318012

1992

1

pedagógus-képzés

1992

Művelődési és Közoktatási Minisztérium
Felsőoktatási és Kutatási Főosztálya

318012

Szerkesztő bizottság:

Felelős szerkesztők: Ballér Endre
Bollókné Panyik Ilona

pedagógus-képzés

1992

Művelődési és Közoktatásügyi Minisztérium
Felsőoktatási és Kutatási Főosztálya

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

ISSN 0133-2570
Készült: 500 példányban
a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola
Sokszorosító Üzemében

T A R T A L O M

HAZAI REFORMTÖREKVÉSEK

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MÚLTJÁBÓL

PEDAGÓGIA ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

KÜLFÖLDI TANULMÁNYUTAK, KONFERENCIÁK

ÉVFORDULÓK, ÜNNEPEK

HAZAI REFORMTÖREKVÉSEK

A KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEKRŐL

A készülő új felsőoktatási törvény meghatározza a Kormány felsőoktatással kapcsolatos feladatait. A Kormány rendeletben szabályozza szakok szerint a megszerezhető végzettséget, a szakképesítést kifejező képesítési követelményeket.

A képesítési követelmények szakonként tartalmazzák:

- a képzési cél meghatározását;
- a végzettség szintjét, a szakképzettséget és a hozzájuk kapcsolódó cím megnevezését;
- a képzési időt, a legkisebb összóraszámot vagy az ennek megfelelő teljesítményt (pl. tananyagegységeket, crediteket stb.);
- az oktatandó főbb tanulmányi területeket és azok arányait;
- az ismeretek ellenőrzési rendszerét, a kötelező vizsgákat, szigorlatokat, szakdolgozat, illetve diploma-munka készítését;
- az államvizsga típusát, tárgyait, eredményének kiszámítási módját;
- továbbá a szak (szakterület) szempontjából lényeges más rendelkezéseket.

A szakok képesítési követelményeinek a teljesítése, az intézményenkénti megfelelés biztosíthatja a diplomák egyenértékűségét.

A készülő követelményekből információs szándékkal közöl két tervezetet a szerkesztőség.

JAVASLAT A TANÁRI KULTÚRA ÉS MESTERSÉG EGYSÉGES KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEINEK A MEGHATÁROZÁSÁRA

Bevezetés

A tanári képesítés sajátossága, hogy kétféle szakképzettséget egyesít. Egyrészt a különböző szakterületi (bölcsész, természettudományos, műszaki, gazdasági, művészeti, egészségügyi, testnevelési) felkészültséget, másrészt az adott szakterületek szakja(i) oktatására, valamint a nevelő munkára alkalmassá tevő képzettséget ötvözi. Ebből következően a tanárképzésnek sokféle képzési iránya, szakja, szakpárosítása, struktúrája lehetséges.

Iskolarendszerünk fejlesztése, a hazai iskolaszerkezet, a műveltségtartalom változásai megkövetelik, hogy a 12-18 éves tanulók tanárainak felkészítése alapjaiban egységes, perspektívikusan pedig egyetemi szintű legyen. Ezért a tanári kultúra és mesterségre felkészítés tartalmát, követelményeit körvonalazva a következőkben nem teszünk különbséget főiskolai és egyetemi szint között, hanem egységes (egyetemi) szintet szem előtt tartva tervezünk.

Bár a szakterületi képzés a nem tanári és a tanári szakokon lényegében azonos vagy közös alapokon nyugszik, a szakterületi képzés és a tanári munkára felkészítés nem kapcsolódik automatikusan össze. Bármely szakterületből diploma szerezhető anélkül, hogy a hallgató tanárképzésben venne részt. Ugyanakkor minden felsőfokú intézmény bármely szakirányához, szakjához tanári szakokat is kapcsolhat a szükséges központi és helyi feltételek kialakítása esetében, figyelembe véve az alap és középfokú iskolai oktatás, illetve a szakképzés tartalmi irányítását (NAT) és szakigényeit. A tanárképzés azonban csakis szakterületi képzéshez kapcsolódva, azzal kölcsönhatásban valósítható meg, s a tanári oklevél csak valamely szakterület diplomájával együtt érvényes.

A szakterületi és a tanárszakos képzés történhet párhuzamosan, részben párhuzamosan, de a tanárképzés a szakterületi tanulmányok befejezése után is elkezdhető. A tanári pályára történő szocializációs folyamat sajátosságai miatt azonban a nappali tagozaton a tanári szak választása vagy legalább az arra való előkészület megkezdése már a

szakterületi képzés első szakaszában ajánlatos.

A továbbiakban a tanári oklevél megszerzésének azok az egységes tartalmi és formai követelményei kerülnek megfogalmazásra, amelyek meghatározását és teljesítését a tanári diplomák egyenértékűsége, konvertibilitása érdekében minden tanárképzést folytató hazai felsőoktatási intézményben nélkülözhetetlennek tartunk. Ezeknek az egységes követelményeknek a tartalma azonban az adott szakterületek, szakok sajátosságainak megfelelően alakítandó ki. Ezért is szükséges, hogy a tanárképzés az azt folytató felsőoktatási intézmény szervezeti keretei között maradjon.

A képesítési feltételeknek és követelményeknek a meghatározása során az elengedhetetlennek tartott minimumra összpontosítottunk. Ez azután a különböző intézmények szakterületi és általános értelmiségi képzési feladataival együtt, a képzés céljainak, tartalmának, szakjainak, sajátosságainak megfelelően bővíthető, mélyíthető.

A tanári oklevél megszerzésének feltételeit, követelményeit mind az általánosan képző tárgyak tanárait felkészítő főiskolák, egyetemek, mind a szakmai, művészeti, testnevelési, gyógypedagógiai tanárképzést folytató intézmények számára elfogadásra, tanterveikben alapulvételre ajánljuk. Javasoljuk továbbá, hogy ennek szellemében készüljön külön művelődési és közoktatási miniszteri jogszabály a pedagógusképzés képesítési követelményeiről. Ezek érvényesítését, szakmai tartalmát a leendő felsőoktatási törvénynek megfelelően az Akkreditációs Bizottság (illetve annak illetékes albizottsága) értékeli, minősíti.

A TANÁRI SZAK KÉPZÉSI CÉLJAI

A tanári szakokon olyan pedagógus képzése a cél, aki:

- széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltséggel, elméleti és gyakorlati tudással rendelkezik;
- felkészült arra, hogy a hazai általános vagy szakmai képzést nyújtó intézményekben, iskolatípusokban, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben szaktudományos végzettségének megfelelő területe(ke)n tanári (oktató-nevelő) munkát végezzen;
- alapvető tudással rendelkezik a családdal való együttműködés, a szociális tanácsadás, a gyermek- és ifjúságvédelem általános,

intézményi (iskolai) feladatainak az ellátásához; ismeri a család-, gyermek- és ifjúságvédelmi rendszerrel való együttműködés területeit, lehetőségeit;

- érett, autonóm, kialakult értékrendjében az általános emberi, az európai, és a nemzeti értékeket felvállaló, közvetíteni tudó, együttműködésre és önfejlesztésre képes, kreatív személyiség.

AZ OKLEVÉLBEN FELTÜNTETETT VÉGZETTSÉG SZINTJE ÉS A SZAKKÉPESÍTÉS MEGNEVEZÉSE

Tanári szakképzettség

Olyan egységes tanári szakképesítést jelent, amely az illetékes szakmai testületek által ajánlott, a tanárképzés számára alkalmasnak ítélt és az adott felsőfokú intézményben indított szak(ok)hoz kapcsolódik. A tanári oklevél egyetemi, illetve főiskolai szintjét az attól elválaszthatatlan szakterületi alapképzettség szintje határozza meg. A tanári szakképzés - az adott intézmény kínálata és a hallgatók választása alapján - különböző speciális programok elvégzésével egészülhet ki (például az egészségnevelés, a környezetkultúra, a közlekedés, a háztartásgazdaság, a családi élet, a pályaválasztás, a gyermek- és ifjőságvédelem területén), melyet a tanári oklevélhez csatolt betétlap tanúsít.

A szakképesítés megnevezése: tanár, az adott szakterület (bölcsész, természettudományi, gazdasági, műszaki, egészségügyi, mezőgazdasági, művészeti, testnevelési), az elvégzett szak(ok) és a szakterületi képzés szintjének megjelölésével.

Bizottságunk csak a tanári alapképzettséggel foglalkozott ugyan, de kitekintésül jelezzük az alapdiplomára épülő tanárképzési területeket, szinteket, valamint a pedagógus szakok egymáshoz való kapcsolódásának a lehetőségeit is.

Az alapképzés utáni szakosító képzés

Különböző vezető pedagógus munkakörökre készít fel (például szaktanácsadó, tantervfejlesztő, értékelési szakértő, vezető tanár), ilyen jellegű munkakörök betöltésére képesít, továbbá előképzést nyújt a pedagógiai kutatásokhoz és a neveléstudomány műveléséhez. A szakképesítés megnevezése: szakértő, az adott szakirány megjelölésével. A szakosító képzésbe minden pedagógus képesítéssel és

gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező pedagógus bekapcsolódhat.

A pedagógus szakképesítést nyújtó szakok (óvópedagógusi, tanítói, tanári, gyógypedagógiai, szociálpedagógiai, pedagógia) közötti kapcsolatok.

Szükséges, hogy a főiskolai pedagógus végzettségűek egyetemi szintű tanulmányokat folytathassanak tanári vagy pedagógiai szakon. Mindkét esetben beszámítandó a pedagógiai és pszichológiai elméleti alapképzés, valamint a személyiség- és képességfejlesztő gyakorlatok közös része. Ezeknek meghatározása az akkreditációs folyamatban történhet. Javasoljuk a pedagógia szak olyan programjának az indítását is, amely pedagógus diplomára épülve (rövidebb képzési idő alatt) egyetemi szintű végzettséget ad. Ez a képzettség csak egyetemi oklevél kiadására jogosult felsőoktatási intézményben szerezhető meg. A főiskolai szintű tanári szakképzettségűek számára is biztosítandónak tartjuk a szakterületi képzés egyetemi szintű kiegészítést (ugyancsak egyes korábbi tanulmányok beszámításával).

Az egyetemi szintű pedagógus szakképzettséget doktori (PhD) kurzus és tudományos fokozat követheti. Ez is csak az egyetemeken teljesíthető.

A KÉPZÉS IDŐKERETEI ÉS TARTALMA

Mivel a tanári felkészítés választhatóságát, felvételét illetően a jelenleginél rugalmasabb rendszerben gondolkodunk, a képzés időtartamát nem szemeszterekben és tanévekben adjuk meg, hanem azt a tartalomhoz és a vizsgakövetelményekhez kapcsolva jelezzük. Az egyes területekhez, súlyuk, arányuk érzékeltetésére tanegységszámokat kapcsolunk. Tanegységeken olyan viszonylag önálló tartalmú programokat, ismeret- és tevékenységrendszereket értünk, amelyeknek elméleti és/vagy gyakorlati követelményeit igazolni, súlyozott vagy kredites tanegységeknél minősíteni kell. Egy tanegységre félévenként heti 2 órát számítunk (ez szemeszternként kb. 30 óra), de nem a tantervi óraszámot tartjuk meghatározónak, hanem a követelmények teljesítését és az ehhez vezető egész tevékenységrendszert.

A következőkben csak a fő tartalmi területeket és javasolt tanegységszámaikat adjuk meg. A tartalomnak, tantárgyaknak konkrét, részletes kimunkálása, esetleges "kényszerrendezettségeket" is előíró

struktúrájának, egységes, kötelezően választandó, szabad alternatív, fakultatív jellegének, időkereteinek, súlyozásának, kreditjeinek, értékelésének meghatározása a képző intézmények hatáskörébe tartozik.

