viszonyainkat, kapcsolatainkat, környezetünket, de saját tudatunk működését is esztétikai élményként éljük meg. Az esztétikai élmények tehát döntő

szerepet játszanak abban, hogy végülis szükségleteinkkel, viselkedésünkkel és ami döntő: tudatunkkal beilleszkedünk (és folyamatosan illeszkedünk) az emberi társadalomba.

Az esztétikai élmény tehát mindig az esztétikum felfogásának és befogadásának lelki-szellemi jelensége. Az esztétikum milyenségétől - és persze beállítódásunktól - függően ez az élmény nemcsak igen sokféle lehet. Ez a sokféleség tartalmában és ránk gyakorolt hatásában kétféle, ellentétes irányokba lököen pozitív vagy negatív szokott lenni. Az emberi lényeg ugyanis a világ és a társadalom ellentmondásosságának megfelelően ellentétes esztétikai minőségekben - gyakran végletesen - konkretizálódik. Fel- és lehangolódásból s köztük árnyalatosan sokféle érzelmi-hangulati reakcióból állhat az esztétikai élmény. Külön fejezete az esztétikának az, hogyan tud még a fájdalmas esztétikai élmény is felemelővé lenni a katarziszban. Igaz, a katarzisz fogalmával jórészt a műélmény, azaz a művészeti élmény fogalomkörében szoktunk találkozni. Azonban fontos jelzés ez itt arra, hogy a szélesebben értelmezett esztétikai élmény sem más valami, mint a műélmény.

Műélmény és műértés

Eddig kerültük a művészet fogalmát bízva abban, hogy minél később jön elő, annál inkább elfogadhatóvá tudjuk tenni az esztétikum művészetén túli, általános érvényét. Megfordítva a fenti mondatot: a műélmény sem más, mint az esztétikai élmény, csak annak az esetek többségében intenzívebb változata. A művészeti esztétikum hatása azért intenzívebb, mert a művészeti alkotás eleve az esztétikummal foglalkozván, mondhatni az esztétikai hatásért jön létre. (A művészek magát a hatás előállítását komoly szakmai kérdésként kezelik; ezért van, hogy gyakran az is hat eleinte, amiben nincs igazán esztétikai élménytartalom...)

Továbbgondolva a kérdést, tetéznünk kell korábbi kijelentésünket, mikoris azt mondtuk, hogy "nevelési

szempontból igen hasznos lenne, ha képesek lennénk jobban odafigyelni az esztétikum szocializációs szerepére." Képesse kell válnunk arra is, hogy az esztétikumnak ezt a szocializáló működését nevelési tevékenységeinkben az optimumok irányába fordítsuk, rendezzük, szervezzük, tereljük, programozzuk, felgyorsítsuk erőszak, egyoldalúság és beszűkítés nélkül. A szocializáció spontán véletlenszerűséggel, "sorsszerűséggel" zajló folyamatai mellett a társadalomnak régóta tudatos törekvése egyébként, hogy kulturálisan asszimilálja az újabb és újabb generációkat. Az iskolázás törekvése máig is az, hogy az adott kultúrában elfogadott értékekhez hozzánevelje a gyermekek esztétikai szemléletét.

Mindez így, rendezett mondatokban olyan biztatóan hangzik, mintha a valóság is csak arra várna, hogy hozzájuk igazítsuk. Szóltunk már korábban értékplurális világunkról. Igaz az, hogy az esztétikumhoz való viszony az ember egyéni fejlődésében spontán módon is, ezerféle nem iskolai ráhatás következtében is formálódik. Az értékpluralitás tényének kötelező tudomásulvétele nem csupán azt írja elő, hogy toleráljuk a miénktől eltérő értékkövetéseket, de azt is, hogy nevelőként értsünk ezekhez. A gyerekek hozott ízlését és fennmaradó ízléskülönbségeit alapoknak és nem radirozni való rossznak kell tekinteni. Ízlésszociológiai műveltség is kell ehhez, nemcsak művészettörténeti ismeretek; az eseti körülmények ismerete is kell, nemcsak pedagógiai felkészültség. Továbbá a tapintat is éppoly nélkülözhetetlen, mint a pedagógus belső koherenciájában a saját értékirányultságok meggyőző konzekvenciái.

A más értékek tudomásulvételén túl, ha lehet, még nehezebb a dolgunk a vitathatatlan értéktelenséggel: el kell hinnünk róla, hogy nem érték nélküliség. A "legszerényebb" ízlés is ízlés, természetes vágy jóra, szépre, amögött is kulturális szükséglet húzódik meg. Ha ez a szükséglet nem volna, nem is volna mire alapozni a differenciáltabb szükségleteket megcélzó esztétikai nevelési programokat. Miközben egyfelől sosem tarthatjuk elegendőnek saját művelt-

ségünket mint ízlésünk bázisát, mert szeretnénk felérni a kor szintjére, elsajátítani a kor valódi művészeti értékeit, aközben tudomásul kell vennünk, hogy a művészetről való gondolkodásunkból ki kell iktatnunk az értékfogalmakkal való dorongoló definíciókat. Nemcsak a demokratikus tolerancia értelmes belátása ez, de ez a művészetszociológia tudományos állítása is: művészet az, amit az emberek annak tartanak. Mivel ez a belátás is műveltség kérdése, úgy tűnik, ez a "miközben, aközben" nem is annyira két különböző dolog.

Az esztétikum fogalmát értelmezendő, csak időlegesen választottuk el a minőségtől. Most, hogy a művészet fogalmával is összehoztuk, viszonyukat egyenesen a minőség relációjában kell átgondolni: minősége az érzékletességében elsajátítható esztétikumnak és az esztétikummal foglalkozó (érezkletességében elsajátítható) műalkotásoknak van egyenként, nem a művészetnek. A művészet fogalma jelenségek gyűjtőfogalma, nem pedig értékfogalom. Egyébként pedig a műalkotás minősége is csak az egyes ember értékelő apparátusában (ízlés) válik szemléletli tartalommal - és így értékké - attól függően, hogy a személyiség esztétikai érzékére és esztétikai tudatára képes-e hatni a műalkotás esztétikai szuggesztiója.

Mindebből adódik két következtetés. Először: a művészeti nevelés tulajdonképpen célja nem a művészeti műveltség, ami elsajátítható művészeti ismeretek oktatásával is. A művészeti nevelés csak azáltal válhat esztétikai neveléssé, ha centrumába a műalkotást és a műélményt helyezzük. Csak így, ezen keresztül válhat a tanuló fokozottabban nyitottá a nem művészeti esztétikum élményki-nálata irányába. Prózaiban szólva: nem a művészet ismerete, hanem a műélmények visznek közelebb az élet emberileg teljesebb élvezetéhez. Továbbá, mert fennáll annak valószínűsége, hogy tapasztalatlanság, kiműveltség okán a műalkotás elbeszél amellett az ember mellett, akinek viszont potencálisan éppen rá volna szüksége, tanulni kell a műélményt. Ki kell művelni a tanulók műélményképességét! Azért

használjuk mind gyakrabban a műélményképesség fogalmát, mert vele és a műértés képességével - a kettővel együtt - teljesebben tudjuk leírni a befogadás pszichológiai folyamatát. Amúgy pedig az élmény inkább feltételezi, magában foglalja az értést is, a műértés fogalmába viszont mintha nem akarna beleférni a dologról vallott tudásunk, hogy tudniillik a beleélés, átélés élménye nélkül nincs igazán megértő azonosulás.

Az élmény nélküli vagy az élményhiányos művészeti nevelés egyébként tényleg csak az értelemre hat (műértés?), s a megfelelés vágyától motivált gyermekből látszateredményként hamar kiváltja a tetszés sznob tettetéseit. Műelemző órák látszatai mögött gyakran nincs egyéb mint annak "értelmes" megbeszélése, hogy mi, és miért kell hogy tetszsen...

Tárgyélmény és tárgyértés

Hagyományosan egészen maig ebben a témakörben a műélvezet fogalmával találkozhattunk legtöbbször. Amik pedig kiválthatták, a grand art körébe tartozó műalkotások voltak, a festészet, a szobrászat és az építészet alkotásai. A reneszánsz képzőművészet címerpajzsán őket hármukat jelenti a három kisebb pajzs. A templom, a palota mellett természetesen reprezentációjuk harmóniáját segítő minden tárgy is felmagasztosult. A nemes anyagból készült, nemes kivitelű tárgyak úgyszintén kiérdemelték, hogy a nemes műélvezet fogalmával kapcsolatba hozzák őket. Tudhatjuk ugyanakkor, hogy a tárgyi környezet ennél tömegesebb és szélesebb volt. Egy köznapi tárgy esztétikuma ne jelentett volna esztétikai élvezetet? Nem hinnénk, csak erről nem szól a történet. A kézműves tárgykultúra, a népművészet tárgyai keltette mai műélményeinket már szívesebben vetítjük vissza, ebben a körben már vannak képzeteink. Annyira, hogy velük védekezünk a tömegtermelés tárgyainak élménytelensége ellen. Kezdünk tudni tehát a mindennapok tárgyainak

élménylehetőségeiről. Kénytelenek vagyunk tudni a hiányok miatt, mert erősen megromlott az arány az esztétikai tudatossággal és műveltséggel kivitelezett vagy legalább tervezett tárgyi környezet és a nem ilyen között. Úgy is mondhatnánk, hogy az olcsón sokat gyártó tömegtermelés megcélozta az izlésszociológiailag felmért legtömegesebb igényt és szakadatlan kielégítéssel konzerválja. Tehát tervezett az a "nem ilyen" is, csak éppen nem az esztétikai érték, hanem a piaci érték dominanciáját tervezték bele. Mármost egyrészt, ha elméletileg következetesek vagyunk, el sem vitathatjuk belőlük az esztétikumot, azontúl pedig még látnunk is kell, milyen sokaknak jelentenek szépségélményt, használati élményt, tárgyélményt. Mit tehet az iskola ez ellen a konzumkultúra ellen. Legkevesebb, amit tehet, hogy differenciáltabbá változtatja a társadalom izlésstruktúráját.

De miért jobb a differenciáltság, mint az egyformásító konzumkultúra? Az egyformaság és a silányság tömeges erőszak a személyi kibontakozás, az ugyancsak tömegesen jelentkező szocializációs szükségletekkel szemben. Tudnunk kell, hogy a grand art esztétikuma elenyésző hányadát nyújtja azoknak az esztétikai hatásoknak, amelyeknek - most mondjuk így - naponta ki van téve az ember. Mi kerül a látókörünkbe, mi az, amit meg is nézünk, mi az, amit használunk? A kérdéssor rétegekre bontja a hatásokat, ugyanakkor jelzi is, hogy nem vagyunk végzetesen kiszolgáltatva. Nem lehet, hogy ne fognánk fel, van cselekvési tér, sőt, hogy a kor éppen itt kínálja a legnemesebb feladatokat. A tárgykultúra körében folytatott izlésnevelés nélkül erre a területre ma már alig hatékony a széles e hazában forszírozott festményelemzés, szoborelemzés, mert az abban elsajátított készségek, képességek és ismeretek jórésze csak abban működik, amiben kialakult.

Befogadás és alkotó közlés

A művészeti nevelés kérdését közelítjük úgy is, hogy az nem egyebet, mint a művészeti kommunikációs képességek fejlesztését szolgálja. Ebben a megközelítésben az esztétikumhoz való viszonyunk, - mint a kommunikációban mindig - kétirányú: dekódolás és kódolás, attól függően, hogy éppen vevők vagyunk vagy adó, azaz befogadói vagy éppen teremtői vagyunk az esztétikumnak.

Az eddigiek után talán már érvek nélkül elfogadható, hogy bárki, mindenki, minden ember teremtője az esztétikumnak. Erről a közönséges tényről az erre szakosodott emberek, a művészek produkciói szokták elvonni a figyelmünket. Holott az emberi tevékenységformák csak mint jelenségek is esztétikum hordozói, akár tud róla annak alanya, akár nem. Mi az objektivációknál maradnánk s ezekről jelentjük ki, hogy esztétikum hordozói mindig, akár tud erről létrehozójuk, akár nem, és sietünk is hozzátenni, milyen jó lenne, ha mindig tudatában volna ennek.

Az iskolában, szorosabban erre figyelve, a lehetséges objektivációkat kétfelé választják. A gyermek énképét és világképét, illetve ezek viszonyát kifejező alkotásokra, valamint a tárgykultúra körébe tartozó alkotásokra, amelyek mindig valamely szélesebb társadalmi kör felé tágitják a szemléletet. Az előbbiről szólva a gyermekrajzok világát, a természetes gyermeki vizualitást olyanként kell tudomásul vennünk, mint amiben megvalósulhat a gyermek önmagához képest teljesértékű világlátása. Mint mondtuk, a spontán gyermeki kifejezés is az esztétikumra irányul, a világ számára-való jelentőségét, emberi jelentéseit ragadja meg. Az objektivációk pedig, amik ennek örömében születnek, alkotások a szó definitív értelmében, ugyanis az alkotó személy számára az esetek nagy számában új-ság értéke van a műnek.

Ez a relatív új-ság érték a kreatív művészeti nevelés sarokköve. A kisgyermek számára - de a nagyobbak számára

is - a világgép minden újabb és újabb vizuálisan megragadott mozzanata szembesítő jelentőségű: ami számára új benne, az identitását erősíti. De így van ez a kézműves tárgyalkotás és környezetformálás egyéni és közös tevékenységeiben is: a gyermek számára új értékkel bír valamely műveltséganyag kreatív újrateremtése; mozzanatról mozzanatra sajátként éli meg a vele egy kultúrához, egy szűkebb-tágabb közösséghez tartozás tudatát, a tágabb identitást.

Mindez az esztétikus természetével magyarázható: az esztétikum - mint az aktivitás tárgya - az emberi aktivitás bármely más tárgyánál intenzívebben hat vissza az alany tudatára, ti. itt az alany tudata, mint Ember-i tudat az Emberrel magával foglalkozik. Az így formálódó esztétikai szemlélet a világgép és az énkép elemeinek koherenciáját teremti meg azáltal, hogy mindkét mezőből értékelve-minősítve az emberi vonásokat, építi magába. Az esztétikai szemlélet így a személyiségben belül olyan potencia, amely szakadatlanul az énszemlélet és a világszemlélet harmóniáját igyekszik megteremteni. A műalkotások ennek a törekvésnek magas szintű objektívációi. Azonban azt is joggal állíthatjuk, hogy egy mű alkotásának bármely kísérlete - de empatikusan az élvezete is - valamilyen szinten újra meg újra megteremtheti a személyiségben az énkép és a világgép (relatív és időszakos) harmóniáját.

A művészeti kreativitást operáló pedagógia mindig csak élmények alaphelyzeteire építhet. Az önkifejezést motiváló pedagógus átfogó feladata, hogy minden egyes gyermeknek biztosítsa a szemléleti fejlődése szintjéhez adekvát kifejezési arzenált képességekben, készségekben és eszközökben. Az esztétikai élmény csak így igazolódik vissza, az alkotás élményeiben csak ilyen kreativitás fejleszti a személyiséget.

Ugyanígy a tárgyélmények, a környezeti élmények visszahatása nemcsak a használat élményein, nemcsak szemléleti örömeikön és felfedező beszélgetéseken keresztül következhet be, hanem talán elsősorban a létrehozás komplex kreatív élményeiben.

Esztétikai nevelés és önnevelés

Ma már egyre konkrétabb formát ölt pedagógiai gondolkodásunkban annak előképe is, hogy a nevelés legszebb teljesítménye a neveltek önnevelési programjának kialakítása, és ezen keresztül önmaga lassú fölszámolása. Úgy tűnik, többféle dilemmánk megoldási kényszerei sem terelhetnek másfelé, és erre mutatnak, mint anticipációk, a példák is. A példák, amelyek a nevelés mindenhatóságába vetett vakhit és a szabadságelv végleteinek egyre méltatlanabb dilemmája helyén bontakoznak. Mutatják a neveltek és a nevelők közötti dialektikus kapcsolat fejlődésfolyamatának egyre természetesebben bontakozó körvonalait: a nevelés a kisgyermek kezét fogó kezdeti formáiból a gyermek éréseinek folyamatát segítő formákba, majd ebből fokozatosan a felszabadító viszony formáiba megy át, s ezt annak arányában teheti, amely mértékben kezd önálló formákat öltetni a neveltek közreműködése, amely mértékben mintegy önként "átvállalják" saját nevelésüket. Úgy gondoljuk, a nevelés összetett rendszerében éppen az esztétikai nevelés az, ami ezt az egész folyamatot ilyenné formálhatja.

A befogadói és alkotói esztétikai élmények az emberi értékek hívását egyre inkább nem külső vonzásként, hanem belső késztetesként segítenek megélni. Az esztétikai érzék alkotói beidegződései előtt "semmi nem állhat meg", még maga az Én sem. Az ember lényegi értékeire beálló esztétikai szemlélet számára a formálnivalók között egyre fontosabb helyet fog elfoglalni az énkép. Az énkép, amelynek két arculata közül eleinte mindenkit elfog a külső gyors kiformalásának láza és ezzel a látszatok, a szerepjátszás kísérletei. Azonban a belülről szemlélt énképen csak a valódi énformalás fogja változtatni a vonásokat. Csak az esztétikai szemlélet szülheti a költészet csodái között az ilyen mondatokat, mint: "Az én vezérem bensőmből vezérel" Egy olyan énkép öntudatos nyelvi objektivációja az idézet, amelyben az önalkotás - időlegesen bár - de kinyilvánítja a megal-

kotott ÉN szuverén teljességet: az irányítókra és irányítottakra szakadt világ disszonanciájára az irányító és irányított én belső harmóniájával felel, és példát üzen.

KOVÁCS-GOMBOS GÁBOR

főiskolai adjunktus

SOLTRA E. TAMÁS

főiskolai adjunktus

Benedek Elek Óvóképző Főiskola

VISSZA A GYERMEKKORBA

(Gondolatok művészetről, vizualitásról, tanításról a soproni Benedek Elek Óvóképző Főiskolán)

Egész munkánk hiábavaló lenne, ha nem hinnénk a művészetek emberformáló erejében!

Ha a kisgyermekkel valóban kommunikálni akarunk, akkor a társalgás útja saját lelkünkön át vezet. Minden, a külvilágból érkező benyomás belső énünk szűrőjén át jut el hozzánk. S a felnőttkorra - sajnos - ez a filter már meglehetősen szennyezett. Szitánkon foltot ejt a mai világ technicizmusa, praktikuma, pénzéhsége, erőszakossága, a művészet áruvá degradálása.

Tisztánlátásunk visszanyerése érdekében egy út kínálkozik, és ez a saját gyermekkorunk irányába mutat. Ámde mindannyian ismerjük a múlt színtereivel való felnőttkori találkozások keserves élményét: a nagyszülők kertje, - ahol annyi boldog órát töltöttünk, - mára szánsalmasan apróvá és fakóvá zsugorodott, az egykor titokzatosan élettel teli padlás most használhatatlan holt tárgyak halmazának tűnik csupán. Tudom, hogy az idő visszafordíthatatlan folyamat. Tudom, hogy a kígyót a régi, már levedlett bőrébe visszabújtatni lehetetlen, mert az már kicsi neki! És mégis: Bradbury novellájának hőse öregkorában visszaköltözik a családi házba. Itt gyerekkori hálószobájában levakarja a tapétákat addig a rétegekig, amely kiskorában borította a falat. Este azután, ágyában fekvé - mint hajdanán - a tapéta ábrái ismét felelevenednek... Hiszen a világ képe bennünk van! Rajtunk múlik, hogy vásári kaleidoszkópon, távcsövön, nagyítón,

sörösüvegcserepen, telt borospoháron avagy tiszta ablaküvegen (nem biztos, hogy ez a legjobb) át kukucskálunk az univerzumra. A gyerekek viszont drágakövön keresztül csodálkoznak rá (a kukkolás helyett) a teremtett világra.

Az igazlátás (s ami szép, az igaz?) kulcsa tehát a gyermekkor. De kinek a gyermekora? Mindkettőnké egyidejűleg. A mi gyermeki múltunk, s a mai óvodások jövőbe vetett jelene. A kettőt egy út kapcsolja össze: a művészet. A gyermek az utat ismeri, mi jobbára csak a végállomást és a járműveket (de azt nagyon!).

Aggódunk tehát nem kell: tudunk mi is adni valamit a kicsiknek. Megismertethetjük őket az eszközökkel. De a kifejezésmód megválasztásának joga már legyen az övék! Ahogyan mi - felnőttek - idegen nyelvet törvén, keverjük annak szavait az anyanyelvünkkel, s ha ez sem elég, akkor magától értetődően alkalmazunk vizuális jeleket (és mutogatunk is), úgy a gyermeki kifejezésmód is - többek között - verbális, vizuális összetevőkből áll: minket - - jelen esetben - ez utóbbi érdekel.

A soproni BEOF hallgatói három éven keresztül kiscsoportos formában ismerkednek a vizuális nevelés lehetőségeivel, módszerével. Ha a vizualitás legtisztább ünnepi sűrítménye a művészet (s ennek antipólusa a giccs), hétköznapi formája a környezetkultúra és beszéde a vizuális kommunikáció, akkor a jövő óvodapedagógusainak is meg kell ízlelniük a művészi alkotás - megismerés örömét, és folyékonyan kell beszélniük a magyar mellett a vizuális nyelvet. A három év műhelyfoglalkozásai alatt az alkotás pátoszát csak a játékosság törli meg, nem feledve, Nechay György bécsi Waldorf-tanár figyelmeztetését: itt a gyerek a főnök! S valóban, a három év alatt megismert - megízlelt technika lehetőséget teremt a hallgatók számára a gyerekekkel való vizuális kommunikációra.

Az alapképzésen kívül 4 féléves fakultációt is működtet vizuális tanszékünk, ahol kézműves technikákkal, fotó- és videózással, plasztikával, sokszorosító grafikával

ismerkedhetnek meg az érdeklődők. Örömünkre szolgál, hogy a fakultáció népszerű a hallgatók körében, amit a jelentkezők nagy száma is bizonyít.

De legfrissebb büszkeségünk az új lehetőség: szeptembertől tanszékünk szakkörvezetői engedélyt adó keramikusképzést indíthat. A képzés mikéntjét alább Soltra E. Tamás szobrászművész kollégám, a fakultáció vezetője mutatja be.

Hiszem, hogy kapkodó, zajos és meglehetősen izléstelen környezetünkben nem struccpolitikának számít egy ősi mesterség fogásainak ismerete, s nem menekülést jelent a valóság elől, ha valaki az emberiség gyermekkorát őrző formakincs birtokában épít egy szebb világot tanítványai és önmaga számára.

A kerámia szakkörvezető képzés tervezete a soproni Benedek Elek óvóképző Főiskolán

Az életünkben történő felgyorsult változások a felsőoktatást sem hagyják érintetlenül.

Az elbizonytalanodás és a valós igények a "több lábbon állás" lehetőségét kényszerítik ki az alapintézményektől. Jó irányú döntésekkel valóban megerősíthető az alapképzés szerepe.

Az óvóképző főiskolán a vizuális alapképzés kiegészítésének egyik lehetséges formája a kismesterségek alapismereteinek elsajátítása. Az alapismeretek birtokában, szervesen növekedhet a vizuális szókincs és ennek izlésformáló hatása.

A kismesterségek képzésbe való beépítésénél két fő tényezőt vettünk figyelembe.

- A jelentkező hallgatók vizuális, manuális műveltsége jelentős eltérést mutat, csupán a szinttartás, szintrehozás nem lehet alternatíva. A szakterület iránt érzékenyebb, nyitottabb hallgatóknak kézzel fogható, stabil alapot nyújtó szakismeretekre van szükségük.

- A végzett pályakezdők elhelyezkedése, munkavállalása nagyban függ attól, hogy a megszerzett ismeret tudják-e alkalmazni, szükség van-e (rájuk) munkájukra, milyen kiegészítő ismeretekkel rendelkeznek.

A kismesterségekben rejlő többlet abban is segítheti a pályakezdőt, hogy jóval árnyaltabb és életkorban differenciáltabb korcsoportokkal foglalkozhat, szakkörvezetőként hamarabb megtalálhatja a személyiségének legmegfelelőbb korosztályt.

Megfelelő tapasztalat és felkészültség mellett szakköralapítás esetén az egyik legismertebb kézműves mesterség az agyagozás, edénykészítés is elindítható.

Az ember kézművességét a szükségletek teremtették. A kerámia készítés, az edényművesség egyidős az emberrel. Az edény komplex maunális tevékenység eredménye.

A formája, mérete, térbeli testessége, a díszítés lehetőségét nyújtó felülete egyszerre hat, használatával bensőséges harmónia alakul ki, ízek, illatok kötődnek hozzá. Ilyen, a környezetétől jól elkülöníthető zamatanyaga van a magyar népi fazekasságnak. Formanyelve évszázadokon át alakult ki, nevelő ereje ma is ható tényező, vizuálisan, érzelmileg stabil alap, a jövőt nevelő szakmai közösség szerves része.

Megítélésében az eltérő vélemények gyűjtőpontjában leginkább "díszítő jellege", felhasznált motívumkincsének szimbólumrendszere áll.

Ennek összehasonlító, rendszerező elemzése inkább a tudós, néprajzos, gyűjtő feladata, a nevelési - oktatási folyamatban a "kéz lenyomatának", természetes humorának vizuális olvasata és a manuális cselekvés nélkül jelentősége múzeumi tárggyá, legendává merevedik.

Ezen a ponton kapcsolódik terveink szerint képzési formánk az óvodapedagógus szakterülethez, nem megkérdőjelezve, elbizonytalanítva annak meglévő értékeit, hanem a feladatunk személyiségében, életformájában,

gyökereiben megerősíteni azt.

A kerámia szakkör gyakorlati képzési tematikájának fő vonulatát a mesterség karaktere határozza meg. A kerámia készítés feltételei nem sokban változtak a történelem során. A történelem előtti időkben mázazást és mázas égetést nem alkalmaztak, mivel az akkori kor szükségletei ezt nem kényszerítették ki. Napjainkban a kerámia anyaga fokozatosan kivonul a háztartásokból, viszont szerves része az űrkutatásnak és a hadiiparnak, így változatlanul korszerű anyag, csak századunk ritmusa változott és vele érdeklődésünk súlypontjai.

Nem változott viszont gyermekeink első rácsodálkozása a világra, a látás, tapintás, alakítás öröme, ahol nem a végeredmény a fontos, hanem a párbeszéd képessége, a játék.

A megismerendő agyagművesség tagolását munkaritmusa határozza meg, ami ebben az esetben halmazállapotváltozást is eredményez.

- Nyersgyártás, festés,
- égetés,
- mázazás,
- mázas égetés.

- A nyersgyártás, festés folyamata az az alap, ami a legszerűebb körülmények között is gyakorolható, legfontosabb alapfogalma az anyagszerűség, ami csak a rendszeres gyúrással, alakítással érthető meg. Alaplépésként az agyag iszapolását, megfelelő víztartalmú átgyúrást kell elsajátítani, majd a fazekaskorong használatával a zárt és nyitott formák egyenletes falvastagságú megkorongozását. Ezt követi a felületdíszítés, ahol megismerve az edény optikai súlypontjait, agyagfestékekkel elhelyezhetjük a vonalakból és foltokból álló motívumokat. Alapos szárítás után következhet az első égetés.

- Az égetés célja, hogy időben tartósabbá, jól használhatóvá tegye az edényt, miközben az elveszti fizikailag és kémiaailag lekötött víztartalmát. A nép nyelvén zsengelesnek nevezzük. A kemence rakásnál fontos szempont a gazdaságos hely és térkihasználás, az edények méretarányos

összeillesztése, az egyenletes hőleadás a minél lassúbb lehülés miatt.

- A mázazás lényege, hogy általa az edény egy üveg tartalmú tartós bevonatot kap, ami egyben meghatározza végleges színét. A máz felhordása történhet merítéssel, kanalas ráöntéssel, szivacsfelhordással, festékszórós fújással.

- A kemencerakás legnehezebb formája az edények elrendezése mázas égetéshez. Nagy gondot kell fordítani arra, hogy a tárgyak a legkisebb távolságra kerüljenek egymástól, anélkül, hogy összeérnének. A máz üvegtartalma miatt a leglassúbb hűtési folyamatot kell választani, hogy elkerüljük a máz összerepedezését.

Az említett folyamatok technikai feltételeinek fokozatos megteremtése mellett a hallgatójelöltek érdeklődésének felkeltése a cél.

A legrátermettebbeket már a speciális felvételi alkalmával választanánk ki.

A hat félév során az alapképzés mellett heti két órában eljutnának az ismeretek olyan fokára, ami egy szakkör elindításához, annak technikai, esztétikai formakincsének mederben tartásához elegendő, szakmai továbblépésükhöz biztos alap.

A tanulmányaik végén összeállítandó szakdolgozatuk is e témakörből íródna, ahol a szaknyelv tudatos használata, a technológiai folyamatok helyes értelmezése mellett, a szaktörténeti - művészettörténeti ismereteikből is számot kell adniuk.

Mindezek eredményeként kerülhet az óvodapedagógus diplomához betétlapként a szakkörvezetői engedély.

Jelentősége elsősorban a nagyvárosoktól távol eső, szakembereket nélkülöző területek képzésében - továbbképzésében, az óvodás - iskolás korosztály differenciáltabb felkészítésében mutatkozik meg, másodsorban a munkavállalás eddigi merev egyirányú rendjét teheti árnyaltabbá.

SZITOVSZKY JÓZSEFNÉ

főiskolai docens

Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola

A HATÁRAINKON TÚLI MAGYAR ÓVODAPEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSE A HAJDÚBÖSZÖRMÉNYI ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLÁN

"Amikor a történelem egy nemzeti közösséget azzal büntet, hogy annak bizonyos ideig minden erejét a fennmaradásra kell koncentrálnia, akkor ez alól senki számára nincsen kivétel."(1)

SÜTŐ ANDRÁS

Az 1980-as évtized második felében, s még inkább az évtized végén felgyorsuló kelet- és kelet-közép-európai változások elementáris erővel hozták felszínre az itt élő nemzeti kisebbségek számos, évtizedeken keresztül jelenlévő problémáját, többek között - jelesül - az anyanyelvű oktatás-nevelés megoldatlanságát. Az utóbbi években a régió különböző országaiban a meglehetősen sok sajátos vonást mutató korábbi politikai rendszereket felváltó, ugyancsak sajátosan építkező, modernizálódó, Európa fejlettebb régióihoz közeledni kívánó új politikai rendszerek a pluralizmus, a demokrácia irányában változtak.

Akkor, amikor áttekintjük azt, hogy a közelmúlt 3-4 évében miként segíthettük a határainkon túli magyar óvodapedagógusok munkáját, a korábban említett politikai feltételeket nem kívánjuk részletezni. Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a hazai és a határon túli pedagógusképzés és pedagógus továbbképzés kapcsolata nagyon bonyolult, a politikai viszonyokkal és a politikai intézményrendszerrel összefüggő és éppen ezért nagy türelmet igénylő kérdés: "A nemzeti kisebbségek kérdése szoros kapcsolatban van a demokráciával. Hogy miképpen törődnek a

kisebbségekkel, hogy elfogadja-e a többség értéként a másságot - ez mindenkor a demokrácia jellegét és mértékét is mutatja." /2/

Az elmúlt néhány évben végbement gyors változások merőben új helyzetet teremtettek, új lehetőségeket és feltételeket biztosítottak a szakmai és kollegiális kapcsolatok kiépítéséhez és ápolásához.

A Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola vezérelve a fentebb Sütő András szép szavaival megfogalmazott erkölcsi törvénytől, az elsők között nyilvánította ki készségét, segítőszándékát és ajánlotta közreműködését a határainkon túli magyar óvodapedagógusok támogatására.

Főiskolánk földrajzi helye - viszonylag közel a Felvidékhez, Kárpátaljához, Erdélyhez, ahol összességében a legnagyobb számban él a magyarság - különösen kedvező lehetőséget kínált a szakmai kapcsolatok kiépítéséhez, a kollégák fogadásához. Segítőszándékunk és törekvéseink a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, valamint a Kemény Zsigmond Alapítvány anyagi támogatásával válhattak valóra.

Bár oktatóink közül többen már korábban is személyes kollegiális, baráti és rokoni kapcsolatokat ápoltak a szomszédos országokban élő magyarsággal, részletes, differenciáit ismereteink nem voltak az ottani óvodai nevelésről, az óvodapedagógusok szakmai előképzettségéről, továbbképzéssel kapcsolatos igényeiről. /3/ Különös figyelemmel kellett lennünk arra a körülményre is, hogy magyar anyanyelvű nevelésnek konkrétan milyenek a feltételei és a lehetőségei, mivel azok az egyes országok között, sőt az egyes országokon belül is különbözőek voltak. /4/ A politikai rendszer jellemzőiből következően egyes országokban hosszú ideig háttérbe szorult a pedagógia, a pszichológia és erősen átpolitizált művelése meglehetősen korlátozott volt - mindez a pedagógusképzés egészében, így az óvodapedagógusok képzésében is éreztette hatását. /5/

Az első alkalommal (1990-ben) szervezett kéthetes továbbképzés programjának kidolgozásakor a vázoltakon túl elsősorban a hazai intenzív és integrált továbbképzés

programját és tapasztalatait vettük alapul. Így a tematika tartalmazta a hazai óvodai nevelési program megismertetését, általános pedagógiai és pszichológiai, sajátos óvodapedagógiai ismereteket, érintette az óvodai nevelés különböző elméleti és módszertani kérdéseit, kiemelten az anyanyelvi nevelést és a játékot. Az előadások, a szemináriumok, a gyakorlati feldolgozás óvodalátogatásokkal, óvodai foglalkozások megtekintésével és megbeszélésével egészült ki. A program szerves részét alkották a magyarságismereti, a művelődéstörténeti témák, kirándulásokkal, város- és tájismertetésekkel, műemlék- és múzeumlátogatásokkal.

1990-ben a program összeállítása mellett a szervezés gondjait is számba kellett vennünk. Noha ebben az időben már új módon megszerveződött a határainkon túli magyarság, s több helyütt a pedagógustársadalom is, erejük java részét elsősorban a politikai érdekvéonyesítés kötötte le, bár országoként eltérő mértékben. Így a továbbképzés megszervezésében a határainkon túli magyar politikai szervezetekkel, óvó- és tanítóképző intézményekkel, esetenként az egyes kollégákkal kialakított személyes kapcsolataink játszottak döntő szerepet. Tekintettel kellett lennünk a szomszédos országokban működő óvodapedagógusok munkarendjére is. Visszagondolva erre az időre, elmondhatjuk, hogy ezen a területen is ugyanolyan gyorsan játszódtak az események és a változások, mint régióinkban a társadalmi élet más területein akkortájt. Amikor 1990 augusztusában első alkalommal érkezett ide két hétre 36 óvodapedagógus (16 Erdélyből, 20 Kárpátaljáról), valami egészen új kezdődött... Ez a történet három év múltán - ha olykor nehézségekkel is, de mindennapos és természetes a kapcsolattartás - már-már történelmi távlatúnak tűnik.

A főiskolánkon szervezett első továbbképzés felemelő és különös hangulata mindmáig él a résztvevőkben és a közreműködőkben.

A személyes találkozások, a kollégákkal folytatott

beszélgetések lehetővé tették, hogy árnyaltabb képpel rendelkezünk a határainkon túli magyar anyanyelvű nevelésről, az óvodapedagógus társadalomról, a továbbképzésekkel kapcsolatos igényekről. Noha információink a későbbiek során tovább gazdagodnak, az alábbi meghatározókat ma is figyelembe kell vennünk a programok kidolgozásakor:

- Az óvodáztatás a szomszédos országokban is az óvodáskorú népesség jelentős részére kiterjed. A képzés az utóbbi időkig középfokú volt (illetve a korábbi felsőfokú intézeti képzés megszűnt Romániában)./6/

- A pedagógiai, pszichológiai tárgyak oktatásának feltételei, a modern pedagógiai és módszertani törekvések megismerésének és fogadásának lehetőségei különbözőek voltak az egyes országokban, mindenképp kedvezőtlenebbek, mint hazánkban az utolsó évtizedben.

- A magyar nyelvű szakirodalomhoz - a korábbi politikai nehézségek ellenére is - a kompakt magyarság sokkal inkább hozzájuthatott, mint a szórványban élő, s ez megmutatkozik az ott élő óvodapedagógusok szakmai tájékozottságában is.

- A határainkon túli magyar pedagógusok alapvető törekvése az anyanyelv megőrzése, a nemzeti kisebbség kultúrájának ápolása, az identitástudat erősítése. Az elmúlt évtizedek korlátozott anyanyelvű oktatása, nevelése azonban nem biztosít megfelelő műveltségbázist e feladat megvalósításához. Ezért nagyon határozott az igény, hogy nyújtsunk segítséget a kollégák magyarságismereti, művelődéstörténeti, irodalmi ismereteinek gyarapodásához is. Többen először szerezhettek közvetlen szemlélet útján élményeket a magyar kultúra jeles alkotásairól, vagy éppen először csodálhatták Budapestet.

- A kisebbségben élő pedagógusoknak talán még jelentősebb szerepet kell vállalniuk a sajátos értelmiségi funkciók betöltésében, mint a hazaiaknak. Ezért jelentkezik az igény a korszerű szociológiai, szociálpszichológiai, társadalomelméleti, vezetési ismeretek iránt.

A résztvevők különös jelentőségűnek és nagy értéknek tartották, hogy találkozhattak egymással a különböző országokban élő magyar kollégák és személyes kapcsolatokat építhettek, barátságokat köthettek.

A magyar óvodai nevelés, az óvodapedagógus képzés és az e területekkel összefüggő kutatások nemzetközi mércével mérve is méltán váltanak ki széles körű érdeklődést világszerte. Értékeinket úgy kell megismertetni és bemutatni a határainkon túli kollégáinknak, hogy megújuló tudásukat az adott állam oktatáspolitikai célkitűzéseinek, óvodai nevelési programjainak megfelelően, alkotó módon tudják alkalmazni, őrizve és ápolva a magyar anyanyelvűséget, a magyar kultúrát.

A hazai óvodai nevelés, óvóképzés és óvodapedagógiai kutatás szakemberei ki kell szélesítsék kapcsolataikat a határon túli képző-, továbbképző- és gyakorló intézményekkel.

A bemutatott összefüggések érvényesítése mind az első alkalommal, mind a későbbiekben megszervezett továbbképzéseknél szükségesnek látszik.

A vázolt komplexitást mutató, időigényesebb formán túl jelentkezett az igény a rövidebb időtartamú továbbképzések iránt is. 1990 májusában 28 óvodapedagógust és óvodapedagógiával foglalkozó szakembert fogadtunk Szlovéniából, a Mura-vidéke magyarság köréből és Mariborból a Pedagógiai Főiskoláról, akiket útjukra a régió magyar országgyűlési képviselője is elkísért háromnapos szakmai programra és környékünk megismerésére. Megjegyezzük, hogy az akkor éppen önállóságért küzdő Szlovénia már korábban igen tolerans volt a kisebbségekkel. (A magyarul lakta területen az államalkotó nemzet gyermekei, fiataljai is intézményesen tanulják a nemzeti kisebbség nyelvét, a magyart.)

Ugyanakkor vettek részt első alkalommal a szomszédos országokból magyar óvodapedagógusok a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola által hagyományosan megrendezésre kerülő Nemzetközi Játépedagógiai Fórumon.

Egyre inkább jelentkezett az óhaj, hogy a magyarországi továbbképzések mellett kiutazó oktatók is tartsanak előadásokat. Így már 1990-ben sor került az első továbbképzési napra Lendván és Székelyudvarhelyen.

1991 augusztus végére másodízben szerveztünk kéthetes továbbképzést Hajdúböszörményben. A határon túli magyar pedagógus szervezetek tevékeny munkájának eredményeként 34 romániai és 5 ukrainai kollégát fogadhattunk. A Romániából érkezett óvodapedagógusok a Székelyföldről, Marosvásárhelyről, Kolozsvárról, Szatmárból, a Szilágyságból, az Érmellékről és Biharból érkeztek, az Ukrainából jöttek Munkácsról és Beregszászról, valamint a környékéről.

A már hagyományossá váló kéthetes továbbképzést 1992 augusztus utolsó heteiben harmadízben szerveztük meg. Ekkor a romániai, az ukrainai, a szlovákiai kolléganők mellett a kis Jugoszláviából érkező vajdaságiakat is vártuk, sajnos - a közismert nehézségek miatt - az utóbbi térség nem tudta képviseltetni magát. A Romániából résztvevő 24 fő még szélesebb földrajzi vidéket képviselt, s többen jöttek a szórvány magyarság köréből, 4 fő Kárpátaljáról, 2 kolléganő Szlovákiából érkezett, összesen 30 hallgató volt ebben az évben.

Az 1992/93. tanévben újabb továbbképzési formába kapcsoltuk be a határon túli óvodapedagógusokat, 24 hallgatója volt - a hazaiak körében is igen vonzó - kétszer egyhetes szakosító továbbképzésünknek (az anyanyelvi fejlesztő és korrekciós nevelés, a gyermektorna-vezetés, a zeneóvoda szakterületeken.)

Három év tapasztalatai igazolták, hogy törekvéseink, szakmai programjaink, a segíteni akarás jelentős érdeklődésre találtak. Ugyanez idő alatt rendszeressé vált a személyes érintkezés, évről-évre vendégeket fogadtunk a szomszédos országokból, a Nemzetközi Játépedagógiai Fórumon, 1993 májusában már 8 romániai, közöttük 2 román anyanyelvű és 2 szlovákiai óvodapedagógust.

A Romániai Magyar Pedagógus Szövetség 1993 nyarán a

Bolyai Nyári Akadémia keretében szervezi meg a magyar pedagógusok továbbképzését Erdély különböző városaiban. Az óvodapedagógusok programjának összeállítására és a továbbképzés megtartására Székelyudvarhelyen főiskolánk kapott felkérést. A kérésnek készséggel tettünk eleget, eddigi tapasztalatainkat és az igényeket figyelembe véve elkészítettük a programot, az előadásokat és a foglalkozásokat 8 oktató fogja tartani.

1993. augusztus végén immár negyedik alkalommal várjuk a jelentkező 40 kollégát Hajdúböszörménybe kétéhetes intenzív továbbképzésre.

A korábban vázoltak kiegészítéseként különös igény mutatkozik arra, hogy az alábbi kérdések hangsúlyozottan szerepeljenek a programba:

- gyermeklélektani ismeretek,
- a társadalmi feszültségekből, a veszélyhelyzetekből adódó lélektani problémák kezelése,
- a különböző alternatív óvodai nevelési törekvések megismerése,
- az anyanyelvi korrekció lehetőségei az óvodás korban,
- a korszerű kommunikáció elméleti ismeretei,
- a drámapedagógia alkalmazásának lehetőségei az óvodai nevelésben,
- a diszlexia felismerése és megelőzésének lehetőségei,
- az informatikai és számítástechnikai ismeretek,
- a társadalomelméleti és vezetéselméleti ismeretek,
- a magyar óvodák életének, óvodai gyakorlatának mélyebb megismerése,
- a szakirodalmat bemutató tájékoztató.

Összegezésként megállapítjuk, hogy 1990-től 129 óvodapedagógus kétéhetes továbbképzését biztosította a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola és a két-háromnapos szakmai programokon 45 kollégánőt fogadott a jelzett régióból, ez évben Székelyudvarhelyen közel 100 hallgatónak

tartunk egyhetes továbbképzést, főiskolánkon újabb 40 résztvevőre számítunk.

A mennyiségi mutatók mellett, a korábban részletezték kiegészítéseként hangsúlyozzuk annak jelentőségét, hogy a magyar óvodai nevelés, óvodapedagógus-képzés, az óvodai neveléssel összefüggő kutatási eredmények a közvetlen szomszédságban élő magyar óvodapedagógusok körében is ismertté váltak. Egyre több információk van arról, hogy a magyar óvodai nevelés korszerű törekvései, eredményei a többségben lévő, nem magyar anyanyelvű óvodapedagógusok érdeklődését is felkeltették, a nálunk járt magyar kollégák ténylegesen is betöltötték a híd szerepét.

A közvetlen szakmai értékek mellett utalunk a szélesebben értelmezett kulturális, humanitárius, baráti kapcsolatok kiépülésére is. Mind oktatóink, óvodapedagógusaink, mind hallgatóink körében megnőtt az érdeklődés a határon túli magyarság és a velünk együtt élő népek kultúrája iránt. Főiskolánk kórusa 3 alkalommal kapott és fogadott el meghívást Erdélybe és a Kárpátaljára, évente többször szervezünk kirándulást e területekre. Bár elsődleges a szakmai kapcsolatok fenntartása és ápolása, ez utóbbi értékek sem elhanyagolhatók.

1987-ben hangzottak el a következők - megfogalmazója a kissé reménytkeltőbb éveket már nem érthette meg -:

"Népek szellemi egymásra találása hosszú, kemény munkát kívánna a határon innen és túl, s ha egyszer - végre-valahára - sikerülne érvényre juttatni a történelmi bánatszünetet, akkor nyílna igazában új fejezet Közép-Kelet-Európa népeinek történelmében." /7/

JEGYZETEK

1. Sütő András: Szemet szóért
Csokonai Kiadó KFT, Debrecen, 1993. 5. o.
2. Kiss Gy. Csaba: Magyarság - határokon kívül és belül
In.: Kiss Gy. Csaba: Közép-Európa, nemzetek, kisebbségek, Pesti Szalon Könyvkiadó, 1993. 286.o.
3. Többek között néhány szomszédos ország óvodáztatásáról és óvodapedagógus képzéséről is szól Kaján László: Az óvodáskorú népesség intézményes nevelése és az óvodapedagógusok képzése az európai régió országában. Pedagógusképzés, 1992. 1.
4. Példaként szolgáljon, hogy 1991. májusában Romániában a magyar anyanyelvű óvodai nevelésben 2002 óvodapedagógust alkalmaztak, ebből szakképzett 1047 (52,3 %), szakképzetlen 955 (47,7 %). (Az adatokat közreadta: Bíró István a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség országos titkára.)
5. Lásd: Ferenczi Gyula, Podor László: A magyar nyelvű tanárképzés, 1992. 1.
6. Lásd: Kaján László idézett írását
7. Irinyi Károly: Tudatcsere kellene
In.: Tanulmányok Erdély történetéről
Csokonai Kiadó, Debrecen, 1988.

KUNYÁK KÁROLYNÉ
főiskolai docens
SÁROSDYNÉ SZABÓ JUDIT
főiskolai docens
Budapesti Tanítóképző Főiskola

A TEMPUS PROGRAM A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLÁN

I.

1. A TEMPUS program rövid történeti áttekintése

A Közép-Kelet-Európában az 1989/90-ben lezajlott változások eredményeképpen az Európai Közösség és tagállamai gyorsan és hatékonyan reagáltak a példa nélküli politikai és gazdasági kihívásokra. A Közösség egy sor olyan intézkedést fogantatosított, melyek révén gyakorlati szakmai segítséget kívánt nyújtani az érintett országoknak gazdaságuk átalakításához. 1989 decemberében Strasbourgonban összeült az Európa Tanács, ahol felkérte az Európai Közösséget, hogy dolgozzon ki egy részletes programot abból a célból, hogy megfelelő intézkedéseket fogantossítsanak a felsőoktatás és képzés fejlesztésére a közép-kelet-európai országokban zajló reformfolyamatok támogatásának részeként. A felkérésnek eleget téve a Közösség 1990 januárjában javaslatot nyújtott be az Európa Tanácshoz és az Európa Parlamenthez. Mivel a kelet-közép-európai országok igényei nagyon különböznek az EK államok igényeitől, javaslat született arra, hogy e speciális szükségletek kielégítésére tervezzenek egy átfogó programot ahelyett, hogy kiszélesítenék a már meglévő ERASMUS, COMETT és LINGUA oktatási programokat. Ezzel párhuzamosan javasolták az Európai Képzési Alap létrehozását a szakmai képzés, továbbképzés és management képzés támogatására. Ennek keretében az Európai Közösség Miniszteri Tanácsa 1990. május 7-én elfogadta a TEMPUS (Trans-European Mobility Scheme for University Studies) programot, melynek futamideje

5 év. A TEMPUS a PHARE program része, melynek keretében a Közösség segítséget nyújt Közép-Kelet-Európának. A PHARE-t (Pologne Hongrie Aide a la Reconstuction Economique) 1989. december 18-án fogadták el, hogy segítsék a közép-kelet-európai országok gazdaságának átalakítását.

A TEMPUS eredetileg Lengyelország és Magyarország képzési igényei kielégítését kívánta szolgálni, de már a kezdet kezdetén nyilvánvaló volt, hogy a TEMPUS programnak rugalmasnak kell lennie, hogy további országokat lehessen bekapcsolni. Így 1990. július 4-én a "G24" külügyminiszterei határozatot hoztak Csehszlovákia, Bulgária, Jugoszlávia és az NDK gazdasági megsegítéséről. Csehszlovákia és a korábbi NDK-ról szóló hivatalos döntés 1990. szeptember 17-én született, így e két ország automatikusan részt vehetett a TEMPUS programban 1990/91-től. 1991 decemberében hasonló döntés született Bulgáriát és Jugoszláviát illetően, a programban 1991/92-től vehetnek részt. Romániát 1991 februárjában vették fel a programba.

A TEMPUS célkitűzéseit az Európa Tanács 1990. május 7-én kelt döntésének 4. paragrafusa foglalja magába, melyek a következők:

- segíteni az együttműködést a támogató országokkal, főképpen egyetemi hallgatók és tanárok cseréje és mobilitás terén a Közösség tagországai, illetve a G24 országok között;
- hozzájárulni a képzés fejlesztéséhez, különösen olyan téren, amely prioritást élvez, fokozni az együttműködést egymás és a Közösség tagországai között;
- a Közösség tagországai nyelvei tanításának és tanulásának elősegítése;
- lehetővé tenni, hogy a támogatott országok diákjai meghatározott tanulmányi időt tölthessenek a Közösség országai egyetemlein vagy ipari létesítményeinél;
- lehetővé tenni a Közösségből származó diákoknak, hogy hasonló tanulmányi időt tölthessenek a támoga-

tott országokban;

- segíteni tanárok csereszabását a kooperáció keretein belül.

Az Európa Tanács döntésének megfelelően a Tempus program az alábbi részekre tagolódik:

Action 1. (JEP) Joint European Project;

Action 2. Mobility Grants for Staff and Students;

Action 3. Kiegészítő tevékenység és diákcsere.

Action 1.: Központi helyet foglal el a TEMPUS programban, melynek lényege, legalább egy egyetem a támogatott országokból és legalább két EK tagállam partner intézménye (ebből legalább az egyiknek egyetemnek kell lennie) közötti együttműködés kialakítása. A JEP túlmeget a 12 tagországon és a G24 országokra is kiterjedhet. E JEP-ek célja, hogy segítse a támogatandó országok felsőoktatási rendszerének fejlesztését az Európai Közösség oktatási/ipari partner-intézményeinek a közreműködésével. Az együttműködési területek az alábbiak:

- mobilitás programok fejlesztése és szervezése, tantervfejlesztés, továbbképzés, átképzés, rövid intenzív kurzusok, távoktatás fejlesztése;
- a felsőoktatás strukturális fejlesztés, pl. új felsőoktatási központok vagy intézmények létrehozása vagy a meglevők átszervezése, a berendezések fejlesztése;
- az egyetemek támogatása az iparral történő együttműködésben;
- a felsőoktatás/képzés fejlesztése különös tekintettel a kiemelten fontos területeken.

Action 2.: A mobilitási program két részből áll:

- ösztöndíjak tanárok, a képzésben résztvevő oktatók számára a tananyag, a gyakorlati képzés és átképzés, valamint fejlesztés tanulmányozására és speciális rövid látogatások támogatására;
- diák ösztöndíjak külföldi tanulmányok vagy a gyakorlati képzés folytatására.

A tanárok mobilitás programja a JEP-eken keresztül, valamint egyéni pályázatok útján történhet. Bármely utazás megvalósítható, az egyetlen feltétel az, hogy minden utazásnak konkrétan hozzá kell járulnia a támogatásban részesülő országok felsőoktatásának fejlesztéséhez. A diák mobilitási program mind JEP-eken, mind egyéni pályázatok benyújtásával valósulhat meg, feltéve, hogy a diák rendelkezik olyan nyilatkozattal, amelyet a kiválasztott intézmény állít ki a fogadókészséget tanúsítandó. Kezdetől fogva - a diák mobilitást illetően - prioritást élveztek azok az utazások, amelyek a JEP-ek részeként valósultak meg.

Action 3.: A felsőoktatásban résztvevők közötti kapcsolat erősítése céljából a következő tevékenységeket lehetett megvalósítani:

- egyetemi oktatók és diákok kiutazása abból a célból, hogy a támogatásban részesülő országok egyetemi szervezetei kapcsolatokat létesíthessenek európai egyetemi szervezetekkel;
- a TEMPUS eredeti célkitűzéseit támogató publikációk és egyéb információk megjelentetése;
- olyan tanulmányok és felmérések elkészítése, amelyek javítják a tudományos információs bázisát a programoknak, feltárják az igényeket, figyelemmel kísérik a haladást és elemzik az eredményeket.

Továbbá ennek keretében támogatás adható diákcserére kölcsönösségi alapon, rövid előkészítő tárgyalásokra és tanfolyamokra. E cserék célja, hogy szervezett kulturális csereprogramok révén a fiatalok európai tapasztalatokra tegyenek szert a felsőoktatáson kívül.

2. Finanszírozás

A TEMPUS az átfogó PHARE program részét képezi és így költségvetését az adott évben a PHARE program költségvetéséből kapja. Így a TEMPUS rendelkezésére álló összeget a támogatásban részesülő országok hatóságai határozzák meg az EK-val való konzultáció eredményeképpen.

1990-ben 20 m ECU-t irányoztak elő Lengyelország és Magyarország számára, 1990 októberében ezt az összeget további 5 m ECU-val növelték, mivel 1990/91-ben csatlakozott Csehszlovákia és a volt NDK. 1991-ben további három ország csatlakozott a programhoz (Bulgária, Románia és Jugoszlávia), 55,5 m ECU állt a költségvetés rendelkezésére, amelyet további 15 m ECU-val növelt meg a PHARE regionális alapja. Így 1990/91-ben összesen 70,5 m ECU állt rendelkezésre a hat támogatásban részesülő ország, nevezetesen Bulgária, Csehszlovákia, Magyarország, Lengyelország, Románia és Jugoszlávia számára.

Magyarországon az 1990/91-ben benyújtott összes JEP-pályázat 10,6 %-át fogadták el.

3. A TEMPUS működési rendje

A programot Brüsszelben egy koordinációs iroda irányítja, mely együttműködik az ERASMUS irodával. A résztvevő országokban nemzeti irodák működnek, amelyek összekötő, tájékoztató és egyeztető szerepet töltenek be. A JEP-eket maguk a felsőoktatási intézmények kezdeményezik. Közvetlenül megkeresik a külföldi partnereket, lebonyolítják a tárgyalásokat a brüsszeli iroda által megadott irányelvek alapján, angol vagy francia nyelven megfogalmazzák a támogatásigénylést és eljuttatják a nemzeti irodához. Innen a pályázatok eljutnak a brüsszeli központba, ahol döntenek az igények kielégítéséről, illetve a támogatás mértékéről.

II.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola JEP-je

A Főiskola az 1990/91-es tanévben nyújtott be JEP pályázatot, melynek célja az idegennyelv-oktató tanítói szak részképzésének megvalósítása, az intézmény idegennyelvi könyvtárának, audio-vizuális eszközállományának kialakítása, illetve fejlesztése, valamint nyelvtanáraink módszertani

továbbképzése volt. A JEP futamideje 3 év. Főiskolánk a Lancaster-i (UK) S. Martin's College és az Augsburg-i (Németország) egyetemmel karöltve valósítja meg e rendkívül hasznos eredményekkel kecsegtető programját. A JEP-ben résztvevő intézményekkel korábban az idegennyelvi tanszéknek kétoldalú kapcsolata volt, mely kölcsönösségi alapon megvalósult diákcserekből nyilvánult meg. Ezek tanáraink aktív kezdeményező- és szervezőképességének voltak köszönhetőek.

A JEP elnyerésével koordinátorunk az Augsburg-i Egyetem lett. 1991 októberében 3 tagú nyelvtanári delegáció utazott Augsburgba, ahol az angol és német kollégákkal együtt kialakították a program lebonyolításának részletes tervét.

Azóta már két sikeres év áll mögöttünk, amelyet az 1993 áprilisában folytatott TEMPUS Ellenőrző Bizottságának jelentése is tanúsít.

1. Budapesti hallgatók utazása Lancasterbe, illetve Augsburgba

1991, valamint 1992-ben januártól március végéig - mivel az angol egyetemeken az oktatás trimeszterben folyik - 3 hónapos tanulmányúton vett részt 12-12 hallgató Lancasterben, áprilistól júliusig pedig évente 14 hallgató tanult az Augsburg-i Egyetemen. Valamennyien az idegennyelv-oktató tanítói, illetve a német nemzetiségi tanítóképzésben résztvevő hallgatók sorából kerültek ki.

A magyar hallgatók Lancasterben egyfelől speciális, csak nekik szóló nyelv- és stílusgyakorlati órákon, gyermekirodalmi szemináriumokon, országismereti előadásokon vettek részt, a program további részeként pedig az angol diákokkal együtt hallgattak irodalmi, pedagógiai és módszertani tanulmányokat. Tanítási gyakorlaton vettek részt a környező iskolákban és ún. "shadow teaching"-et végeztek. Működésük volt megismertetni az angol kisiskolásokat Magyarországgal, nemzeti szokásainkkal, ünnepeinkkel, gyermekjátékokat, dalokat, meséket, mondókákat tanítottak nekik a magyar hallgatók, bevezették őket a magyar "konyhaművészet" rejtelmeibe.

Ottani tartózkodásuk eredményeképpen nemcsak a mi hallgatóink gazdagodtak feledhetetlen élményekkel, ismerkedtek meg az angol táj jellegzetességeivel, szokásokkal, életmóddal, hanem népszerűsítették országunk értékeit és felkeltették irántunk tanárok, diákok, szülők és kisiskolások érdeklődését. Diákjaink nagyon népszerűek voltak a Lancaster-i Főiskolán, de a városban is. Több intézményben felléptek, szép és kulturált éneklésük, hangszeres tudásuk, muzikalitásuk elismerést váltott ki egy olyan civilizációban, ahol a zenei képességek fejlesztésére nem fordítanak olyan nagy figyelmet, mint hazánkban. Diákjaink megkülönböztetett bánásmódban részesültek, tanáraik mondhatni barátaikká is váltak a három hónap alatt. A hallgatók tárgyi tudása gazdagodott, nyelvhasználatuk magabiztosabb lett, szókincsük bővült, kiejtésük javult, nyelvhelyesség tekintetében is összehasonlíthatatlanul többet nyújtott a nyelvi környezet. Általános műveltségük is sokat gyarapodott. A hallgatók nyelvi fejlődéséről részletes értékelés készült, angliai eredményeiket a félévi osztályzataikba beszámítottuk. Ugyanilyen kölcsönös nyelvi és kulturális gyarapodás jellemezte a Németországba látogató hallgatóink kinttartózkodását is. A külföldi tanulmányutak eredményességét jelzi az a tény is, hogy a külföldi részképzésen résztvevő hallgatók készítenek érezték arra, hogy kinti tapasztalataikat papírra vessék. Így született számos szakdolgozat és tudományos diákköri munka is, egyikük országos harmadik helyezést ért el. E dolgozatok témája egyrészt a nyugat-európai iskolarendszerben tapasztalt összevetése a magyar oktatási intézményekben folyó gyakorlattal, másrészt a kint elsajátított oktatási módszerek magyarországi alkalmazása. Az összes dolgozat angol, illetve német nyelven íródott. Az 1993 júniusi államvizsgákon szép eredménnyel védték meg a szakdolgozatokban leírtakat hallgatóink.

A részképzés során készített jegyzeteiket gyakran forgatták harmadéves tanítási gyakorlatuk során is.

2. Magyar oktatók utazása Lancasterbe, illetve Augsburgba

A JEP keretében eddig négy angol szakos oktatónk vett részt két-két hetes tanulmányúton a Lancaster-i St. Martin s College-ban. Részükre mindig tartalmas, szakmai érdeklődési körüket maximálisan figyelembe vevő programot állítottak össze angol kollégáik. Bepillantást nyerhettek a legkorszerűbb szemináriumi vezetési módszerekbe. Gazdag forrásanyaghoz juthattak, amelyet itthoni oktató- és kutatómunkájuk során felhasználhatnak. Módszertannal foglalkozó kollégáink tanúi lehettek különböző tanítási gyakorlatoknak, órabírálatoknak. Több iskolalátogatást szerveztek számukra, melyeknek révén új ötlettel gazdagodtak. Megismerkedhettek az angol Nemzeti Alaptantervvel, az ott folyó vizsga- és nyelvvizsga-rendszerrel. Tapasztalhatták, hogyan alkalmazzák angol kollégáik a számítógépeket oktatómunkájuk során.

Két német szakos kollégánknak is alkalma nyílt 2-2 hetes németországi tanulmányútra, melynek során nyelvismertüket, országismeretüket, irodalmi, kulturális, módszertani tudásukat gyarapíthatták. Megismerkedhettek a német felső- és közoktatási rendszerrel is. 1993 októberétől két német szakos oktatónk számára már négyhónapos továbbképzésre nyújt lehetőséget a TEMPUS program. A kinntartózkodási idő meghosszabbítására azért került sor, hogy oktatóink is képesek legyenek a Főiskolánkon újonnan megkezdett képzési formák (a négyéves idegennyelv tanítói és a német nemzetiségi tanítóképzés) új jegyzeteinek a megírására, tantervfejlesztő tevékenységre.

Ehhez a munkához kapnak támogatást a német szakos kollégák. Tevékenységük minden hazai tanítóképző főiskolán dolgozó idegennyelv szakos oktató javát szolgálja.

3. Angol oktatók és német hallgatók Budapesten

A project első évében egy angol irodalom szakos főiskolai oktató, valamint pedagógia szakos kolléga töltött két-két hetet Budapesten. Több érdekes előadást tartottak az

angol oktatási rendszerről, valamint különböző angol irodalmi témáról hallgatóinknak és kollégáinknak. Ezen előadások célja volt, hogy ne csupán annak az évi 12 kiutazó hallgatónak és két oktatónak jusson osztályrészül az angol kultúra mélyebb megismerése, hanem főiskolánk és vidéki társintézményeink többi oktatója és hallgatója is merítheszen angol kollégáink tapasztalatából.

A pedagógiai szakos angol kollégánő munkakapcsolatba lépett főiskolánk - és egyéb pedagógusképző intézmény - Neveléstudományi Tanszékének oktatóival.

A project második évében egy matematika és egy idegennyelv szakos kollégánő utazott Budapestre. Matematika Tanszékünk oktatóival eszmecserét folytattak a számítógépek általános iskolai felhasználásról, valamint a matematika tanításáról.

Az idegennyelv-szakos kollégánő módszertani bemutatót tartott az Idegennyelvi Tanszék munkatársainak, a nappali tagozatos, valamint az idegennyelvi szakosító képzésben résztvevő hallgatóknak. Tananyag-, tankönyvcserére is sor került. Angliai idegennyelv-órákról készült videofilmet hagytak számunkra, amelyet kitűnően fel tudunk használni módszertani szemináriumainkon.

Az 1992/93-as tanév során főiskolánk két nemzetközi, egy német, illetve egy angol oktatás-módszertani konferenciát szervezett, melyeken augsburgi és lancasteri társintézményeink vezető oktatói is színvonalas előadást tartottak.

A lancasteri és az augsburgi összekötő oktatók is töltöttek néhány napot Budapesten. Látogatásuk során főiskolánk különböző tanszékein dolgozó oktatókkal, valamint Gyakorló Általános Iskolánk pedagógusaival léptek kapcsolatba.

Minden külföldi kollégánk programjába iktattunk vidéki látogatásokat is, melyeknek célja egyrészt az volt, hogy vidéki társintézményeink oktatóinak is biztosítsunk lehetőséget kölcsönös tapasztalatcserére, másrészt pedig külföldi vendégeink is betekintést nyerjenek a vidéki felső-

oktatási intézmények életébe. Így látogattak el többek között az egri, a pécsi tanárképzőbe, az esztergomi és a kecskeméti tanítóképzőbe. Kecskeméten a Kodály Intézet munkáját is megismerhették. Külföldi partnerintézményeink oktatói Budapesten ellátogattak az ELTE Pedagógiai Tanszékére, valamint a Kazinczy utcában működő Tanárképző Főiskola Angol Tanszékére is. Látogatást tettek a Mozgássérültek Pető Intézetébe a Pető-módszer megismerése céljából.

Célunk a project nyújtotta szakmai tapasztalatok, kutatási eredmények minél szélesebb körű terjesztése Magyarországon.

Úgy véljük, hogy a TEMPUS projekt folytatása nem csupán budapesti érdek.

4. A főiskolai képzés anyagi feltételeinek javítása

A "kiművelt emberfők" képzésén túl a project jelentősen hozzájárult a Budapesti Tanítóképző Főiskola eszközparkjának bővítéséhez. E program biztosított lehetőséget az új idegennyelvi könyvtár létrehozásához, idegennyelvű könyvállományunk jelentős gyarapításához.

Számítógépes nyelvoktatásunk megalapozása, valamint a korszerű tananyagkészítés érdekében öt számítógép és két fénymásológép került birtokunkba. További három gép beszerzésére nyílik még lehetőség. Software állományunk is nagy mértékben bővült a TEMPUS költségvetéséből.

Reméljük, hogy a sok munkával kialakított együttműködés még a hároméves futamidő eltelte után is folytatódhat.

PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZMÉNY BEMUTATÁSA

BALOGH ERZSÉBET

főiskolai tanár

KOZMA ILDIKÓ

főiskolai tanár

Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete

A KONDUKTOR-TANÍTÓKÉPZÉS NÉHÁNY SAJÁTOS SÁGA

A konduktorképzés kialakulása

A konduktív pedagógia alap gondolata, hogy a különböző központi idegrendszeri eredetű mozgássérülések legjellemzőbb következménye a funkciók dezintegrációja. Ezen alapszik az az alapelve, hogy nem az egyes funkciókkal kell speciális gyógyító terápiával foglalkozni, hanem a funkciók integrációját feltételező koordinált működést kell kialakítani. Ennek a célnak az elérése azonban csak a személyiség egészét - annak minden kölcsönhatásával együtt - egyidejűleg figyelembevevő pedagógiai ráhatással, a legcéltudatosabban tervezett nevelési folyamat útján lehetséges.

Ezt a megállapítást figyelembe véve azt mondhatjuk, hogy a konduktorképzés iránti szükséglet megjelenése lényegében egyidős a konduktív nevelési gyakorlat létrejöttével.