A képzés fő területei

1. Pedagógiai és pszichológiai elméleti alapképzés, valamint tanári személyiség- és képességfejlesztő gyakorlatok

Témakörei a pedagógiának, a pszichológiának, ezek határterületeinek (pl. nevelésszociológia, szociálpszichológia) és más kapcsolódó tudományoknak, a család-, gyermek- és ifjúságvédelemnek, a személyiség rendellenes fejlődésének a tanárok számára szükséges alapvető ismeretanyagából, valamint a tanári tevékenység, mesterség technikájának elsajátítását szolgáló gyakorlatokból alakítandók ki. Mindezek feldolgozása során a hallgatók szerezzenek ismereteket, tapasztalatokat a 12-18 éves korosztály fejlődési életkori szakaszainak sajátosságairól, sőt a 6-12 éves tanulók neveléséről, oktatásáról is.

Ilyen témakörök lehetnek például: a pszichológia alapjai, főbb irányzatai, a pszichikus működés biológiai és fiziológiai alapjai; motivációs és megismerési folyamatok; szocializáció, személyiségfejlődés, kognitív fejlődés; a nevelés és oktatás pszichológiai alapjai; szociálpszichológia az iskolában. A pedagógia történeti és elméleti alapjai, filozófiai, tudományos és humanisztikus megközelítések; az oktatási rendszer szervezeti keretei, fejlődési tendenciái és társadalmi meghatározói; az iskolai nevelőmunka elméleti háttere és gyakorlata; az oktatás elméleti alapjai és gyakorlati tevékenységi formái. Az elméleti tanulmányokhoz kapcsolódó, azokra épülő, változatos szervezeti keretek között, módszerekkel tartott gyakorlatok között ajánlhatók például az önismeret, önfejlesztés, a személyközi kapcsolatok speciális módszerei; csoportdinamika, közösségépítés, kapcsolatrendszerek kezelése az iskolán belül és kívül; kommunikáció, beszédtechnika; pedagógiai konfliktusok kezelése, pedagógiai döntések; vezetés, szervezés, innováció; oktatási stratégiák, tanulásirányítás, motiválás, differenciálás, individualizáció; tantervkészítés, -fejlesztés; értékelés, mérés, osztályozás.

Ez a terület legalább 14 tanegységet igényel.

A pedagógiai és pszichológiai alapképzésben lehetőség szerint érvényesítendők a tanárképzés adott területének (bölcsész, természettudományi, gazdasági, műszaki stb.) és szakjának (szakjainak) a sajátosságai is.

A pedagógiai és pszichológiai alaptárgyak tanulását (a szakmódszertan(ok) és az iskolai tanítási nevelési gyakorlatok

megkezdése előtt leteendő) szigorlatok zárják, vagy egy komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlat követi.

2. Szakmódszertan(ok)

Tartalmát az adott szak(ok)hoz kapcsolódó (alsó és felső) középiskolai, illetve szakiskolai műveltségi körök és tantárgy(ak) oktatásának legfontosabb tartalmi, elméleti, oktatástechnológiai kérdései adják, kapcsolódva az oktatás gyakorlatához. Meghatározott szakterületi és pedagógiai, pszichológiai tárgyak (tanegységek) elsajátítása után vehető(k) fel. A szakmódszertan meghatározó szerepet tölt be a szakterületi képzés és a tanári felkészítés összekapcsolásában. Szakonként minimum 2 tanegységet igényel.

3. Pedagógiai zárógyakorlatok

Fő tartalmuk gyakorlati tapasztalatok nyújtása és pedagógiai munka végzése a szakórai, valamint az órán és iskolán kívüli tanári tevékenység legfontosabb területein.

a/ Iskolai tanítási-nevelési gyakorlatok

Az adott szak(ok)hoz kapcsolódó iskolai műveltségterülettel, tantárggyal (tantárgyakkal) összefüggő tanári oktató-nevelő munka megfigyelése, elemzése, végzése vezető tanár(ok) irányításával, közreműködésével. A tanárjelölt szakjából legalább 15 órát köteles tanítani a képzés jellegének megfelelő iskolatípusban és fokozato(ko)n, alkalmazva az előző stúdiumok során szerzett tapasztalatait és tudását. Ezeknek a feladatoknak az elvégzése szakonként mintegy 90 iskolában eltöltött órát igényel.

A gyakorlatok gyakorló iskolai vagy külső vezető tanárokhoz történő beosztással szerveződnek meg, úgy, hogy biztosítsák az alap- és középfokú (sőt esetenként az elemi szintű) képzésben résztvevő, különböző életkorú, fejlettségű gyermekek oktatásával, nevelésével kapcsolatos tapasztalatok szerzését.

b/ Egyhónapos külső, egyéni nevelési-oktatási gyakorlat

Ennek során a tanárjelölt az adott intézmény mindennapi munkájához, a nevelőtestület tevékenységéhez kapcsolódva végez nevelő-oktató munkát.

Ennek a gyakorlatnak minden olyan külső (nem gyakorló)

iskola és más nevelési intézmény terepe lehet, amely lehetőséget nyújt a tanárjelöltek sokirányú tevékenységére.

4. Az általános értelmiségi képzéshez kapcsolódó speciális tartalmak

Az általános értelmiségi képzést szolgáló tárgyakból a tanárjelöltek legalább két olyan tanegységet válasszanak, amelyek tartalma a tanári munkában is hasznosítható (például értékelmélet, kultúrantropológia, etika, logika, jog, családszociológia, művelődésszociológia).

A TANÁRI KÉPESÍTŐ VIZSGA KÖVETELMÉNYEI

A képesítő vizsga feltételei: szakterületi végzettség, tanári szigorlat(ok) abszolválása; a szakmódszertani tanegység(ek) elvégzése; a képző intézmény által a tanárszakosok számára előírt tanegységek követelményeinek teljesítése; az iskolai tanítási-nevelési, valamint az egyhónapos külső, egyéni nevelési-oktatási gyakorlatok végrehajtása; elsősorban gyakorlati pedagógiai kérdésekkel foglalkozó, tudományos kutatási módszereket felhasználó szakdolgozat (ez kapcsolódhat a szakterületi diplamamunka témájához is).

A képesítő vizsga tárgyai: a szakdolgozat megvédése; komplex témák különös tekintettel a tanárjelölt szakterületére, szakjára (szakjaira), azok oktatására, a közoktatáspolitika, az iskolarendszer, az iskolai innováció, a globális nevelési-oktatási problémák köréből, összekapcsolva az iskolai tanítási-nevelési, valamint az egyhónapos külső gyakorlatok tapasztalataival.,

A tanári diploma minősítése a pedagógiai-pszichológiai szigorlat(ok), az iskolai tanítási-nevelési gyakorlatok, a szakdolgozat és a képesítő vizsga eredményei alapján állapitandó meg.

Budapest, 1992. június

Összeállította a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Felsőoktatási és Kutatási Főosztálya által felkért szakértői testület vitái, javaslatai, anyagai, valamint azok véleményezései alapján:

Ballér Endre,

egyetemi tanár

KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK A TANÍTÓI ÉS AZ ÓVODAPEDAGÓGUSI SZAKOKRA

Bevezetés

A hatályos oktatási törvény 1989. évi módosítása megszüntette a felsőoktatásban a tantervi irányelveket, s az intézmények autonómiájának kereteit tovább tágítva a képzést pusztán a "kimenet felől" kívánta szabályozni, azaz a diplomák egyenértékűségét biztosítandó az ún. képesítési követelmények megfogalmazását (illetve az intézmények részéről betartását) írta elő. Különböző szakmai bizottságokban meg is indultak az erre irányuló munkálatok, majd 1991 őszén az újjászerveződött MKM valamennyi Magyarországon tanított alapszak képesítési feltételeinek a meghatározására - párhuzamosan a felsőoktatási törvény és a terület távlati fejlesztési koncepciójának kidolgozásával - létrehozott testületeket. A tanító- és óvóképzés területén a bizottságban való közreműködésre felkértünk közoktatási illetőleg tanárképzési szakembereket is. A testület (kibővülve szaktárgyi albizottságokkal) 7 ülésen tárgyalta az írásos előterjesztéseket, határozatait konszenzusos alapon hozta.

A pedagógusképzés képesítési feltételeinek kidolgozásakor tekintettel kellett lennünk a képzés kétirányú elkötelezettségére: a közoktatás igényeinek és a felsőoktatás értelmiségi képzési funkcióinak optimális összehangolására. A tanítóképzést érintő kihívásnak tekintjük a tankötelezettség időtartamának tervezett meghosszabbítását; az iskolaszerkezet belső tagolásának változásait, az elemi szintű képzés várható kiterjeszkedését egyes szerkezeti formákban; az iskolai tantárgyi rendszer módosulását, elemi szinten főként integrálódását; újabb és újabb tevékenységi formák beépülését az iskolai oktatásba; az alternativitás megerősödését a magyar iskolaügyben; mindezek következményeként is az iskolák munkaerőszükségletének megváltozását. De jövőnket ugyanannyira meghatározó tény, hogy a magyar felsőoktatás továbbra is megőrzi duális jellegét: egyetemi és főiskolai szintű képzésre épül, ami nem zárja ki (sőt inkább megfelelő kereteket teremt) egyes szakirányokban - így a tanárképzésben is - az egységesülés folyamatát.

Ezeket a tendenciákat elemezve alakítottuk szakterületünkön a képesítési feltételeket, amelyet azonban nagyon megnehezített a közés felsőoktatás változásait megszabó, de legalább is befolyásoló dokumentumok hiánya, illetve a képlékeny szövegű tervezetek újabb és újabb elképzeléseinek inkoherenciája. (Ez a bizonytalanság annyiban

előnyére vált a munkának, hogy alapvető kérdésekben csakis olyan lehetőségeket fogadott el a testület, amely szakmai érveken s nem a törvényekhez igazodás kényszerén alapul.)

1) Egyetértés alakult ki abban, hogy a tanítóképzés továbbra is őrizze meg az 1-4. osztály osztálytanítói feladataira való felkészítési funkcióját. (Ezt indokolja az iskolarendszer történetileg kialakult struktúrája s a változó iskolarendszerben is megmaradó közös kezdő szakasz.) Ugyanakkor várhatóan megnövekszik a 6 osztályos kezdőszakasszal dolgozó iskolák száma, illetve azon települések száma, ahol az ismét életre hívott kisiskolák csupán 6 osztályt működtetnek. Ezekben az intézményekben vitathatatlan a tanítói kompetenciájú pedagógusok alkalmazásának lehetősége. Ezért valamennyi tanítójelölt kapjon valamely művelődési területen olyan felkészítést, amellyel az 5-6. osztályban tudja eredményesen tanítani a gyermekeket. Ezt a területet a hallgató választhatja meg az intézmény kínálatából, amely a hagyományos tantárgyi stúdiumok mellett integrált műveltségblokkokat is tartalmaz. (A műveltségi irányok kiválasztása a NAT harmadik változata alapján történik.) A tanítóképzésben az 1-4. osztály feladataira és az 5-6. osztály egy-egy művelődési területére való felkészítés egyaránt az alapképzés része, ennek követelményeit kell ahhoz teljesítenie a hallgatónak, hogy tanítói diplomát szerezhessen. Az alapképzés tehát tartalmaz egy széles, mindenki számára azonos tananyag-képzési sávot, egy mindenki számára kötelezően választott, specializálódási irányt. Mindamellett lehetséges alapképzéssel párhuzamosan vagy azt követően újabb, nem feltétlenül az 5-6. osztályban végzendő munkához kapcsolódó speciális feladatok ellátására felkészülni, de ennek már az alapképzésre fordítandó mintegy 3200 órát meghaladó, többlet-terhelést jelentő időben kell történnie. Az imént említett óramennyiség jelzi, hogy a tanítóképzés időtartamának megnövelése racionális igényként merül fel, az új feladatokat csak 4 éves főiskolai képzésben lehet megoldani.