Az első kis 13 fős gyermekcsoportot dr. Pető András professzor - a konduktív pedagógia és a konduktorképzés alapítója - személyes közreműködéssel és a vele dolgozók egyidejű oktatásával oly eredményesen foglalkoztatta, hogy a döntéshozókat sikerült meggyőznie elképzeléseinek létjogosultságáról. Az 1950-es évek kezdetén lehetőséget kapott egy 80 fős intézet vezetésére. Már akkor felmerült az igény a Pető-féle konduktív nevelés megvalósításához szakemberek képzésére, amelynek azonban számos kezdeti kísérlete kudarcba fulladt:

- Pető kísérletet tett arra, hogy a gyógypedagógiai tanárok képzésében 1-2 szemeszteres elméleti és gyakorlati felkészítéssel biztosítsa eljárásához a szakembereket. Ennek az volt a hátránya, hogy a komplex konduktív nevelési gyakorlat megvalósítását a gyógypedagógusok magasszínvonalú, de sérülésspecifikus felkészítése megakadályozta.
- Ezért Pető professzor folytatta az intézet saját személyzetének az akkor még hivatalos elismerést nélkülöző oktatását, s mellette az akkori munkatársak csecsemő- és gyermekápolói képzésben vettek részt. Ennek a képzési megoldásnak a hátránya az volt, hogy hiányoztak a pedagógiai kvalitások, az elméleti és gyakorlati ismeretek. Lényegében ez a képzés elsősorban arra szolgált, hogy a Pető által "illegálisan" kiképzett munkatársaknak egzisztenciális és szakmai presztizs okokból társadalmilag legálisnak elfogadott, oklevéllel igazolt és elismert végzettségük legyen.
- Az 50-es évek végén az intézetben foglalkoztatott gyermekek iskolai oktatását külső iskolákból érkező tanítókkal és tanárokkal próbálták megoldani. Az eredmény nem volt kielégítő. A pedagógusok a legnagyobb jóindulat, jószándék és szakmai felkészültség ellenére sem találták meg a központi idegrendszeri sérültek oktatásához szükséges célravezető eljárásokat. Az egységes szemlélet, a nélkülözhetetlen egységes követelményrendszer és strukturált célrendszer az így felállított team munkájában nem valósult meg. A Pető-személyzet ugyanis nem tudott szakszerűen tanítani, óvodai foglalkozásokat tervezni és vezetni, a tanítók számára pedig gigászi küzdelmet és eredménytelen, célra nem vezető kompromisszumot jelentett az olyan gyerekek oktatása, akiknek még a megközelítésére sem voltak felkészülve.

Ami azonban a legfontosabb, és minden hasonlóan felépített team munkájának problémája: ki-ki saját professziójának korlátaiba ütközve a legkitűnőbb együttműködés mellett sem

lehetett alkalmas az egységes szemléletű, a gyermek diszfunkcióit megszüntető, komplex, integrált konduktív nevelési folyamat megtervezésére és kivitelezésére.

A konduktív nevelés ugyanis nem terápia (vagy torna) és tanítás, valamint néhány speciális korrekciós eljárás valamifajta egymásutánja vagy egymásmellettsége, ahogyan azt hibásan, igen sokan értelmezik.

A konduktív nevelés speciálisan integrált, komplex pedagógiai ráhatás, a sérült személy adott életkorában minden funkciójára ható és mindet felölelő, metodikailag egységesen tervezett, irányított és megvalósított nevelési folyamat és tanulásvezérlés. A konduktív nevelés, tanulás-tanítás az adott életkorban jellemző és elvárható valamennyi főbb tevékenységi formát felöleli, az alapvető szokások kialakítása mellett kiterjed a motoros, mentális és a pszichoszociális fejlesztésre, a személyiség érzelmi, akarati tulajdonságainak, motivációs bázisának alakítására is.

A valóságos nevelési folyamat fázisai egymástól nem különülnek el, hanem komplex módon, folyamatszerűen, egymással kölcsönhatásban, összefüggéseikben valósulnak meg. Így indokolatlan azt várnunk, hogy a központi idegrendszerében sérült személy - akinek sérülése lényegét éppen az agyi összerendezés hibája, vagy hiánya jelenti-, képes az egymástól külön, elszakítottan gyakoroltatott legkülönbözőbb funkciókat önmaga összerendezni. Rávezetés, a kapcsolatok bemutatása, kialakítása és gyakorlása eredményezi a komplex, integrált működést. A komplex, integrált működés létrehozásához szükséges konduktív nevelési folyamat, program és megvalósítás, a konduktív nevelés új típusú pedagógust, konduktort igényel.

Ezen a felismerésen alapulva indult el hivatalosan 1963-ban - sok kudarcot vallott próbálkozás után - a konduktorképzés. Azóta és jelenleg is a világon egyedül Magyarországon folyik a Pető-féle konduktív nevelési rendszer számára professzionálisan felkészített, főiskolai

végzettségű szakemberek, konduktor-tanítók képzése és továbbképzése.

Néhány év adata a konduktor illetve a konduktor-tanítóképzésben résztvevők létszámának alakulásáról:

Év:	I. évfolyam	Külföldi	I.-IV.évf. összesen
1963	23 fő	0	23 fő
1980	37 fő	0	89 fő
1990	72 fő	44 fő	307 fő

A konduktor-tanítóképzés

1963-tól 1985-ig az intézet felsőfokú intézményként okleveles konduktorokat képzett. 1985-től a Budapesti Tanítóképző Főiskolával közösen, 1991-től a Pető Intézet - alapítványi (magán) főiskolává és gyakorlóintézménnyé alakulása óta - önállóan folytat konduktor-tanítói főiskolai képzést.

A Budapesti Tanítóképző Főiskolával közös képzésben a két intézmény együtt vállalkozott arra, hogy mindkét szakmára felkészítse a hallgatókat. Egyik intézménynek sem volt az a célja, hogy átvegye a másik szerepét, mert mindkettőnek - számos azonosság mellett - eltérő feladata és célja volt a meghatározott populáció neveléséhez, oktatásához, a speciális szaktudás elsajátításához.

A konduktor - tanítóképzés nem elsősorban a két diploma megszerzésére irányult, bár a mobilitás szempontját figyelembevéve ez sem elhanyagolható, hanem arra, hogy a konduktorok felkészítése, a konduktorképzés mind szervezeti, mind tartalmilag gazdagodjék, megújuljon.

Az elmúlt évek tapasztalatai megerősítik a döntés helyességét, a konduktor-tanítói képzettség, a két mesterség együttes - egyre inkább integrált - elsajátítása egymást

erősítő, sokoldalúbb, intenzívebb gyakorlást tesz lehetővé, komplexebbé teszi a megszerzett tudást.

A képzés alapvető célja olyan korszerű, általános pedagógiai, konduktív pedagógiai szaktudományos műveltséggel, elméletileg megalapozott ismeretekkel, készségekkel és képességekkel, idegennyelv tudással rendelkező szakemberek képzése, akik képesek és készek a mozgássérültek integrált neveléssel történő helyreállítására, a személyiség komplex fejlesztésére minden életkorban, és az elemi szintű oktatás kezdő szakaszában, az I-IV. osztályban - az idegennyelv oktatás kivételével - valamennyi műveltségi terület oktatási, nevelési feladatainak ellátására.

A magyar felsőoktatásban a konduktor- tanítóképzés főiskolai diplomát nyújtó, négy éves, 8 szemeszteres pedagógusképzés, a negyedik év végén államvizsgával, zárófoglalkozás tartásával, diplomamunka elkészítésével és megvédésével.

A konduktor-tanítóképzés sajátosságai:

- az elméleti oktatás és a gyakorlati képzés szerves egysége,
- az elméleti anyag egy részének (az orvosbiológia, a konduktív pedagógia egyes tárgyai) funkcionális jellegű válogatottsága és kolumnáris felépítése,
- a képzés erős gyakorlatra irányultsága,
- a nevelői hatások eredményeinek a hallgató által történő longitudinális követése,
- a gyakorlati képzésben egyfajta sajátos "mester és tanítványa" típusú képzés szervezés,
- a konduktori alkalmasságnak az első évfolyam végén történő megállapítása.

A tananyag struktúrájában az első két évben mindkét szakma szempontjából az elméleti és gyakorlati alapozás történik, amelyet a felső két évfolyamon speciális orvosbiológiai, valamint tanítói és konduktív pedagógiai, metodikai ismeretek és gyakorlatok, illetve komplex elméleti

témakörök és integrált gyakorlás követ.

Tantárgyi tömbök megoszlása a tantervben

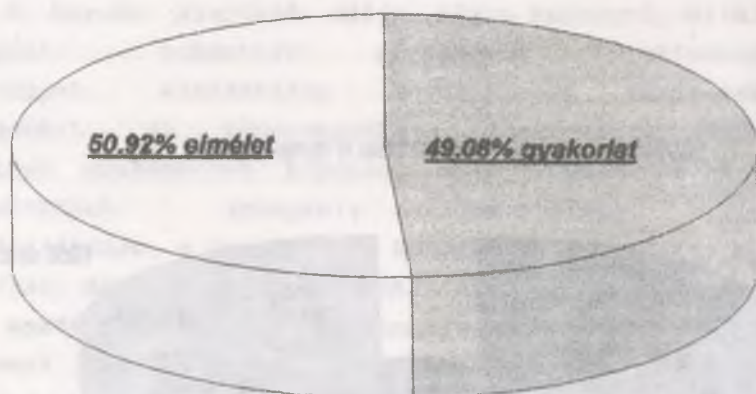


1. ábra

A képzés tartalmában az általánosan alapozó és speciálisan művelő studiumok ismeretei nem egyszerűen összeadódnak vagy szendvicsszerűen csupán egymásra épülnek, hanem sajátosan integrált, új ismeretminőséget hoznak létre.

A tanterv a teória és praxis egységét, szoros kölcsönhatását a képzés teljes folyamatában biztosítja. A jellegzetes gyakorlatra orientáltsága miatt a felsőoktatásban egyedül, sajátos, talán e vonásában a művészképzéshez hasonlítható a képzés.

Elmélet és gyakorlat aránya a tantervben



2. ábra

Miért kap ilyen hangsúlyt a gyakorlati képzés?

A gyakorlat az ismeret helyességének kritériuma, próbaköve, sok vonatkozásban az egyik leghatékonyabb oktatói forma. A felsőfokú képzésnek a hallgatói tanulásból és nem az oktatásból kell kiindulnia. A tanulás dinamikus, kölcsönös aktivitást igénylő folyamat, amelyben a hallgató szerepe és tapasztalata igen lényeges összetevő. Ennek a szemléletmódnak alapján a hallgatónak egyaránt kell adnia és kapnia, az oktatásnak elsősorban az önálló ismeretszerzést, tanulást kell segítenie. Nem elégséges a tananyag bizonyos mennyiségének átszármaztatása, elsajátítása, sokkal inkább szükséges a hallgatói kvalitások, személyiségvonások olyan kiformalása, hogy képesek legyenek önálló problémamegoldásra, ismeretsajátításra.

A konduktor-tanító hallgató kezdettől részese

nevelődési folyamatának, ismeri képzésének célját. A jelöltek egyénileg, teljes felelősséggel, döntő mértékben reális, természetes - a mozgássérültek körében végzett - valóságos gyakorlati tevékenységet végeznek, ami segít a gyermekközpontú szemlélet kialakulásában, a problémamegoldó gondolkodás és a kreativitás fejlődésében.

A folyamatos gyakorlati tevékenység azonnali visszajelzést ad a nevelőmunka eredményességéről. Ez módot ad az elemzésre, az értékelésre, a gyermekek fejlődését elősegítő mozzanatok átgondolására, a korrekciókra.

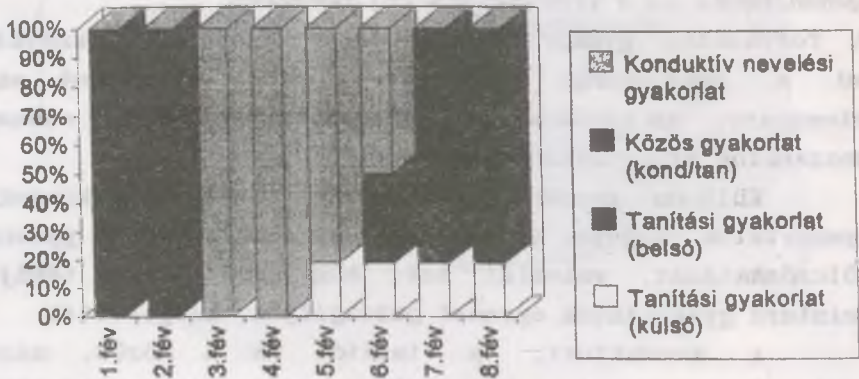
Különös gonddal tervezett a tanítói és konduktori gyakorlatok aránya, figyelembe véve ezek egymásra gyakorolt kölcsönhatását, valamint azt, hogy az eltérő témájú és színterű gyakorlatok egymást gazdagítják, kiegészítik.

A konduktori, a tanítói és a közös, mindkét mesterségre egyaránt felkészítő, mesterséges helyzetekben folytatott: csoportos, kiscsoportos és a természetes élethelyzetekben zajló, rendszeres és folyamatos egyéni gyakorlatok az alábbiak szerint alakulnak:

GYAKORLATOK heti óraszámja	1.fév	2.fév	3.fév	4.fév	5.fév	6.fév	7.fév	8.fév
Tanítási gyakorlat (külső)					3	3	3	3
Tanítási gyakorlat (belső)						5	5	5
Közös gyakorlat (kondukt)	12	14					8	8
Konduktív nevelési gyakorlat			14	14	13	8		

3. ábra

Gyakorlatok aránya



4. ábra

A képzési gyakorlati program olyan nélkülözhetetlen dokumentum, amely célkategóriákat, követelményszinteket fogalmaz meg - viszonylag egzakt módon - a hallgatói aktivitással realizálható tanulási folyamathoz. Ezáltal alakul ki az a helyzet, amely nem, vagy nemcsak az ellenőrzés kényszere útján, hanem természetes feladatkitűzések, a programokban előírt követelmények szisztematikus teljesítésével teszi lehetővé a tanulás aktív, folyamatos jellegét.

A követelmények alakulása

A gyakorlatok a négy év alatt strukturáltságukat tekintve igen különbözőek.

A kezdeti időszakban a strukturált anyag dominál, a

hallgatóknak direkt irányítás mellett kell dolgozniuk. Később a hallgatói önállóság kerül előtérbe, növekszik a viszonylag strukturálatlan anyagok aránya. A hallgatóknak egyre inkább komplex feladatokat kell teljesíteniök, és evvel párhuzamosan csökken a direkt irányítás, amelynek helyét átveszi a professzionális vita.

A gyakorlatok tartalma

Az I-II. évfolyamos hallgatók a képességfejlesztő pedagógiai, pszichológiai helyzetgyakorlatok mellett a központi idegrendszeri sérülésből eredő mozgássérüléseknek a tüneti és az alacsony életkorokban a korspecifikus jellemzőivel ismerkednek meg. Alapvető ismereteket szereznek a csoportra, a gyermekek személyiségére és ellátására vonatkozóan és ezt - szakértői irányítás mellett - alkalmazni is megtanulják. A feladat a konduktív, operatív megfigyelés és a pedagógiai hatások tanulmányozása bemutató foglalkozások, csoportos és egyéni hospitálások, valamint egyéni tapasztalatszerzés és gyakorlás útján.

A gyakorlatoknak a színtere a főiskola gyakorló óvodája és a gyakorlóléhelyül szolgáló általános iskolai osztályok és óvodák.

A hallgatók megismerik a foglalkozások/tanórák helyes felépítését, a nevelési szituációk teremtését, a pedagógiai és konduktív pedagógiai feladatok megoldására mintákat kapnak és próbálnak ki reális szituációkban. A gyermekcsoport életében, szokásos tevékenységében való aktív és felelősségteljes részvétel által fejlődik a hallgatói kapcsolatteremtő és kapcsolattartó képesség is.

A mindennapos gyakorlati tevékenység sikerélményei biztosítják a hallgatók kitartását, lehetővé teszik, hogy a gyermekek minden apró fejlődési mozzanatát észrevegység, megfigyeljék. A napi pedagógiai munkába történő felelős és folyamatos bekapcsolódás biztosítja a csoport és az egyének fejlődésének longitudinális megfigyelési lehetőségét,

fejleszti a megismerési motivációt. Mivel a gyakorlatok nap mint nap a valóságos nevelési folyamatok keretei között zajlanak, elkerülhető, hogy a főiskolai tanulás és az élet realitásai között szakadék legyen. A hallgatók gyakorlati tapasztalatainak jelentős része a mindennapok történéseiből származik, ami szintén hozzásegít az objektív, teljesítményképes tudás kialakulásához.

A III-IV. évfolyamos jelöltek összefüggő 7-7 hetes külső általános iskolai és a főiskola gyakorlóiskolájában, a mozgássérültek osztályaiban zajló gyakorló tanításokat (foglalkozásokat) tartanak. Képesé válnak szaktárgyi és metodikai ismereteik önálló alkalmazására. A megszerzett tudás birtokában önállóan terveznek, szerveznek és valósítanak meg tanórákat/konduktív foglalkozásokat, elsajátítják a gyakorló pedagógus szereprepertoárját. Nemcsak a tanítói mesterség különféle metodikai fogásaiban szereznek jártasságot, hanem mindezeket a mozgássérültek körében folyó gyakorlat során ötvözniök kell speciális orvosbiológiai és konduktív nevelési, metodikai ismereteikkel. A negyedik év végéig minden hallgató egyéni gyakorlat keretében ismerkedik meg - 64 illetve 128 órában a mozgássérültek egészen fiatal és idősebb korcsoportjaival (csecsemők, kisdedek, serdülők, felnőttek) és tünetegyütteseivel, valamint a körükben jelentkező speciális nevelési és konduktív nevelési feladatokkal és megoldásmódokkal. A több életkori csoport megfigyelési lehetősége és a velük folyó munkából származó tapasztalat támogatja a hallgatók látókörét, rugalmasabbak lesznek gyakorlati megoldásaik, a megszerzett tapasztalataik transzferálhatóak, sokoldalúbbá válik későbbi gyakorlati tevékenységük.

Olyan lényeges konduktor-tanítói nevelési feladatokban is jártasságot szereznek, mint az osztályfőnöki óra, a tanórán kívüli nevelési feladatok, a szülői értekezletek. Megismerik a konduktív nevelési rendszer egyes elemeit a tanácsadás, az utógondozás, a tanköteles

mozgássérültek komplex pszichológiai, konduktív pedagógiai vizsgálata, a szülőkkel, a családokkal folyó konduktori munka, valamint a konduktív írás és beszédfejlesztés speciális feladatait.

Mintákat látnak, elemzik és gyakorolják az elméleti és gyakorlati képzés tartalmi integrációjának legfontosabb elemét, a mozgássérült gyermekek és felnőttek komplex, konduktív foglalkozásainak, óvodai és iskolai programjainak tervezését és a programok végrehajtását. A képzésnek ebben a periódusában a leghatékonyabbnak az egyéni képességformálás bizonyult, ezért ezek már szinte kivétel nélkül egyéni gyakorlatok.

A gyakorlás körének ilymértékű kiszélesítése meghatározott többletet jelent az elméleti képzésben. Az ésszerű és hatékony képzés érdekében az elméleti képzés, mint az eredményre vezető gyakorlat megbízható háttere vagy blokkokban megelőzi vagy egyes esetekben a teljes időszakban együtt halad a gyakorlattal. Előfordul, hogy a gyakorlat veti fel az elméleti magyarázat igényét. Egyes demonstrációs gyakorlatok az előadást közvetlenül kísérik. A hallgatói gyakorlatokban viszonylag kevés a "receptnyújtás", tág tere van a jelöltek gondolkodásán, dinamikus szellemi aktivitásán, spontaneitásán alapuló feladatoknak.

Eddigi eredmények és fejlesztési feladatok

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az elmélet és gyakorlat együtthaladása, a képzés gyakorlat-orientáltsága segíti az optimális elsajátítást. A hallgatók tanulási motivációja, érdeklődése, önképzési igénye fejlődik, szívesebben tanulják az elméleti tárgyakat, mivel azok jövőbeli gyakorlati hasznát közvetlenül is érzékelik. Elméleti tudásuk nem izolálódik, a gyakorlatban tapasztalt tények hamarabb tudatosulnak és nyernek elméleti megerősítést.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MÚLTJÁBÓL

TÓTH GÁBOR

ny. egyetemi docens

Eötvös Loránd Tudományegyetem

A SZEGEDI APPONYI KOLLÉGIUM

1. A tanítóképző-intézeti tanárképzés átszervezésének előzményei

A tanítóképző-intézeti tanárképzés indulásától kezdve szorosan összefüggött az elemi iskolai tanítóképzés és a polgári iskolai tanárképzés fejlődésével.

Az 1887-ben létrehozott egy éves tanfolyam a tanítóképző-intézeti tanárképzés kezdetét jelentette. Az 1899-es miniszteri rendelet -- amelynek értelmében a tanulmányi időt két évben határozták meg, és kötelezővé tették, hogy a jelöltek az egyetemen hallgassák szaktárgyaikat --, elvezetett az 1906. évi rendelethez, amely szabályozta a tanítóképző-intézeti tanárképzés és képesítés rendjét.

A rendelkezés értelmében a tanítóképző-intézeti tanárképzés központja az Apponyi Kollégium lett, és ehhez csatlakozott egyfelől a tudományos elmélyedés színhelye: az egyetem, másfelől a gyakorlatba való bevezetés színhelye: az elemi iskolai tanítóképző-intézet. Ez a három egység jelentette együttesen a tanítóképző-intézeti tanárképzést. Az 1906-ban meginduló képzés 1929-ig Budapesten működött. /1/

Az 1920-as években a tanítóképzés reformja és a polgári iskolai tanárképzés átszervezésének és Szegedre helyezésének problémái felvetették a tanítóképző-intézeti tanárképzés reformjának kérdését is.

Az első tényezőt a tanítóképzés reformja jelentette. 1920-ban elkészült az a tervzet, amely a tanítóképzés idejét hat évre kívánta emelni. A gazdasági nehézségek miatt 1923-ban a képzés idejét azonban öt évben állapították meg. A tanítóóság ezzel szemben főiskolai szintű tanítóképzésre

törekedett, mert abban látta a népoktatás további fejlődésének biztosítását, továbbá azt, hogy így megszűnhet a képzettségének elbírálásánál az önértékét sértő megkülönböztetés. Ekkor erősödött meg a terv, hogy a tanítóképzést úgy kell átszervezni, hogy az egy négy éves középszintű, érettségit adó és az arra épülő két éves főiskolai jellegű intézmény legyen.

A tanítóképző-intézeti tanárképzés szempontjából ez olyan lehetőséget nyújtana, hogy a tanárképzés a tanítóképzésre épülhetne. Ez lehetne a tanítóképző-intézeti tanárképzés reformjának kiindulási pontja.

A másik tényező az átszervezés előtt álló polgári iskolai tanárképzés kérdése volt. Eddig a tanítóképző-intézeti tanárképzés elválaszthatatlan volt a polgári iskolai tanárképzéstől, összekötötte őket a közös múlt. Ha ez a forma megszűnik azzal, hogy a polgári iskolai tanárképzés Szegedre költözik, és a képzés átmeny a tudományegyetemre (ahogy előzőleg tervezték), természetesen változni kell a ráépülő tanítóképző-intézeti tanárképzésnek is. Hogy ez a változás milyen legyen, azt a tanítóképzők érdeke határozta meg. Amennyiben a tanítóképzéssel semmi új nem történik, - a képzős tanárok általános véleménye szerint, - akkor is meg kell oldani a tanárképzés reformját. Az alapvető kérdés, hogy továbbra is a polgári iskolai tanárképzés legyen-e az alapja a tanítóképző-intézeti tanárképzésnek? Az egyik nézet szerint, ha a polgári iskolai tanárképzés négy éves lesz, arra kell építeni az egy éves tanítóképző-intézeti tanárképzést. Itt is felmerült az a kérdés, hogy a két intézet együtt maradjon-e, vagy sem? Egy másik nézet szerint, amennyiben a hatosztályú, kettős tagozatú tanítóképző létre jön és kiépül, lehetőség lesz arra, hogy bármilyen középiskolai érettségi bizonyítvánnyal beiratkozhat a felsőtagozatra az, aki tanítói képesítést akar szerezni, így az is lehetővé válik, hogy idővel tanítóképző-intézeti tanár legyen. Az ilyen alapon felépülő tanárképzésnek már nincs szüksége a polgári iskolai

tanárképzőre. A tanítóképző-intézeti tanárképzés a tanítóképző felső tagozatát végzett tanítókból válogathatja ki a tanárjelöltjeit. (A polgári iskolai tanárképző a négy éves alsótagozat, illetve a középiskola 8. osztályát érettségi vizsgával befejezettek közül válogathat tanárjelölteket.) A tanítóképző-intézeti tanárképzés, tehát elválna a polgári iskolai tanárképzéstől, és menne a maga útján, ez az út pedig az egyetemre vezet.

A tanítóképző-intézeti tanárképzés reformjának kérdéseit a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszust előkészítő tanítóképzői szakbizottság megbízásából Mesterházy Jenő dolgozta ki./2/ Úgy gondolta, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzés elméleti részét az egyetem látná el, amelynek ideje nyolc félév lenne, kapcsolatosan egy tanítóképzői tanárképző intézettel (hivatása hasonló lenne, mint a középiskolai tanárképző intézeté). Élén állna az elnök és az igazgatótanács. Ők irányítanák az egyetemen folyó elméleti képzést és tagjaiból neveznék ki az Országos Tanítóképzői Tanárvizsgáló Bizottságot. A tanítóképzői tanárképzőt Budapesten állítanák fel. Az Apponyi Kollégium intézményét fenntartanák az elméleti és gyakorlati munkák hathatósabbá tételére és anyagi támogatására, továbbá internátusi elhelyezés biztosítására a tanárjelöltek számára. A kollégium az I. kerületi férfi tanítóképző, illetve a II. kerületi tanítónőképző keretében működne. Ez a két képző lenne a tanárképzés gyakorló iskolája is. A tanítóképző-intézeti tanárképzésben csak olyanok vehetnének részt, akik a tanítóképző két éves felső tagozatát elvégezték és tanítói oklevelet szereztek./3/

Javaslatának konklúziója végső soron az, hogy "tanítóképző-intézeti tanár csak az lehet, aki a tanítói oklevél megszerzése után a középiskolai tanárképzésnek megfelelő idejű tanulmányt végez."/4/

A Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének válaszmánnya megvitatta Mesterházy Jenő javaslatát, és úgy döntött, hogy

"a tanítóképző-intézeti tanárképzés középiskolai érettségire épüljön fel", továbbá, hogy "tanítóképző-intézeti tanár olyan középiskolai tanár lehet, aki legalább egy évig didaktikai gyakorlatot végzett az arra kijelölt tanítóképző-intézetben." /5/

Az egyesület választmányi ülései után a XVIII. rendes közgyűlés (1928. április 15.) foglalkozott a tanítóképzés és a tanítóképző-intézeti tanárképzés reformjának a kérdéseivel.

A tanítóképzés kérdésének előadója Molnár Oszkár volt. A vita során kialakult javaslatokat a következőkben csoportosíthatjuk: 1) 6 évfolyamú, két tagozatú tanítóképző elkülönített közműveltségi és szakképzéssel; 2) középiskolai érettségire felépített akadémia; 3) egyetemen történő tanítóképzés; 4) a jelenleg öt évfolyamú képzés fenntartása; 5) a mai rendszerű tanítóképző kereteinek kibővítése. Ezek a javaslatok többségükben azt jelentették, hogy a képzés a tanítóképzőben történjék, illetve a középiskolai érettségire alapított tanítóképzőben.

Nagy arányú vitát váltott ki a tanítóképző-intézeti tanárképzés reformjának kérdése Mesterházy Jenő előadása nyomán. Az indítványok alapján három típusú véleményt állapíthatunk meg: 1) a tanítóképesítésre felépített tanítóképző-intézeti tanárképzés. Szervei: a) az egyetem, b) a tanítóképzői tanárképző intézet, c) az Apponyi Kollégium, d) a gyakorló tanítóképző; 2) Középiskolai érettségi, 4 évi egyetemi képzés, 2 évi gyakorlat tanítóképzőben; 3) középiskolai érettségi, tanítói oklevél, 4 évi egyetem, 1 évi gyakorlat tanítóképzőben. /6/

Az Egyesületi közgyűlésen a tanítóképzés és a tanítóképző-intézeti tanárképzés vitája egymással szoros összefüggésben jelentkezett. Érthető, hogy az Egyesület mind a tanítóképzés reformjára mind a tanítóképző-intézeti tanárképzés reformjára egységes határozati javaslatot készített és terjesztett a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus elé. A kongresszus 1928. július 3-5 között

végezte munkáját.

A tanítóképző-intézeti tanárképzés reformjának a kérdéseit a Tanítóképző-intézeti szakosztály tárgyalta a tanítóképzés reformjával együtt. A tanítóképzés reformjára vonatkozó témát Molnár Oszkár fejtette ki.

A tanítóképző-intézeti tanárképzés reformját Mesterházy Jenő ismertette. Az előadás alapjául a szakbizottságban előkészített és az Egyesület közgyűlésén megtárgyalt referátum és határozati javaslat szolgált. Lényege, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzést el kell választani a polgári iskolai tanárképzéstől, két tagozatú tanítóképzőre kell építeni, és az elméleti képzésnek a budapesti tudományegyetemen (képzőművészeti főiskolán, zeneművészeti főiskolán), a gyakorlati képzésnek a tanítóképző-intézetben kell történnie. A kollégiumot a gyakorló tanítóképzővel kapcsolatban kell felállítani. Ennek alapján fogalmazódott meg a határozati javaslat, amelyet az Egyesület is javasolt a kongresszusnak.

A határozat a következő volt:

"1) A tanítóképző-intézeti tanári pályára az mehet, akinek jeles tanítói oklevele van és a tanári pályára való egyéni és jellembeli kiválósága mellett mindenfajtajú nevelői arravalóságról is tanúbizonytságot tesz.

2) A tanárképzés ideje tiz félév.

3) A képzés elméleti és gyakorlati. Az elméleti képzés szakirányú része nyolc féléven át a budapesti és a szükségekhez mérten a vidéki tudományegyetemen, illetőleg a megfelelő főiskolákon, a pedagógiai része két féléven át az említett tudományegyetemen és a gyakorló tanítóképzőkkel kapcsolatos kollégiumokban történik. A kiképzés gyakorlati részét a pedagógiummal párhuzamosan a gyakorló tanítóképzők biztosítják.

4) A jelöltek a negyedik félév után alap-, a nyolcadik után szak-, a tizedik félév végén pedig pedagógiai és gyakorlati vizsgálatot tesznek. A vizsgálatok az országos tanítóképző-intézeti tanárvizsgáló bizottság előtt folynak. A bizottság a vizsgálat pedagógiai és gyakorlati részében

tanítóképzői tanárokkal kiegészül.

5) A gyakorló tanítóképzőkkel kapcsolatban kollégiumok szervezendők, melyek a szemináriumi foglalkozást és az internátusi elhelyezést biztosítják."/7/

A Kongresszus után a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete külön emlékiratban fordult a vallás és közoktatásügyi miniszterhez a tanítóképző-intézeti tanárképzés módosítása ügyében, és annak elfogadását sürgette. Az emlékirat utalt arra, hogy a reformot szükségessé tette a polgári iskolai tanárképzés megreformálása és Szegedre helyezése. Utalt arra is, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzés az Apponyi Kollégium intézményével mélyen járó reformon ment keresztül, de kapcsolata a polgári iskolai tanárképzéssel továbbra is megmaradt. Vázolta azt, hogy a két tanárképzés céljában merőben különbözik, ezért közóhajként jelentkezett annak az igénye, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzés legyen független. Az emlékirat leszögezte, hogy az új tanítóképző-intézeti tanárképzés elméleti része csakis az egyetemen (zeneművészeti, képzőművészeti főiskolán) történhet. Fontos elvként fogalmazták meg, hogy a tanítóképző-intézeti tanár csak az lehet, aki a tantóképző-intézetet végezte, aki tehát tanítói oklevéllel rendelkezett. Az emlékirat ezután közli a Kongresszuson elfogadott javaslatot a reformmal kapcsolatban./8/

2. Az Apponyi Kollégium átszervezése

A polgári iskolai tanárképzés reformja 1928-ban következett be, amikor is a miniszteri rendelet a két budapesti állami polgári iskolát tanárképzőt egyesítette, négy évfolyamúvá fejlesztette és Szegedre helyezte. A főiskola a szegedi tudományegyetem bölcsész- és történettudományi, továbbá a mennyiség- és természettudományi karaival kooperálva kezdte meg működését. Az egyetemmel való kooperálás azt jelentette, hogy minden

főiskolás - mint rendkívüli hallgató - az egyik szaktárgyából az egyetemen is hallgatott előadásokat (heti 4-10 óra)./9/

1906-tól, de már a kezdeti időszaktól a polgári iskolai tanárképzés és a tanítóképző-intézeti tanárképzés együttesen fejlődött.

A tanítóképző-intézeti tanárok - mint láthattuk - a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson a két tanárképzés szétválasztására törekedtek, és az egyetemmel kapcsolatos, önálló intézményben képzelték el a tanítóképző-intézeti tanárképzést.

A miniszter azonban a polgári iskolai tanárképző főiskola Szegedre helyezés után a tanítóképző-intézeti tanárképzéssel kapcsolatban az 1929. július 18-i rendeletével (VKM 830-5-5/1929.) a következőképpen intézkedett: "a tanítóképző-intézeti tanárképzésnek eddigi alapelveit megtartva, a tanárképzést az 1929/30.-i tanévtől kezdődően a szegedi Ferenc József Tudományegyetemmel és a szegedi róm. kath. tanítóképzővel, s az ugyanottani róm. kath. tanítónőképzővel utóbbiakkal mint a tanárképzés gya-korló iskoláival kapcsolatban, 1 évfolyamos intézmény alak-jában a 4 évfolyamú polgári iskolai tanárképzés fölé szerve-zem és a szegedi polgári iskolai tanárképző főiskolai igaz-gató-tanács elnökének, mint a tanítóképző-intézeti tanárje-löltek egyesített férfi és női Apponyi Kollégiuma miniszteri biztosának felügyelete alá, s a polgári iskolai tanárképző főiskola igazgatójának, mint az Apponyi Kollégium igazgatójának vezetése alá helyezem."/10/

Ez a rendelet nem változtatta meg az Apponyi Kollégium szervezetét, képzési és képesítési rendszerét. Látnunk kell azonban, hogy néhány módosítás bekövetkezett. A képzési idő 1 évre történő leszállítását, - amely akkor lépne életbe, amikor a polgári iskolai 4 évfolyamos tanárképzésben részesülők első csoportja bevégni tanulmányait -, a minisztérium azzal indokolta, hogy a polgári iskolai tanárképzést négy évre emelte és a képzést

kapcsolatba hozta az egyetemmel. A képzés idejének leszállítása tiltakozást váltott ki a tanítóképző-intézeti tanárok soraiban. Féltették a képzés színvonalát. A rendelet szerint az átmeneti idő alatt, az 1929-30., 1930-31. és 1931-32. tanévben a tanárképzés, a felveendő új Apponyi-kollégiumi tagok részére, az eddigi képzési idő, vagyis 2 évig tartó egyetemi tanulmányok alapján folytatódott. A képzési idő azonban - a második világháborús éveket kivéve - továbbra is két évig tartott. A rendelet másik fontos módosítása a rajz és zenetanárok képzésével kapcsolatos. "A tanítóképző-intézeti rajztanárok és zenetanárok képzését azonban továbbra is Budapesten az Országos Képzőművészeti Főiskolával, illetőleg az Országos Zeneművészeti Főiskolával kapcsolatban, az eddigi gyakorlat alapján szerzett tapasztalatok figyelembevételével óhajtom szervezni" - mondja a miniszteri rendelet. Ezzel a rendelkezéssel lényegében létre jött az Apponyi Kollégium Budapesti Tagozata. /11/

Az 1928-29. tanévben - a polgári iskolai tanárképző főiskola már Szegeden volt - az Apponyi Kollégium még a fővárosban működött. A miniszter az igazgatással Frank Antalt, illetve Radák Olgát bízta meg.

A másodéves férfi hallgatókat az Eötvös Kollégiumban, az elsőéveseket az I. ker. tanítóképző-intézet kollégiumában helyezték el. /12/ A nőhallgatók elhelyezését továbbra is az Erzsébet Nőiskola biztosította. Ezt a helyzetet a tanítóképző-intézet tanárai örömmel vették, mert az volt a felfogásuk, hogy ezzel az elhelyezéssel a tanárjelöltek szorosabb kapcsolatba kerülnek jövődi munkahelyükkel, a tanítóképzővel. Ebben a tanévben még nem dönt el, hogy az Apponyi Kollégium Szegedre fog költözni, vagy sem.

Az 1929-30. tanévben - ekkor már megjelent a rendelet - csak a másodéves tanárjelöltek folytatták, illetve fejezték be tanulmányaikat Budapesten. A Budapesten maradt tanárjelöltek az 1929-30. tanévben, a férfi hallgatók az I. ker. tanítóképzőben, a nők az Erzsébet Nőiskolában

kaptak elhelyezést.

Az elsőéves hallgatókat már Szegedre vették fel. Továbbra is Budapesten maradtak a rajz- és zeneszakos tanárjelöltek.

A rendelet azt is közölte, hogy az 1929-30. tanévre kiket vett fel a miniszter és kiknek a kérvényét utasította el.

A miniszteri rendelet megbízta dr. Huszti József egyetemi tanárt, az állami polgári iskolai tanárképző főiskolai igazgató-tanácsának az elnökét, mint az Apponyi Kollégium miniszteri biztosát, hogy készítse el - az illetékesek közreműködésével és a VKM 149837/1911. sz. rendeletének figyelembevételével - a jövőbeni tanítóképző-intézeti tanárképzés új egységes szervezeti szabályzatát. Az új szabályzat lényegében megegyezett a régi szabályzattal./13/

Az Apponyi Kollégium Szegedre helyezése, a tanulmányi idő egy évre történő csökkentése, és az "eddigi alapelvek megtartása" újabb kritikát váltott ki a tanítóképző-intézeti tanárság soraiban.

A Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesülete két memorandumban is kérte a minisztert (1932. jún. 15., júl. 3.) a tanárképzés ügyének újbóli rendezésére. A júniusi memorandum - hivatkozva a Kongresszus határozatára - azt kérte a minisztertől, hogy a középiskolai tanárok egyszerű vizsgálat letételével való átminősítését szüntesse be, és azt javasolta, hogy tanítóképző-intézeti tanárrá csak olyan középiskolai tanár válhassék, aki a tanítói oklevelet megszerezte, az Apponyi Kollégium hallgatói részére előírt didaktikai gyakorlatot elvégezte és a megkívánt különbözeti vizsgált letette. A júliusi memorandum az előbbi kérelemmel kívül a tanulmányi idő két éve mellett foglalt állást és kívánatosnak tartotta a tanítóképző-intézeti tanárképzés teljes egészének Budapesten történő megvalósítását./14/

Mesterházy Jenő A tanítóképző-intézeti tanárképzés című cikkében összefoglalta azokat az érveket, amelyek

1927-től kezdődően felmerültek, amelyek a Kongresszuson elhangzottak, és újból megfogalmazta, hogy a tanítóképző-intézeti tanárság többségének véleménye szerint a képzést önállóvá kell tenni és el kell választani a polgári iskolai tanárképzéstől. Leszögezte, hogy a polgári iskolai tanárképzés megreformálása miatt a tanítóképző-intézeti tanárképzést úgy alakították át, ahogy az a legkönnyebb (talán úgy is lehet fogalmazni: a legolcsóbb) volt. Az átalakítás tehát egyszerűen úgy történt, hogy a képzés addigi idejét két évről egy évre szállították le. (Az egy éves képzés az 1932-33. tanévvel indult volna.) A szerző úgy látta, hogy a polgári iskolai tanárképzés egy évvel történt felemelése nem helyettesíti a tanítóképző-intézeti tanárképzés hiányzó egy évét. A megmaradt egy év pedig nem elegendő a színvonalas képzéshez. A szerző elismerte a szegedi egyetem és a szegedi tanítóképző-intézetek kiválóságát, de szerinte az ország központjában, Budapesten lévő hasonló intézet jobban megfelelne a tanárképzési hivatásnak. "Minden okunk meg van arra, hogy az ország egyetlen tanítóképző-intézeti tanárképzőjét oda kívánjuk vissza, ahol eddig volt."/15/ Ugyanakkor elismerte a szegedi Apponyi Kollégiumnak azt a misszióját, hogy az apácarendeket is megnyert a tanítóképző-intézeti tanárképzés ügyének. (Mindkét szegedi tanítóképző egyházi intézmény volt és a nőképzőt apácarend tartotta fenn.) A szerző véleménye szerint a Budapestre helyezés esetén sem állna semmi útjába a szerzetes-nővérek képzésének.

A vita során megszólalt az ellentábor is, akik az eddigi alapelvek megtartása és a Szegedre helyezés mellett foglaltak állást. Hangadójuk Becker Vendel, a szegedi r.k. tanítóképző-intézet igazgatója volt./16/ A szegediek véleményét nyilván szubjektív okok is befolyásolták.

Mesterházy Jenő válaszában újra a tanítóképző-intézeti tanárképzés önállósága és Budapestre történő visszahelyezése mellett foglalt állást./17/

Az Apponyi Kollégium szakvezető tanárai több

értekezletükön foglalkoztak az átszervezés ügyével. Példának az 1933. április 7-én tartott értekezletet említjük. Az elnöklő miniszteri biztos rámutatott arra, hogy a tanítóképző-intézeti tanárság az egész képzést az egyetemre kívánja vinni. Az értekezlet leszögezte, "hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzés a polgári iskolai főiskolára építve és azzal kapcsolatban történjék." A szegedi képzést tartják kívánatosnak, de lehetőknek tartják a budapesti megoldást is.

Somogyi József szakvezető tanár külön véleményt nyújtott be és "az egyetemmel egyenragú" főiskolát akart 5 évfolyammal, egy 3 évfolyamos alsótagozattal a polgári iskolai tanárképzés céljaira és egy erre épülő két évfolyamú felsőtagozattal a tanítóképző-intézeti tanárképzés céljaira. Gyakorlóiskolája foglalja magába a népoktatás összes egymásra épülő intézményét, az elemi népiskolát, a polgári iskolát és a tanítóképzőt./18/

A tanítóképző-intézeti tanárképzés ügyében, - az ellentétes vélemények tisztázására - a miniszter 1933. június 13-án értekezletet hívott össze. Az értekezleten Szily Kálmán államtitkár elnökölt. Meghívták mindazoknak az intézményeknek a képviselőit, amelyek a tanítóképző-intézeti tanárképzéssel kapcsolatban álltak.

A vita a következő kérdések körül folyt:

1) Legyen-e teljesen független és a tanítóképző-intézet elvégzése után az egyetemen és az Apponyi Kollégiumban történő tanítóképző-intézeti tanárképzés, vagy pedig továbbra is a polgári iskolai tanárképzésre épüljön fel?

2) A polgári iskolai tanári oklevél után 1 vagy 2 éves legyen-e a tanárképzés?

3) Lehessen-e középiskolai tanári oklevél és különbözeti vizsgálat alapján tanítóképző-intézeti tanári oklevelet szerezni?

4) Hol történjék a tanárképzés: Budapesten, vagy Szegeden?

Az értekezletről hivatalos kommunikét nem adtak ki./19/ A miniszter az 1929-ben kiadott rendeletét nem változtatta meg, sőt megerősítette, hogy a tanárképzés a polgári iskolai tanárképzésre épüljön. Az 1932-33. tanévvel nem vezették be az egy éves képzést, így a képzés ideje továbbra is két éves maradt.

A vita a kérdéssel kapcsolatban tovább élt a tanítóképző-intézeti tanárok soraiban. Látva az ellentétes álláspontokat, Neményi Imre A magyar tanítóképzés és tartozékai című cikkében új szempontok alapján foglalkozott a kérdéssel./20/ A tanítóképző-intézeti tanárképzés problémáit a népiskolával és a tanítóképzéssel kapcsolatban vizsgálta. Úgy látta, hogy a három tanügyi intézmény annyira kölcsönhatásban van egymással, hogy bármelyik is csak a másik kettővel kapcsolatban tárgyalható.

A tanulmány szerzője a tanítóképző-intézeti tanárképzést a következőképpen képzelte:

1) a tiszta jeles tanítói oklevelet szerzett tanító, mint az Apponyi Kollégium tagja, minden további nélkül beiratkozhat az egyetemre;

2) az Apponyi Kollégium évfolyamának száma: négy;

3) a másodévet alapvizsga, vagy első szakvizsga zárna, a negyed év végén következne a második szakvizsga és a pedagógiai vizsga, mely alapján kapja meg a jelölt a tanítóképző-intézeti tanári oklevelet. Ezek alapján jelentkezhet a jelölt doktori szigorlatra;

4) a gyakorlati év - mint ahogy az a középiskolai tanárjelölteknél van - nem szükséges, mert az Apponyi Kollégiumhoz tartozó jelölt négy év alatt szoros kapcsolatban van a gyakorló tanítóképzővel.

A szerző elképzelése közel áll a tanítóképző-intézeti tanárok és a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus által megfogalmazottakhoz.

Befejezésként a szerző a régi Paedagogium újra élesztését javasolta.

A tanítóképző-intézeti tanárképzés kérdése lassan

nyugvópontra jutott. Az Apponyi Kollégium a szegedi egyetemmel és a szegedi polgári iskolai tanárképző főiskolával, továbbá a két gyakorló tanítóképző-intézettel szoros kapcsolatban fejtette ki további tevékenységét.

Ezt tükrözi az Országos Felsőoktatási Kongresszus (1936. dec. 10-16.) is, ahol a bölcsészettudományi szakosztály ülésén Huszti József beszámolt a "Polgári iskolai és a tanítóképző-intézeti tanárképzés"-ről./21/

Maga a cím is utalt arra, hogy a két intézmény az átszervezés után is szoros kapcsolatban állt egymással. Érthető ez, hiszen "a tanítóképző-intézeti tanárképző, az úgynevezett Apponyi Kollégium elsősorban a polgári iskolai tanárképzésre van felépítve", indokolja Huszti József a beszédében a két intézmény együttes tárgyalását.

A tanítóképző-intézeti tanárképzés szempontjából három mozzanatra utalt a referátum a polgári iskolai tanárképzésről szóló részben. Az egyik, hogy a polgári iskolai tanárképzés Szegedre helyezése és a tanítási idő négy évre történt felemelése mellett az átszervezést a legnagyobb gonddal hajtották végre, azért is, hogy a főiskolák régi bevált hagyományaiból semmi se menjen veszendőbe (régli szakcsoportok megmaradtak, fokozták a követelményeket, megmaradt a speciális gyakorlati rész, stb.)/22/ Nemcsak a főiskola fejlődése szempontjából, hanem az arra épített tanítóképző-intézeti tanárképzés szempontjából is nagy jelentőségük, a másik szempont, amely szerint "a főiskola hallgatói a tanárképző tanulmányi rendjében kiszabott előadásokon kívül választott szaktárgyak egyik szakköréből, illetőleg annak egyik szaktárgyából a m. kir. Ferenc József Tudományegyetem bölcsészet-, nyelv- és történettudományi, illetőleg mennyiségtani- természettudományi karán is kötelesek előadást hallgatni s e célból az egyetemre rendkívüli hallgatókul beiratkozni. Az egyetemen választható szaktárgyak a következők: magyar nyelv, magyar irodalom, történelem, német nyelv és irodalom, földrajz, állattan, növénytan, ásványtan, vegytan, mennyiségtan, természettan."

Választható ezek egyike helyett a filozófia és pedagógia is./23/

A harmadik fontos mozzanat, hogy a polgári iskolai tanárképzés, - hiven régi hagyományaihoz - a fokozatos szelekció elvére van felépítve. A tanítóképzőből a legjobbakat választja ki, a középiskolából a legrosszabb esetben is csak jól éretteket vesz fel, a felső kereskedelmi iskolából és a felső mezőgazdasági iskolából csak a jeles rendűeket emeli ki. Ehhez járul még a szabályzatnak az a követelménye, hogy aki nem tanítóképzőből jelentkezett, annak külön felvételi vizsgát kellett tennie./24/

Miután a miniszteri rendelkezés az Apponyi Kollégiumba való felvételt a polgári iskolai tanári diplomához kötötte, a szelekció elve tovább folytatódott a tanítóképző-intézeti tanárképzésben is.

A tanítóképző-intézeti tanárképzéssel kapcsolatban a referátum beszámolt arról, hogy a jelöltek a főszakjukból, - amelyet a polgári iskolai tanárjelölt korukban már négy éven keresztül hallgattak az egyetemen -, további két évet kötelesek hallgatni, illetve "mélyremenő egyetemi tanulmányokat végezni". Ezt egészítik ki a kollégiumi szakvezető órák és a tanítóképzői gyakorlás, amely kiterjed a tanítóképző elemi iskolájában folytatott gyakorlatra is.

A referátum utalt az 1933. június 3-án, a minisztériumban tartott értekezletnek arra a kérdésére, hogy milyen előképzettségre épüljön a tanárképzés. Az ottani vélemény figyelembe vételével a miniszter úgy rendelkezett, hogy a "polgári iskolai tanári diplomához kötötte az Apponyi Kollégiumba való felvételt." Ez egyben azt is jelentette, hogy a fokozott szelekció elvére épített rendszer, - a tapasztalat alapján - megfelelő volt. Az előadó kijelentette, hogy "a tanítóképző-intézeti diplomások a maguk hivatásának mind tudományos felkészültség szempontjából, mind didaktikai tekintetben szinte a mesterjelöltjei."

Befejezésként a referátum megállapította, hogy a

tanítóképző-intézeti tanárképzésben nincs túlprodukción, és ez az irányított tanárképzői létszámnak köszönhető, mert a felvételnél figyelembe veszik, hogy a következő öt évben a különböző tanítóképző-intézetekben milyen szakos és milyen vallású tanárookra és tanárnőkre lesz előreláthatólag szükség.

A tanítóképző-intézeti tanárképzéssel kapcsolatos referátum és a hozzászólások alapján, a Magyar Tanítóképző - az előadás kivonatos közlésében - levonta a következtetést, "hogy az Apponyi Kollégiumban nagyobb reformra szükség nincs, legfeljebb az eddigi jól bevált rendszer egyes pontjainak a lényegét nem érintő módosítására." /25/

A kongresszus zárása során Szily Kálmán államtitkár rámutatott arra, hogy az elhangzott előadások megfelelő anyagot adtak a felsőoktatás reformjához és hosszú időre forrásmunkául szolgálhatnak a felsőoktatással kapcsolatos ügyekkel foglalkozók számára. Huszti József előadása a szekció ülésen pedig lényegében lezárta a tanítóképző-intézeti tanárképzéssel kapcsolatos vitát.

5. Az Apponyi Kollégium élete Szegeden

A Kollégium és a polgári iskolai tanárképzés

Az előzőkben láthattuk azokat a nézetkülönösségeket és vitákat, amelyek a tanítóképző-intézeti tanárképzés kérdésében kialakultak az Apponyi Kollégium Szegedre történt áthelyezése után. Ismeretes, hogy az ellentétes nézetek már korábbi időből származtak.

A miniszteri rendelet kimondta, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzést az "eddigi alapelveit megtartva" kívánták tovább működtetni. Nem változott meg tehát az Apponyi Kollégium szervezete, képzési és képesítési rendje. A rendelet értelmében Szegedre költöztek a humán és reál szakos tanárjelöltek. Az első évfolyam 1929-30.

tanévben kezdte meg tanulmányait. A beltagok elhelyezéséről a Horthy Kollégium gondoskodott.

A kollégium miniszteri biztosa 1929. szeptember 1.-től Huszti József egyetemi tanár, igazgatója 1929. szeptember 25.-étől Galamb Sándor, a polgári iskolai tanárképző főiskola igazgatója lett./26/

A szervezeti szabályzat értelmében az Apponyi Kollégium igazgatói teendőit továbbra is a polgári iskolai tanárképző főiskola igazgatói látták el. 1929-1949-ig a következők voltak az Apponyi Kollégium igazgatói: Galamb Sándor (1929. szept. 25-1932. okt. 18.), Littke Aurél (1932. okt. 18-1938. júl. 1.), Szőkefalvi Nagy Gyula (1938. júl. 1-júl. 19.) Ábrahám Ambrus (1938. júl. 19.-1940. nov. 27.), Schilling Gábor (1940. nov. 27.-1944. okt. 1.), Kesselyák Adorján (1944. okt. 1.-1945. júl. 4.), Eperjessy Kálmán (1945. júl. 4-1949. febr. 10.), Ágoston György (1949. febr. 10.-febr. 28.).

A budapesti időszakhoz viszonyítva a tanítóképző-intézeti tanárképzés Szegeden magasabb szinten indulhatott el. Az 1932-33. tanévben már olyan polgári iskolai tanárok lehettek az Apponyi Kollégium tagjai, akik négy éves főiskolai képzésben vettek részt, és főtárgyukból nyolc féléven keresztül az egyetemen is hallgattak előadásokat.

Tudjuk, hogy a polgári iskolai tanárképzés élete a Szegedre helyezés idejétől, 1928-tól sem volt zökkenőmentes.

Nehezítette a helyzetet, hogy a két budapesti főiskoláról a tanárok közül kevesen mentek Szegedre. Kezdetben ez mind a főiskola, mint az Apponyi Kollégium szempontjából problémát okozott. Amikor az Apponyi Kollégium 1929-ben Szegedre költözött, a régi szakvezető tanárok közül csak Mester János, Erdélyi Lajos, Littke Aurél és Frank János folytatták az új helyzetben is munkájukat.

A zavaró tényezőket a főiskolán fokozatosan sikerült megszüntetni, a tanári kar megerősödött, és a szervezeti és tanulmányi rend 1933-ra stabilizálódott. Az Apponyi Kollégium szempontjából a főiskola stabilizálódása lényeges

kérdés volt, miután a miniszteri rendelet a tanítóképző-intézeti tanárképzést a polgári iskolai tanárképzés fölé szervezte és szakvezető tanárai továbbra is a főiskola tanárai voltak.

A tanárjelöltek és a szakvezető tanárok kapcsolata és tevékenysége hasonló volt a szegedi időszakban is mint Budapesten. A hallgatók felvételére, a tanulmányi segélyek és a különböző kedvezmények odaítélésére most is a szakvezető tanári értekezlet tett javaslatot a miniszternek. A javaslatnak az alapja a négy főiskolai év tapasztalata volt. A felvett tanárjelöltek a félév kezdetén jelentkeztek szakvezető tanáraiknál, megbeszéltek egyetemi és kollégiumi óráikat. A rendszeres foglalkozások lehetőséget adtak arra, hogy a hallgatók fokozatos munkáját végig kísérelhették a szakvezető tanárok és a munkához irányítást, segítséget nyújthattak, illetve kiegészíthették azt. A tanárjelöltek - az egyetemi leckeigazolványon kívül - külön Apponyi Kollégiumi leckekönyvvel rendelkeztek.

A szakvezető tanári értekezlet félévenként rendszeresen értékelte a tanárjelöltek egyetemi, kollégiumi és gyakorlati munkáját. Tapasztalataikról jelentésben számoltak be a miniszternek. Ezek a jelentések szinte kivétel nélkül rámutattak arra, hogy a jelöltek szakmai hozzáértéssel, nagy szorgalommal, lelkiismeretesen, hivatástudattal végzik munkájukat. Többen a kötelező szakmai feladataikon túl részt vettek egyetemi pályázatokon, segítették a gyakorló polgári iskola munkáját. Többen voltak olyanok, akik kiemelkedő szakmai tevékenységük alapján a főiskolán, vagy az egyetem illetékes tanszékein tanári segédszemélyzeti feladatokat láttak el./27/

Az előzőekben már utaltunk arra, hogy a szegedi időszak idején nagy mértékben emelkedett az egyházi személyek száma az Apponyi Kollégium hallgatói között. Ennek oka abban keresendő, hogy az egyházi tanító/nő/képző-intézetek tanárai között sokan voltak olyanok, akiknek nem volt meg a tanítóképző-intézeti tanári

képesítésük. Az egyházak, elsősorban a római katolikus egyház a harmincas évektől kezdve jobban törekedett arra, hogy iskoláiban képezett tanárok tanítsanak./28/ A szerzetes-nővéreket szerzetük látta el. Tehát a szakvezető tanári értekezlet csak a felvételükkel és tanulmányi munkájukkal foglalkozott. A szerzetes-nővérek taníttatását az állam sok esetben anyagilag segítette./29/

A Kollégium vezetése (miniszteri biztos, igazgató) és a szakvezető tanári kar összetétele biztosította a polgári iskolai tanárképző főiskola és az Apponyi Kollégium együttműködését. Ezt az együttműködést az is elősegítette - a személyi egybeesésen kívül -, hogy az Apponyi Kollégiumnak nem volt külön költségvetése, sem ingó, sem ingatlan vagyona. A kollégium adminisztrációs munkáját a polgári iskolai tanárképző főiskola saját ellátmányából biztosította, továbbá az adminisztrációs munkákat a főiskola igazgatói helyiségében a főiskola tisztviselői külön díjazás nélkül végezték. Az állam csak az igazgató és a szakvezető tanárok munkájának díjazását biztosította./30/ Azt is meg kell jegyeznünk, hogy az Apponyi Kollégium, illetve adatai az országos statisztikákban sem szerepeltek külön címszó alatt.

Az Apponyi Kollégium és az egyetem

Az Apponyi Kollégium Szegedre helyezését a Ferenc József Tudományegyetem örömmel fogadta. Az egyetem életében fontos tényező volt már az, hogy 1928-ban a polgári iskolai tanárképző főiskolát Szegedre helyezték és a két intézmény kooperált a főiskolai hallgatók oktatásában. Ezzel mintegy 500 fővel nőtt az egyetem hallgatóinak száma.

Lehetővé vált új tanszékek felállítása az egyetemen, lendületessé vált az egyetem fejlesztése./31/ Ezt a lehetőséget fokozta, hogy 1929-ben az Apponyi Kollégium is Szegedre került. A kollégium évente 30-50 új hallgatót jelentett.

Az Apponyi-kollégisták egyetemi státusa a Szegedre kerüléssel sem változott. Az egyetemnek továbbra is csak rendkívüli hallgatói lehettek, csakúgy, mint a polgári iskolai tanárképző főiskola hallgatói.

Az egyetem azonban igyekezett megbecsülni és magához kötni új hallgatóit azzal, hogy a polgári iskolai tanárképző főiskola és az Apponyi Kollégium hallgatóit "tanárjelölt hallgatók" címmel jelölte meg. Így lehetővé tette, hogy ezek a diákok akiknek "rendkívüli egyetemi hallgató" volt az egyetemi státuszuk, részt vehettek egyetemi pályázatokon. /32/

Ez fontos tényező volt nemcsak az Apponyi Kollégium, hanem a polgári iskolai tanárképző főiskola hallgatói számára is. A sokat hangoztatott tudományos képzés egyik mozgató rugója lehetett az egyetemi pályázatok lehetőségének megnyitása.

A szegedi képzés megegyezett a budapesti egyetemen folytatott képzéssel. A tanárjelöltek általában heti 20-25 órában hallgatták főtárgyukat az egyetemen és mintegy 12 órából vizsgáztak.

A szegedi egyetem két kara tanárainak, akik az Apponyi Kollégium tanárjelöltjeivel foglalkoztak, az a véleményük alakult ki, hogy a kollégisták kiváló eredményeket tudnak felmutatni az egyetemen, igen nagy a tudásszomjuk, önálló vizsgálatot tudnak folytatni szakmájukban, és képesek doktori értekezés szintű dolgozatok megírására. Sikeresen vesznek részt egyetemi pályázatokon és többüket már jutalomdíjjal is kitüntették. Az egyetem közülük már többet nevezett ki tansegéd-személyi állásra. /33/ Ezt a véleményt erősíti az a tény is, hogy például az 1935-36. tanévben a didaktikai gyakorlaton Várkonyi Hildebrand egyetemi tanár vezetésével intelligencia vizsgálatot végeztek a tanítóképző-intézet gyakorló iskolájában. Munkájukat nagy hozzáértéssel és szorgalommal végezték. /34/

Ezek voltak azok a körülmények, amelyek az egyetem

bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi karát arra indította, hogy a miniszterhez forduljon. 1937. június 7.-i felterjesztésükben azért, hogy az Apponyi Kollégiumot végzett tanárjelöltek érettségi nélkül tehessenek doktori szigorlatot.

"A bölcsészettudományi kar az 1936-37. tanév IX. rendes ülésén foglalkozott a jelenlegi tanulmányi rendszerben végzett Apponyi-kollégisták doktori fokozatának kérdésével és kimondta, hogy a --- VKM 195827/1919. sz. --- rendeletet olyan értelemben kívánja módosítani, hogy az 1933 után Apponyi Kollégiumot végzett, tanítóképző-intézeti tanári oklevelet nyert doktorjelöltek középiskolai érettségi vizsgálat nélkül is bölcsészettudományi szigorlatra bocsáthatók legyenek."

Az előterjesztés kérte a kari határozat jóváhagyását, továbbá hogy a miniszteri jóváhagyás kézhezvételéig is a megfelelő tanítóképző-intézeti tanári oklevéllel rendelkező doktorjelöltek, - középiskolai érettségi bizonyítvány nélkül - doktori szigorlatra bocsátja, doktori oklevelüket pedig a miniszteri jóváhagyó rendelet vétele után adja ki. Az előterjesztés alapvető indoka, hogy az 1919-es rendelet akkor született meg, amikor a polgári iskolai tanárképzés és a tanítóképző-intézeti tanárképzés nem állt olyan magas színvonalon, mint most. /35/ A miniszter a kérést jóváhagyta, és ezzel a tanítóképzőt végzett tanítóképző-intézeti tanárság régi vágya teljesült.

Gyakorlati képzés

A rendelet, amely intézkedett az Apponyi Kollégium Szegedre helyezéséről, megjelölte a két gyakorló tanítóképző-intézetet is. A férfi hallgatók részére a szegedi kir. kath. tanítóképző-intézet (Szeged, Temesvári krt. 38.), a nőhallgatók részére Miasszonyunkról nevezett szegény iskolánővérek vezetése alatt álló szegedi róm. kat. tanítóképző-intézet (Szeged, Szentháromság utca 64.) lett a kollégisták gyakorló iskolája 1929-től kezdve.

A tanárjelöltek a szabályoknak megfelelően végezték didaktikai gyakorlatukat. Az I. éves hallgatók 16 órában a tanítóképzőben, 4 órában a képző gyakorló iskolájában hospitáltak. A II. évesek ugyanannyi időben tanítottak. Általános vélemény volt, hogy a jelöltek komoly nevelői magatartást tanúsítottak és lelkiismeretes munkát végeztek. A didaktikai gyakorlatokról a tanítóképzők részletes jelentést készítettek az Apponyi Kollégium vezetése számára. A szakvezető tanárok a jelöltek munkájának értékelése során értékelték a gyakorlati munkát is./36/

A jelöltek didaktikai gyakorlatában nem hozott változást az 1938. évi, a liceummal és tanítóképzéssel foglalkozó törvény. A törvénnyel itt nem kívánunk foglalkozni, azt azonban jelezniük kell, hogy 1939-től kezdve a tanárjelöltek a liceum, illetve a tanítóképző óráit egyaránt látogatták és végezték tanítási gyakorlatukat./37/

A tanári képesítés

A tanítóképző-intézeti tanárok képesítését - a fennálló rendelet szerint - az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottság látta el a szegedi időszak alatt is. A bizottság elnökét, alelnökét és tagjait a miniszter nevezte ki öt évre terjedő időre.

A szegedi időszak első tanárvizsgáló bizottságának elnöke dr. Huszti József egyetemi tanár, az Apponyi Kollégium miniszteri biztosa, alelnöke dr. Galamb Sándor, a polgári iskolai tanárképző főiskola és az Apponyi Kollégium igazgatója volt./38/

A tanárjelölteket a jelentkezés után a bizottság vizsgára bocsátotta. Ennek előfeltétele volt a négy félév befejezése, a didaktikai gyakorlat eredményességének igazolása, latinból és egy modern nyelvből (német) a fordítási készség bizonyítása. A vizsgajegyzőkönyv feltüntette a zárthelyi írásbeli vizsga eredményét, de jelezte azt is, hogy a jelölt a latin és német nyelvből megfelelt. A jelöltek a zárthelyi írásbeli vizsgán kívül

főtárgyukból és filozófia-pedagógia tárgyból szóbeli vizsgát tettek.

A miniszter a filozófiai és pedagógiai vizsgát 1931-ben kelt levelével módosította. Az 1924. évi rendeletet hatályon kívül helyezte, és újból életbe léptette az 1920-ban kiadott rendeletét. E szerint a nem filozófia-pedagógia szakosoknak a szóbeli vizsgán igazolniuk kellett, hogy a filozófia történetéből egy szabadon választott és elfogadott korszakot, irányt, filozófiát és az ehhez kapcsolatos valamennyi rendszert, továbbá egy művet részletesen ismernek, a pedagógia történetéből hasonlóan. Ezenkívül ismerik a tanítóképző és az elemi iskola történetét, didaktikáját, módszertanát és a közellátás ügyét. A vizsgaanyag nem mentesítette a jelölteket filozófiából és pedagógiából a főkollégiumok hallgatása alól. /39/

A középiskolai tanárok átképzésével kapcsolatban a szegedi időszakban új, kiegészítés, bővítés volt, hogy 1938-tól a miniszter a kiegészítő vizsgát a modern idegennyelvekre is kiterjesztette. Így lehetővé vált, hogy a magyar-francia, magyar-angol, magyar-olasz, német-francia, német-angol, és német-olasz szakos középiskolai tanárok oklevelük érvényességét, kiegészítő vizsgával, a tanítóképző-intézetre is kiterjeszthessék. /40/

A világháború hatása a tanárképzésre

A háborús évek alatt az Apponyi Kollégium a fennálló rendeleteknek megfelelően az "eddig alapelveit megtartva" folytatta munkáját. Az intézményt természetesen érintették azok az események, amelyek 1938-tól változást jelentettek az ország életében.

Az 1938. évi bécsi döntés értelmében Szlovákia és Kárpát-Ukrajna egy része 1940-ben - a második bécsi döntés értelmében - Észak-Erdély és 1941-ben Bácska megszállásával újabb területeket csatoltak vissza Magyarországhoz. A visszacsatolt területeken nagy hiány mutatkozott

pedagógusokban. Több helyen tanítóképző-intézeteket állítottak fel és azokat el kellett látni tanárokkal. A korszak problémáival kapcsolatban csak a tanítóképző-intézeti tanárhiányra kívánunk utalni.

Az új helyzet következtében keletkezett tanárhiányt a tanárjelöltek számának emelésével igyekeztek pótolni. 1939-től több tanárjelöltet vettek fel az Apponyi Kollégiumba és több középiskolai tanárnak tették lehetővé az átminősítést. 1931 és 1938 között évente átlagosan 30 jelölt kapott tanítóképző-intézeti tanári oklevelet, 1939 és 1944 között az évi átlag 50 fő volt./41/ A középiskolai tanárok száma - akiknek oklevelét kiegészítő vizsga alapján a tanítóképző-intézetre is kiterjesztették - szintén emelkedett. 1931 és 1938 között átlagban évente 12 középiskolai tanár oklevelének érvényességét terjesztették ki a tanítóképzőre, 1939 és 1944 között számuk évi átlagban 20 főre emelkedett.