2) A megnövelt idejű tanítóképzés szervesebben illeszkedik ugyan a felsőoktatás rendszerébe, bár ez önmagában még nem oldja meg kapcsolatát az egységesülő tanárképzéssel, az egyetemi szintű képzéssel, nem oldja fel intézménytípusunk zsákutca jellegét. A

képesítési feltételek révén ez a probléma nem rendezhető, de jelentős lépésként értékelhető, hogy a bizottság a tanárképzés és a pedagógia szak képesítési feltételeit kidolgozó testületekkel megegyezésre jutott atekintetben, hogy a tanítóképzőben szerzett diplomával az egyetemen felvehető s 4 szemeszter alatt elvégezhető lesz majd a pedagógia szak, így a főiskolai végzettség szervesen, elismerten válik alapjává (szinte mint egy BA fokozat) az egyetemi szintű végzettségnek. A tanító- és óvodapedagógus képzés szempontjából rendkívül fontos az alapképzésre épülő posztgraduális képzési rend kiépítése. Ennek megtervezésére természetesen nem terjedt ki bizottságunk kompetenciája, de határozottan javasoljuk mielőbbi átgondolását.

3) A közoktatás változásai hatással vannak az óvodapedagógus képzésre is: testületünk egyetértett abban, hogy a főiskolai (6 féléves) képzés továbbra is a 3-6 éves korú gyermekek nevelésére készítsen fel, de a tankötelezettségi korhatár kiterjesztése az 5 évesekre megköveteli, hogy a korosztályra vonatkozó nevelési (iskolaelőkészítési) feladatok hangsúlyosabb szerepet kapjanak a képzésben. Ugyancsak a képzési követelményeken túlmutató kérdés, de felhívjuk a figyelmet arra, hogy ennek a korosztálynak a nevelésében az óvoda és az iskola egyaránt érdekelt, ezért célszerű erősíteni a tanító- és óvodapedagógus képzés közötti kapcsolatokat.

4) A képesítési feltételek kidolgozásában legnehezebb feladatnak bizonyult a követelmények megfogalmazása. A testület tanulmányozta a hasonló osztrák, német és hazai dokumentumokat, de nem találhatott megnyugtató mintát. A viták a követelmények jellegére, absztrakciós szintjére, leírásának struktúrájára vonatkoztak leginkább. Mind az előzetes (taxonómiai jellegű), mind az empirikusan kialakított kategóriarendszert szétfeszítették az egyes albizottságokban készített követelmény-listák, amelyek rendszerint tükrözték a képzés hagyományosan kialakult tartalmi magját, illetve az egyes tantárgyak összetettségének mértékét. (Más-más mértékben összetett pl. a természetismeret tantárgy, mint a magyar nyelv és irodalom, ismét más a belső természete az "Ember és társadalom" c. műveltségi blokknak, mint pl. a matematikának.) Vitatható a követelmények részletezettsége is. Több szak képesítési követelményeinek munkaanyagát ismerve

bizonyosra vehetjük, hogy a mi tervezeteinkben a követelmények kibontása nem különül el elég határozottan a képzés tartalmának jelzésétől. (Ezt azonban talán indokolja a tanító- és óvodapedagógus képzés rendkívüli összetettsége, a képző helyek nagy száma s így az összehangolás fokozott igénye.) A tervezet legutóbbi változatában is heterogén maradt a követelmények leírása.

Viszonylag egyszerűbb volt a vizsgák, ellenőrzési pontok meghatározása. (Kivételt képez talán a szigorlat, amelynek előírt jellegét illetve intézményi szabadságfokát a testületi vitákban végletesen értelmezték. A kialakult konszenzus a "filozófiával", mint szigorlati tárggyal kapcsolatosan a leggyengébb.)

5) Végül megemlítjük, hogy bizottságunk elemzően foglalkozott a credit-rendszer alkalmazásának lehetőségével is. Egyelőre azonban inkább csak a képzés sokágúságából, soktantárgyúságából, a gyakorlati képzéssel összefüggő kényszer-rendezettségéből fakadó nehézségek számbavételéig jutott.

A TANÍTÓI SZAK KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEI

I.

1. A szak megnevezése: tanító

2. A képzési cél: olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az 1-6. osztály elemi szintű oktatására oly módon, hogy az 1-4. osztályban valamennyi, az 5-6. osztályban legalább egy, a diplomában megnevezett műveltségi terület oktatási-nevelési feladatait képesek ellátni. A tanító korszerű általános műveltséggel, idegen nyelvtudással, társadalmi érzékenységgel rendelkezik; jellemzi az egyetemes emberi és nemzeti értékek, az erkölcsi normák tisztelete, egyéni és közösségi felelősségérzet és feladatvállalás, a permanens művelődés igénye és képessége, valamint egészséges életvitel.

3. A végzettség szintje:

3.1. Tanítói képesítés főiskolai szintű képzés keretében szerezhető.

3.2. A képzés időtartama: négy tanév, 3200 óra.

3.3. Az oklevél megnevezése: tanító. A tanítói képesítés jogosít az elemi szintű oktatás kezdő szakaszában, az 1-4. osztályban - az idegennyelv kivételével - valamennyi műveltségi terület oktatási-nevelési feladatainak az ellátására, valamint az 5-6. osztályban legalább egy (megnevezett) műveltségi területen az oktató-nevelő munkára.

4. A képzés tartalmi irányai

4.1. Az egyetemes emberi és nemzeti kultúra szellemi értékeinek befogadására és közvetítésére irányuló képzés, amely magába foglalja a természet, a társadalom, a kultúra és a gondolkodás legáltalánosabb törvényeinek, összefüggéseinek ismeretét.

4.2. A tanítói szakmára orientált társadalomtudományi, természettudományi és matematika képzés, amely szerves kapcsolatban áll a tantárgypedagógiai oktatással és a gyakorlati képzéssel.

4.3. Tudományos megalapozottságú pedagógiai és pszichológiai képzés, amely a 6-12 éves gyermekek megismerésére és fejlesztésére készít fel.

4.4. Módszertani és gyakorlati képzés, amely megismertet a 6-12 éves gyermekek tanulásának irányításához, személyiségének fejlesztéséhez szükséges korszerű eljárásokkal, módszerekkel; biztosítja ezek gyakorlását iskolai környezetben, fejleszti a speciális tanítói képességeket, technikai jártasságokat.

4.5. Hatékony, más kultúrák megismerését szolgáló nyelvismeret.

4.6. Egészséges életmódra nevelés.

5. A képzés rendje

5.1. A képzés rendjét, struktúráját, tárgyait, óra- és vizsgatervét az autonóm főiskolák statutumukban, tantervükben, illetve tanulmányi és vizsgaszabályzatukban határozzák meg.

5.2. Az alapképzés a diploma megszerzéséhez szükséges tanulmányok összessége. Magában foglalja:

a) a mindenki számára szükséges - általánosan művelő és az 1-4. osztályban való tanításra felkészítő - tanulmányokat (az összes óra 83-85 %-át);

b) a kötelezően választott műveltségi terület 5-6. osztályos oktatási-nevelési feladatainak ellátására képező tanulmányokat (az összes óra 15-17 %-át);

A választható műveltségi területek:

magyar nyelv és irodalom
matematika
idegen nyelv
ember és társadalom
természetismeret
technika, környezetkultúra
vizuális nevelés
ének-zene
informatika
testnevelés és sport
családi, háztartási, gazdasági ismeretek

5.3. Az alapképzés összóraszáma (3200 óra) magában foglalja az elméleti és a gyakorlati tárgyak időkeretét. A gyakorlati

képzésre fordított idő az alapképzés teljes idejének 15-20 %-a. A gyakorlati képzés fogalmába beleértendők a hallgatók hospitálásai, csoportos és egyéni iskolai gyakorlatai, valamint a pedagógiai és tantárgypedagógiai stúdiumok keretében végzett gyakorlatok is.

5.4. Az alapképzés tanulmányait kiegészítik a hallgatók szakmai érdeklődésén és önfejlesztő igényein alapuló, szabadon választott foglalkozások.

5.5. Kötelező szigorlati tárgyak:

- filozófia
- pszichológia
- pedagógia
- a választott műveltségi terület ismeretanyaga.

5.6. A tantárgyak és tananyagegységek tantervi helyét, elsajátításának és vizsgáinak idejét a főiskolai tanterv szabályozza. A tantervi elemek modulrendszerként is felfoghatók. A tanítóképzés követelményei legyenek alkalmasak a credit-rendszer részleges vagy teljes bevezetésére.

5.7. A képzésnek szerves részét képezi a szakdolgozat elkészítése és az államvizsgán történő megvédése.

5.8. A tanítói oklevél megszerzéséhez államvizsgát kell tenni.

Az államvizsga két részből áll:

- A hallgató az állami vizsgáztató bizottság előtt megvédi szakdolgozatát.
- Szóbeli vizsgát tesz az elemi fokú neveléshez és képzéshez szükséges tantárgypedagógiai ismeretekből (beleértve az 1-4. osztály műveltséganyagát és a választott műveltségi területet). A szóbeli vizsga tárgykörelt úgy kell megállapítani, hogy a jelölt pszichológiai, pedagógiai és szaktudományi felkészültségéről is számot adhasson, tételét komplex módon, az elmélet és a gyakorlat egységében fejthesse ki.

A hallgató 2 érdemjegyet kap az államvizsgán:

- a szakdolgozat és megvédése,
- a szóbeli tétel(ek) kifejtése.

5.9. A vizsga- és képzési követelmények teljesítése esetén a tanítójelölt oklevelet kap. Az oklevél minősítésének részelemei:

- a szakdolgozat készítése és megvédése,
- az államvizsga szóbeli tételeinek kifejtése,
- a szigorlatok eredményei,
- a zárótanítás(ok) eredményei.

6. Az alapképzéssel egyidejűleg vagy azt követően speciális szakismeretek szerezhetők (pl. közlekedésre nevelés, gépírás, kórusvezetés, kézművesség, honismeret, dramatikus játékok, néptánc, könyvtárismeretek, hangszeres játék). E szakismeretek megszerzéséről az oklevél kiegészítéseként tanusítvány szerezhető.

II.

7. A képzési követelmények

7.1. "Pszichológia"

- Ismeri a személyiség sajátosságait, a személyiségfejlődés menetét, hatásmechanizmusait és közegeit, a személyiség és társadalmi környezetének kölcsönhatásait.
- Ismeri az egyéni fejlődés jellemzőit. Tájékozott az egyes pszichikus folyamatok kialakulásának, fejlődésének és fejlesztésének törvényszerűségeiben.
- Ismeri az átlagtól eltérő személyiségfejlődés jellemzőit, képes ezeknek a felismerésére és a differenciált fejlesztésére.
- Ismeri a szocializációs színterek (család, bölcsőde, óvoda, iskola) funkcióját a személyiség fejlődésében. Tájékozott a gyermekcsoportok kialakulásának, működésének, fejlődésének törvényszerűségeiben.
- Képes az egyes életkori szakaszok pszichikus jellemzőinek felismerésére, a pszichikus folyamatok fejlesztésére.
- Képes alkalmazni a pszichológiát tanítói gyakorlatában, különösen a tanulás, az érzelem és a motiváció vonatkozásában.
- Képes felismerni a nevelési konfliktushelyzeteket és megtalálni a megfelelő módszereket ezeknek megoldására. Képes

a tanítói gyakorlatban felmerülő pszichológiai szempontú elemzésre, a pedagógiai esetmegbeszélésre.

- Modellálja a nyitott, elfogadó, meleg, kreatív pedagógiai attitűdöt.