A tanárjelöltek számának emelése azonban nem oldotta meg a problémát. A katonai, illetve a munkaszolgálatra történő behívások tovább nehezítették a tanítóképzők helyzetét. A hiányt az is fokozta, hogy az Apponyi Kollégiumon felvett tanárjelöltek közül is sokan kaptak behívót. Példának az 1942-43-as tanévet említjük. Az első évfolyamra 44 hallgatót (23 férfit és 21 nőt) vettek fel. A beiratkozott férfi hallgatók közül 11 hallgatónak kellett az 1942. év folyamán katonának, illetve munkaszolgálatosnak bevonulnia. Ez a férfi hallgatók 48,9 %-a. A másodéves beiratkozottak száma 23 fő (17 férfi, 3 nő). A férfiak közül 6 fő vonult be katonának (a férfi hallgatók 35,2 %-a)./42/

A bevonultak ügyét a kormány 1942. február 7.-én kelt rendeletével szabályozta és ennek alapján leszerelésük után folytathatták tanulmányaikat, illetve képesítő vizsgát tehettek.

Az Apponyi Kollégium szakvezető tanári értekezlete is foglalkozott a tanárhiány kérdésével. Az értekezlet javasolta, hogy a tanárhiány miatt átmenetileg két évről egy

évre szállítsák le a tanulmányi időt azoknak, akiknek főszakja azonos a polgári iskolai tanári főszakjukkal. Az előterjesztés alapján a miniszter a rendkívüli viszonyokra tekintettel a tanulmányi időt két évről egy évre csökkentette. Azoknak, akik más főszakot választottak az Apponyi Kollégiumban, vagy egyáltalán nem végeztek egyetemi tanulmányokat, vagy négy évnél rövidebb idő előtt fejezték be előző tanulmányaikat, a tanulmányi idejük továbbra is két évig tartott, kivéve, ha értékes irodalmi munkásságot fejtettek ki./43/

Ugyanakkor a tanárjelöltek gyakorlati képzését is újból szabályozták. Az 1943-44-es tanévtől kezdve a 20 óra helyett a hospitálás és a gyakorlati tanítás idejét 10 órában állapították meg./44/

A történelmi események, a háború fejleményei azonban megszakították az Apponyi Kollégium munkáját is. A szovjet hadsereg 1944. október 11-én vonult be Szegedre. Az őszi félévben megindult ugyan a munka, de a hallgatók legnagyobb része nem tartózkodott a városban. A hallgatók száma csak a tavaszi félévben emelkedett. Így a tanítás 1945 tavaszán újraindult.

A tanárképzés helyzete 1945-1949 között

A háború befejezésével olyan demokratikus folyamat indult el Magyarországon, amely kihatott a közoktatásra is.

Az 1945 előtti Magyarország iskolarendszere társadalmi osztályok szerint elválasztott intézmények összességéként épült fel. A demokratikus átszervezés megkövetelt egy olyan rendszert, amely egymásra épül és mindenki számára biztosítja a továbbtanulás lehetőségét. A társadalmi egyenlőség elvének neveléspolitikai alkalmazása a nyugati demokráciákban ebben az időben már legtöbb helyen hagyomány, vagy újabban alkalmazott követelmény volt. Magyarországon a demokratikus iskolareform értelmét és jelentőségét a társadalmi egyenlőség elvének érvényrejuttatása, a hagyományos osztálykiváltságoknak a

nevelés területén való megszüntetése jelentette. Ennek az elvnek jegyében a demokratikus iskolarendszer alapjaként a korszak létrehozta a nyolc osztályos általános iskolát és ezzel fokozatosan megszüntette az elemi iskolát, a polgári iskolát és a gimnáziumok alsó négy osztályát.

Az 1945 előtti iskolarendszernek tökéletesen megfelelt a kor pedagógusképzése. Az általános iskola létrejöttével felmerült a pedagógusképzés reformja, az pedig érintette a tanítóképző-intézeti tanárképzést is.

A tanítóképző-intézeti tanárképzéssel kapcsolatban utalnunk kell a tanítóképző-intézetek és a polgári iskolai tanárképző főiskola helyzetére.

A tanítóképzést - mint ahogy azt előzőleg már említettük - a Horthy-rendszer utoljára 1938-ban rendezte úgy, hogy létrehozta középiskolaként a négy osztályos liceumot, amely érettségivel zárt. Erre építette a két éves tanítóképző akadémiát, szintén a régi tanítóképző-intézeti keretben, a liceummal azonos tanári karral. Ezzel sem a tanítóképző-intézet nem szűnt meg, sem a liceum nem lett igazi középiskola, sem az akadémia nem vált főiskolává. Az akadémia valójában létre sem jött, mert 1941-ben a tanítóihiányra való tekintettel a tanítóképzést a harmadik évfolyamos liceumi osztályokra épített két éves tanítóképzés útján oldották meg, tehát középfokú szinten. Ezek a körülmények lényegében nem befolyásolták a tanítóképző-intézeti tanárképzést.

Az általános iskola létrejöttével az alsó négy osztály pedagógusainak képzést új alapon rendezték. A képzést először négy évfolyamban határozták meg, így létrejött a most már alacsonyabb szintű középiskolai szakképzés (tanítóképző, pedagógiai gimnázium). Ez a rendelkezés még nem befolyásolta a tanítóképző-intézeti tanárképzést.

Más volt a helyzet a polgári iskolai tanárképző főiskolával. A polgári iskola fokozatos megszűnésével, az általános iskola kiépítésével, tehát az új iskolarendszerrel kapcsolatban a hagyományos nevelőképzés formájának és

tartalmának is át kellett alakulnia. 1947-ben döntő változás következett be a szegedi főiskola életében azzal, hogy a polgári iskolai tanárképzés megszűnt, és létrejött a három éves Pedagógiai Főiskola, ugyanakkor megszűnt az egyetemmel történő kooperáció is. Ezzel a ténnyel a tanítóképző-intézeti tanárképzés "eddigyi alapelvei" is megszűntek, és ez már alapvetően érintette a tanítóképző-intézeti tanárképzés ügyét.

Az 1946-47. tanévben még visszaállítják a két évfolyamos tanítóképző-intézeti tanárképzést, a gyakorlati hospitálásnak és tanításnak a régi óraszámait, /45/ a háborúból és hadifogságból visszatért - tanulókat megszakított - tanárjelöltek még leteszik elmaradt vizsgáikat, de az Apponyi Kollégium élete már bizonytalanná vált. Az új rendszer nem kívánta újjászervezni a tanítóképző-intézeti tanárképzést, sőt megszüntetésére törekedett. A 190370/1948. VI. számú miniszteri rendelet, amely megszüntette az első évesek felvételét 1948. szeptember 1-től, lényegében a tanítóképző-intézeti tanárképzést szüntette meg. /46/ Az 1948-49-es tanévben a másodévesek még befejezik tanulmányaikat, megkapják a tanítóképző-intézeti tanári oklevelüket, de ezzel megszűnt az az intézmény, amely mintegy fél évszázadon keresztül elméletileg és gyakorlatilag jól képzett és felkészült, magas hivatástudattal rendelkező tanárokat adott a magyar tanítóképzés számára.

6. A kollégium Budapesti Tagozata

Az 1929. évi miniszteri rendelet arról intézkedett, hogy a rajz- és zenetanárok képzése továbbra is Budapesten történjék az Országos Képzőművészeti Főiskola és az Országos Zeneművészeti Főiskola bevonásával. A rajz- és zenetanárok képzése a szegedi Apponyi Kollégium szerves része volt, az Apponyi Kollégium Budapesti Tagozata néven. A miniszter a tagozat igazgatását a budai tanítóképző-intézet mindenkori

igazgatójára bízta. 1930-tól 1944-ig Padányi Frank Antal, 1945-től 1949-ig Szabó Béla volt a tagozat igazgatója. A Budapesti Tagozat természetesen az Apponyi Kollégium miniszteri biztosának hatáskörébe tartozott.

A rajztanárok képzése és képesítése

Az 1921. évi reform a Képzőművészeti Főiskola egész szervezetét gyökeresen átalakította. A rektori rendszer bevezetése mellett jelentős intézkedése volt a reformnak, hogy a tanulmányok első két évében a rajztanárjelöltek és a művésznövendékek együttes nevelését-képzését valósították meg. A tanítóképző-intézeti rajztanárjelöltek képzését továbbra is a négy évfolyamos középiskolai, illetve polgári iskolai rajztanárképzésre építették.

Az Apponyi Kollégium Szegedre helyezésével és a kollégium Budapesti Tagozatának kialakításával egyidőben változás következett be a rajztanárképzésben. 1930. november 11-én kiadásra kerültek az Országos Magyar Kir. Képzőművészeti Főiskola új felvételi, tanulmányi és fegyelmi szabályai és vele kapcsolatban az Orsz. M. Kir. Rajztanár-vizsgáló Bizottság szervezete és a rajztanárképesítő vizsgálatok szabályzata./47/

A szabályzat értelmében művészeti szakok (festészet, szobrászat) és tanári szakok voltak a főiskolán. A tanári szakon belül középiskolai rajztanárképzés, polgári iskolai rajztanárképzés és tanítóképző-intézeti rajztanárképzése folyt. Az előző időkhöz viszonyítva a középiskolai rajztanárképzés ideje emelkedett, négy évről öt évre, és nemcsak középiskolára, hanem tanítóképző-intézetre, felsőipar-iskolára, stb. adott képesítést. A szabályzat értelmében a tanítóképző-intézeti rajztanárképzés a négy éves polgári iskolai rajztanárképzésre épült és a rajztanárképzés ötödik évét jelentette.

A szabályzat szerint a középiskolai rajztanári oklevél a tanítóképző-intézeti rajztanításra is jogosítványt adott.

Az 1930. évi szabályzat az 1932-33. tanévben lépett teljes egészében hatályba. Ez volt az a tanév is, amikor tanítóképző-intézeti rajztanárképzés szünetelt.

A tanítóképző-intézeti rajztanárképzés a miniszter 1934. évi rendeletével egy évről két évre emelkedett a polgári iskolai rajztanárok részére. A rendelkezés arról is intézkedett, hogy a középiskolai rajztanárok diplomájából töröljék a tanítóképző-intézetre szóló képesítés megjelölését./48/

Azok a középiskolai rajztanárok, akik tanítóképző-intézeti rajztanári diplomát kívántak szerezni, egy évig voltak az Apponyi Kollégium tagjai. Tehát az előképzettségeknek megfelelően (középiskolai, illetve polgári iskolai rajztanári képzettség) a rajztanárjelöltek részére az Apponyi Kollégium egy, illetve két éves lett./49/

Ez a rendelkezés nem érintette a rajztanárképzéssel kapcsolatos tantárgyakat és a rajztanárjelöltek I. és II. alapvizsgáinak, a szakvizsgának és a pedagógiai vizsgáknak a tárgyait.

A tanítóképző-intézeti rajztanárképzésnek a főiskolai órák mellett szerves része volt az a szakvezetői rendszer, amelyet az Apponyi Kollégium biztosított. A kollégiumban a jelöltek tanítóképző-intézeti pedagógiát és iskolaszervezetant, rajzpedagógiát (a rajztanítás módja a tanítóképzőben), az első időszakban közgazdaságtant és idegen nyelvet tanultak. A rajztanárképzést a főiskola és a kollégium mellett a gyakorló iskolában végzett hospitálás és gyakorlati tanítás egészítette ki.

1942-ben újabb felvételi, tanulmányi és rend-szabályzatot adtak ki a Képzőművészeti Főiskola részére. Ez azonban lényegében nem változtatta meg a tanítóképző-intézeti rajztanárképzést.

Az előzőekben bemutatott képzési és vizsgarendszerben végezték az Apponyi Kollégium keretében tanulmányaikat (Kollégium, Főiskola, Gyakorlóiskola) a rajztanárjelöltek 1949-ig, a tanítóképző-intézeti tanárképzés megszűntetéséig./50/

A zenetanárképzés és képesítés

A szegedi Apponyi Kollégium Budapesti Tagozata a zenetanárképzés területén folytatta azt a munkát, amit az 1907. évi rendelet és az 1922. évi reform megfogalmazott.

A miniszter 1929-ben egy újabb szabályzatot adott ki az ének-szaktanítói és iskolai ének- és zenetanári képzésről. /51/

Ez előírta, hogy a nyolc féléves tanfolyam első két féléve az elemi iskolai énektanítói állásra, hat félév a polgári iskolai, továbbá a fiú és leány középiskolai énekzenetanári állásra, a nyolc félév a tanítóképző-intézeti ének-zenetanári állásra ad képesítést. A rendelet évenként felsorolta azokat a tárgyakat, amelyek felkészítik a jelölteket az illető iskolatípusban való tanításra.

A negyedik évfolyam (7., 8. félév) tárgyai, amelyek a tanítóképző-intézetre készítik fel a jelölteket a következők: módszertan, ellenpontan, hangszerelés és partitúraolvasás, gyakorlati tanítás, főtárgy, orgona, zongora, hegedű, magánének, orgonaismeret, gregoriánének, egyházzenei rendeletek (protestáns liturgia).

A nyolc félév befejezését képesítő vizsga zárta le.

A miniszteri rendelet előírta azt is, hogy addig, míg a szabályzat szerint a négy évfolyam ki nem épül, az 1922. évi rendelet van érvényben. Az 1929. évi rendelkezés nem érintette a polgári iskolai énektanári képzés rendjét. A Szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán a humán és reál szakok mellett, mellékszakként polgári iskolai ének tanárképzés is folyt.

Az Apponyi Kollégium Budapesti Tagozatának időszakában a polgári iskolai ének mellékszakos tanárok közül a régi szabályzat (23225/1922.) értelmében vettek fel zenetanárjelölteket, és ők abban a rendszerben végezték tanulmányaikat. A zenetanárjelöltek képzése továbbra is két év volt. /52/ Az 1930. szeptember 27-én megjelent miniszteri rendelkezés előírta a férfi és női Apponyi Kollégium

egyesítését, vonatkozott a zeneszakokra is./53/ Az 1942. évben a zenetanárképzés idejét ideiglenesen egy évben állapították meg a rendkívüli körülmények (tanítóképző-intézetek számának növekedése, tanárhiány stb.) miatt.

A Zeneművészeti Főiskola rektora az 1932. évi miniszterhez írt levelében beszámolt arról, hogy 1932-33. tanévben nyílna meg az 1929. évi rendelet értelmében a negyedik évfolyam (ez adná a tanítóképző-intézeti tanári képzést), ahova csak a harmad évet végzett, középiskolai énektanári oklevelet szerzett jelölteket lehet felvenni. A miniszter azonban pénzhiány miatt az 1932-33. évben szüneteltette a tanítóképző-intézeti zenetanárképzést./54/

A zenetanárképzés tehát továbbra is az Apponyi kollégium keretében, a Zeneművészeti Főiskolán és a gyakorló iskolában folyt. A Budapesti Tagozaton a tanítóképző-intézeti zenetanárjelöltek nagy része előzőleg középiskolai énektanári oklevéllel rendelkezett.

A tanítóképző-intézeti zenetanárok képzése is megszűnt azzal a rendelettel, amely 1948-ban kimondta az első évfolyam megszüntetését. Az utolsó tanítóképző-intézeti zenetanári oklevelet 1948-ban adták ki a végzett tanárjelölteknek./55/

7. A szegedi Apponyi Kollégium hallgatói

Az előzőekben már láthattuk, hogy a humán és reál szakos hallgatók Szegeden végezték tanulmányaikat, a rajz és a zene szakosok a szegedi Apponyi Kollégium Budapesti Tagozatának voltak a hallgatói.

Befejezésként a kollégium hallgatóinak a létszámát, a férfiak és nők arányát, előképzettségüket és a szakok szerinti megoszlásukat mutatjuk be./56/

1931 és 1949 év között Szegeden 729 humán és reál szakos hallgató végzett. Az évenként végzettek számát a szükséglet szabta meg, de az előzőekben már említett történelmi körülmények (az ország területének növekedése

1938-1941 között, az 1947-48-ban a katonaságtól, illetve a hadifogságból hazatértek száma) befolyásolták. A 19 év alatt végzett hallgatók évi átlag 38 fő volt. Legkevesebben 1934-ben és 1945-ben (21-21 fő), a legtöbbben 1939-1944 és között (átlag 50 fő) és 1947-48-ban (átlag 45 fő) végeztek.

A végzett tanárok között 442 nő (60,6 %) volt (köztük 202 szerzetesnővér, a végzett nők 45,7 %-a.). A tanárnők aránya a lényegileg megfelelt a tanítónőképző-intézetek arányának (1931-32: 63,7 %). A szegedi időszakban a férfi hallgatók közül 24 egyházi személy volt (8,3 %).

A kollégisták közül 433-an (59,4 %) polgári iskolai tanári képesítéssel, 282-en (38,7 %) középiskolai tanári képesítéssel és 14-en (1,9 %) második tanítóképző-intézeti tanári képesítéssel rendelkeztek (közülük 11-en polgári iskolai, 3-an középiskolai tanárok voltak).

A polgári iskolai tanárképző főiskolát végzettek (433 fő) 87,5 %-a (379 fő) tanítóképző-intézetet végzett, tehát tanítói oklevéllel rendelkezett, 12,5 %-uk (54 fő) érettségi vizsga alapján került a főiskolára. A tanítóképző-intézetet végzettek mintegy 95 %-a előtte a polgári iskola négy osztályát végezte el.

A középiskolai és a középfokú szakiskolai végzettség eredményességét is érdemes megvizsgálni. A szegedi időszakból az 1931-1941. évek közötti időszakot vettük példának, mert ekkor jegyezték fel legtöbbször a felvételi lapra a tanulmányi eredményüket. A végzett 433 hallgató közül tehát 211 fő esetében vizsgáltuk az eredményt. Közülük 184-en (87,2 %) tanítói oklevéllel, 27-en (12,8 %) érettségivel kerültek a főiskolára. Ezek az arányok megfelelnek a teljes populáció arányainak. /57/

A tanítói oklevéllel rendelkező tanárjelöltek mintegy 80 %-a kitűnő, jeles, jó eredménnyel fejezte be a tanítóképzőt. Az érettségizetteknek 63 %-a volt kitűnő, jeles, jó tanulmányi eredményű. Az Apponyi-kollégisták előképzettsége szempontjából jelentős szerepe volt a polgári iskolai tanárképző főiskolának. A szakvezető tanári

javaslati jegyzőkönyvekből kitűnik, hogy 80 %-uk kitűnő, jeles eredménnyel fejezte be főiskolai tanulmányait. A gyengébb eredmény esetében a főtárgyból a kiemelkedő eredményt, a főiskola, illetve az egyetemen írt tudományos pályázatokat is figyelembe vették a tanári pályára való alkalmasság mellett./58/

Ezek a tények azt mutatják, hogy -- hasonlóan a budapesti időszakhoz --, a tanulmányi eredmény az iskolavégzés egész során szelekciós tényezőként működött. Az iratok azt is bizonyítják, hogy a tanulmányi eredmény mellett a pedagógus pályára való rátermettség is szelekciós tényező volt.

A polgári iskolai tanári oklevéllel rendelkező humán és reál szakos kollégisták tiz főszakból tettek képesítő vizsgát. Filozófiából és pedagógiából mindenki vizsgázott. (A jelölt mellékszaka a főiskolai tanulmányok során szerzett másik szak volt) 1931-1949 között a végzett 433 tanár főszak szerinti megoszlása a következő: magyar nyelv és irodalom 84 fő (19,4 %), német nyelv és irodalom 27 fő (6,3 %), történelem 48 fő (11,2 %), mennyiségtan 22 fő (5,1 %), természettan 32 fő (7,2 %), földrajz 42 fő (9,7 %), vegytan-ásványtan 12 fő (2,8 %), állattan 16 fő (3,6 %), növénytan 12 fő (2,8 %) és filozófia-pedagógia 138 fő (31,9 %). A végzettek százalékos szaktárgyi aránya megfelelt a tanítóképző-intézetek szaktárgyi arányának. Érthető a filozófia-pedagógia szakosok magas száma és aránya, mert hiszen a tanítóképző-intézet középfokú szakiskola volt.

Az Apponyi Kollégium Budapesti Tagozatán 1931-1949 között 106 rajztanár (42 férfi, 40 % és 64 nő, 60 %) végzett. Ezeknek az Apponyistáknak 54 %-a (57 fő) a Képzőművészeti Főiskolán szerzett polgári iskolai rajztanári, 46 % (49 fő) középiskolai rajztanári oklevelet, és azután szerezte meg a tanítóképző-intézeti rajztanári képesítést. A főiskola előtt 53,8 %-uk (57 fő) tanítói képesítéssel rendelkezett./59/

1931-1948 között 109 zene szakos tanár kapott tanítóképző-intézeti tanári képesítést (49 férfi, 45 %, és

60 nő, 55 %). Előzőleg a kollégisták 80 %-a (87 fő) a középiskolai énektanári, 20 %-a (22 fő) egyéb zenei képesítést (művészi oklevél, zongora vagy hegedű tanári oklevél, egyházi karnagy oklevél stb.) szerzett a Zeneművészeti Főiskolán.

A főiskola előtt 49,5 %-uk (54 fő) tanítóképzőt végzett (50,5 % érettségizett: 55 fő).

A zene szakos tanárjelöltek öt főszakból tettek képesítő vizsgát. Zongora főszakon végzett a hallgatók 54,1 %-a (59 fő), orgona főszakon 21 % (23 fő), hegedű főszakon 12 % (13 fő), zeneszerzés főszakon 12 % (13 fő) és ének főszakon 0,9 % (1 fő). Természetesen a főszak mellett a többi szak mellékszakként szerepelt. Érthető a zongora és az orgona főszak kiemelkedő aránya. A hallgatók 3/4-e végzett ezeken a főszakokon, mert a tanítóképző-intézetben a tanítóképzéshez szükséges ének-zene ismeretek mellett kántorképzés is folyt. /60/

A hivatásra nevelés szempontjából nem volt közömbös, hogy a humán és reál szakosok több mint 80 %-a, a rajz szakosok 53,8 %-a, a zene szakosok 58 %-a tanítóképzőt végzett. Ez azt jelentette, hogy tizenöt éves kortól kezdve kapcsolatban volt a jelölt azzal a korosztállyal, amelynek tanítására-nevelésére készült. Ez pedig elősegítette a hivatástudat kialakulását és fejlődését.

Az az eredményes tanulási folyamat, amelyik elvezette a jelölteket a tanítóképző-intézeti tanárképzésig, tovább folytatódott az Apponyi Kollégiumban (tudományegyetem, képzőművészeti főiskola, zeneművészeti főiskola; Kollégium; gyakorló tanítóképző-intézet).

Az Apponyi Kollégiumban történő képzés során a tanári pályára való felkészülésnek két egyenrangú területe volt: az illető szakon szükséges magasszintű ismeretek, jártasságok és készségek megszerzése és a lélektani és pedagógiai ismeretek, továbbá gyakorlati tanítási készségek elsajátítása. Mindkettő magába foglalta azt a törekvést, hogy a tanárban erősödjön meg az a lelki állapot, amely a feladatok jobb elvégzésére ösztönzi, folytonos önművelésre

inspirálja és hivatástudatát erősíti.

Az 1906-tól 1929-ig Budapesten, majd 1930-tól 1949-ig Szegeden működő Apponyi Kollégium egész rendszere eredményesen szolgálta a "tanítók tanítóinak" nevelés-
oktatását, kitűnő, jól felkészült, hivatásuknak élő tanárokat adott a magyar oktatás számára.

J e g y z e t e k

1. Tóth Gábor: A magyarországi tanítóképző-intézeti tanárképzés kezdetei. Pedagógusképzés, 1991/1. 61-71.
-- Tóth Gábor: A tanítóképző-intézeti tanárképzés Budapesten. Pedagógusképzés, 1992/1. 44-69.
2. Mesterházy Jenő: A tanítóképzői tanárképzés reformja. Magyar Tanítóképző, 1927. 105-112.
3. U.o. 109-110.
4. A Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének XVIII. rendes közgyűlése. Egyesületi és szakosztályi gyűlések. Magyar Tanítóképző, 1928. 109.
5. Lásd a 3. számú jegyzetet.
6. TITOE XVIII. rendes közgyűlés. Közgyűlési jegyzőkönyv. Magyar Tanítóképző, 1928. 169-170. -- A tanítóképzői tanárképzés reformja. (Molnár Oszkár, Mihalik József, Gömöri Sándor, Frank Antal, Geöcze Sarolta, Novy Ferenc, Párvy Endre hozzászólása, ill. Mesterházy Jenő válasza.) Határozati javaslatok a tanítóképzői tanárképzés reformjához. (1. Mesterházy Jenő, 2. Mihalik József, 3. Kosáry János) Magyar Tanítóképző, 1928. 74-79., 94-102. -- Egyesületünknek a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus elé terjesztett határozati javaslata. Magyar Tanítóképző, 1928. 175-176.
7. A Tanügyi Kongresszus tanítóképzői szakosztályának ülése. Magyar Tanítóképző, 1928. 215-217. -- Mesterházy Jenő: A tanítóképző-intézeti tanárképzés reformja. In: A harmadik egyetemes tanügyi kongresszus Naplója. 1928. I. kötet. (Négyessy László közreműködésével szerkesztette Simon Lajos és Papp Gyula.) 210-218., 220.
8. Egyesületünk emlékiratai. A tanítóképző-intézeti tanárképzés módosítása ügyében. Magyar Tanítóképző, 1928. 264-266.
9. Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon. Bp. 1979. 194-196.
10. OL. K. 502- 1929.31-930-5. -- Csm.L. VIII. 22. 2 doboz.
11. Lásd a 10. jegyzetet.

12. A Budapesti m.kir. áll. elemi népiskolai tanítóképző-intézet és a férfi Apponyi Kollégium 1928-29. évi Értesítője. Bp., 66.
13. Lásd a 10. sz. jegyzet: OL.
14. A tanítóképző-intézeti tanárképzés ügyében felterjesztett memorandumok. (1932. június 15., 1932. július 8.) Magyar Tanítóképző, 1932. 266-268. -- OL K. 636. 1932-36. 572. csomó, 20-150.
15. Mesterházy Jenő: A tanítóképző-intézeti tanárképzés. Magyar Tanítóképző, 1933. 77-89., 87.
16. Becker Vendel: A tanítóképző-intézeti tanárképzés. Magyar Tanítóképző, 1933. 123-127. Becker Vendel: A tanítóképző-intézeti tanárképzés egyik főszerzője. A Szegedi Kir. Kath. Tanítóképző Intézet Értesítője az 1933-34. évről. 9-11.
17. Mesterházy Jenő: Tanárképzésünk reformjához. Magyar Tanítóképző, 1933. 151-156.
18. OL. K. 626. 1932-36. 679. csomó, 20-137.
19. Értekezlet a tanítóképző-intézeti tanárképzés ügyében. Magyar Tanítóképző, 1933. 292-293. -- OL K. 636. 1932-36. 699. csomó, 54. főszerző.
20. Neményi Imre: A magyar tanítóképzés és tartozékai. Magyar Tanítóképző, 1935. 285-314.
21. Huszti József: Polgári iskolai és tanítóképző-intézeti tanárképzés. In: Mártonffy Károly (szerk.): Magyar felsőoktatás III. Bp. 1937. 83-90.; Hozzászólások: 90-102.
22. U.o. 84.
23. U.o. 85.
24. U.o. 88.
25. A polgári iskolai és a tanítóképző-intézeti tanárképzés. (Huszti József kongresszusi előadásának kivonatos közlése). Magyar Tanítóképző, 1937. 24.
26. OL. K.502. 1929-31. 311. csomó. 910-930. főszerző. (VKM 830-05/25-1929. sz. rendelete.) -- Csm. L. VIII. 22. Tanítóképző-intézeti tanárjelöltek Apponyi Kollégiuma. 1923-1935. 3. doboz./VKM 612-11/61-1929. sz. rendelet.)

27. Csm.L. VIII. 22. 1936-42. 4. doboz. Szakvezető tanári jegyzőkönyv 1937. VI. 26.
28. Az állami polgári iskolai tanárképző főiskola és a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek Apponyi Kollégium hallgatóinak névsora az 1931-32. tanévben. Szeged, 1931.
29. OL K. 636. 1932-36. 699. csomó, 54. fősor.
30. Csm.L. VIII. 22. 1946-47. 6. doboz.
31. Bereczky Sándor: A tanárképző főiskola 100 éves története. In: A Szegedi Tanárképző Főiskola centenáriumi évkönyve (1873-1973.). Szeged, 1973. 30. -- Ferenc József Tudományegyetem 1940-41. tanévtől Horthy Miklós Tudományegyetem, majd 1945-49-ig Szegedi Tudományegyetem néven működött.
32. Csm.L. VIII. 22. 1923-35. 3. doboz. VKM 410-5-4/1930. sz. rendelete az egyetem rektorának felterjesztése alapján.
33. Lásd 26. jegyzet 92.
34. A "Miasszonyunk"-ról nevezett szegény iskolánövérkek vezetése alatt álló szegedi róm. kat. tanítóképző-intézet Értesítője az 1935-36. évről. 34.
35. OL K. 636. 1919. 12. csomó. 7. tétel. Várkonyi Hildebrand dékán 1937-i előterjesztése a VKM 195827/1919. sz. rendelettel kapcsolatban.
36. Csm.L. VIII. 22. 1936-42. 4. doboz.
37. A gyakorlati irányú középiskoláról szóló törvényjavaslat. Magyar Tanítóképző, 1938. 89-95.
38. OL K. 502. 1929-31. 351. csomó, 810-830. fősor.
39. Csm.L. VIII. 22. 1930-1944. 1. doboz. Klebelsberg Kunó miniszter 1931. febr. 14-i levele Huszti József miniszteri biztosnak.
40. Csm.L. VIII. 23. 1930-44. 1. doboz. VKM 29751/1938. sz. rendelet.
41. Az Apponyi Kollégium hallgatói i.m. 1931/32 - 1943/44.
42. U.o. 1942-43. tanév.
43. Csm.L. VIII. 22. 1943-45. 5. doboz. -- Huszti József 14/1943. számú előterjesztése (1943. febr. 5.) -- VKM 63233/1943. IV. 1. számú 1943. ápril. 30-án kelt rendelet.

44. U.o. A miniszter 1943. jún. 14-én kelt levele.
45. Csm.L. VIII. 22. 1946-47. 6. doboz.
46. Csm.L. VIII. 22. 1948-49. 7. doboz.
47. Orsz. M. Kir. Képzőművészeti Főiskola felvételi, tanulmányi és fegyelmi szabályzata. Jóváhagyott a Kormányzó Úr Ó Főméltósága 1930. évi november hó 11-én kelt magas elhatározásával. 24 p.
48. Az Orsz. M. Kir. Képzőművészeti Főiskola Évkönyve az 1933-34. tanévről. 55-56. (VKM 17751/1934. IV. sz. rendelet.)
49. OL. K. 363. 1937-41. 953. csomó. 44-a. tétel, továbbá az 1942-44. 1119. csomó. 44-2. tétel.
50. VKM 190370/1948. sz. rendelet.
51. Az Országos énekszaktanítói és iskolai ének- és zenetanárképző tanfolyam szabályzata. (VKM 320-0/22-1929.). Az Országos M. Kir. Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Évkönyve az 1928-29. tanévről. Bp. 1929. 66-76.
52. Csm.L. VIII. 22. 1923-35. 3. doboz.
53. OL K. 562. 1929-31. 351. csomó. 810-930.
54. OL K. 636. 1932-36. 681. csomó. 20-210. sz.
55. VKM 190370/1948. VI. 1. sz. rendelet. -- A tanítóképző-intézeti zenetanárok Törzskönyve. (Zeneművészeti Főiskola Irattára.)
56. A humán és reál szakos hallgatók adatait az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottság által képesített jelöltek Törzskönyve, 1907-1948. és az "Apponyisták" képesítővizsgálati jegyzőkönyvei (1930-1949.) 1., 2., 3. köt. (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Irattára); az Apponyi Kollégium hallgatóinak jelentkezési lapjai 1929-1949. (Csongrád megyei 1. sz. Levéltár) alapján állítottuk össze. -- A hallgatók személyi adatait a következő helyen található adatokkal egészítettük ki: Magyar Országos Levéltár: K. 502. 351 csomó, 1929-31. 830-5-5, K. 636. 699. csomó. 1932-36.

54. főszer, 957. csomó. 1937-1941. 53. tétel.
57. Csm.L. VIII. 22. 8. doboz: jelentkezési lapok: 1929-40., 9. doboz: jelentkezési lapok: 1940-49.
58. Csm.L. VIII. 22. 3-7. doboz: jegyzőkönyvek
59. A rajz szakos hallgatók adatait az Orsz. M. Kir. Képzőművészeti Főiskola Rajztanárok Törzskönyve 1909-1949. és a Képzőművészeti Főiskola származási, minősítési lapjai 1921-1943. alapján állítottuk össze (Magyar Képzőművészeti Főiskola Irattára).
60. A zene szakos hallgatók adatait az Orsz. M. Kir. Zeneművészeti Főiskola Anyakönyve, 1929-1948. és a főiskola képesítővizsgálati jegyzőkönyvei, 1920-1950. 42., 43., 72. órési egység alapján állítottuk össze. (Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola Központi Irattára).

KELEMEN ELEMÉR

Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS HAZAI TÖRTÉNETÉNEK NÉHÁNY KÉRDÉSE

(Problématörténeti vázlat)

A pedagógusképzés története a magyar oktatásügy történetének önálló s önmagában is fontos fejezete. A témakör gazdag szakirodalma részletesen feltárja a különböző típusú nevelési, oktatási intézményekben, iskolafokokban dolgozó szakemberek képzésének intézményesülését, a képzési formák és tartalmak változását, fejlődését. Historiográfiai szempontból feltétlenül említést érdemel a kisedóvoképzés vonatkozásában Morlin Emil, illetve Hermann Alice munkája, a tanítóképzést illetően Sebestyén Gyula, majd Szakál János történeti tanulmánya, illetve a tanítóképző főiskolák létesítésének 25. évfordulójára kiadott tanulmánykötet (szerk. Szekerczés Pál). A polgári iskolai tanárképzés történetét Simon Gyula, a tanítóképző intézeti tanárképzés kitűnő intézményének, az Apponyi Kollégiumnak a történetét Tóth Gábor foglalta össze. Számos munka foglalkozik az általános iskolai tanárképzés közel fél évszázados történetével (Bizó Gyula, Füle Sándor és Miklósvári Sándor), s különösen bőséges a középiskolai tanárképzés történetét feltáró művek köre; közülük Kármán Mór klasszikus munkáját, valamint Felkai László és Ladányi Andor műveit emelhetjük ki. A gyógypedagógiai tanárképzés történetének alapvetését Gordosné Szabó Anna végezte el. Számos résztanulmány segíti a szakirányú tanár- és oktatóképzés történetének, az egyes speciális területek tanárképzésének áttekintését, bár az összefoglaló művek hiánya ezen a téren nehezítette leginkább tájékozódásunkat. Sajnálatos módon hiányzik azonban a pedagógusképzés fejlődésrajzát a közoktatás egészének történeti fejlődésébe ágyazó, alapvető kézikönyv. Úgy gondolom, ez is tükrözi oktatásügyünknek azt a hagyományosan is felmutatható, ám a közelmúlt évtizedeiben különösen felerősödött

tudathasadásos állapotát, amely olykor mesterségesen szétválasztotta egymástól e két, szorosan összetartozó területet, felbecsülhetetlen károkat okozva mindkét oldalon.

Problématörténeti vázlatunk központi gondolata éppen ezért az alap- és középfokú oktatás és a szakképzés, valamint a középfokúból általánosan felsőfokúvá váló pedagógusképzés szoros kapcsolatának, egymásra utaltságának, egymást kölcsönösen determináló fejlődésének, illetve - esetenként - mindezek hiányának a bemutatása. Az iskolaszervezeti változások áttekintésén túlmenően ezért is keressük a tartalmi fejlődés főbb tendenciáit, s a kölcsönhatás kimutatható eredményeit.

1. A pedagógusképzés előtörténete

A magyar iskolaügy korai századaiban az iskola az egyházé. A különféle - kolostori, káptalani - iskolákban papok végezték az oktatást; mellettük a XV-XVI. századtól jelenik meg, elsősorban az ún. városi iskolákban, majd a növekvő számú falusi iskolákban a tanítással alkalom-, majd hivatásszerűen foglalkozó szakemberek, a mesterek ("ludi magister" stb.) rétege. Képzettségüket, tevékenységük szakmai kritériumait különféle egyházi előírások szabályozták - több-kevesebb sikerrel. Közöttük még a XVIII-XIX. században is szép számmal akadtak csekély iskolai végzettséggel rendelkező, éppen csak írni-olvasni tudó kiérdemesült katonák, olykor kapa-kaszakerülő mesteremberek, kétes egzisztenciák.

Némileg más volt a helyzet a nagy iskolavárosok kollégiumai köré kiépülő református iskolahálózat esetén, ahol is a további tanulmányaik anyagi megalapozása végett rektori szolgálatot vállaló diákok látták el a falusi és a mezővárosi népiskolában az oktatást. Ez a gyakorlat a viszonylag nagy fluktuáció ellenére is jó színvonalat eredményezett.

Az approbációnak, a főhivatású tanítók próbatételének és minősítésének gyakorlatával a XVIII. századtól találkoz-

hatunk rendszeresen. A Ratio Educationis az ún. normális iskolákban végzett tanítási gyakorlathoz kötötte a népiskolai tanítói alkalmazást, nem túl nagy eredménnyel. A tanítók képzésének intézményes megoldására a reformkor hozta az első, átfogó próbálkozásokat (l. a reformkori országgyűlések oktatási küldöttségeinek reformjavaslatait a "magyar preparandiákra" vonatkozóan 1831-ben, 1843-ban stb.) és az első kézzelfogható eredményeket. 1818-ben Szepesváralján létesül az első, német nyelvű, majd 1828-ban Egerben az első magyar nyelvű - érseki - tanítóképző. 1840-ben öt királyi katolikus képző létesítéséről döntött a Helytartótanács (Pest, Szeged, Miskolc, Érsekújvár, Nagykanizsa), 1842-ben pedig Esztergomban, 1847-ben Győrött létesült egyházi tanítóképző.

A katolikus középiskolákban a XVI. század végétől, a jezsuiták iskolai szabályzatától (1599) kezdődően ismert a "collegium repetentium", az ismétlők kollégiumának az intézménye, amely a szerzetesek (főleg a jezsuiták, majd a piaristák) által vezetett intézmények számára képezte ki - a gimnáziumi tananyag ismétlésével - az oktatói személyzetet.

A tervszerű kisdedovó-képzés első hazai kísérlete Brunszvik Teréz óvodaalapításához fűződött, majd 1837-ben Tolnán létrejött az első magyarországi kisdedovó intézet, amely 1843-ban Pestre költözött.

A tanító- és tanárképzés rendezett megoldására 1848-ban született átfogó program - az I. Egyetemes Tanítógyűlésen. A kérdés első rendeleti úton történő szabályozása azonban már az abszolutizmus tanügyi intézkedései közé tartozott: az Entwurf a középiskolákra, az 1855-ös rendelkezés pedig a népiskolákra vonatkozóan írt elő szigorú képesítési követelményeket. Ezen intézkedések nyomán gyarapodik a tanítóképző intézetek száma, így megjelennek a protestáns tanítóképző intézetek is. (Nagykőrös, Debrecen, Sárospatak, Eperjes, Felsőlövő), majd a kötelező tanárvizsgálatokkal megbízott, az osztrák birodalmi egyetemi városokban működő bizottságok mintájára 1862-ben a pesti egyetem mellett is

megkezdí működését az egyetemi tanárvizsgáló bizottság.

A tanító- és tanárképzés intézményeinek megjelenése, a kötelező képesítési előírások szorosan összefüggtek az alap- és középfokú oktatásnak a XIX. század első felében tapasztalható kiterjedésével. Az oktatást szabályozó reformtörekvések és állami rendelkezések azonban nem eredményeztek átfogó megoldást. Az anarchikus állapotokon csak az abszolutizmus szigorú modernizációs intézkedései javítottak valamelyest. A kérdés végleges rendezése azonban - a modern magyar közoktatás megteremtésének fontos feltételeként - a kiegyezést követő korszakra maradt.

2. Pedagógusképzésünk a modern polgári közoktatás rendszerében

A kiegyezéssel létrejött független magyar állam első vallás- és közoktatásügyi minisztere, Eötvös József a magyar közoktatás egészének - a kisdedovástól az egyetemekig terjedő - átfogó modernizációját, polgári jellegű, európai irányú fejlesztését tartotta céljának. Korlátozott lehetőségei, korai halála azonban csak az első lépések megtételét engedték számára. Az 1868-ban elfogadott népoktatási törvény azonban lerakta azt az alapot, amelyre a dualista korszak végéig ráépülhetett a modern - polgári - magyar közoktatás és szakképzés intézményrendszere.

Az 1868. évi XXXVIII. tc., a népoktatási törvény szerves egységnek tekintette a népoktatást (az elemi, a felsőbb nép- és a polgári iskolai oktatást), valamint a *néptiskolai tanítók képzését*. A törvény által előírt képesítést nyújtó tanítóképző intézeteket eleve a népoktatás intézményei közé sorolta. Ez a sokat vitatott intézkedés, amelyet később sokan a magyar pedagógustársadalom kasztosodásának, a tanítótság szakmai és társadalmi presztizshiányának okaként emlegettek, valójában a kor színvonalán - a tanítóképzés hazai eredményeire és a tervszerűen gyűjtött nemzetközi tapasztalatokra alapozot-
tan - és reálisan, azaz az anyagi és a szellemi feltételek-

hez igazodóan oldotta meg a kérdést. Az iskolákat is megosztó felekezeti különbségek áthidalására állami tanító-, ill. tanítónőképző intézetek felállítását rendelte el. (Az első, budai képzőt csakhamar a továbbiak is követték, az állami képzők száma 1875-ben meghaladta a húszat, 1879-ben pedig már 23 volt.) Az állami képezdek létesítése nagy lökést adott a felekezeti tanítóképzésnek: a következő évtizedben a "régi" és az új felekezeti képzők száma meghaladta a harmincat. A korszak végén - 1918-ban összesen 91 tanító- és tanítónőképző intézet (51+40) működött az országban, közülük 30 (22+8) volt állami. A törvényi előírások csak az állami tanítóképző intézetek számára szabták meg a tantárgyi struktúrát, a tantervet, a felvételi feltételeket és a testület összetételét, más előírásai azonban a felekezeti képzőkre is vonatkoztak. A törvényben előírt hároméves képzési időt 1881-ben négyévesre emelték. Az első, 1869-es tantervet - a képzési tapasztalatok felhasználásával - 1877-ben új, korrigált tanterv követte. Ezek a szerkezeti és tartalmi változások - az egységes képesítési előírások erejénél fogva - a magyar tanítóképzés teljes vertikumának a színvonalemelkedését eredményezték. A korszak tanítóképzős tantervei - a népiskola tartalmi-tantervi változásaihoz igazodva - szakadatlan versenyfutást eredményeztek a közismereti tananyag és a szakmai-pedagógiai felkészítés, különösen pedig a gyakorlati képzés növekvő igényeivel. Bonyolította a helyzetet, hogy az elemi népiskolával szemben megnövekedett társadalmi elvárások "begyűrűztek" a tanítóképzésbe is, hihetetlenül sok új részfeladattal, ugrásszerűen növekvő kötelező óraszámmal és speciális tanfolyamok tömkelegével terhelve az egyébként is maximalista követelményeket. A tanítóképzést kísérő viták során okkal tette szóvá Radó Vilmos az irreális igényeket (1892): "Azok - ti. a leendő tanítók - ne csak a nép gyermekeinek, hanem magának a népnek is legyenek nevelői, a közegészségügy őrei, a hiányzó orvosok megbízható helyettesítői, legyenek ügyes mezei gazdák, pomológusok, méhészek, selyemhernyótenyésztők,

értsenek mindenféle háziiparhoz, legyenek a zenét alaposan értő kántorok, akik nemcsak a templomban tudják kötelességüket teljesíteni, hanem tudjanak dalköröket is szervezni és vezetni, tudjanak legalább valamennyit a süket-némák s a hülyék tanításához, legyenek képesek működésük helyén a tűzoltást szervezni, a tanítónő esetleg lehessen *gouvernante*, azért tudjon jól franciául, zongorázni stb, stb." Ez a felsorolás jól mutatja a tanítóképzés tartalmának - szinte az egész történeten átvonuló parttalanságát, maximalizmusát, s érzékelteti az abban rejlő konfliktusokat is a képzés tartalmát, belső arányait illetően. A tanítóképzés szakembereinek évtizedeken át kellett harcolniuk a pedagógiai-lélektani és módszertani ismeretek megfelelő óraszámáért, a gyakorlati képzés kívánatos és szükséges időtartamáért. A közismereti és a szakmai tárgyak sokat vitatott aránya a materiális és a formális képzés évszázados köntösében ugyancsak végighúzódik a tanítóképzés hazai történetén. A megoldást az időkeretek tágítása jelentette: a kötelező óraszámoknak a fizikai teljesítőképesség határát súroló növelése, majd a képzési idő kiterjesztésének igénye. Az 1881-es változást követően már az 1890-es évektől napirendre kerül az öt- majd a hatévfolyamos, illetve a századforduló táján az érettségivel összekötött szakirányú képzésre épülő felsőfokú - akadémiai jellegű - tanítóképzés programja. A magyar neveléstörténet talán legszínvonalasabb szakmai vitái zajlanak e kérdés körül, kiváló elméleti és gyakorlati szakemberek - Köveskúti Jenőtől Molnár Oszkárig - véleményei sorakoznak fel. Közülük máig tanulságos Fináczy Ernő álláspontja az érettségivel záruló, líceumi jellegű négyéves alapképzés és az erre épülő kétéves akadémiai képzés terve, amely egyensúlyt keresett az elméletigényes képzési követelmények és - az életkori sajátosságok következtében - a 14-18 éves korban emocionálisan is megalapozható szakmai hivatástudat között.

Az 1920-ban hatévesre tervezett képzést a gazdasági kényszerítő körülmények 1923-ban ötévesre redukálták. Az 1928-tól ismét felerősödő követelmények hatására az 1938.

évi XIII. és XIV. tc. négyéves, liceumi jellegű (tehát szakirányú) alapképzést és kétéves felső szintű képzést, azaz hatévfolyamos tanítóképzést irányzott elő, aminek megvalósítását a II. világháború akadályozta meg.

Az 1868. évi népiskolai törvény nyomán differenciálódó népoktatás csakhamar napirendre tűzte a tanítóképzés differenciálását, azaz a kérészéletű, korlátozott népszerűségű felső nép- és a polgári iskolai oktatás speciális igényeinek az érvényesítését. A *polgári iskolai tanárképzés* kezdeteit a tanítóképzőt végzett és ilyen jellegű intézményekben dolgozó tanítók kétévfolyamos képzése jelentette a budai tanítóképzőben (Paedagogium), illetve a pesti tanítónőképzőben (az Erzsébet Nőiskola előintézményében). A képzést 1881-ben háromévesre bővítették; a két intézmény 1897-ben félhivatalosan főiskolai jellegűt, majd 1918-ben főiskolai címet kapott. (A polgári iskolában tanítók ettől kezdve használhatták a presztízst jelentő tanári címet.)

A fejlődés következő állomása az egyetemi jellegű Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola létrehozása volt 1928-ban. A Szegedre helyezett intézménybe tanítói oklevéllel, illetve jeles vagy jó érettségivel rendelkező ifjak kérhették felvételüket. A képzés az egyetemmel való szoros kooperációban valósult meg (a tanárjelöltek ott hallgatták választott szaktárgyaikat), a gyakorlati pedagógiai felkészítés a hospitálások (I. évf.), a módszertani szemináriumi gyakorlatok (II. évf.) és a rendszeres tanítási gyakorlatok (III-IV. évf.) keretében történt. A hallgatók - külön vizsgabizottság előtt - a második év után szaktárgyi, pedagógiai és filozófiai alapvizsgát, a negyedik év után pedig képesítő, ún. szakvizsgát tettek, amelynek a "próbatanítás" is része volt. Az intézményt jól felszerelt szemináriumok, laboratóriumok, könyvtár és kiváló gyakorló iskola segítették. Törekvései, története fontos tanulságokkal szolgálhatnak napjainkban az ún. egységes tanárképzés igényes megoldásához.

A polgári iskolai tanárképzéshez szorosan kapcsolódik a *tanítóképző intézeti tanárok képzésének* története. Mindkettő azonos intézményi keretből (budai Paedagogium; Zirzen Janka pesti nőiskolája) nőtt ki. A tanárképző tanfolyam kezdetben egy-, 1887-től kétéves. 1906-ban szervezte meg a vallás- és közoktatásügyi minisztérium, kezdetben a polgári iskolai tanítóképző intézmények növendékei számára a tanító-, ill. tanítónőképző intézeti tanári oklevelet nyújtó, egyetemhez kapcsolt főiskolai jellegű intézményt, a későbbi Apponyi Kollégiumot. Az intézmény képesítést nyújtott, de nem adott oklevelet. A kétéves képzés keretében a hallgatók az első évfolyamon egyetemi előadásokat hallgattak szaktárgyaikból, neveléstudományból és más speciális tárgyakból, a második évet a tanárképzőben szervezett tanítási gyakorlatok töltötték ki. Az Apponyi Kollégium, illetve annak az Erzsébet Nőiskolában működő női tagozata 1918-ban kapott főiskolai státust. 1928-ban Szegedre költözött, ahol is - 1949-es megszüntetéséig - magas szintű posztgraduális képzés keretében készítette fel hallgatóit a tanítóképzős tanári munkára. Padjaiból a magyar tanítóképzés és a magyar oktatásügy színvonalát magasra emelő, kiváló elméleti és gyakorlati felkészültségű szakemberek kerültek ki. Megszüntetése súlyos hiátust idézett elő a magyar tanítóképzésben.

A kisdedováás és a kisdedováóképzés terén - Eötvös sikertelen próbálkozása és az 1870-80-as évek nagyrészt társadalmi indíttatású törekvései után - a kisdedováásról hozott 1891. évi XV. tc. hozott érdemi változást. A törvény egységes mederbe terelte az eddigi, nagyrészt spontán fejlődést; részletesen szabályozta a kétévfolyamos képzőintézmények létesítésének, működésének, pedagógiai tevékenységének és felügyeletének tartalmát. Az 1892-ben kiadott tanterv példászerűen állapította meg a közismereti és a speciális szakmai képzés belső arányait, és évtizedekre szólóan megszabta ezen intézmények tevékenységének, fejlődésének irányát. A törvény nyomán sorra létesültek állami és

felekezeti iskolák; már 1894/95-ben 12 kisdedóvó(nő) képző működött az országban. Az állandó és a nyári menedékházak vezetőinek képzéséről - a törvény intézkedései szerint - tanfolyamokon gondoskodott a minisztérium.

Az óvónőképzést 1926-ban emelték négyévfolyamosra (a negyedik év az ún. gyakorló év volt). A képzésben az 1920-as évektől - főképpen Nagy László, majd Kenyeres Elemér működésének hatására - korszerű lélektani-pedagógiai megalapozottság s a gyermektanulmányozásra épülő pedagógiai gyakorlat érvényesült. A kisdedóvóképzők tanárainak képzése a tanítóképző intézeti tanárképzés keretében valósult meg.

A középiskolai tanárképzés rendszeressé és szakmailag megalapozottabbá tétele érdekében Eötvös József 1870-ben - a középiskolai törvényjavaslat megíúsulása ellenére, ill. annak kompenzációjaképpen - a pesti egyetem bölcsészeti kara mellett létrehozta a "tanárképezdét", a későbbi Középiskolai Tanárképző Intézet elődjét. Utóda, Trefor Ágoston pedig 1872-ben gyakorló gimnáziumot létesített. A későbbiekben a pesti egyetem mintájára más egyetemek mellett is középiskolai tanárképző intézet és tanárvizsgáló bizottság létesült. A gyakorló gimnázium intézménye azonban - részben talán a pesti gyakorló iskolával kapcsolatos fenntartások és támadások miatt - nehezen vert gyökeret a hazai gyakorlatban.

Az intézetek munkája a többszöri külső és belső szabályozási kísérletek ellenére rendszertelen és tervszerűtlen volt. Ez részben a bölcsészképzés kötetlenségére vezethető vissza, részben arra, hogy még a tanári pályára készülők számára sem volt kötelező a tanárképző studiumokon való részvétel. Némi változást betekintetben a középiskoláról és azok tanárainak képesítéséről szóló 1883. évi XXX. tc. hozott, elsősorban a képesítési előírások, illetve a "tanárvizsgálat" tartalmának, követelményeinek meghatározásával. A középiskolai törvény sem mondta ki azonban a gyakorló év kötelezőségét, ami változatlanul teoretikussá tette a tanári vizsgát. Ez a felfogás természetesen megfelelt az egyetemek

némileg arisztokratikus, s a gyakorlat által indukált változtatási, szigorítási törekvéseket a tanszabadság és a tanulás szabadságának liberális jelszavával visszautasító felfogásának és sok tekintetben anakronisztikus, konzervatív gyakorlatának.

Változást ígért tekintetben a francia *École Normale Supérieure* mintájára - 1895-ben létrehozott Eötvös Kollégium. Az intézet programjába azonban a tudóstanárképzés felfogásának megfelelően csak 1942-től került be kifejezett pedagógiai studium (pedagógiai szakvezetés).

Az egyetemek mellett működő tanárképző intézetek 1899-ben kiadott szervezeti és működési szabályzata szigorítani próbálta a tanárjelöltek elméleti és gyakorlati felkészülésére vonatkozó előírásokat, ezek a törekvések azonban csekély hatást gyakoroltak a mindenható egyetemi autonómia konzervatív álláspontjára.

A középiskolai tanárképzés szabályainak szigorítását, a tanárképzés valóságos és átfogó reformját az 1924. évi XXVII. tc. jelentette, amely a tanárjelöltek számára kötelezővé tette a tanárképző intézeti tagságot és az iskolában töltendő gyakorló évet. A pedagógiai jellegű előadások, szemináriumok és gyakorlatok bővülő köre sem tudta azonban ellensúlyozni a tanárjelölteknek a bölcsészkarai oktatás liberalizmusára, olykor anarchikus jellegére visszavezethető felkészültségbeli hiányait választott szaktárgyaikból.

A modern közoktatás szervezeti és tartalmi differenciálódása, az egyes intézménytípusok dinamikus fejlődése indokoltta és szükségessé tette a speciális pedagógiai tevékenységre felkészítő szervezetek és intézmények kialakulását, a pedagógusképzés differenciálódását. A különböző típusú fogyatékosok nevelését ellátó *gyógypedagógusok képzése* 1900-ig az anyaintézmények, illetve a gyógypedagógiai szervezetek külön tanfolyamain történt. 1900-ban Vácott szervezték meg a kétéves gyógypedagógiai tanítóképző tanfolyamot, amely 1904-ben Budapestre települt. Az intézmény

1906-1928 között Gyógypedagógiai Tanítóképző, 1928-tól Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola néven működött, s egyaránt képzett nevelőket minden gyógypedagógiai iskolatípus számára. A képzési idő - rövidebb időszakoktól eltekintve - 1922-től négy év volt.

Az ún. készségtantárgyak tanítóinak, tanárainak képzése - a megfelelő profilú felsőoktatási intézményekben - nagyrészt már a XIX. század második felében elkezdődött, bár teljességében csak századunkban alakult ki. A *rajztanárképzés* az 1871-ben létesült Magyar Királyi Országos Mintarajz-tanoda és Tanárképezde keretei között fokozatosan vált el az iparművészeti és a kézművészeti képzéstől, 1921-től pedig - a Magyar Képzőművészeti Főiskola egységes szervezetében kialakult a művésznevelés és a rajztanárképzés máig jellemző kettős iránya.

Az 1875-ben létesített Országos Magyar Királyi Zeneakadémián 1891-ben a zongoraszakos tanárok képzésével kezdődött el a fokozatosan kiterjedő és differenciálódó *zenetanárképzés*.

A *tornatanárképzés* 1924-ig a Nemzeti Tornaegylet által szervezett két- és hathónapos tanfolyamokon történt. A résztvevőkről elméleti és gyakorlati vizsgán állapították meg, hogy milyen iskolára (iskolákra) érvényes oklevelet kaphatnak. A Magyar Testnevelési Főiskola 1925-től lett bázisintézménye az 1928-ig három-, 1928-tól négyévfolyamos hazai testnevelőtanár-képzésnek.

Bár a magyar szakképzés kezdetei a XVIII. század végére nyúlnak vissza, alap- és középfokú szakoktatásunk kifejlődése, az intézményrendszer képzési irányainak differenciálódása csak a kiegyezést követően ment végbe. Ekkor kerülhetett előtérbe a különböző típusú intézményekben tanító szakemberek szakirányú és pedagógiai-módszertani felkészítése is.

Az iparos- és kereskedőtanonc-képzés 1884-es törvényi szabályozása nem írt elő speciális végzettséget a tanonciskolákban tanítók számára. Az elméleti oktatás szinte

kivétel nélkül az elemi iskolai tanítókra hárult. Speciális ismereteik (szakrajz, könyvelés stb.) hiányát tanfolyamokon pótolták, sőt ezek az ismeretek - időszakosan - a tanítóképzés tanrendjében is helyet követeltek maguknak.

A középfokú szakoktatás speciális igényét kielégítő *szaktanárképzés keretelt* Eötvös 1870-es rendelete jelentette, amely a pesti egyetem bölcsészettudományi karán létesített "tanárképezde" mellett létrehívta a József Nádor Műegyetem "egyetemes osztálya" mellé rendelt tanárképző intézetet - a reál-, ipari és kereskedelmi iskolák szaktanárainak képzésére. Az egységes műszaki tanárképzést 1873-ban Trefort hozta létre; a kettős - műszaki és pedagógiai - képzettségű oktatók részére egységes tanárvizsgáló bizottságot szervezett.

1898-ban jött létre a budapesti egyetem bölcsészettudományi kara mellett a Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet, amely 1920-tól a Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Közgazdaságtudományi Kara mellett látta el a közgazdasági jellegű közép- és felsőfokú intézmények tanárainak képzését.

A mezőgazdasági szaktanárképzést az 1930-as évek derekáig a külföldi egyetemeken szerzett szakképesítés pótolta; az 1940-es években pedig a Földművelésügyi Minisztérium szervezett tanárképző tanfolyamokat mezőgazdasági képesítő szakemberek részére.

1936-ban a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Közgazdaságtudományi Kara mellett a mérnök- és kereskedelmi tanárképzés intézményeinek összevonásával, illetve kibővítésével megalakult a Gazdasági Szaktanárképző Intézet, amely 12 éven át, 1948-ig látta el a gazdasági - kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági - tanári pályára készülő, gazdasági végzettségű szakemberek pedagógiai elméleti és gyakorlati felkészítését. Az intézet létrehívása összefüggött a középfokú képzés tervezett reformjával, amely a szakirányú középiskolákat a hagyományos középiskolákkal egyenrangú intézménytípusként integrálta a magyar közoktatási rendszerbe.

3. Pedagógusképzésünk 1945 utáni története

A hazai pedagógusképzés történetét 1945 után a magyar közoktatás megkésett modernizációjának, a tömegoktatás demokratikus kiterjesztésének növekvő igényei alakították. Ez az igény vezetett időszakosan a kialakult képzési keretek redukciójához, illetve az esti és a levelező képzés tömeges megjelenéséhez. Másfelől a tanító- és tanártársadalom demokratikus átképzésének, s egy új felfogású, pszichológiai és szociológiai irányultságú, diagnosztikus szemléletű pedagógustársadalom megteremtésének az időszakos feladatain túl egyre erőteljesebben nyilvánult meg - és a "fordulat éve" után uralkodóvá vált - a szovjet típusú közoktatási rendszer szakemberigénye, a "kommunista típusú" pedagógus képzésének, nevelésének szándéka. Közoktatásunkhoz hasonlóan ez a kettős determináció - a közoktatásnak az egész társadalomra irányuló, tömeges kiterjesztése egy kizárólagos és ellentmondást nem tűrő ideológia és politika szolgálatában - határozta meg a magyar pedagógusképzés közelmúltbeli történetét.

Az *óvónőképzés* 1945 után - az 1945-50-es átszervezéstől 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 utáni - két évfolyamos- felsőfokú képzés. A demográfiai hullámzások, majd a nőknek a teljes körű foglalkoztatottság ideologikus fogantatású tömeges munkába állítása nyomán bekövetkező óvodáztatási kényszer 1972-ben újra szükségessé tette a középfokú óvónőképzés részleges és időszakos visszaállítását. Az itt szerzett oklevél - a felsőfokútól eltérően - csak beosztott óvónői munkára jogosít, óvodavezetésre nem. 1959-ben Kecskeméten, Sopronban és Szarvason létesült felsőfokú óvónőképző. A kört az 1971-ben önállósult hajdúböszörményi intézet és több kihelyezett tagozat teszi teljessé. A felsőfokú óvónőképzés feszítő problémája volt kezdetektől - a tanítóképzéshez hasonlóan - a középiskolai előképzettség eltérő szín-

vonala, a kontraszelekciós tendenciák érvényesülése, valamint a képzési idő viszonylagos szűkösségéből eredő túlterhelés, az elméleti és a gyakorlati képzés belső arányairól folyó, s időnként az előző túlsúlyát eredményező permanens szakmai vita. A képzés tartalmát időnként kedvezőtlenül befolyásolta az óvodai nevelés gyakorlatában felerősödő "iskolásító" tendencia, a szaktudományi követelmények elburjánzása. Az ellentmondások feloldását részben a képzési idő kísérleti jellegű kiterjesztése, részben az egységes óvo- és tanítóképzés megoldására irányuló kísérletek jelentik.

A *tanítóképző intézetek* a fentebb vázolt mennyiségi és minőségi igények hatására megnövekedett feladatokkal és a jelentéktelen időszakos változásoktól eltekintve - 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, illetve az iskolában töltött gyakorló évvel érte el a 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 tipikusan voluntarista "bevezetése" 1958-ban, illetve megvalósítása 1959-ben. A struktúraváltás és az 1960-as évek demográfiai hulláma, valamint a tanítók viszonylag magas hányadának tanári oklevél-szerző továbbtanulása, a tanítóság "kivérzését", a "képesítés nélküli pedagógus" abszurditásának közel három évtizedes prolongálását jelentette a magyar oktatásügyben. A nyolc felsőfokú tanítóképző intézet (számuk a kihelyezett tagozatból önállóvá vált intézményekkel, illetve a tanárképző főiskolákon létesített karokkal együtt később 12-re nőtt) nehezen bírkozott meg a "terület" rájuk nehezedő nyomásával, az elburjánzó levelező képzés által is teljesíthetetlen mennyiségi igényekkel, az általános iskolai tantervi reformok által diktált és nehezen követhető minőségi igényekkel, illetve a felsőfokú képzés hagyományéküliségéből 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 ehhez igazodóan eltorzult főiskolai tanárképzés mintáit követő tartalmi fejlesztés, a szakosítás túlzásai, az elméleti és a gyakorlati (ezen belül pedig a szaktudományi-közismereti és a szakmai) felkészítés arányainak kedvezőtlen módosulásai, a pedagógiai gyakorlat szempontjainak háttérbe szorulása jelentették. A tanítóképzésnek a felsőoktatás keretei között és mintái szerint lezajlott fejlesztései azzal a kölcsönös veszéllyel jártak, hogy a tanítóképzés végképpen kiszakad a közoktatás intézményi és tartalmi keretei közül, s hátat fordít a kezdetek ma is modellértékű eötvösi hagyományainak. A XX. század vége kétségtelenül drámaiban veti fel a tanítóképzés klasszikus dilemmáit: az általános és a szakműveltség súlyát, arányait, az elméleti és a gyakorlati képzés viszonyát. Minden bizonnyal szakítani kell "a legalacsonyabvb iskolafokozat - legalacsonyabb képzési idő" elavult paradigmájával, ám mindezt a magyar tanítóképzés legjobb hagyományait folytató, s a felsőfokú pedagógusképzés más intézményeire is ösztönzőleg ható, gyakorlati irányultsággal lehetséges csak megtenni. A képzés időkereteinek bővítését, a kisgyermek-nevelés egységes feladataira való felkészítést s a gyermekcentrikus pedagógiához alkalmazkodó általános és szaktudományi alapozást, valamint a sajátos pedagógiai képességek kifejlesztését célzó kísérletek mindenesetre ezeket a lehetőségeket keresik, bizonyára nem eredménytelenül.

Hasonló kérdésekkel kell szembenézni az általános iskolai és a középiskolai tanárképzés fejlesztési perspektíváit illetően. Mind a nemzetközi tapasztalatok, mind saját történeti tanulságaink arra intenek, nem lehet

egyoldalú, s főként nem lehet alárendelt a pedagógusképzés szaktárgyainak és stúdiumainak, s így különösen 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 napjainkban még fenyegetőbbnek érezhetjük ezeket a tendenciákat: a neveléstudomány, a tantárgypedagógiák és a gyakorlati képzés lekezelését, háttérbe szorítását.

Az egységes tanárképzés megoldását a közoktatási rendszer felgyorsuló változásai, az általános képzés időtartamának megnövekedése, 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 valóságos értékeinek a megőrzése jelenthet biztos kiinduló pontot. Érdemes újra végiggondolni az integrált tanárképzés, illetve a relatíve önálló tanárképző intézetek, tanárvizsgáló bizottságok történeti alternatíváját, a Polgári Iskolai Tanárképző Intézet és az Apponyi Kollégium eredményeit, értékeit. Ez utóbbit elsősorban a "nevelők nevelőinek": a pedagógusképző felsőoktatási intézmények tanárainak posztgraduális képzését illetően.

Nem tartom szükségesnek - de az adott keretek között lehetségesnek sem - a tanárképző főiskolákon és az egyetemeken folyó közismereti tanárképzés közelmúltbeli eseményeinek, változásainak tétéles áttekintését. Pontosabbnak éreztem az ímént vázolt tanulságok összefoglalását.

A tanárképzés speciális területeit - rajz-, zene-, testnevelőtanár képzés; gyógypedagógiai tanárképzés - illetően értékes történet hagyatékkal és nemzetközi viszonylatban is elismert, nagyszerű intézményekkel rendelkezünk. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola például közvetlen zene-tanár-képzési feladatai mellett kellő rátekintéssel rendelkezik zeneoktatásunk egészére, s összefogja az

alapfokú zeneiskolák tanárképző bázisát jelentő középfokú zenei szakiskolák tevékenységét is. A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozatai révén egységes irányt szab a tanító- és tanárképző főiskolákon működő kihelyezett tagozatok tevékenységének.