7.2. "Pedagógia", "gyakorlati képzés"

- Ismeri az egyetemes és a magyar nevelés elméletének és gyakorlatának történeti előzményeit. Képes pedagógiai témák és problémák történeti és összehasonlító pedagógiai áttekintésére, vizsgálatára.
- Ismeri az oktatásfejlesztési tendenciákat, a hazai közoktatás feladatait, stratégiáit. Elvárható, hogy a leendő tanító ismerje az elemi szintű oktatás teljes tartalmi koncepcióját, valamennyi tantárgy sajátos pedagógiai preferenciáit.
- Ismeri az elemi szintű iskola állami dokumentumait, a nevelő-oktatómunka helyi alapdokumentumait; a taneszközöket, felhasználásuk, alkalmazásuk módjait, valamint az iskolai adminisztrációt.
- Ismeri a különböző tanítói szerepeket, s jártas ezek gyakorlati betöltésében.
- Ismeri a pedagógus-etika alapvető normáit, s ezek szerint készül hivatására.
- Ismeri az iskolaelőkészítés és az iskolakezdés gyakorlati pedagógiai teendőit; képes feltárni a gyermekek iskoláskor előtti tapasztalatait, szokásait, képességeik szintjét; tájékozódik a családokban és az óvodában preferált értékekről. Ismeri kisiskolás tanítványainak továbbfejlődési esélyeit, perspektíváit, a magasabb osztályokban várható követelményeket.
- Képes a sikeres kommunikációra, az egyénekkel és egy egész tanulócsoporttal való kapcsolatteremtésre.
- Képes a tanulók személyiségének és teljesítményének diagnosztizálására, és ezek alapján tanítványai differenciált fejlesztésére; segítséget tud nyújtani az átlagot meghaladó teljesítményű, fejlődési ütemű gyermekeknek képességeik, tehetségük kibontakoztatásához; alkalmazni tudja a lassabban

fejlődők, a lemaradók, a tanulási nehézségekkel küzdők, a lelki, mentális vagy szociális hátrányban szenvedők tanításának, nevelésének, képzésének alapvető módszereit.

- Képes a nevelő-oktatómunka tervezésére, szervezésére és megvalósítására, a szakszerű elemzésre és értékelésre. Ismeri és tudja alkalmazni a tanítás-tanulás elméleti, módszertani, szervezési vonatkozásait, magasszintű metodikai kultúra jellemzi.
- Tudatosan alkalmazza a korszerű tanulásirányítás törvényszerűségeit, képes önálló döntések meghozatalára, különös tekintettel az alternatív lehetőségek közötti választásra. Tudja saját tanulásirányítási tevékenységének értékeit és hibáit szaktudományi, pedagógiai és pszichológiai szempontból helytállóan, fejlődését elősegítve elemezni.
- Képes valamennyi műveltségi területen a kisiskolások tanulásának irányítására, a műveltségi tartalmakat a korosztály sajátosságaihoz igazodva hitelesen tudja közvetíteni.
- Képes a tanulók önálló tanulásának megszervezésére, az önálló tanulás képességeinek fejlesztésére.
- Jártas a gyerekek tanórán kívüli tevékenységnek szervezésében, irányításában, szakszerű vezetésében.
- Képes a gyermeknevelésben érdekelt partnerekkel - főként szülőkkel - való együttműködésre; demokratikus légkör kialakítására. Tiszteletben tartja partnerei autonómiáját.
- A családdal együttműködve képes a tanulók értékrendjének gazdagítására; életrendjének, szokásainak alakítására.

7.3. "Magyar nyelv, irodalom"

7.3.1. A valamennyi hellgató számára kötelező képzés követelményei:

- Rendelkezik azokkal a nyelvi, nyelvhasználati, szerkesztési és kommunikációs képességekkel, valamint a művészetek által megtestesített esztétikai értékek iránti fogékonysággal, amelyek hivatásának gyakorlásához, a szakszerű és szabatos ismeretközvetítéshez, a harmonikus emberi kapcsolatokhoz szükségesek.

- Tudja együttesen fejleszteni a beszéd, a beszédértés, a kommunikáció, illetve az olvasás és írás képességeit, s tud választani az ezeket leginkább fejlesztő programok, eljárások között. Széles körű szakmai ismeretei birtokában képes megalapozni a nyelvtani, helyesírási és fogalmazási ismeretek elsajátítását.
- Képes az örömet okozó és az érzelmeket fejlesztő művészeti nevelésre, a gyermekek vizuális és auditív megismerő, valamint kifejező képességeinek a fejlesztésére. Ehhez a népköltészet, a népzene, a klasszikus és a modern irodalom, illetve zenekultúra, valamint a képzőművészetek területén kellő műveltséggel és esztétikai felkészültséggel rendelkezik.

/.3.2. A műveltségi területet választó hallgatók képzésének további követelményei:

- Az 5-6. osztályban tanítók alapos nyelvtani tudása kiegészül részletesebb alkalmazott nyelvészeti ismeretekkel (elsősorban a nyelvművelődés területén), továbbá bizonyos nyelvtörténeti, retorikai és stilisztikai ismeretekkel.
- Rendelkezik kellő szintű s mindhárom műnemre vonatkozó irodalomelméleti, irodalomesztétikai és műelemzési ismeretekkel.
- Rendelkezik szükséges ismeretekkel a magyar és az európai folklór tárgyköréből.
- Ismeri a világ és a magyar gyermek- és ifjúsági irodalom műfajait, legjelentősebb klasszikus és modern alkotóit, reprezentatív alkotásait. Képes a tanulók olvasási kultúrájának fejlesztésére.
- A megtanítandó irodalmi műveket el tudja helyezni a korban, korstílusban, és az alkotói életműben. Képes saját irodalmi ízlésének fejlesztésére, a modern világ- és magyar irodalmi művek befogadására.
- Ismeri a modern tömegkommunikáció eszközeit és megjelenítési formáit.

7.4. "Matematika"

A matematikai művelődés jellegzetessége a "spirális" építkezés. Egy-egy fogalom, ismeret, ismeret-rendszer - az ismeretek és képességek fejlődésével, mélyülésével és bővülésével - egyre magasabb szinten és egyre több kapcsolatba beilleszkedve újból és újból szerepet kap a tanulási folyamatban. Ezáltal gazdagodik tartalma és válik - más fogalmakkal együtt - szerves egységgé. Ennek megfelelően az évek során csak újabb ismeretelemek és kapcsolatok jelennek meg a tananyagban, de az alapozás idején sem nélkülözheti a tanító a folyamat átlátását. Ez indokolja, hogy követelményszinten nem különíthetők el a csak 1-4. osztályban és az 1-6. osztályban tanítók számára megfogalmazott elvárások.

7.4.1. Szaktárgyi felkészültség

Szakismeret (matematikai és tantárgypedagógiai tudás)	Tanítói munka
- Nagy biztonsággal kell tudnia az elemi szint matematikaanyagát, az előzmények és a közvetlen folytatás matematikáját.	- Tudnia kell megválasztani a matematikai ismeret-rendszernek részeit, a-amelyek adott korcsoportnak, adott osztálynak, a-dott tanulónak valók.
- Rendelkeznie kell az érettségig feldolgozott biztos, rendszerezett ismeretanyaggal, amely szakmai biztonságot, rálátást ad a matematika egészére.	- Tudnia kell a tananyagot elrendezni a fogalmak rendszerének megfelelően (kapcsolódások, épülés).
- Jól kell tudnia az elemi tananyagok elméleti alapjait (a biztos tárgyi tudás, a rendszeralkotás, a gyermeki gondolkodás megértése és irányítása érdekében.)	- Meg kell tudnia választani azt a gazdag, konkrét tartalmat, amelyből a matematikai fogalmak épülnek.

- Tisztában kell lennie a fogalomépülés és a szkémák alakulásának folyamatával és a tanulásban betöltött szerepével.	- Tudnia kell biztosítani a fogalmak kialakulását és elrendezését, a tapasztalatok megszervezésétől az absztrakciós folyamat segítésén át az alkalmazásig. Tudnia kell megválasztani a soron következő egység (téma, óra) céljait és az ezt szolgáló feladatrendszert.
- Kellő pedagógiai és pszichológiai ismeretekre és tapasztalatokra támaszkodó, gazdag módszertani kultúrával kell rendelkeznie.	- Meg kell tudnia választani egy-egy didaktikai feladathoz a megfelelő módszertani eljárásokat, eszközöket, szervezési formákat a rábízott gyerekek igényei, ismeretrendszere és képességei szerint.

7.4.2. Képességek, tanítói magatartás

Tanítói képességek és magatartás	A tanulók fejlesztése
- Legyen fejlett felelősségérzete saját fejlődéséért.	- Felelősséget vállal a rábízott gyerekek fejlesztéséért.
- Legyen pozitív beállítódása a matematika és a matematikatanulás iránt.	- Képes pozitív attitűd kialakítására és megőrzésére a matematika és a matematikatanulás iránt.
- Képes és jártas egyszerűbb valóságos helyzetek, problémák és a matematika kétirányú kapcsolatának felismerésére és létrehozására	- Képes matematikai problémák tiszta megformálására (szóban, képpel, manuális tevékenységgel); a

(matematizálás és konkretizálás).
Képes matematikai problémák megoldására.

problémamegoldó folyamat szervezésére és irányítására; a problémafelismerő és -megoldó képességfejlesztésére.

- Alapvetően kreatív beállítódású, (nyitott, alkotó, újat kereső és befogadó).
Képes matematikai vizsgálódásra: újszerű kérdések felvetésére, teljességre törő válaszkeresésre, más részek lezáratlanságának tudatosítására.

- Képes a kreativitás elfogadására és fejlesztésére.

- Képes matematikai tartalmú szöveg, ábra és jelrendszer értelmezésére, átfogalmazására, specializálására (példák, ellenpéldák keresésére, készítésére), tagolására; megítélésére, indoklására, igazolására vagy cáfolására; továbbfűzésére, általánosítására; egyszerűsítésére, célszerűsítésére.

- Képes segíteni matematikai tartalmú szöveg megértését; fejleszteni a megértés, specializálás, kiterjesztés, általánosítás, cáfolás képességét és igényét. Irányítani tudja hibás gondolatok feltárását, javítását (újabb tapasztalatok szervezésével, gyerekek közti vita biztosításával, esetenkénti lezáratlansággal).
Képes hibás megfogalmazás mögött fölismerni a helyes meglátást, gondolatot; hibás vagy rosszul megfogalmazott gondolatokat fölhasználni a tanulási folyamatban.

- Képes matematikai ismeretek megtanulására és felidézésére; a tanulást és az emlékezést segítő eszközök (például vázlatok, folyamat-ábrák) készítésére és felhasználására.
- Képes a tanulók emlékező képességének fejlesztésére az egyes mamatematikai tartalmú tevékenységek, fogalmak, tények, módszerek, egyszerű gondolatmenetek megőrzésével és felidézésével kapcsolatban.

7.5. "Idegen nyelv"

7.5.1. A valamennyi hallgató számára kötelező képzés követelményei:

- Egy idegen nyelvből középszintű nyelvtudással rendelkezik.
- Megérti a köznapi beszédet, a hallottakra megfelelő szinten reagál. Általános pedagógiai témákról idegen nyelven képes kommunikálni.
- Képes írott szöveget, egyszerűbb nyelvezetű szakirodalmi, valamint szépirodalmi műveket megérteni.
- Gondolatait írásban is helyesen tudja kifejezni.
- A tanítói munkájához szükséges idegen nyelvű szakmai szöveget szótár segítségével képes lefordítani.
- A célnyelvi országból kulturális ismeretekkel rendelkezik.

7.5.2. A műveltségi területet választó hallgatók képzésének további követelményei

A jelenleg megalapított idegennyelv-oktató tanító szak képzési követelményeivel azonos.

7.6. "Ember és társadalom"

7.6.1. A valamennyi hallgató számára kötelező képzés követelményei:

- A közoktatási dokumentumokban rögzített szintnél mélyebb, árnyaltabb, komplexebb ismeretekkel rendelkezik az emberiség, különösen az európai civilizáció és népünk, hazánk történetéről, a kultúra, az életmód változásairól.
- A történelemtudomány, a közgazdaságtudomány, a szociológia és a politikatudomány bizonyos korszerű eredményeit (módszereit) ismerve, fogalmait felhasználva tudja értelmezni a

történelemben, a XX. századi társadalmakban (különösen hazánkban és régiónkban) ható gazdasági és politikai folyamatokat, s ezek összefüggéseit a társadalomszerkezet változásával és a kulturális fejlődéssel.