Hasonlóképpen kialakultak a műszaki, a közgazdasági, a mezőgazdasági és az egészségügyi oktató- és tanárképzés egyetemi bázissal rendelkező és a különböző típusú főiskolák ez irányú tevékenységét magas színvonalon integráló tanárképző és továbbképző intézményei, amelyek stabilizálódása a kezdeti kapkodások, megszüntetések és átszervezések után az 1960-as évek végére (Gödöllői Agrártudományi Egyetem Tanárképző Intézete, 1968.), illetve az 1970-es évek elejére tehető (MKE Közgazdasági Tanárképző Intézete, 1971., a BME Tanárképző és Pedagógiai Intézete, 1971., Orvostovábbképző Intézet, később Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kara, 1975.). A jelenlegi, kétségtelenül eltérő történelmi körülmények és intézményi viszonyok közepette sem lehet érdektelen azonban az egykori Gazdasági Szaktanárképző Intézet működési tapasztalatainak, eredményeinek felidézése a különböző gazdasági szakterületek közös tanárképzési tapasztalatainak, a szakoktatás egységesebb pedagógiájának a kialakítása terén.

Végezetül szeretném kiemelni azt a semmi mással nem pótolható, fontos szerepet, amit a különböző pedagógusképző intézményeknek a pedagógusok továbbképzése, illetve posztgraduális képzése terén kell(ene) betölteniük. Ez a gyakorlat, természetesen nem korlátozódhat csupán a különféle tanfolyamok eseti rendezvényeire, hanem az intézmény köz-, ill. szakoktatási kapcsolatainak a sokoldalúságát, gazdagságát feltételezi; így pl. szakértői közreműködését, a szaktanácsadói szerepvállalást, az iskolai mérésekben, eredményvizsgálatokban való részvételt, a kísérleti és fejlesztő munkálatokban való együttműködést, a pedagógiai információ és a szolgáltatások egységes rendszerét.

Mindez ugyanakkor nem teszi feleslegessé a pedagógiai szolgáltatások iskolaközei intézményeit: a megyei (fővárosi) pedagógiai intézeteket. Ez utóbbiak közül a Fő-

városi Pedagógiai Intézet több mint 70 éves múltra tekinthet vissza (Fővárosi Pedagógiai Szeminárium, 1912.), a megyei pedagógiai intézetek is alapításuk 25., ill. 20. évfordulójához közelednek. Tevékenységük tartalmi elemzése külön tanulmány tárgyát képezné. Eredményeik, értékeik megőrzésének azonban elemi feltétele lenne regionális együttműködésük kereteinek és tartalmának kidolgozása, az adott régió pedagógusképző intézményeivel való szabályozott és szorosabb együttműködésük, - mind a közoktatás, mind a pedagógusképzés kölcsönös előnyére, - oktatásügyünk tudathasadásos állapotának sürgető felszámolása érdekében is.

I r o d a l o m

- Bízó Gyula:** Az általános iskolai nevelőképzés. - Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1965. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből. Szerk.: Simon Gyula. Bp., 1965. 419-450. o. (A továbbiakban: Nevelésügyünk húsz éve.)
- Felkai László:** A budapesti gyakorló gimnázium munkája és a tanárképzés története a XIX. század második felében. - F.L.: Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról. Bp., 1983. 263-303. o.
- Füle Sándor - Miklósvári Sándor:** Az általános iskolai pedagógusképzés múltja, helyzete és fejlesztésének feladatai. - 100 éves a kötelező népoktatás. Szerk.: Arató Ferenc. Bp., 1968. 169-192. o.
- Hermann Alice:** Az óvoda és az óvónőképzés. - Nevelésügyünk húsz éve. 365-418. o.
- Kármán Mór:** A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Bp., 1895.
- Ladányi Andor:** A középiskolai tanárképzés. - Nevelésügyünk húsz éve. 451-557. o.
- Ladányi Andor:** A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében Bp., 1969.
- Morlin Emil:** A magyar kisdedovás múltja és jelene. Bp., 1869.
- Sebestyén Gyula:** Elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése. Bp., 1896.
- Simon Gyula:** A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon. Bp., 1979.
- Szakál János:** A magyar tanítóképzés története. Bp., 1934.
- Tanítóképző főiskolák tudományos közleményei. Különkiadás. A felsőfokú tanító- és óvónőképzés 25 éves jubileumi rendezvényei. Szerk.: Szekerczés Pál. Debrecen, 1984.**
- Tóth Gábor:** A magyarországi tanítóképző-intézeti tanárképzés története. (1887-1949.) Kézirat.

PEDAGÓGIA ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

JOZEF KUZMA

egyetemi tanár

Pedagógiai Egyetem, Krakó

A TANÁRKÉPZÉS ÉS TOVÁBBKÉPZÉS OPTIMALIZÁLÁSÁNAK IRÁNYAI

A "létező szocializmus" totalitáriánus rendszerének átalakítása demokratikus szabadpiaci rendszerre sokkal nehezebbnek bizonyult Lengyelországban, mint azt a reformerek és a régi rezsim kritikusai gondolták. Ennek okait elsősorban a következőkben jelölhetjük meg:

- először, sem Lengyelország, sem más poszt-kommunista ország nem valósíthatja meg a tökéletes gazdasági rendszerre való áttérést és küzdheti le a súlyos gazdasági válságot a nemzetközi gazdasági közösség és befektetései által nyújtott hatékony és hosszú távú segítség nélkül;
- másodsorban, a régió országainak tapasztalatai azt mutatják, hogy a szabadpiaci játékszabályok hirtelen bevezetése, népszerűbb néven "sokterápia", nem hozza meg a kívánt eredményt és az országot súlyos társadalmi konfliktus veszélyével fenyegeti;
- harmadszor, az eddigi reformok tönkretették azon területeket (tudomány, oktatás, kultúra, egészségügy, jólét), amelyek nem képesek "megvédeni magukat" a szabad piacon, Lengyelországban vagy bárhol másutt: ezek az ágazatok sehol a világon nem önellátóak, hanem vagy közvetlenül az állam finanszírozza őket, vagy intézmények és szervezetek (amelyek ezért adókedvezményben részesülnek). E területek ezért nem bízhatók egyedül a "piac láthatatlan kezére".

A korábbi totalitáriánus, szendo-szocialista politikai rendszer tárgyilagos kritikai elemzése során nem

tagadható, hogy az 1945-öt követő változások mellett szólt egy igen fontos érv, mégpedig az új rendszer által kezdeményezett oktatási forradalom. Az ezt követő időszakban az írástudatlanság szinte teljesen eltűnt Lengyelországban, gyors fejlődésnek indult az alapfokú, közép- és felsőoktatás, az oktatott diákok száma valamennyi szinten nagymértékben nőtt. Néhány egyetem és műszaki iskola kivételével azonban a fejlődés főleg extenzív jellegű maradt.

A lengyel oktatási rendszer sorvadása már a régi rezsim idején elkezdődött, a tanári pozíció hanyatlásával. A költségvetés megtakarításait mindenekelőtt a kultúrára és oktatásra szánt összegek megkurtításával érték el, ami a két területen dolgozók fizetésének csökkentéséhez vezetett. A tanári hivatás gazdasági hanyatlása a tanárok társadalmi státuszának csökkenésével járt együtt.

Ez a tendencia folytatódott az 1989-90-es első szabad választások és az ezt követő politikai változások után is. A különbség csupán annyi, hogy a kiindulópont alacsonyabban van. 1990-ben megjelent könyvében Z. Kwiecinski a lengyel oktatás jelenlegi helyzetének alábbi összegzését adja: "a demokrácia, szuverenitás, gazdasági hatékonyság és törvényesség felé irányuló, hatalmas társadalmi átalakulás és az ezzel kapcsolatban felmerülő igények tragikussá teszik az oktatás kulturális visszamaradottságát a következő dimenziók mentén: az oktatási intézmények rossz hatékonysága, a változó társadalmi környezethez nem igazodó struktúrája és az oktatási testületek állapota." A kérdésre: "Mit tehetünk?", a szerző többek között így felel: "A pedagógiának nagy erőfeszítések árán meg kell felelnie a társadalmi-kulturális átalakulás kihívásainak. Számos utat újra ki kell építeni."

Dolgozatom fő célja, hogy megpróbáljon választ adni az alapvető kérdésre: mik a tanárképzés és -továbbképzés optimalizálásának fő irányai és lehetőségei?

A tanárképzés optimális rendszere értelmezésében

magába foglalja a lehető legjobb személyi, anyagi, műszaki és intézményi tényezők - feltételek megválasztását a tanárképzés és szakmai továbbképzés számára, különféle formák, módszerek és oktató-nevelő technikák alkalmazásával együtt.

Ezekkel a problémákkal foglalkozott a Krakkói Pedagógiai Egyetem Pedagógia Tanszékének 1986-90-ben végzett, az egész országra kiterjedő vizsgálata. A tanulmány céljai között szerepelt:

- (1) a képzésről és továbbképzésről szóló alapos diagnózis felállítása;
- (2) a didaktikus és gondozó - nevelő munkára felkészítő pedagógiai oktatás legjobb módszereinek kidolgozása a tanítás és az élethossziglani oktatás különböző szintjein:

Kutatásunk, Lengyelországban első alkalommal, a tanár szakmai fejlődésének minden állomását átfogta. A következő témákkal foglalkoztunk:

- a tanárjelöltek kiválasztásának és orientációjának problémái;
- a szakmai képzés tartalmának és céljainak elemzése;
- pályakezddés, szakmai adaptáció és a tanárok attitűdjei szakmai képzésük iránt.

Ebben a tanulmányban a vizsgálat alapján kidolgozott, új optimális megoldásokra szóló javaslat megtárgyalására szorítkozom.

Jean Rostand szerint a tanárképzés legfőbb és hosszú távú célja, hogy "formáljuk az agyukat anélkül, hogy egyformára alakítsuk; gazdagítsuk anélkül, hogy egyoldalúsítsuk, fegyverezzük fel anélkül, hogy besoroznánk, adjuk a legjobbat, amink van anélkül, hogy asszimiláció formájában várnánk érte fizetséget." Ez természetesen az optimális, már-már ideális, az európai oktatási standardhez igazított célkitűzés. A tanárok pedagógia képzésének új optimális rendszerében az európai oktatási célokat a meglévő lengyel oktatási törvényhez kellene igazítani. A lengyel parlament által 1991.

szeptember 7-én elfogadott új Oktatási Törvény bevezetőjének egy része így szól: "A keresztény értékrendszert tiszteletben tartó, egyetemes etikai értékeken nyugvó oktatás és nevelés azt a célt szolgálja, hogy a fiatalokban kialakítsa a felelősségérzetet, szeretetet szülőhazájuk és tiszteletet a lengyel kulturális örökség iránt, ugyanakkor a nyitottságot is az európai és világkultúra értékei iránt". Ezen vezérelve alkotják a lengyel tanárképzés hosszú és rövid távú céljainak alapját.

A "Jelentés a lengyel nemzeti oktatás állapotáról és fejlődési irányairól" c. dolgozat, amelyet szakértői bizottság készített 1989-ben, a teljes oktatási rendszer reformjának három átfogó forgatókönyvét írja le:

- a fejlesztés forgatókönyvét
- az élénkítés forgatókönyvét
- az élénkítés jeleivel vegyített stagnálás forgatókönyvét.

Ezek közül természetesen a fejlesztés forgatókönyve tekinthető a legjobbnak. Akkoriban feltételezték, hogy az elképzelés reálissá válhat, ha az oktatási kiadásokat a GNP (1989) 4,7 %-áról 9 %-ra emelik.

Sajnos azonban, ez az összeg 1990-91 folyamán tovább csökkent (a GNP), így a legkevésbé kívánatos forgatókönyv vált az egyetlen lehetséges megoldássá: a "stagnálás, az élénkítés elemeivel". Valójában hazánk jelenlegi társadalmi és gazdasági feltételei között az oktatás valamennyi szintjének visszafejlődése figyelhető meg. A szakértői csoport által ajánlott harmadik variáns szerint az oktatási reform súlypontját a tanárképzés és -továbbképzés jelenlegi rendszerének átalakítására kell helyezni, és az alapfokú és középiskolák tantervi reformjára, amely a modulokon, minimumszinteken, aktivációs módszereken és tanulói érdekvédelmen alapuló új didaktikai doktrínához igazodik.

Ez a tanulmány, a "lengyel tanárképzés és -továbbképzés rendszerének optimalizálását" tárgyalva azt az alapelvet fogadja el, amely szerint a tanárképzés legjobb

rendszere egy kompromisszumot testesít meg a különböző peudetológusok nézetei és tapasztalatai között, amint az a szakorodáloból és csoportunk diagnosztikus, s részben kísérleti tanulmányaiból is kitűnik. Kivetítésünk alapját a diagnosztikus vizsgálat, valamint modell- és rendszerkutatás eredményeiből végzett extrapoláció adja.

A diagnosztikus kutatás szelektált eredményei:

1. team. Kutatási téma: A pályaválasztási tanácsadás szervezeti és funkcionális alapjai és a tanárjelöltek kiválasztása.

A kutatás alapján azt mondhatjuk, hogy a középiskolák jelentéktelen szerepet játszanak a tanári hivatásra való felkészítésben. A tanári pálya választását vagy a pedagógiai szakosodást a középiskolában elsősorban a szülők tanácsolták (38 %), és csak elvétve a tanárok (4 %). A további vizsgálat azt mutatja, hogy a diákok 10 %-a nem ismerte a hivatást, amelyet választani készült, és képtelen volt előnyeinek, hátrányainak vagy az ott szükséges adottságoknak megnevezésére. A középiskolák speciális pedagógiai osztályaiban tanulók nagy része (75 %) a tanári pályát választotta. Ezek az osztályok nagyfokú azonosulást mutattak az oktatói hivatással. A kutatás feltárta azt is, hogy az oktatási kurzusok hallgatóságának kiválasztási rendszere gyakori és tévesen elképzelt változtatásnak volt kitéve anélkül, hogy azt a régi rendszer zavarainak mélységi elemzése előzte volna meg. A team új modellszerű megoldások programját dolgozta ki, beleértve a pszichológiai és pedagógiai érzéket mérő tesztekkel történő jelöltválasztás különféle módozatait.

A 2. team komplex diagnosztikus és modellkutatásának célja "A tanárok (szakirányú és egyetemi szintű) szakmai képzésének tartalmi, valamint célok és befolyásoló tényezők szerinti elemzése" volt. A kutatók elsőként a jövő középiskolájának funkcióit határozták meg, amely diplomát adó - vagy azt nem biztosító - harmadszintű intézményekben képzett tanárokat alkalmaz majd. A funkciók a következők:

- felkészítés a társadalomban való életre;
- felkészítés a további oktatásra és önképzésre;

- felkészítés a munkára;
- felkészítés a kultúrában való részvételre;
- felkészítés egy egészséges életvitelre.

A következő lépésben háromféle szakmai képzettséget különítettek el, amelyre a jövő iskolai tanárának szüksége lesz:

- általános képzettség;
- képzettség a szakosodás fő területén;
- a választott gondozó - nevelő funkciókhoz tartozó képzettség.

A képzettség ezen típusai magukba foglalnak majd elméleti és gyakorlati tudást, technikákat és más, a tanári munkával kapcsolatos elemeket.

A tanárjelöltek pedagógiai képzése egyre fontosabbá válik. Fő célja, hogy megérintse és elfogadtassa a diákokkal az oktatás hosszú távú céljait: megtanítsa őket arra, hogyan tűzzék ki közvetlen céljaikat és feladataikat, és hogyan alkalmazzák ismereteiket és tapasztalataikat mindennapi tanári munkájuk során. E célok eléréséhez az szükséges, hogy:

- a képzés során a tanulók megismerkedjenek az iskola, tanár és diák szerepével, céljaival és feladataival;
- a diákok rendelkezzenek azon képességekkel, amelyek segítségével diagnosztizálhatnak, felépíthetnek, megoldhatnak és módosíthatnak tipikus és atipikus didaktikai és oktatási szituációkat;
- a diákok kifejlesszék a tanári munkához nélkülözhetetlen egyéni képességeket, mint pl.: az önmegismerés készsége, a diák és a környező valóság megismerésének készsége, az iskola céljaihoz igazodó feladatok megvalósításának készsége; mások - különösen a diákok - egyéniségének tisztelete; önértékelés, stb.

Népszerűsíteni kell a tanárok körében a sokoldalú tanítás és a probléma - tanítás eleméletét és gyakorlatát is.

A lengyel tanárképzési rendszer előtt álló kihívás jelenleg az, hogy a hagyományos (technikai és racionális) oktatási folyamat elhagyásával áttérjenek a szakmai kiválóság funkcionálisabb modelljére, melyben az oktatás sokkal inkább művészet, mint mesterség (értelmezés, tapasztalatok, kreatív tevékenység, visszajelzés a gyakorlatra, a tévedés joga).

Az itt bemutatott tanárképzési modell jelenleg, az adott körülmények szabta lehetőségeket figyelembe véve, jóváhagyás alatt áll.

Diagnosztikus kutatásunk foglalkozott a tanárképzés létező modelljeivel, beelérve a standard (5 éves) M.A. képzést és a 3 éves nem diploma-jellegű szakoktatást. A javasolt optimális modell tartalmazza az ötéves M.A. kurzust, valamint egy hároméves főiskolát, amelyet kétéves M.A. kurzus egészít ki.

A 3. team "A tanárok élethossziglani oktatási folyamata és önképzése" kérdéseit vizsgálta.

A két ízben elvégzett diagnosztikus vizsgálat azt mutatja, hogy a tanárok többsége az önképzés olyan hagyományos formáját választja, mint a folyóiratok és szakirodalom olvasása (72 % rendszeresen, 20 % alkalmasszerűen). A posztgraduális kurzusok látogatottsága 4 %, míg a módszertani önképző csoportoké 24 %. Ezek alapján a szakmai továbbképzés intenzívebb formáiban részt vevő tanárok arányát 7 %-ra tehetjük. Az iskolán belüli továbbképzés, a kölcsönös oktatás és önképzés helyzete sokkal jobb. A továbbképzés rendszere túlságosan bürokratikus és formalizált, nem veszi figyelembe a tanárok valós érdeklődését és szükségleteit. Az ambiciózus célokkal ellentétben, az élethossziglani oktatás eredményei meglehetősen szerények.

A 4. team témája "A tanári pálya kezdete és szakmai adaptáció" volt. Az adaptáció létező rendszerét, különös

tekintettel a pálya kezdő szakaszára, a vizsgálat nem találta kielégítőnek. A rendszer tulajdonképpen vezető tanárok és idősebb kollégák szükség szerinti segítségnyújtásából és módszertani tanácsadók közreműködéséből állt. A fiatal tanár számára ez gyakran "ugrás volt a sötétbe". Ezt figyelembe véve állítottuk fel posztulátumunkat, mely szerint pedagógiai előképzettséggel nem rendelkezőket lehetőleg minimális számban szabad a pályára engedni. A jó kezdés, a hivatáshoz való megfelelő alkalmazkodás és az azzal való azonosulás érdekében a szakmai oktatásnak tartalmaznia kell a pályára való felkészítést (erős szakmai és módszertani képzés, csoportos és környezeti interakció).

Kívánatos az olyan személyiségjegyek aktiválása, mint a motiváció, aspiráció, függetlenség, felelősség, önfeláldozás, empátia és kultúra. A diagnosztikus kutatás olyan optimális szakmai adaptációs modellt állított fel, amely három területet ölel fel: a szakmai feladatokhoz való alkalmazkodást a szakmai csoporton belüli szerephez és a helyi társadalmi környezethez való alkalmazkodást.

A tanári pályafutás különböző szakaszainak tárgyalásakor nem szabad figyelmen kívül hagyni a szakmai kiválóság elérésének, a fokozatos visszavonulásnak és a nyugállományba vonulásnak az időszakát. Harminc éves pályafutását követő nyugállományba vonulásakor a tanárok többsége szakmai tudásának csúcspontján áll, vagy esetleg az elején annak a sok évig tartó folyamatnak, amely az intellektuális potenciál lassú hanyatlásához vezet. Ezek a kollégák ezért alkalmazhatók és alkalmazandók mind gyermekek, mind pedig a fiatal tanárok oktatásában.

A tanárok szakmai és pedagógiai fejlődésének optimális rendszerére vonatkozó elképzelés (Lásd az 1. sz. táblázatot)

Összegzésül elmondhatjuk, hogy a tanári hivatás semmilyen más foglalkozáshoz nem hasonlítható. A szakma minden fejlődési periódusa fontos. Minden szakasz alapvető jelentőségű előnyöket kínál a társadalom számára, amelyeket a köz és a tanár egyéni javára kell fordítanunk.

1. táblázat

A tanárok szakmai és pedagógiai fejlődésének optimális rendszerére vonatkozó elképzelés

Fejlődési szakasz	A múltbeli feltételek leírása	Átmeneti szakasz	Előrejelzés
kARRIER-ORIENTÁCIÓ	képességek értékelésén alapuló hagyományos orientáció (pszichológiai, orvosi, stb. teszt) interjú családdal-tanárokkal, középiskolai spec. pedagógiai osztályok	az iskolai kARRIERORIENTÁCIÓ és pedagógiai osztályok visszaesése pénzügyi nehézségek miatt	az orientáció oktatás felé való kiterjesztése ajánlott (képességfejlesztés, érdeklődés-, attitűd-, motivációfejlesztés)
KIVÁLASZTÁS	Kiválasztás hagyományos alapokon: tudás- és elméleti felkészülés - alapú tárgyak vizsgái, középiskolai átlagok, ritkábban jelentés. A negatív kivá-	Felvételi vizsga választott főtárgyakból meghatározott tárgyak középiskolai átlaga, pszichológiai-pedagógiai	Dinamikus, többtényezős szelekció általános és speciális tehetségtesztek alapján, intellektus és érzelmi fejlődés szintje alapján, vagy többszin-

Fejlődési szakasz	A múltbeli feltevések leírása	Átmeneti szakasz	Előrejelzés
	lasztás dominál (gazdasági krízis); a pozitív kiv. ritkább (személyi preferenciák).	tesztek, interjú.	tű kiválasztás átlageredmény, teszt és interjú alapján.
Szakmai tanulmányok	Haladás- és kompetencia-központú oktatás szemlélet; átadás-fogadás (műszaki-racionális) rendszere dominál, uniform ötéves M.A. és hároméves nem diploma-jellegű szakoktatási rendszer	Vegyes személyiség-központú szemlélet; átadás-alkotás rendszere dominál	Funkcionális szemlélet praxológia, axiológia, vagy "kiválóság" orientált. Az oktatásszint-kritérium alapján többszintű, különféle tanárképzés javasolt (5, 3+2 éves ciklusok). Tartalmilag: széleskörű, inonativ elméleti-gyak.képzés. A jövő középiskolai tanára általános és szakképzettsége mellett gondo-

Fej- lődé- si szakasz	A múltbeli feltételek leírása	Átmeneti szakasz	Előrejelzés
			<p>zó-nevelő funkciói- hoz tartozó képzett- séggel rendelkezik. A pedagógiai képzés célja, megismertetni az iskola, tanár és diák céljait-felada- tait, megteremteni a tanár-diák interak- ció megértésének ob- jektív és szubjektív feltételeit. Tipikus és atipikus didakti- kai és oktatási szí- tuációk felismerése és megoldása; emberi (személyes) interak- ció-formálás.</p>
<p>Szak- mai fej- lődés és ön- fej- lesztés</p>	<p>Hagyományos, egyoldalú, formalizált és centrali- zált tovább- képzési rendszer: az olvasás és kurzusok; alacsony részvétel (az államilag támogatott)</p>	<p>A régi rend- szer szétesé- se, pénzügyi nehézségek, fizető poszt- graduális képzés, a folyóiratok fele megszű- nik, könyvek ára jelentő- sen nő.</p>	<p>Az élethossziglani oktatás elképzelésé- nek megfelelően, sokoldalú személyes fejlődés és folyama- tos önfejlesztés le- hetőségének biztosí- tása a tanárok szá- mára. A jövő rend- szere legyen decent- ralizált, rugalmas, nyitott a tanári szükségletekre és</p>

Fej- lődé- si szakasz	A múltbelli feltételek leírása	Átmeneti szakasz	Előrejelzés
--------------------------------	--------------------------------------	---------------------	-------------

posztgraduális képzésben és egyetemi központokkal való kapcsolattartásban, érdektelenség szakmai képesítés vagy tudományos fokozat megszerzésében.

innovációra, tanári és iskolai aktivitáson alapuljon; kölcsönös oktatás tárgycsoportban. Kívánatos lenne az értékes továbbképző és önképző formák megtanítása és terjesztése (szakmai címek és specializáció, tudományos fokozatok, publikációk, együttműködés egyetemi központokkal).

Fej- lő- dési szakasz	A múltbeli felté- telek leírása	Átmeneti szakasz	Előrejelzés
Pálya- kez- dés, adap- táció, kivá- lóság	Nincs létező át- átfogó adaptá- ciós rendszer; módszertani ta- nácsadás és i- dősebb kollé- gák (vezetők) segítsége jel- lemző; tapasztalatszerzés "saját kárán tanul"- ala- pon. Szakmai kiválóság el- érése önkép- zés-önfej- lesztés útján.	Többnyire független kezdés, mi- nimális is- kolavezetői/ tanácsadói segítség	Az újonnan kidol- gozott modell be- mutatja az optimá- lis szakmai, cso- portbeli és kör- nyezeti alkalmaz- kodás alapelveit. A hivatással való azonosulást már az egyetemi évek alatt erősíteni kell (problémata- nítás, iskolai gyakorlat, gyerme- kekhez/diákokhoz való kötődés, er- kölcsei és gazda- sági motiváció). Érdekeltség a szakmai kiválóság elérésében: gyors képzettség-váltás képesége.
Visz- sza- vonu- lás-al- kal- maz-	Nincs lé- tező rend- szere; "sima nyugdíjba- vonulás": a tanárhi-	A nyugdíj- korhatárt elérő tanárt elbocsátják; működik az ún. "nyug-	Gerontológusok és tanárszakszerveze- tek együttesen ki- dolgozzák az al- kalmazkodás új op- timális rendszerét

Fejlődési szakasz	A múltbeli feltételek leírása	Átmeneti szakasz	Előreljelzés
kódás	ány miatt továbbra is munkalehetőség.	díj-guilotine".	(a szakmai tevékenység kiterjesztése a fizikai, mentális és intellektuális állapot függvényében).

MESTERHÁZI ZSUZSA

főiskolai tanár

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola

EFFE KOLLOKVIUM PRÁGÁBAN

Az EFFE (European Forum for Freedom in Education = az Iskolázás Szabadságának Európai Fóruma) a kelet-európai társadalmi átalakulás egyik sajátos szülötte./1/ 1989 késő őszén - alig néhány héttel a berlini falbontás után - egy észak-német kisváros (Witten-Annén) tanárképző intézetének (Institut für Waldorfpädagogik) meghívására, a Heinrich Böll Alapítvány és más szponzorok támogatásával összejött pár napra néhány tucat ember Kelet- és Nyugat-Európából. Saját kezdeményezésre partnert kerestek egymásban "A szabad iskola és az állam" témakörben aktuálissá vált kérdések megvitatására, a rohamos és beláthatatlan kimenetelű változások pedagógiai konzekvenciáinak és a lehetséges tennivalóknak a számbavételére. Magyar részről több alternatív pedagógiai kezdeményezés és különböző intézmények képviselői voltak jelen, - e sorok írója is. A hangulatra a történelmi pillanat egyedülálló volta nyomta rá a bélyegét, érezték a keletről és nyugatról érkezők, hogy amiben részt vesznek, azzal ők maguk is tehetnek valamit Európa eljövendő sorsáért./2/ Angolok, csehek, finnek, észtek, hollandok, magyarok, németek, románok, svédek és mások a konferencia szellemiségének, gondolatgazdagságának és nyíltságának köszönhetően úgy döntöttek, hogy ez a találkozás, amely eddig soha-nem-volt fórumot jelentett a legkülönbefélebb pedagógiai gondolkodásmód számára, folytatást kíván. Így született meg a Fórum folyamatosságának a gondolata, azé a fórumé, amely a szabadság filozófiai, politikai, etikai, pedagógiai értelmezésének és a gyakorlati megvalósítás elősegítésének műhelye kíván lenni./3/ Az alapító nyilatkozat közzétételére a Fórum következő rendezvényén, a magyarországi Velencén 1990

májusában került sor. A 12 országból érkezett 122 alapító tag között huszonhárman magyarok voltak.

Gondolatrészletek az Alapító nyilatkozatból: "...mi, szülők és pedagógusok egész Európában új feladatok előtt állunk...szükségünk van új pedagógiai eszmékre, a szabad iskolaválasztás és a szabadság szellemében folyó tanulás jogára...a nem állami fenntartású iskolák létrehozására...a neveléstudományi és oktatáspolitikai kérdések széles körű és kölcsönös megvitatására...a szakemberek nemzetközi tapasztalatcseréjére...az iskoláknak szükségük van önmaguk szabad alakítására." A Fórum célkitűzései között szerepel: a megvitatott kérdésekben állásfoglalások kidolgozása, a pedagógia területén kutatási és fejlesztési projektek meghirdetése, közlemények kiadása, a tanárképzés helyi és nemzetközi irányzatainak vizsgálata, a pedagógiai pluralizmus elősegítése. "Nyitottak vagyunk mindazok számára, akik céljaink megvalósításában részt akarnak venni" - zárul a nyilatkozat.

A Fórum évente két kollokviumot rendez, egyre növekvő létszámmal; minden ősszel Wittenben, minden tavasszal más-más városban (90: Budapest/Velence, 91: Helsink, 92: Ljubljana, 93: Prága). Legfontosabb kiadványai német és angol nyelven jelennek meg./4/ A Fórum által kidolgozott és Helsinkiben elfogadott "Memorandum" (1991) tételesen felsorolja az iskolázás és oktatás szabadságának lehetséges kritériumait./5/ A következő évben összeállította az oktatási törvényekre vonatkozó ajánlásait/6/, melyben hivatkozik az Európa Parlament 1984. III. 14/9. számú döntésére: "A nevelés szabadságához fűződő jog lényegéből fakadóan szükségszerűen adódik a tagállamok azon kötelezettsége, hogy e jog tényleges gyakorlását pénzügyileg is lehetővé tegyék, s hogy az iskoláknak a kötelezettségeik teljesítéséhez és feladataik ellátásához szükséges költségvetési támogatásokat a szervezők, szülők, tanulók vagy a személyzet mindennemű diszkriminációja nélkül, ugyanolyan feltételekkel nyújtsák, amilyeneket a megfelelő nyilvános oktatási intézmények is élveznek; ennek nem mond ellent az sem, hogy a független

alapítású iskoláktól, mintegy felelősségük és függetlenségük kifejezésre juttatása képpen bizonyos önrész is megkövetelhető."

1992-ben a Fórum meghívást kapott - tanácskozási joggal - az Európa Tanács és az Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlet oktatáspolitikai kérdésekkel foglalkozó üléseire, s ezeken magát képviseltette./7/ A "Länderkarte" (=Országok térképe) című kiadvány a Fórum éves jelentésének is tekinthető, melyben tájékoztatást ad az iskolázás szabadságának aktuális helyzetéről az európai országokban. A Fórum keretében különböző szekciók, munkacsoportok működnek, amelyek a következő nagyobb problémakörökkel foglalkoznak: a szabadság filozófiai, politikai, etikai és pedagógiai értelmezése, - a szabad iskola koncepciója és az alternativitás a pedagógiában, - oktatási törvények, szabadságjogok, finanszírozási formák, - öngazgatási szervezetek (iskolák) felépítése és működése, - a korszerű tanárképzés.

A tanárképzési munkacsoport egyik projektje évente külön rendezvényeket (konferenciák, tanulmányutak stb.) is szervez. 1993 tavaszán Budapesten az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola közös rendezésében került sor a "Pluralizmus az iskolában" című egyhetes tanfolyamra, amelyen pedagógusképző intézmények hallgatói, oktatói, illetve gyakorló pedagógusok vettek részt. A tanfolyamon külföldi és hazai előadók több alternatív pedagógiai irányzat (egyházi iskolák, Jena-Plan, Montessori, és Waldorf iskolák, Landerziehungsheim-mozgalom) elméleti alapjait és gyakorlati működését ismertették.

A Fórum VIII. kollokviumát Prágában rendezte meg (1993. június 2-6.) a Károly Egyetemen, a cseh oktatásügyi kormányzat meghívására. Témája: "Az iskolázás szabadsága - mint a béke megteremtésének egyik lehetősége" (Educational freedom - a doorway to peace). Az impozáns megnyitó ünnepségre a Karolinum gyönyörű régi épületében, a hatalmas díszteremben került sor. Harminc országból több mint 300

résztevéő érkezett, köztük 11 magyar. *Prof. Dr. Radim Palous* prorektor ünnepi előadását - amely a cseh kultúra és a szabadság filozófiai kérdéseit elemezte - különleges művészi esemény egészítette ki: egy kamarazenekar Comenius gondolataira komponált művel "szórakoztatta" - nagy tetszést kiváltva - a hallgatóságot.

A kollokvium plenáris programjai közül különösen kiemelkedő volt *Prof. Dr. Reijo Wilenius* (Helsinki/Jyväskylä) "Védőbeszéd a nevelő társadalomért" című előadása. Néhány gondolata: A társadalom politikai szabadsága veszélybe kerül, ha az egyes ember belső szellemi szabadsága hiányzik. - Jogos minden nép szeretete a saját kultúrája és anyanyelve iránt, de jogosulatlan a békét bomlasztó nacionalizmus. Comeniust idézte: minden gyermek saját anyanyelvén tanuljon az iskolában. - Az iskolázás szabadságával vissza is lehet élni, ha olyan iskolákat hoznak létre, amelyek gyűlöletre, világnézeti intoleranciára nevelnek. - A posztmodern ember jellemző igénye a személyes szabadság körének tágítása, beleértve az oktatás szabadságát is. - A társadalmi konfliktusok mögött mindig egy kizárólagos világkép található, ezzel szemben a pluralista felfogás kedvez a konfliktusok megelőzésének. - A tanárképzés a szociális-kreatív képességek fejlesztésére helyezze a súlyt. - A társadalom hatékonysága - finn példákra hivatkozott - kevésbé függ az anyagiaktól, sokkal inkább az alkotó-vállalkozó képességektől. - Olyan politikusokat is lehet nevelni, akik kreatív-immaginatív képességekkel rendelkeznek.