- Filozófiatörténeti, vallástörténeti, művelődéstörténeti tanulmányai eredményeként tud tájékozódni az emberiség történetében jelentősnek bizonyult világvallások, ideológiák között, s ismeri a görög-zsidó-keresztény tradíciókhoz kötődő, az európai - s különösen a magyar - történeti fejlődésben nagy hatásúnak bizonyult eszmeáramlatokat; az általuk kiérlelt humanisztikus (vallási, erkölcsi, esztétikai) alapértékeket, normákat.
- Megalapozott, biztos tudással rendelkezik a lakóhelyismeret, hazánk természeti és gazdasági földrajza témaköreiben; e tudást képes összefüggésbe hozni egyéb természet- és társadalomtudományi ismeretekkel (s az ökológiai problémákkal).
- Ismeri a magyar demokratikus jogállam struktúráját, az Alkotmány vonatkozó rendelkezéseit; a kialakuló szociális piacgazdaság jelenségeit, főbb törvényszerűségeit, társadalmunk rétegződését s annak változásait.
- Ismeri a családdal (a házassággal, a gyermekek helyzetével) s az iskolával (a neveléssel), gyermekvédelemmel foglalkozó szociológiai kutatások újabb eredményeit, valamint az ezekkel kapcsolatos legfontosabb jogszabályokat.
- Ismeri hazája, szülőföldje természeti és társadalmi értékeit, lakóinak életkörülményeit, szokásait; a helytörténet, a honismeret (vagy néprajz) alapjait. Tiszteli nemzeti hagyományainkat, s leendő tanítványaival képes megszerettetni azokat.

7.6.2. A műveltségi területet választó hallgató képzésének további követelményei:

- Speciális kurzusok révén mélyebb ismereteket szereznek a magyar történelem és művelődéstörténet (a honismeret, a néprajz, a helytörténet), a vallástörténet, az etika, a közgazdaságtan és politológia, a szociológia

(szociálpszichológia), valamint a társadalom- és regionális földrajz - az egyes autonóm főiskolák által konkretizálandó - tárgyköreiben.

- A felsoroltak közül legalább két témakörben gyakorlati jártasságot szereznek a tárgykörnek megfelelő gyűjtő- (információ-gyűjtő), rendszerező, értékelő munka módszereiről, s arról, hogy mindez miként hasznosítható tanítói pályájuk során a 6-12 éves gyermekek közösségeiben.

7.7. "Természetismeret"

7.7.1. Valamennyi hallgató számára kötelező képzési követelmények:

A hallgató rendelkezik az érettségi követelményekben meghatározott, rendszerezett, biztos ismeretanyaggal a fizika, a kémia, a biológia, az emberi test felépítése és egészségtana, a földrajz tudomány területéről, amely szakmai biztonságot, rálátást ad az oktatásban megjelenő természetismereti problémák egészére.

A hallgató tudja, hogy az általános iskola elemi szintjének kezdő szakaszában a természetismeret tanításának alapvető célja a természettudományos megismerési módszerek elsajátíttatása, amelynek csupán eszköze az ismeretanyag.

Ennek tudatában:

- Rendelkezik biztos szakmai ismeretekkel a természettudományok (fizika, kémia, biológia, az ember bilológiája és egészségtana, csillagászati földrajz, természeti és gazdasági földrajz) azon területeiről, amelyekből választva biztosítani tudja a módszerek megismerését, elsajátítását.
- Jártas a természettudományok jellemző megismerési módszereiben.
- Képes a cselekvő ismeretszerzés, a természettudományos élmények megszervezésére, az ehhez szükséges ismeretanyag kiválasztására bármely tanterv követelményrendszerét figyelembe véve.
- Képes a természettudományos megismerési módszerek elsajátításával (megfigyelés, leírás, összehasonlítás, csoportosítás, becslés, mérés, kísérletezés, viszonyítás) a 6-10 éves korú tanulók megismerési képességeinek a fejlesztésére.

- Képes ok-okozati összefüggések felismertetésével a tanulók aktív környezet- és természetvédő magatartásának, ökológiai szemléletmódjának formálására.

7.7.2. A "Természetismeret" műveltségi területet választó hallgató képzésének követelményei:

A hallgató tudja, hogy az általános iskola elemi szintjének második szakaszában a természetismeret tanításának a célja természettudományos ismeretek (tények, fogalmak, folyamatok, összefüggések, szabályok, törvényszerűségek stb.) elsajátítása, amelynek eszközei a már tanult megismerési módszerek.

Ennek tudatában:

- Rendelkezik biztos szakmai ismeretekkel a fizika, a kémia, az ökológia, az ember biológiája és egészségtana, a csillagászati földrajz, a természeti és gazdasági földrajz azon szakterületeiről, amelyek a természetismeret műveltségi terület második szakaszában (5-6. osztály) megjelennek, s egy téma komplex megközelítését teszik lehetővé.
- Ismeri az egyszerű természeti jelenségek, változások fizikai, illetve kémiai magyarázatát, a fizikai-kémiai törényszerűségek érvényesülését a biológiai és földrajzi folyamatokban. Képes a tanulókkal ezeket újra felfedeztetni, ezáltal is fejlesztve problémafelismerő és problémamegoldó képességüket.
- Rendelkezik átfogó ismerettel hazánk természeti és gazdasági földrajzáról, jártas bármely földrajzi táj algoritmus szerinti feldolgozásában.
- Képes hazánk életközösségeinek algoritmus szerinti megismertetésére és bármely távoli táj biogeográfiai leírására szakirodalom alapján.
- Ismeri az egészséges életmód követelményeit, a bioszférát fenyegető környezeti tényezőket, a pedagógus egészségmegőrző és egészségvédelmi feladatait.
- Rendelkezik a természettudományos ismeretek önálló megszerzésének igényével és képességével; tud tájékozódni az információs anyagokban (ismeretterjesztő- és szakirodalom,

statisztikai kiadványok, térképek).

7.8. "Technika és környezetkultúra"*

- Ismeri az elemi szintű technika tananyagot mind elméleti, mind manuális alkotó szinten.
- Ismeri és felismeri az ember, valamint a természetes és mesterséges (technikai és társadalmi) környezet közötti kölcsönhatás főbb összefüggéseit beleértve a fejlődést, a történetiséget is.
- Képes a technikát és környezetkultúrát más műveltségi területekkel (természetismeret, informatika, vizuális nevelés, kommunikáció, háztartás, ember és társadalom) egységben, integráltan látni és láttatni.
- Képes a kreatív, problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére.
- Képes tanórai és tanórán kívüli tevékenységének, a baleseti, környezetártalmi lehetőségek felismerésére és elhárítására.

7.9. "Vizuális nevelés"**

* Megjegyzés: A kétféle szint követelményeit csak a konkrét tananyaggal összefüggésben különítik el egymástól.

** Megjegyzés: Az anyagban egybeszerkesztették a kétféle követelményszintet, a műveltségi területet választó hallgatók képzésének követelményeit kurzivval jelezték.

7.9.1.

Ismeretek	Tanítói képességek
- Ismeri a vizualitás jelenségvilágát és lényegét, a vizualitás pszicho-fiziológiai hatásmechanizmusait, a folyamatokat, működésük objektív és szubjektív feltételeit.	- Képes a vizualitást mobilizálni különböző oktatási és nevelési helyzetekben: ismeri a vizuális nevelés *tanterv*, és tanmenetkészítési, *tananyagfejlesztési*, tanulásirányítási, valamint feladatszerkesztési technikáit, és tudja ezeket sajátos helyi viszonyok között is megfelelően alkalmazni.
- Ismeri a vizuális megismerés és a vizuális kommunikáció céljait, folyamatait és technikáit, s rendelkezik ezekhez megfelelő kreatív képességekkel (primer közlések és direkt közlések).	- A 6-10 *(illetve a 11-12)*, korú gyermek sajátos vizuális ismeretszerzési képességeinek formálásához rendelkezik adekvát tantárgypedagógiai ismeretekkel és megfelelő képességekkel. - Ismer és tud alkalmazni változatos szemléltetési módokat minden tantárgyban, és tud szemléltető eszközöket készíteni.

7.9.2.

Szemlélet, szakképesség	Tanítói képességek
- Rendelkezik kiművelt vizuális szemlélettel, megfelelő <u>illetve</u> <u>széleskörű</u> kreativitáskészséggel, és erről számot tud adni látvány-, kép-, és <u>stílus</u>elemzésekben, valamint	- Ismeri a természetes gyermeki vizualitás eredőit és összetevőit.

szakirányú tevékenységekben.

- Ismeri a szemléletformálás pedagógiai stratégiáit, ez alapján megfelelően választja meg és a személyiséghez hangoltan használja fel a szemlélet kibontakoztatásának pedagógiai módszereit.
- Ismeri és tudja működtetni a 6-10, illetve a 11-12 éves korú gyermekek képzeteinek alakítását, valamint az alkotóképességük formálását szolgáló munkaterületeket és módszereket.

7.9.3.

Esztétikai-művészeti felkészültség	Tanítói képességek az esztétikai művészeti nevelésben
- Nyitott és érzékeny az esztétikumra. Tudja a vizuális művészeti értéket az értéktelentől, a hamistól, a látszatművészettől és a giccstől elválasztani.	Ismeri a 6-10 éves korú gyermekeknek tanítható vizuális művészeti technikákat, tudja ezeket gyakorolni és átadni. Képes a vizuális művészeteket igénylő befogadókká és potenciális alkotókká nevelni tanítványait.
- *Kiművelt esztétikai ítélőképességgel rendelkezik, erről elemzésekben verbálisan is számot tud adni.*	- *Tájékozott az iskoláztatás egészében az esztétikumra irányuló gyermeki tevékenységeket katalizáló pedagógiai irányzatokban és módszerekben. Tudja ezeket személyiségfüggő*

pedagógiai gyakorlattá váltani az esztétikai-művészeti nevelésben az esztétikai ítéletek és szemlélet közvetett vagy közvetlen formálására.

- *Rendelkezik művészeti jellegű kreatív képességekkel*
  - *képzőművészetben (személyes közlések);*
  - *a tárgy-, és környezetkultúrában (indirekt közlések).*

- *Ismeri és tudja tanítani a 11-12 éves gyermekek számára elsajátítható vizuális művészeti műfajok technikáit.*

7.10. "Ének-zene"

7.10.1. A valamennyi hallgató számára kötelező képzés követelményei:

- Ismeri
  - a magyar népzene rétegeit, tájékozott a népi gyermekjátékok és népszokások világában;
  - a zeneművek formai és műfaji vonatkozásait, a korok és stílusok zenei jellemzőit, a zeneirodalom jelentősebb alkotásait;
  - a relatív és abszolút hangrendszerek összefüggéseit;
  - a 6-10 éves tanulók ének-zenei neveléséhez szükséges valamennyi korszerű módszeres eljárást, valamint a zenei kreativitás alkalmazásának lehetőségeit.
- Tudja
  - stílusosan, átélten, jó frazeálással és formaérzékekkel előadni az 1-4. osztályok dalait, zenehallgatásra szánt népi és műzenei darabjait;
  - megfelelő szinten ábécés hangnevekkel is a kottát olvasni;
  - az ének-zene órákon használható hangszereket biztos technikai szinten kezelni, furulyajátékával az 1-4. osztályok dalanyagát a kottaképnek megfelelően (szükség esetén transzponálva) szépen, muzikálisan előadni;

= játékos zenei légkör megteremtésével kibontakoztatni a tanulók kreativitását;

= tanítványait az aktív és közös éneklés élményének örömöhöz eljuttatni, a korosztály elért zenei készségszintjének megfelelő egyszólamú és egyszerűbb kétszólamú műveket tanulói közösséggel stílusosan megtanítani, az éneklést irányítani.