Az egyes szekciók a következő témakörökkel foglalkoztak:

1. **Kisebbségek problémái az oktatásban:** a kulturális, vallási és egyéb kisebbségek iskoláztatásának pozitív és negatív jelenségei a különböző európai országokban; az oktatáspolitikai, az oktatási intézmények, a pedagógusok szerepe az együttélés elősegítésében.
2. **Tanárképzés európai kooperációban:** intenzív tapasztalatcsere szükséges az egyes országok képzőintézményei között,

illetve a képzés tartalmának megújítása, a lehetséges jövőképek felvázolása.

3. Az iskolázás szabadsága és az iskolafelügyelet: A tanácsadás különböző formáinak bemutatása, a felügyelet és az iskola együttműködési lehetőségeinek feltárása, a gyermeki jogok érvényesítésének lehetőségei.

4. A szabadságra nevelés a mindennapi gyakorlatban: azoknak a feltételeknek az elemzése, amelyek az individuum - tanár és tanítvány - szabadságát elősegítik az oktatásban: tanterv, oktatásszervezés, taneszközök, módszerek, téri-környezeti feltételek.

5. A Fórum oktatáspolitikai tevékenysége: az iskolázás szabadságának mérhetősége néhány statisztikai és egyéb mutató segítségével (pl. állami és nem-állami iskolák aránya, finanszírozási eltérések, jogi garanciák stb.), az összehasonlítás kutatás-metodikai kérdéseinek megvitatása.

6. Alternatív pedagógiák az állami iskolákban: a már tradicionálisnak mondható alternatív irányzatok mellett az új reformirányzatok megjelenése a pedagógiában, pl. az iskola mint szociális-etikai-esztétikai életközösség, az "egész ember" nevelése, az iskolai tanulás területeinek, lehetőségeinek kiterjesztése.

7. A fogyatékos gyermekek iskolai nevelésének különböző lehetőségei: ez a szekció Prágában jelentkezett először. Témái: a fejlődési rendellenességek és eltérések összefüggései a civilizációs ártalmakkal, a gyermeki fejlődés ciklusainak változása, a fejlődési tempó "felgyorsulása és lelassulása", a gyógypedagógiai tudás hasznosítása a személyiségfejlődési rendellenességek megelőzése érdekében, az integrált iskolai nevelés lehetséges formái, a fogyatékos fiatal felnőttek akadémiai/főiskolai képzése.

Minden szekcióban súlyt helyeztek arra, hogy az aktuális csehországi tapasztalatok, problémák, megoldási törekvések külön is bemutatásra kerüljenek. A kollokvium résztvevői meglátogattak különböző iskolákat Prágában, illetve a más országokból érkezők alternatív pedagógiai témájú filmeket mutattak be. Több iskola kiállítást,

bemutató rendezett a Fórum idején. Az egyetem kórusa érzelmes, vidám, bódító dallamokkal lepte meg a hallgatóságot.

1994 tavaszán a svájci munkacsoport szervezi a Fórum következő nyilvános rendezvényét a berni egyetem közreműködésével. Az utolsó estén ismertették a programtervezetet. A szervezők kapcsolódni kívánnak ahhoz a témához, amely az utóbbi években különösen sokat foglalkoztatta a svájci pedagógusokat: a tanári pályakép átalakulása, a modern kor igényei az iskolával szemben. Terveik szerint a kollokvium munkájában azonos súlyt kapnak az előadások, viták, illetve a gyakorlati-művészi tevékenységek. - Az utolsó napon az EPFE nevében *Eginhard Fuchs* (Witten-Annen) és a házigazdák nevében *Prof. Dr. Zdenek Helus* (Prága) búcsúzott el a résztvevőktől.

A rendezők - akiket ezúton is köszönet illet - mindent megtettek azért, hogy a Fórum tagjai jól érezzék magukat. Prága óvárosa a gyönyörűen restaurált műemléképületekkel és a koranyári napsütés a rendezvény szüneteiben sétára csábított fiataalt és öreget egyaránt. A Celetna (sétáló utca) napernyős teraszain lépten-nyomon kávézó-fagyfaltozó ismerősök tűntek fel. A hivatalos programhoz tartozó városnézés, a Hradzsín, az Aranyművesek utcája, a Károly-híd, a régi Zsinagóga, az Óratorony az újra meg újra örömmel csodált látványosságon túl megannyi emléket is felidézett, kinek-kinek mást. Élménytöredékek: *Kafka* Napló-ja nyomán készült akvarellek a róla elnevezett Centrumban, vagy a várnegyed egyik épületének kapuján kicsi, fényes réztábla, rajta csupán egy név: *Vaclav Havel*.

A kollokvium első napján a tájékoztató anyagok mellett minden résztvevő kapott egy könyvecskét is ajándékba. Mozartról (R. Kaderabek: In Prag war er glücklich = Prágában boldog volt). Talán a kedves Olvasó méltányolni fogja, hogy beszámolómat az első fejezet címével zárom: "*Minden út valahogyan elkezdődik...*"

Jegyzetek

1. Az EFFE létrehozásáról összefoglalás található: Vekerdy T.: Álmodások és lidércek, T-Twins Kiadó Bp. 1992. 285-6.
2. A Reuveni az "Info 3" 93/4. számában így írt az EFFE három éves működésére visszatekintve (Ford.: Göröntsér M.)
3. Prof. Dr. Reijo Wilenius (Jyväskylä-i Egyetem, Filozófiai fakultás) előadásában (Freiheit - ein Grundbedürfnis des modernen Menschen = A szabadság - mint a modern ember alapszükséglete) megfogalmazott gondolatok.
4. Fontosabb EFFE kiadványok:
 - a) Helsinki Deklaration: Deklaration zum Menschenrecht auf Bildungsfreiheit (Helsinki, 1991)
 - b) Wittener Empfehlungen: Empfehlungen für Bildungsgesetze (Witten 1992)
 - c) Das Recht auf Bildung und die Freiheit der Erziehung in europäischen Verfassungen - Teil 1.: Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft, Hrsg.: S. Jenkner (Ljubljana 1992.)
 - d) E. Fushs, I. Krampen (Hrsg.) Selbstverwaltung macht Schule - Fallstudien zur Freiheit im Bildungswesen. Info3. - Verlag, Frankfurt am Main 1992
5. Memorandum zur Rolle des Bildungswesens im Einigungsprozess Europas (= Memorandum az iskolázás szerepéről az európai egyesülési folyamatban) - Kézirat (1991. május 30. Helsinki)
6. Az EFFE 1992-ben több hónapos előkészítő munka után megvitatta és elfogadta az oktatási törvényekre vonatkozó ajánlásokat. Ennek kidolgozásában elsősorban német egyetemek emberi jogi és közoktatói törvénykezési kérdésekkel foglalkozó professzorai és gyakorló jogászok vettek részt.
7. In: Vekerdy T. levele Mesterházi Zs.-hoz (1993. január 14.)

ÉVFORDULÓK, ÜNNEPEK

NAGY J. JÓZSEF

főigazgató

Jászberényi Tanítóképző Főiskola

75 ÉVES A TANÍTÓKÉPZÉS JÁSZBERÉNYBEN

1992. november 27-én tartottuk a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán a jászberényi tanítóképzés 75. évfordulója tiszteletére megemlékező ünnepségünket, amelyen a Palotási János Zeneiskola és oktatóink hangversenyével, Szövényi Zsolt, a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Felsőoktatási és Kutatási Főosztályának főosztályvezető-helyettese, minisztériumi főtanácsos Tanítóképzés az ezredfordulóig című előadásával, valamint dr. Klaus Bartels vechtai professzor és oktatóink s egy hallgatónk kiselőadásával adóztunk főiskolánk múltjának, elődeink munkájának s az ünnepségünkön jelen lévő volt diákok tisztességgel betöltött pályájának.

A tanítóképző intézet létesítését helyi lakosok kezdeményezték 1917-ben az első világháború súlyos következményei közepette. A felvetést támogatta a Jászszággal rokonszenvező dr. Czettler Tibor miniszteri osztálytanácsos is, aki dr. Vavrik Endrével, Jászberény polgármesterével kereste meg gróf Apponyi Albert vallás- és közoktatásügyi minisztert, Jászberény országgyűlési képviselőjét. Gróf Apponyi Albert felismerte e kezdeményezés jelentőségét, s 1917. október 10-én már a következő rendeletet intézte a város polgármesteréhez: "A magyar nemzet parancsolólag kívánja, hogy népoktatási ügyünk akként fejlesztessék, hogy a magyar nép a népek és nemzetek nagy versenyében sikerrel állhassa meg helyét... Erre a nagy feladatra elsősorban a jó iskola készíti elő a nemzedéket, mely iskolának lelke: a nemesért, a szépért hevülni tudó és mindennek felett a kötelesség teljesítésére mindig kész, művelt tanító, aki olyan tanítóképző-intézet falai között szerzi meg hivatásához szükséges készségeket és ismereteket, amely

intézet ott állítottatott fel, ahol nemcsak a kulturális feltételek vannak meg, hanem ahol nemes hagyományokban és becsületes munkában élő nép példája is irányt szab a tanárnak és tanítványnak egyaránt." Majd rendeletét így fejezte be: "Ettől a gondolattól vezéreltetve Jászberényben folyó évi október 1-től kezdődő hatállyal fokozatosan kifejlesztendő állami tanítóképző-intézetet szervezek."/1/

Sajátos utat járt be a jászberényi tanítóképzés, míg felküzdötte magát az ország elismert tanítóképző intézetei közé. Az intézet hivatalos megnyitása, az I. osztály indítása 1917. október 11-én történt a város képviselőtestületének és a tanügyi hatóságok képviselőinek jelenlétében. Pinkert Zsigmond igazgatót a kiskunfélegyházi állami tanítóképzőből hívták Jászberénybe./2/ Az I. osztályt "ideiglenesen" a Kossuth úti emeletes állami népiskolában helyezték el, ahol 1930-ig működött a tanítóképző-intézet. De már 1917. november 12-én a következő határozatot hozta Jászberény város rendkívüli közgyűlése: "... a város közönsége ezen kulturális intézmény létesítéséhez kész örömmel járul saját erejéhez mérten, miért is 361. kgy. 1924. kig. számú határozatával a városban egyik főút mentén, a Rákóczi-út mellett 5 kat. hold 371 négyszögöl területű ingatlant 50.000 K becsértékben enged át díjmentesen a tanítóképző-intézet céljaira."/3/ Ezen a telken kezdték meg 1928-ban a mai kétemeletes, neoklasszicista stílusú intézmény építését, amit 1930 augusztusában adtak át. Hogy milyen területe volt ez a városnak, jól mutatja Móricz Zsigmond leírása a Pesti Napló 1934. december 2-i számában: "... 29 ablakot olvastam meg homlokzatán hármass tagozódásban. A mező szélén álló putrik vannak vele szemben és a jászföld bokros, lombos téli képe. Éppen most rakják ki előtte kockakövekből az úttestet. Vastrács kerítés, parkozott kör, valóságos kastély. A folyosók és tantermek a mai építési technika legmagasabb követelményei szerint..."/4/ Ez a kettőség, a vele szemben álló putrik és a "valóságos kastély" szimbolikusan is jelzi

a jászberényi tanítóképzés első évtizedeinek nehézségeit és eredményeit.

Az 1917-es indulás gondjait jelzi a berendezések származása: 35 darab tanulóasztalt, 24 széket és 12 darab kétajtós ruhaszekrényt a pápai, 50 darab keményfaszéket a sárospataki, 35 darab keményfaszéket a stubnyafüldői, 5 darab ruhaszekrényt az eperjesi, 10 darab mosdóállványt a győri állami tanítóképző-intézetek, 15 darab vaságyat a magyar királyi igazságügyi minisztérium rendeletére a jászberényi járásbírószéki fogház adott. A tanári asztalt, a falra szerelhető táblákat és az iskolapadokat a Feivel cég utódai szállították. Így rendezték be a tanítás céljából szolgált tantermeket, illetve a magánházakban bérelt internátust. De 1919-ben a háborús állapotok miatt - s időnként később is - arra kényszerült az intézmény vezetése, hogy tantermekben helyezze el az internátus tagjait./5/

A felszereléshez hasonlóan nagy területről verbuválódott a tanári kar és a tanuló ifjúság is. Kárpáti Ernő Máramarosszigetről, Berzátzy László Székelykeresztúrról, Tanay Antal Stubnyafüldőről került Jászberénybe az ottani tanítóképző-intézetekből. S ez a folyamat később is tartott. Még ennél is nagyobb területet ölelt fel a tanulók származási helye. Az első négy évben a következő vármegyékből - zárójelben helységekből - érkeztek a tanulók: Abaújtona (Kassa), Bács (Titel), Bars (Újbánya), Békés (Püszgyarmat, Gyoma), Borsod (Kistálya, Sajóvárkony), Csik (Csikpálfalva), Csongrád (Csánytelek, Csongrád, Hódmezővásárhely, Mindszent), Esztergom (Bajna, Ebed, Sárkányfalva), Fejér (Bicske, Mór), Gömör (Rimaszécs, Rimaszombat), Hajdú (Balmazújváros, Földes, Hajdúdorog), Hont (Szob), Kolozs (Köbölkút), Máramaros (Havasmező, Huszt), Nyitra (Nyitrakolos), Pozsony (Érsekújvár, Nagyszarvas, Pozsony), Somogy (Kelevíz, Mernye, Mesztegyő), Sopron (Sopronkőhida, Vitnyéd), Szatmár (Mezőpetri, Misztótfalu, Nagybánya), Szepes (Késmárk), Ung (Laborszög), Vas (Karakó), Veszprém (Szücs), Zala (Murakeresztúr, Németszentmiklós, Nyírad, Zalaapáti) és Zemplén (Mezőzombor). Természetesen

jöttek diákok Budapestről és a környező megyékből is (Heves, Nógrád, Pest). De ők és a jászberényiek, illetve környékiek kisebbségben voltak./6/ E nagy területet felölelő verbuválódás az első világháború következményeivel magyarázható. (Az utóbbi években főiskolánkra 4-5 megyéből nem vettünk fel hallgatókat, de ez az érdeklődés inkább meghirdetett programjainknak szól, illetve kapcsolatban van főiskolánk hírével és a felvételi eljárásunk változtatásával is.)

A jó tanári és tanulói közösség 1930-ra, az új épületbe költözés idejére már igen aktív tevékenységet fejtett ki a tanyai népművelésben. Később kezdeményezője lett jogelőd intézményünk a népfőiskolai tanfolyamoknak. 1942-től két nyáron át tanítói átképző tanfolyamokat rendeztek az erdélyi és kárpátaljai tanítók számára./7/ Ez a szellemiség, a régióban betöltött szerep végig jellemezte a középfokú tanítóképzést, sőt a felsőfokúvá majd a főiskolává válás után is munkánk és létünk része maradt.

1958-ban jelent meg a Népköztársaság Elnöki Tanácsának 26. számú törvényerejű rendelete, amely megszüntette a középfokú tanítóképzést, s elrendelte az érettségire épülő, három éves felsőfokú tanítóképző intézetek létesítését. Jászberényben e változás meghagyta, megerősítette a városban immár meggyökeresedett tanítóképzést, s a Felsőfokú Tanítóképző Intézetben új kezdeményezések születtek. A tanítóképzés hagyományos értékei, gyakorlatra orientáltsága mellett az intézetben oktatók és gyakorlóiskolában tanítók tevékenysége bővült a szaktudományi és tantárgypedagógiai kutatásokkal. Elsőként az olvasás-tanítás metodikai kutatócsoportja ért el országosan is elismert eredményeket/8/, majd fokozatosan bővült a kutatásra is vállalkozó oktatók és kutatások témaköre, aminek nyomán föllendült az alkotó és publikációs tevékenység. Az 1975-ben bekövetkezett főiskolává válás idején már főiskolai jegyzetek, általános iskolai tankönyvek, munkafüzetek, kézikönyvek, önálló tanulmánykötetek vagy kötetek szerzőivé váltak legaktívabb

oktatóink. András Béla - aki 1949-től volt az intézet igazgatója, majd 1978-ig főigazgatója - nyugodtan vállalhatta a főiskolává avatáskor (1975-ben) a Jászberényi Tanítóképző Főiskola elé kitűzött feladatokat. Munkáját hasonló szellemben, eredménnyel folytatta 1978-tól 1989-ig Fábrián Zoltán főigazgató vezetésével főiskolánk és gyakorlóiskolánk is.

A jászberényi tanítóképzés 75. évfordulóján az ünnepi műsoron túl tudományos felolvasó üléssel igyekeztünk adózni főiskolánk múltjának. A felolvasó ülésen tartott előadások talán betekintést adnak munkánkba, mai törekvéseinkbe, ezért felsorolom Szövényi Zsolt megnyitó előadásán túl az évfordulós ünnepség előadóit és kiselőadásait az elhangzás sorrendjében:

- Tóth László: A tanítóképzés 75 éve Jászberényben
- Fabiánné Kocsis Lenke: Az alternativitás kihívásai a tanítóképzésben
- Urbán Mónika (III. évf.): Tanítóképzés diákszemmel (Rejtett lehetőségeink és tartalékaink)
- T. Kiss Tamás: A tanítóképzés "tölcseretlenítése", avagy egy nyitott képzési modell (problémafelvetések)
- Antal György: A tanítás-tanulás értelmezésének posztmodern aktualitásai (Vázlat egy hermeneutikai aspektushoz)
- Notheisz János: A változó irodalomtanítási gyakorlat elméleti háttéréről
- Várszegi Tibor: Ahogy lehet... A színházi műhelymunka két éve a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán
- Szentesiné Tóth Edit: Elképzelések a tanítóképzésben folyó pszichológiai oktatás megújítására
- Stanitz Károly: Ki tanítson idegen nyelvet az alsó tagozaton?
- Gedeon László: A munkatevékenység mint a személyiségnevelés egyik komponense
- Sebők Tamásné: Motoros képességvizsgálatok és azok értékelése

Nyíri Mihályné: Az Egészségtan tantárgy megújítása a tanítóképzésben

Farkas Ferenc: Főiskolai hallgatók névtani kutatásai

Nagy J. József: A kisiskolások előbeszédének műfaji és szociális összefüggései

Örültünk, hogy jubileumi ünnepségünkön a jászberényi tanítóképző intézet és főiskola volt diákjai nagy számban voltak jelen, s megtiszteltek bennünket ez alkalomból testvérintézményeink és megyénk főiskoláinak oktatói, városunk és megyénk országgyűlési képviselői is.

JEGYZETEK

1. Móczár Miklós (szerk.): A Jászberényi m. kir. állami elemi népiskolai tanítóképző-intézet értesítője az 1918-19. - 1929-30. isk. évekről (2.-13. tanév). Jászberény, 1931. 15. 1.
2. Móczár Miklós (szerk.): i. m. 17. 1.
3. Móczár Miklós (szerk.): i. m. 16. 1.
4. Tóth Gyula int. vezetőtanár ünnepi beszédéből = In.> A Jászberényi Tanítóképző Intézet évkönyve 1965-1968. Jubileumi évkönyvünk. Jászberény, 1968. 14. 1.
5. Móczár Miklós (szerk.): i. m. 20. 1.
6. Móczár Miklós (szerk.): 24-26. és 32-34. 1.
7. Jantsky Béla (szerk.): A Jászberényi állami líceum és tanítóképző-intézet évkönyve az 1946-47. iskolai évről (a 9., ill. 30. tanév). Jászberény, 1947. 3-4. 1.

SZÖVÉNYI ZSOLT

minisztériumi főtanácsos

Művelődési és Közoktatási Minisztérium

TANÍTÓKÉPZÉS AZ EZREDFORDULÓIG*

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium vezetése nevében tisztelettel köszöntöm a Jászberényi Tanítóképző Főiskolát 75. születése napján.

Szóljon először a köszönet azoknak, akik a világégés közepette is a jövőt, a tanítóképzést álmolták meg itt Jászberényben. Köszöntsük azt a teremtő akaratot, amely létrehozta a tanítóképző főiskolát, emlékezzünk és szóljon a köszönet azoknak az alapítóknak, azoknak a tanároknak, akik már nem lehetnek közöttünk, akik tanítók generációit nevelték és küldték a szellem szolgálatára, tanyai és városi iskolákba, hazánk és a környező országok magyar elemi iskoláiba. Tanárokon és tanítványokon túl köszöntsük ma az évfordulót ünneplő tanítóképzést. A hetvenöt év tanulása a tanítóképzés maradandósága. Az emberöltőnyi idő alatt gyökeres, krízisszerű ideológiai, politikai válságokat élt meg 1919-ben, 1945-ben, 1956-ban és 1989-ben a tanítóképzés. Megélte és túlélte ezeket a változásokat talán azért, mert a tanítóképzés soha sem csupán egy-egy ideológia kiszolgálója volt. Magasztosabb volt a célja a képzőknek: a nép, a nemzet szolgálata. Ez a szolgálat tartotta meg évszázadokon keresztül a képzést, és ez az az érték, amely a múltból a jövőbe mutat.

A születésnap teret enged a személyes hangvételnek, ezzel a lehetőséggel én is szeretnék élni, amikor a tanítóképzéshez való kötődésemről szólok. A betűvetést a kőszegi tanítóképző gyakorlóiskolájában prepák, kistanító

* Elhangzott a jászberényi tanítóképzés 75. évfordulója tiszteletére rendezett megemlékező ünnepségen.

nénik és kistanító bácsik körében tanultam. Egyetemi hallgatóként az alsótagozatos módszertani kollégiumon Búzás László tanár úrtól, volt jászberényi képzős tanártól kaphattam szemléletet a tanítóképzéshez. Tóth Gábor személyében is jászberényi tanár volt az igazgatóm az emberré formáló Eötvös Kollégiumban. A tanügyigazgatásban eltöltött éveim alatt, amikor feladatkörömbe tartozott a pedagógusképzés, Fábrián Zoltán főigazgató úrtól tanulhattam a tanítóképzés gyakorlatát, formálásának buktatóit, fejlesztésének szükségszerűségét és határait. Minisztériumi munkámban ma több felsőoktatási képzési szakiránnyal foglalkozom. Ez talán segít a tanítóképzés kérdéseinek objektivebb megítélésében, szélesebb horizontú vizsgálódásra készítet. Eddigi ismereteim, gyakorlatom alapján vállaltam, hogy az emlékülésen beszédemben szólok a tanítóképzés ezredfordulós jövőképét alakító ellentmondásokról, a társadalmi és közoktatási kihívásokról. Nem vállalkozom modell alkotásra, mert hiszem, hogy a jövő sokszínű lesz, nem vállalkozhatok arra sem, hogy a jászberényi képző ezredfordulós arculatát prognosztizáljam, mert ehhez több helyi és regionális ismeretre lenne szükségem. Olyan szemléletű kérdésekről kívánok beszélni, amelyek a változás szükségességét jelzik, és amelyekből kiolvashatók, adaptálható a tanítóképzés fejlesztésének tendenciái.

A tanítóképzés utolsó harminc évének tantervi változásait, a képzési struktúra átalakulását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a közoktatást és a felsőfokú tanítóképzést az egymásra figyelés, a megrendelő, szolgáltató viszony jellemezte: a képzési dokumentumok módosulásában az általános iskola tartalmi változásaira adott válasz tükröződött. A közoktatás nagy változásait idejekorán nem tudta közvetíteni a tanítóképzés, ennek következtében válaszait - a "képzési reformokat" - mindig a megkésettség jellemezte. Ritkán tudta a képzés időben teljesíteni az általános iskola kérését.

Ha ma körülnéznünk az általános iskola világában, láthatjuk, hogy az iskolafenntartókban, az

iskolaszerkezetben, a választott pedagógiai eljárásokban olyan sokszínűséggel és olyan tempójú változásokkal találjuk szembe magunkat, amelyre a hagyományos képzési struktúrában, a hagyományos megrendelő-szolgáltató kapcsolatra alapozó stratégiával nem érhetünk el jó eredményeket.

Új fejlesztési stratégiát kell választani, újfajta fejlesztő magatartásra van szükség, amely válaszolni tud a tartalmában bővülő, dinamikus közoktatási mozgásra.

A tanítóképzés fejlesztésében erőteljesebben kell kiindulni a főiskolai szintű képzés értékeiből. A művelt tanítók, a tanítói pályát, mint értelmiségi feladatkört kell a képzés középpontjába állítani, ennek dominanciáját kell az alapképzésben erősíteni. Az alapképzésben a tanítóképzés belső logikájából kiindulva célszerű fejleszteni. A speciális igényeket kielégítő, a közoktatást szolgáló magatartásnak pedig nagyobb teret kell biztosítani a tanítói tovább- és kiegészítő képzés rendszerében.

Az új stratégia megkerülhetetlenné teszi a szakosodás és a tanítóképzés viszonyának kérdését. Számtalan írást olvashattunk, hozzászólást hallhattunk az elmúlt évtizedekben a "mindenes tanító", a "polihiszter tanító", az "osztálytanító" modelljének korszerűtlenségéről. Megélhette a képzés a szaktanítói rendszert, az 1947-ben induló és tiszavirág életű pedagógiai főiskolákon folyó tanító- és tanárképzés összekovácsolását, továbbá a főiskolai szintű képzés lényegét közelítő szakkollégiumi rendszer bevezetését, kizárólagosságát, majd a tanítóképzéshez szelídülését. Sokszor rosszul tették fel a kérdést, így a válasz, a modellválasztás sem lehetett eredményes.

A tanítóság, a tanítóképzés másságát nem a tanárképzéshez, a pedagógusképzés más ágához viszonyítva kell meghatározni. A tanító attól tanító, hogy ő egyaránt fejleszteni tud a művészeti tárgyakkal, matematikával és az anyanyelvi tárgyakkal, ez a többféle szakirányú nyitottság adja a tanítói minőséget. Ezt kell alapértéknek tekinteni a

tanítói alapképzésben. A művelt, értelmiségi tanító ebben - a sokirányú nyitottságot magába ölelő - alapképzésben formálható.

A szakosodás irányába mutató szakkollégiumi képzés akkor illeszkedik szervesen a modellbe, ha a képzős tanárnak saját kutatási területén, a tanítójelöltnek pedig énjéhez legközelebb álló szakirányban ad lehetőséget a fejlesztésre, a fejlődésre, az elmélyültebb, minőségi képzésre. Ebben a szemléletben a szakkollégiumi képzés nem torzul "szakos képzéssé", hanem a főiskolai szintű képzésben az alapképzést gazdagítja.

A specializáció, amely az alapképzést követi - és amelynek rendszere alakuló félben van - igazán a posztgraduális, a diplomát követő kiegészítő képzésben leli meg helyét. A tanítóképzésnek ezen a fokon, - amikor már a tanítói pálya hangsúlyait az adott iskola, az adott munkakör határozza meg - a képzés szakos irányba mozdulása vállalható, megengedhető, mert egy egységes tanítói kultúrára épül. A kiegészítő képzésben megjelenő szakkollégium elnevezésében is kell, hogy megőrizze a tanári szaktól való megkülönböztetést. Természetesen - mint ahogy a képzés mai gyakorlata igazolja - a jövőben sem zárható ki olyan képzési rendszer, amelyben két egyenlő rangú szak egyike a tanítói szak, másik pedig vagy egy hozzá kötődő pedagógiai jellegű szak, vagy valamilyen tanári szak.

A sokféle modellben egy biztosan elkerülendő, az, hogy a tanító- és a tanárképzés cél- és feladatrendszere összemosódjon, a két struktúra egymás értékeit oltsa ki.

Már a szakokról szóló fejtegetésben is burkoltan jelen van a tanító- és a tanárképzés kompetencia-határának kérdése. Az elmúlt évtized vitáira utalva a tanítóképzést hol az 1-3. osztály, 1-4. osztály határai közé akarták szorítani, hol a szakképesítettek hiánya miatt az általános iskola 5-6. osztályáig növelték ezt a határt. A tanítói alapképzés kompetencia-határait - a mai körülmények között - az 1-4. osztályban kell meghatározni. Ugyanakkor a vázolt alap- és kiegészítő képzési struktúra a szakkollégiumi

képzéssel képesítést adhat az 5-6. osztály bizonyos tantárgycsoportjaira, a tanító+tanár szakos képzés pedig a működés határait a 8. osztályig bővítheti.

Az ország településrendszere a népességet, a kultúrát megtartó kis-iskolák a 8+4-es szerkezet mellett a 4+8-as és a 6+6-os iskolaszerkezettel ezt a több irányban nyitott, képzési fokonként modulárisan tovább építhető képzési struktúrát igazolják vissza.

A tanítók közoktatási kompetenciájának bővülése a változott rugalmas képzési szerkezetben is szétfeszíti az alapképzés jelenlegi időkereteit. Nemcsak a változó tanítókép tartalmi összetevői, hanem a korszerű osztálytanítói feladatrendszer és a képzés mint szocializációs folyamat is indokoltá teszi a tanítóképzésben az alapképzés idejének a növelését. A főiskolai szintű képzésben a műveltségi elemek - a módszertan-orientált szaktudományi alapozás és a tanítói mesterségre felkészítő elméleti és gyakorlati felkészítés feladatkörei - csak egymás sérelmére férnek meg a szűkre szabott három esztendőben. Más főiskolai szintű képzésnek is igénye a képzési idő növelése, azonban a tanítóképzés területén a gyermekkel, a gyermekcsoporttal folytatandó azonnali önálló munka felelőssége teszi indokoltabbá a változtatást.

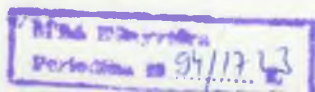
A képzésben a pedagógia tartalmi megújulásának már ma is érezzük hatását, elsősorban a különböző pedagógiai iskolák, módszerek megjelenésében. Teret kell engedni Zsolnaitól Lovásznéig, Waldorftól Freinet-ig a különböző értékeket hordozó pedagógiáknak oly módon, hogy a pedagógia a tanítóképzésben letisztult állapotban jelenjen meg.

A pedagógiának meg kell szabadulni az átpolitizálás, az ideológizálás sallangjaitól, a különböző "jelzős szerkezetektől". A pedagógia - hitem szerint - az embert szólítja meg, lélektől lélekig, embertől emberig hat, mindig változtatni akar: fejleszt. Csak ez a humanista és demokratikus pedagógia vállalható, ehhez képest a hivatkozott "iskolák" csak utakat, módszereket jelentenek.

Bátrabban kell nyúlnunk a század hazai pedagógiai gondolkodóihoz, hiszen ma is tanulhatunk a reformpedagógiától, az új iskola mozgalmától. E tartalmi változás talán hosszabb folyamat lesz, mivel az új befogadáshoz régi megszokásainktól, reflexeinktől kell megszabadulni. A tanítóképzőkben az embert, a gyermeket középpontba állító pedagógiára van szükség, amely a szociológia szemléletével a társadalmi lényt írja le; a pszichológia ismeretköreivel a gyermeket ismerheti meg, különböző technikkal vérteti fel a jelöltet; a pedagógia történetiségével, a kontinuitás elvével szellemiséget alakít; ismereteivel, eljárásaival, gyakorlatával a mesterséget, a pedagógiai kultúrát formálja. Arról ma is megoszlanak a vélemények, hogy a képzés milyen szinten fog történni. Az európai gyakorlatban jelen van a főiskolai és az egyetemi szint, de még él a középfokú tanítóképzés is. A tanítóképzés felsőfokúvá, majd főiskolai szintűvé válása európai mércével mérve is jelentős állomása volt a hazai tanítóképzésnek. Ebben az évtizedben a főiskolai szintű képzést kell kiteljesíteni tartalmában, struktúrájában és metodikájában is. Jelenleg a tudományegyetemi képzés gyakorlatába és követelményrendszerébe nehezen illeszkedne a tanítóképzés évszázados értékeit őrző, megújult tanítóképzés. De nyitottaknak kell lennünk, talán az ezredfordulót követő új egyetemi struktúrában helye lesz a tanítóképzésnek is.

A tanító több mint szerep vagy professzió, mert hivatás. A tanító több, mint amit a klasszikus pädagogosz fogalma takar, mert fejlesztő, növelő. A tanító több vagy más, mint a tanár, mert nem a tudományok szabdalta tantárgyakon keresztül szólítja meg a gyermeket, hanem a fejlesztés, a formálás eszközeinek tekinti a szaktudományt. A tanító nemcsak tanít és növel, hanem erkölcsi értéket, magatartásmintát hordoz, értelmet és érzelmeket oszt, embermelegével veszi körül tanítványait, gyermekeit: mindig önmagát osztja szét közöttük.

A tanítóképző főiskola az ezredfordulóra szerveződhet



tanítói karrá, pedagógiai főiskolává vagy csak főiskolává, de megmaradhat önmaga értékeit képviselő egyszerű tanítóképző főiskolának. Működhet: önállóan, együttműködve más intézményekkel, vagy nagyobb intézménybe integrálódva. Vezetheti az intézményt: rektor, dékán, főigazgató, vagy intézetvezető.

Tanulni felső fokon sok helyütt lehet, de a tanítóságot megtanulni, erre felkészülni csak a képzőkben, emberi léptékű intézményekben, a tudományt és a gyermeket egyaránt tisztelő, a gyakorlóiskolával együtt élő, a jelöltért felelősséget vállaló, a személyes közelségben nevelő tanítóképzőkben lehet.

Változni, fejlődni kell, mert ez az élet kihívása. Értékeinket, a tanítóképzés értékeit őriznünk kell, mert erre kötelez a képzés hagyománya. Ez lehet a kiindulási alap a jövő formálásában. Ez legyen útmutató a következő évtizedekre itt a Jászberényi Képzőben is.