- Képes

= jó pszichológiai-pedagógiai-módszertani és szakmai felkészültsége alapján zenei élmény- és ismeretnyújtásra, zenei készség- és képességfejlesztésre, az 1-4. osztályokban folyó zenei tevékenységek megtervezésére, szervezésére és irányítására;

= az éneklés és a zenehallgatási anyagnak - a helyi sajátosságokat is figyelembe vevő - tudatos bővítésére;

= az eltérő zenei képességű tanulókkal történő differenciált foglalkozásra;

= a zene átélésével, megszerettetésével tanulóinak erkölcsi-érzelmi arculatát a zene és más művészetek kapcsolata által esztétikai értékítéletüket formálni;

= a tanórán kívüli zenei nevelőmunkára, gyermekjátékok megtanítására.

- Rendelkezik

= egészséges, az adott korosztály hangterjedelméhez alkalmazkodni tudó szép énekhanggal;

= az ének-zene tárgy eredményes oktatásához szükséges zenei képzettséggel, jó zenei ízléssel;

= megalapozott elméleti ismeretekkel;

= a kottaolvasás biztos készségszintjével.

7.10.2. A műveltségi területet választó hallgató képzésének további követelményei:

- Ismeri

= a magyar népzene rétegeit, műfajait, a néphagyomány szerepét nemzeti kultúránk fejlődésében s a tanítandó zenei anyaggal összefüggésben más népek zenéjét;

= az európai zenetörténet meghatározó stíluskorszakait, műfajait, a zeneirodalom jelentősebb alkotásait;

= a 6-12 éves tanulók ének-zenei neveléséhez szükséges valamennyi korszerű módszeres eljárást, valamint a zenei kreativitás alkalmazásának lehetőségeit.

- Rendelkezik

= a 6-12 éves korosztály ének-zene oktatásához szükséges billentyűs hangszereken való játéktudással.

- Tudja

= stílusosan, átélten, jó frazeálással és formaérzékkel előadni az 1-6. osztályok dal- és műzenei szemelvényeit, zenehallgatásra szánt népi és műzenei darabjait;

= megfelelő szinten ábécés hangnevekkel is a kottát olvasni violin és basszuskulcsokban;

= az ének-zene órákon használható hangszereket biztos technikai szinten kezelni, s az 1-6. osztályok furulyán (vagy más hangszeren) is játszható zenei anyagát a kottaképnek megfelelően (szükség esetén transzponálva), szépen, muzikálisan előadni.

7.11. "Informatika"

7.11.1. A valamennyi hallgató számára kötelező képzés követelményei:

- Ismeri

= a műveltségi területhez tartozó részterületek terminológiáját, tartalmi elemeinek pedagógiai alkalmazási lehetőségeit;

= az informatikai eljárások, eszközök szerepét az oktatásban, valamint a technikai-társadalmi környezetben;

= a hagyományos és elektronikus információtároló eszközöket és azok használatát, valamint a szakirodalmi információ visszakeresésére szolgáló módszereket oly módon, hogy képes legyen saját maga és mások számára keresési stratégiát kidolgozni, a keresést végrehajtani, a végeredményeket célszerűen megjeleníteni.

- Rendelkezik
  = olyan, elsősorban módszertani (tantárgypedagógiai) ismeretekkel, amelyekkel képessé válik az általános iskola elemi szintjén az informatikai alapműveltség oktatására, annak más tantárgyakba való integrálására;
  = olyan elemi felhasználói ismeretekkel, amelyekre alapozva tanítványaival megismerteti a számítógép és egyéb informatikai eszközök alkalmazási területeit, használatát;
  = a számítógép nyelvének alapszókincsére vonatkozó olyan ismerettel, ami alapján képes a számítógép üzeneteit megérteni;
  = általános célú programokra vonatkozó ismeretekkel (pl. tud használni legalább egy szövegszerkesztőt, tud elektronikus levelezést folytatni stb.); olyan készségekkel, amelyekkel képes egy jól dokumentált programot önállóan üzembe helyezni, használni;
  = a programozás alapjainak olyan szintű ismeretével, hogy azt képes legyen legalább egy programozási nyelvre alkalmazni, és tudja az általa írt programot dokumentálni.

7.11.2. A műveltségi területet választó hallgatók képzésének további követelményei:

- Ismeri
  = az adott főiskola követelményeihez, lehetőségeihez mérten az integrált információs rendszereket, alkalmazási lehetőségeiket;
  = a mindenkori fejlődés szintjén az informatika legmodernebb eszközrendszereit, alkalmazásuk helyét és lehetőségeit.
- Képes
  = a szövegszerkesztő(k) használatán kívül munkájában táblázatkezelő, adabáziskezelő, grafikai rendszereket alkalmazni, képes ilyen jellegű ismereteinek átadására is;
  = informatikai, számítástechnikai ismereteit más diszciplinák oktatásában az eszközrendszer használatával, oktatóprogramok készítésével kamatoztatni;

= valamely felhasználó program önálló feldolgozására, így szerzett ismereteinek átadására.

7.12. "Testnevelés és sport"

7.12.1. A valamennyi hallgató számára kötelező képzés követelményei:

- Képes a tanórai testnevelés műveltségtartalmának szakszerű közvetítésére és megjelenítésére, a tanórán kívüli játék- és sportfoglalkozások tervezésére, szervezésére, irányítására és értékelésére, valamint személyiségének pszichoszomatikus önfejlesztésére.

7.12.2. A műveltségi területet választó hallgató képzésének további követelményei:

- Ismeri, érti és képes alkalmazni a 11-12 éves tanulókra is vonatkozó legfontosabb biológiai, tantárgypedagógiai, valamint a sajátos sportági stúdiumok fogalmait, eljárásait, törvényszerűségeit és jelrendszerét.
- Birtokában van azoknak a motoros és megjelenítési képességeknek, mozgási készségkészletnek, amelyekkel képes átszármaztatni az adott korosztály testnevelésének és sportjának műveltségtartalmát. Képes fokozott összpontosításra, kikapcsolódásra és a mozgásos cselekvések során a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodásra.
- Azonosul a testkultúra pozitív értékrendjével, az beépül egészséges életmódjába, magatartása példamutató, érzelmileg kiegyensúlyozott. Gyakorlatra orientált szemléletmód és aktivitás jellemzi.

7.13. "Családi, háztartási, gazdasági ismeretek"*

7.13.1. Tanítói ismeretek, képességek és magatartás:

- Rendelkezik olyan ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel, amelyek alapját képezhetik egy olyan harmonikus modellértékű életvezetésnek, amelyben központi érték az élet, a család, a munka tisztelete és szeretete.

* Megjegyzés: A kétféle szint követelményeit nem különítik el egymástól.

- Ismeri az alapvető családellátó és háztartási feladatokat, ezek társadalmi, technológiai, gazdasági, ökológiai feltételeit, jártas ezek szakszerű ellátásában.
- Ismereteit a gyakorlatban a környezetvédelem, a balesetmegelőzés, az ergonómia, a takarékosság, a kritikus fogyasztói magatartás szempontjainak figyelembe vételével alkalmazza.
- Ismeri a háztartásgazdálkodás területeit. Képes információk megszerzésére, rendszerezésére, felhasználására, a háztartás pénzügyi menedzselésére. Érti a termelés - forgalom - fogyasztás rendszerét, nem idegen számára a vállalkozói magatartás.
- Látja az összefüggéseket a gazdálkodási kultúra, a munkakultúra, a környezet- és tájkultúra, a mindennapi élet kultúrája egymást átszövő területei között.

7.13.2. Tanulók fejlesztése:

- Példaadással és tudatos pedagógiai munkával képes a gyermekekben elemi gyakorlati ismeretek segítségével megalapozni
  = a gyakorlati életben való jártasságot,
  = a család tiszteletét és szeretetét,
  = a munka szeretetét,
  = a háztartási munkák végzésének képességét,
  e munka elismerését,
  = az egészséges életmódot (táplálkozás, öltözködés, rekráció)
- Képes a családellátó és háztartási, gazdasági ismeretek alapjainak beépítésére az elemi szintű képzés különböző tantárgyaiba, figyelembevéve a helyi - települési sajátosságokat.
- Képes a tananyagot és követelményeket a tanulók lakóhelyének és szociális hátterének megfelelő gyakorlati feladatokban érvényesíteni.
- Az osztályközösség életének irányításán keresztül a gyermekeknek életvezetési és viselkedési modelleket nyújt a hétköznapokra (viselkedés a családban, iskolában,

társaságban, hivatalokban) és ünnepnapokra (családi, egyházi, nemzeti ünnepek).

- A gyermekek gondolkodásának, napirendjének, életmódjának, szokásrendszerének alakítása során képes a családi, háztartási, gazdasági kultúrával összefüggő korszerű szemlélet alapjainak kiépítésére.

Budapest, 1992. november

Szerkesztette a felkért szakértői testület vitái, javaslatai alapján:

Hunyadi Györgyné
főiskolai tanár
Bollókné Panyik Ilona
főiskolai tanár

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MÚLTJÁBÓL

TÓTH GÁBOR
ny. egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem

A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁRKÉPZÉS BUDAPESTEN (1906-1929)

Hazánkban a XX. század elejéig szabályozták a különböző iskolatípusok tanszemélyzetének képzését és képesítését. A tanítóképző-intézeti tanárok képesítését azonban nem rendezték megnyugtatóan. Az 1887-ben létrehozott tanfolyam elindította a képzés folyamatát, az 1899. évi rendelet fő vonásokban kialakította a tanítóképző-intézeti tanárképzés rendszerét, de nem gondoskodott a megfelelő kvalifikációról, tehát a képesítés kérdése megoldatlan maradt. A század elejére a képzés és a képesítés kérdésének megoldása sürgős feladattá vált.

A tanítóképző-intézeti tanárképzés szorosan összefüggött a tanítóképzés fejlődésével. Ennek a fejlődésnek jelentős állomása az 1902-ben kiadott új tanítóképző-intézeti tanterv, amely a tanítóképzés színvonalának emelésére, a tanítóképző-intézeteknek a közoktatás rendszeréhez való szervesebb kapcsolódására és fokozottabb szakszerűségre törekedett. Az új tantervi cél megvalósításának egyik fontos tényezője a tanítóképző-intézeti tanárképzés és képesítés megfelelő szintű rendezése volt.

A Berzeviczy-féle törvényjavaslat, amely a tanítóképzés átfogó reformját célozta, és az 1868., 1874. és 1893. törvény revízióját kívánta megoldani, intézkedést tett a tanítóképző-intézeti tanárok kvalifikációjára./1/

A törvényhozásra azonban nem került sor, így a vallás- és közoktatásügyi miniszter a tanárképzés és képesítés ügyét rendeleti úton szabályozta. Így született meg - megfelelő előkészítés után - a VKM 1906. febr. 17-én kelt 11890. számu rendelete, amely a képzés és képesítés egész rendszerét fogta át. Ezt a rendeletet követték a kollégiumok felállításáról, a rajz- és zenetanárok képzéséről és képesítéséről szóló rendeletek, ügyviteli szabályzatok, továbbá rendelkezés a tornatanárok képzéséről és képesítéséről. Végül

megszületett az APPONYI COLLEGIUM szervezeti szabályzata, amely magába foglalta a humán és reál szakos tanárjelöltek képzésével és képesítésével együtt a rajz- és zenetanárok képzésének és képesítésének kérdését is, és ezzel megadta a tanítóképző-intézeti tanárképzés egységes keretét.

Rendeletek a tanítóképző-intézeti tanárképzésről

A miniszter 1906. évi rendelete fontos állomása annak a küzdelemnek, amelyet a tanítóképző-intézeti tanárság és tanítóság vívott a tanárképzés és képesítés megoldása ügyében, de azt is jelentette, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzést nem rendezték most sem törvényhozás útján, mint például a középiskolai tanárképzést 1883-ban.

A szabályzatnak csak az a része teljesen új, amelyik a tanárok képesítésére vonatkozott. A képzésre vonatkozó rész lényegében ugyanaz, mint amit Wlassics miniszter már 1899-ben elrendelt.

Az új rendelet szerint a tanítóképző-intézeti tanárképzésnek kettős célja volt. Egyrészt a jelöltek filozófiai és pedagógiai tanulmányok alapján elméletben és gyakorlatban megismerkedjenek a népoktatás, a tanítóképzés feladataival, rendszerével és módszereivel, másrészt szakcsoportjuk témakörében kiegészítsék szakismereteiket, valamint a szakcsoport egyik tárgyából mélyebb tudományos képzést kapjanak.

A tanfolyamszerű képzés időszakában a kormányzat kizárólag a polgári iskolai tanítóképzést vette a tanítóképző-intézeti tanárképzés alapjául, a kezdő időszakban eszközéül is. A képzés vezető elvéül a mesterséges kiválogatás elvét fogadta el. A tanítóképző-intézeti tanárság zöme a képzés súlypontját az egyetemre kívánta helyezni, és a képzésben a szabad érvényesülés elvét megvalósítani. Az 1899-es rendelet enyhítette az ellentéteket a kormányzati felfogás és a tanítóképző-intézeti tanárok felfogása között. az 1906-os szabályzat közelebb hozta a két nézetet egymáshoz. A rendelet legfőbb újítása, hogy elrendelte a tanítóképző-intézeti tanárok képesítő vizsgálatát és a tanári oklevél kiadását. Ezt a feladatot az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottságra bízta. A képzés rendje a régi maradt.

Tanárjelöltek olyan okleveles polgári iskolai tanítók lehettek, akiknek a választott szaktárgyukból jeles, a többi tárgyból legalább jó osztályzatuk volt. A képzés az egyetemen két évig tartott. Ennek a kérdésnek a szakkörökben történt tárgyalása során sokszor felmerült egy másik képzési folyamat gondolata is, amely szerint az elemi népiskolai tanítók - a polgári iskolai tanítóképzőt mellőzve - közvetlenül az egyetemre vétetnének fel, és ott 4-5 évi tanfolyamon képeztetnének ki tanítóképző-intézeti tanárokká. Amikor a Közoktatási Tanács a javaslatát készítette, ezt a módozatot mellőzte, és javaslatában a tanfolyami képzés idején bevált rendszert, a polgári iskolai tanítói végzettséget javasolta a felvétel alapjául. Az egyetemre a jelöltek azonban csak rendkívüli hallgatóként iratkozhattak be. A következő szakcsoportok választását írta elő a szabályzat:

1. filozófia-pedagógia;
2. magyar nyelv és irodalom, történelem, földrajz;
3. magyar nyelv és irodalom, német nyelv és irodalom;
4. történelem, földrajz, német nyelv és irodalom;
5. mennyiségtan, természettan;
6. állattan, növénytan, kémia és ásványtan, természettan.

A szakcsoport egyik tárgya főtárgy, a többi melléktárgy volt, kivéve az első szakcsoportot. Filozófiát és pedagógiát valamennyi szakcsoport hallgatója tanult. A jelöltek a képzés során négy-négy hetes tanítási gyakorlatot (hospitálás, tanítás) végezték a kijelölt tanítóképzőkben, végül tanári vizsgát tettek.

A rendelet új eleme volt az a kitétel, hogy a középiskolai tanárok oklevelük érvényességét kiegészítő vizsgával (neveléstörténet, a népoktatás szervezettana, továbbá népiskolai és tanítóképző-intézeti gyakorlati tanítás) kiterjeszthették a tanítóképzőre. A rendelkezésnek ez a pontja azt jelentette, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzés alapja kibővült. A polgári iskolai tanítóképzés mellett a középiskolai tanárképzés is alapul szolgálhatott a tanítóképző-intézeti tanárképzéshez, illetve képesítéshez. Ezzel az intézkedéssel a Paedagogium és az Erzsébet Nőiskola megszűnt a tanítóképző-intézeti tanárképzés kizárólagos előkészítő iskoláivá lenni.

A rendelet a tanárjelöltek számára a polgári iskolai, illetve az

elemi iskolai tanító/nő/képző-intézetekkel kapcsolatban kollégiumok megszervezését írta elő./2/

A kiadott rendeletet Nagy László úgy értékelte, hogy a tanítóképzés és a népoktatás érdekében korszakos fontosságú, ha nem is elégíti ki az ideális követelményeket, mégis az első lépés a tanítóképző-intézeti tanárképzés országos és törvényes rendezése felé./3/ Tehát a rendelet a tanítóképző-intézeti tanárképzés tanfolyam keretben történő korszakát lezárta, és utat nyitott a további fejlődéshez. A fejlődés során kisebb változások következtek be a képzés szervezete és tartalma vonatkozásában, de a tanárképzés törvény útján történő rendezése nem valósult meg, lényegében az alaprendeletben megfogalmazottak maradtak érvényben 1949-ig, a tanítóképző-intézeti tanárképzés megszüntetéséig.

Az alaprendeletet a vallás- és közoktatásügyi miniszter a tanítóképző-intézeti tanárvizsgálatok Ügyviteli szabályzatával egészítette ki./4/

A tanítóképző-intézeti tanárképzést külön rendeletekkel a rajz- és zenetanárképzésre is kiterjesztették. Mindkét esetben elsősorban a képzés alapjára kívánunk rámutatni. A tanítóképző-intézeti rajztanárképzés alapja a négy évfolyamú középiskolai rajztanári, vagy a polgári iskolai rajztanítói tanulmányok elvégzése a Rajztanárképző Főiskolán, illetve a Képzőművészeti Főiskolán. Időtartama egy év. Az 1907. évi rendelet előírta a szükséges tanulmányokat és a tanárvizsgálat tárgyait. A rendeletet 1917-ben kiegészítették. A rajztanárképzés 1911-ben szerves része lett az Apponyi Collegiumnak./5/

A tanítóképző-intézeti zenetanárjelöltek olyan okleveles polgári iskolai ének-zenetanítók lehettek, akiknek a zenei szakból jeles oklevelük volt, és akiket a zeneakadémián orgona tanszakon az akadémiai tanfolyamra, illetve a zongora, vagy hegedű tanszakon az előkészítő tanfolyamra sikeresen letették a felvételi vizsgát. A két éves képzés során a Zeneakadémia (Zeneművészeti Főiskola) gondoskodott a főszak és a vele kapcsolatos tárgyak oktatásáról, a főszakhoz nem kapcsolódó tárgyak oktatását az Apponyi Collegium látta el. A zenetanárképzés is 1911-től az Apponyi Collegium része lett. 1924-ben felmerült a zenetanárképzés reformja./6/

1913-ban szervezték meg a tanítóképző-intézeti tornatanárképzést. A

képzés ideje két féléven keresztül 6 hónap volt. 1923-ban a képzés idejét 10 hónapra emelték. Képzős tornatanárokat 1929-ig képeztek./7/

1914-ben intézkedés történt a tanítónőképző-intézeti kézimunkatanítónők képzéséről./8/

A tanárjelöltek kollégiumai: az "Apponyi Collegium"-ok

A tanítóképző-intézeti tanárok képzéséről és képesítéséről szóló alaprendelet célul tűzte ki, hogy a tanárjelöltek számára kollégiumokat kell létrehozni. Az első kollégiumi szabályzat 1906. évi június 20-án 51167/1906. szám alatt, a módosított kiadás - amely alapján a két kollégiumot létrehozták -, 1906. évi október hó 15-én 76629/1906. szám alatt kelt./9/

A két szabályzat lényegében megegyezett egymással, de alapvető különbség, hogy az első szabályzat szerint a kollégium élén a polgári iskolai tanítóképző intézetek gondnoka (kurátora) állt. 1897-ben a polgári iskolai tanítóképző élére, - amikor a képzőt kivonták a budapesti tankerületi főigazgatóság hatásköréből, és a minisztérium felügyelete alá helyezték -, a közvetlen felügyelet ellátására a miniszter gondnokot (kurátort) bízott meg, Pauer Imre egyetemi tanár személyében. A gondnok látta el a tanítóképző-intézeti tanári tanfolyam felügyeletét is. Az első szabályzat ennek a koncepciónak a szellemében készült.

A módosított szabályzat hangsúlyozta, hogy a kollégiumok közvetlenül a vallás- és közoktatási minisztérium, illetve annak illetékes ügyosztálya alá vannak rendelve.

A szakvezető tanárok értekezletének elnökeként a miniszter miniszteri biztost nevezett ki, aki közvetlenül irányította és felügyelte a kollégiumok munkáját.

A kollégiumok célja, hogy a tagokat egyetemi tanulmányaik ideje alatt vezessék és támogassák a szakmájukra való elméleti és gyakorlati előkészülésükben. A cél azt mutatta, hogy a kollégiumok létrehozásával a minisztérium olyan típusú oktatási-nevelési intézetet kívánt létrehozni a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek részére, mint a tíz évvel korábban létrehozott (1895) Eötvös József Collegium volt. A cél hasonlóságán túl a szakvezető tanári rendszer megfogalmazása utal

arra, hogy az Eötvös Collegium 1895. évi szervezeti szabályzata adhatta a rendelethez a mintát. Az első szabályzatban szereplő kurátori (gondnoki) rendszer méginkább alátámasztja ezt a nézetet./10/

Amikor az Eötvös Collegiumot létrehozták, az alapvető cél a középiskolai tanárképzés javítása, az egyetemi oktatás színvonalának emelése volt. Erre az időszakra esett a tanítóképző-intézeti tanárképzés megoldásának a keresése, amely végsősoron elvezettek oda, hogy a képzést az egyetemen kell biztosítani. Az az iskolapolitikai szemlélet, amely a tanítóképzést és vele együtt a tanítóképző-intézeti tanárképzést a népoktatás keretébe sorolta, gátolta a probléma megoldását. De a megoldást gátolta az a történelmi helyzet is, amely a tanítóképző-intézeti tanárképzést a polgári iskolai tanítóképzéshez kapcsolta.

Láthattuk a két kollégium hasonlóságát, de a hasonlóság mellett látni kell a <u>különbségeket</u> is. Amíg az Eövös Collegiumot királyi rendelet, addig a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek képzésének új rendjét és kollégiumait miniszteri rendelet szabályozta. Mindkét kollégium a vallás- és közoktatásügyi miniszter felügyelete alá tartozott. Az Eövös Collegium teljesen független volt, kurátorral és független igazgatóval az élen, a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek kollégiumainak vezetését a rendelet a polgári iskolai tanítóképzők igazgatóira bízta. Az Eötvös Collegiumban csak férfi hallgatókat helyeztek el, a tanítóképző-intézeti tanárjelölteknek külön női és férfi kollégiumokat hoztak létre, ahol a kurátor helyett miniszteri biztos látta el az irányítási és felügyeleti teendőket. A két kollégium között alapvető különbség, hogy az Eötvös Collegium tagjai az egyetem rendes hallgatói, a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek (humán és reál szakosok) csak rendkívüli hallgatók voltak. Az Eötvös Collegium külön épületrésszel, majd épülettel, megfelelő felszereléssel, önálló könyvtárral, önálló költségvetéssel rendelkezett, a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek kollégiumai ezeknek mind hiányában voltak, és anyagi szükségleteiket a polgári iskolai tanítóképzők keretében biztosították. Az Eötvös Collegiumnak volt önálló tanári kara (mellettük óraadók), a tanítóképző-intézeti tanárjelöltekkel, mint szakvezető tanárok, a polgári iskolai tanítóképző tanárai foglalkoztak. Az Eötvös Collegium tagjai négy évet

töltöttek a kollégiumban és ezzel párhuzamosan végezték egyetemi tanulmányaikat, a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek két év alatt az előző polgári iskolai tanítóképzős tanulmányaikat egészítették ki az egyetemen. Tanárjelöltjeiknél jelentős szerepe volt a pedagógiai tanulmányoknak és gyakorlatnak a képzésben, az Eötvös Collegium ezt teljesen elhanyagolta. Az volt a felfogásuk, hogy ez a tanárképző intézet és a mintagimnázium feladata, a collegiumnak csak a magasszintű szakmai képzést kell segíteni, tehát tudós tanárokat kell nevelni. A létszámban is nagy különbség volt. Az Eötvös Collegiumban az első tíz évben átlag 30 hallgató (később 80-100) lakott, a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek férfi kollégiumában 10 (később 15-20), női kollégiumában 4 (később 8-10) hallgatót kellett elhelyezni. Tanárjelöltjeik elhelyezése mindig a polgári iskolai tanítóképző kollégiumának egy részében volt. Különbséget jelent az is, hogy az Eötvös Collegium hallgatóit 4 évre vette fel a miniszter, tanárjelöltjeinknek felvétele mindig egy évre szólt. Ez a rövid összehasonlítás illusztrálhatja a két intézmény közötti különbséget és egyben a magyar közoktatásban elfoglalt helyüket és jelentőségüket is. A kormányzat a tanítóképző intézeti tanárképzéssel kapcsolatban mindig a legkisebb kiadást, a legolcsóbb megoldást választotta.

A tanító- és tanítónőképző-intézeti tanárjelöltek kollégiumainak szervezeti szabályzata öt egységet tartalmaz. Az előzőkben már láthattuk a kollégiumok célját. A kollégium igazgatása szempontjából a teljes függetlenséget korlátozta az a tény, hogy a szakvezető tanárok konferenciális határozatai alapján a tanulmányi és fegyelmi ügyeit a polgári iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek igazgatói vezették. (A gazdasági ügyeket az igazgatók önállóan vezették.) A két kollégium munkáját a közös miniszteri biztos hangolta össze, aki elnöke volt a tanári konferenciáknak. Jelentős újításnak értékelhetjük, hogy a szakvezető tanárok konferenciális határozatai a tanulmányi és fegyelmi ügyekben fontos szerepet kaptak.

A hallgatóság tanulmányainak az irányítása és ellenőrzése az igazgató és a szakvezető tanárok feladata volt. Az egyetemi előadások és gyakorlatok mellett a szakvezető tanárok hetenként 2, esetleg 3 órában foglalkoztak a tanárjelöltekkel. A szakvezetés a szaktárgyakon kívül kiterjedt a pedagógiai és filozófiai tárgyakra. A kollégium

gondoskodott a latin nyelv tanulásáról és egy modern nyelv gyakorlásáról, továbbá gondoskodott a testi nevelésről. A tanítóképző-intézeti tanárjelöltek zöme tanítóképzőt végzett, így középiskolai fokon nem tanult latint.Ez hátrányt jelentett a középiskolai tanárjelöltekkel szemben. A két éven keresztül tanult latin kevésnek bizonyult. A kormányzat ezen úgy kívánt segíteni, hogy a polgári iskolai tanítóképző intézetben a humán szakosok részére 1908-ban fakultatíve bevezette a latin nyelv oktatását, és ezzel mintegy előkészítette a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek latin nyelvi tanulását is.

A szabályzat nagy jelentőséget tulajdonított a didaktikai gyakorlatoknak (hospitálás, tanítás). A gyakorlat helyét a miniszter jelölte ki. A gyakorlati tanítás ideje négy hét volt. A gyakorlat befejezéséről és eredményéről a tanárjelöltek külön bizonyítványt kaptak.

A szabályzat részletesen intézkedett a kollégium tagjainak felvételéről (belső és külső tagok), a pályázat módjáról, az ösztöndíjakról és kedvezményekről, a kötelező óraszámról (heti 20-24 óra) és a kollokviumi kötelezettségekről (legalább heti 12 órából kellett vizsgázni). A jelöltek két évi tanulmányok után tettek tanári képesítő vizsgát az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottság előtt./11/

Az előzőkben már utaltunk arra, hogy a tanítóképző-intézeti tanárjelöltek részére két bentlakásos intézetet, női és férfi kollégiumot hoztak létre 1906-ban. A bentlakásos intézetek 1908-ban az APPONYI COLLEGIUM nevet kapták és új szervezeti szabályzatot fogalmaztak meg számukra. Az új szabályzat figyelembe vette a tanítóképző-intézeti tanárok képzéséről és képesítéséről kiadott rendeletet (1906.), a kollégiumok 1906-ban kiadott szervezeti szabályzatát, a rajztanárok (1907.) és zenetanárok (1908.) képzésére és képesítésére vonatkozó rendeleteket, továbbá a tanárvizsgálatok ügyviteli szabályzatait.

"E szabályzatok értelmében a tanító- és tanítónőképző-intézeti tanárjelöltek számára az állam a budapesti polgári iskolai tanítóképző-intézettel, az Erzsébet-Nőiskola polgári iskolai tanítónőképző-intézettel és az e célra kijelölt gyakorló (budapesti I.

kerületi) tanító- és (budapesti VI. kerületi) tanítónőképző-intézetekkel kapcsolatban - külön-külön a férfiak és a nők számára - egy-egy collegiumot -- APPONYI COLLEGIUM -- tart fenn, avégből, hogy a collegiumok tagjait főiskolai: tudományegyetemi, országos képzőművészeti főiskolai, illetőleg országos m. kir. zeneakadémiai tanulmányaik ideje alatt a szakpályájukra való elméleti és gyakorlati előkészülésben vezessék és támogassák."

Az új rendeletet 1911-ben vezették be./12/

A rendelet értelmében az APPONYI COLLEGIUM tanítóképző-intézeti tanárjelöltek oktatási-nevelési intézete lett, amelynek keretében történt képzésük és képesítésük.

A kollégiumok vezetése

A budapesti időszak 23 évében két Apponyi Kollégium működött: a budapesti I. ker. polgári iskolai tanítóképzővel (Budapest, I. ker. Győri ut 13.) szoros kapcsolatban a férfi hallgatók részére és az állami Erzsébet Főiskolával kapcsolatos Apponyi Kollégium (Budapest, VII. ker. István út 91-93.) a nő hallgatók részére.

Mindkét kollégium a miniszternek, illetve a minisztérium illetékes ügyosztályának volt alárendelve. A miniszter 1906-ben a két kollégiumhoz miniszteri biztost nevezett ki dr. Szinnyei József ny. r. egyetemi tanár személyében, aki feladatát 1923-ig töltötte be. Utána dr. Kornis Gyula ny. r. egyetemi tanár látta el a miniszteri biztosi teendőket 1929-ig./13/

Az Apponyi Kollégiumok igazgatói teendőinek az ellátására a mindenkori polgári iskolai tanítóképző (1918-tól tanárképző főiskola) igazgatói kaptak megbízást.

A férfi Apponyi Kollégium igazgatói a budapesti időszakban (1906-1929) a következők voltak:

Dr. Kiss Áron	1906-1907.
Dr. Vángel Jenő	1907-1917. dec. 29.
Dr. Koch Ferenc	1917. dec. 29.-1918. márc. 14.
Dr. Imre Sándor	1918. márc. 14.-1918. nov. 15.
Dr. Koch Ferenc	1918. nov. 15.-1919. április 15.
Dr. Imre Sándor	1919. április 15.-1919. aug. 9.

Dr. Koch Ferenc	1919.aug.9.-1919.dec.19.
Dr. Gyulai Ágost	1919.dec.19.-1929.

A női Apponyi Kollégium igazgatói a következők voltak:

Lázárné Kasztner Janka	1906-1911.
Berta Ilona	1911-1919.április 30.
Berzeviczy Gizella	1919.máj.1.-1919. aug.
Berta Ilona	1919.aug.-1920.febr.4.
Dr. Horger Antal	1920.febr.4.-1922. márc. 1.
Dr. Tolnai Vilmos	1922.márc.1.-1922.aug.4.
Solymossy Sándor	1922.aug.14.-1923.jul.30.
Barkács Mária	1923.aug.1.-1929.

A rendeleteknek megfelelően az igazgatók - a szakvezető tanári értekezleten hozott határozatok alapján - a kollégiumok tanulmányi és fegyelmi ügyeit önállóan vezették. Feladatuk közé tartozott, hogy képviseljék kifelé a kollégiumokat, végezzék és irányítsák az összes adminisztratív és gazdasági teendőket, elkészítsék a hivatalos felterjesztéseket, évenként javaslatot tegyenek a minisztériumnak a kollégium tagjainak a felvételére, közvetlenül és a szakvezető tanárokon keresztül irányítsák, vezessék, kiegészítsék és ellenőrizzék a kollégiumi tagok egyetemi és főiskolai (képzőművészeti főiskola, zeneművészeti főiskola) tanulmányait, gondoskodniuk kellett a tagok testgyakorlásáról. Az igazgatók ügyeltek a kollégiumi élet zavartalan rendjére, intézkedtek a tagok ellátásáról, kidolgozták a kollégiumok házirend-szabályzatát, évenként rendszeres jelentésben számoltak be a miniszternek a kollégiumok állapotáról, működéséről, a hallgatók előmeneteléről, továbbá a szakvezető tanárok oktató-nevelő tevékenységéről./14/

Az igazgatók egyszemélyi vezetése mellett hangsúlyoznunk kell a szakvezető tanári értekezlet jelentőségét. Évenként legalább három szakvezető tanári értekezletet tartottak, ahol a kollégium tanulmányi és egyéb ügyeit tárgyalták meg. Az értekezletek jegyzőkönyveit - a hozott határozatokkal és a szükséges intézkedéseket is rögzítve - felterjesztették a miniszterhez jóváhagyás, illetve a szükséges intézkedések céljából./15/

A szakvezető tanárok és az elméleti tanulmányok

A minisztérium -- az Eötvös Kollégiumhoz hasonlóan -- szakvezető tanári rendszert hozott létre az Apponyi Kollégiumokban is. A szakvezető tanárok zöme a polgári iskolai tanítóképző (1918-tól tanárképző főiskola) tanárai közül került ki, de más intézmények (egyetem, főiskolák, stb.) tanárai közül is alkalmaztak szakvezető tanárokat. A miniszteri biztos, ill. az igazgatók felterjsztése alapján a miniszter egy-egy évre bízta meg a tanárokat a szakvezetési feladatokkal. A tanári értekezletek jegyzőkönyvei és a félévi tanári jelentések alapján követhetjük végig munkájukat./16/

Elsősorban a szakvezető tanárok javasolták a tanítóképző-intézeti tanárjelölteket felvételre az Apponyi Kollégiumban. A szakvezető tanári értekezlet személy szerint értékelt minden jelentkezőt. A javaslatban a szakmai minősítés mellett a jelöltek egyéniségét, a pedagógiai pályára való alkalmasságát is figyelembe vették. Illusztrációként egy példát emelünk ki az 1925-26. tanévre történt felvételi javaslatból. A szakvezető tanárok értekezlete -- a jegyzőkönyv tanúsága szerint -- felvételre javasolta az egyik jelöltet magyar nyelv és irodalom főszakra (mellékszak történelem), aki kitűnően végezte eddigi tanulmányait, gyakorlati tanítása, pedagógus magatartása példamutató volt. A főiskolai kötelező munkáján túl II. éves korában magyar irodalomból, III. éves korában magyar nyelvészetből pályazatot nyert. Ezen kívül két évet dolgozott a magyar irodalmi könyvtárban. Tanárai (Gyulai Ágost, magyar irodalom; Erdélyi Lajos, magyar nyelvészet) eddigi munkájával teljes mértékben meg voltak elégedve, és felvételét feltétlenül javasolták./17/ Hasonló példákat lehetne sorolni, a lényeg azonban az, hogy a jelölt szakmai felkészültsége, pedagógiai rátermettsége, emberi magatartása, többletmunkája voltak azok a szempontok, amelyek alapján döntött felvételi javaslatában a szakvezető tanári értekezlet. A felvételre történő előterjesztés jegyzőkönyve mellé legtöbbször a jelöltekről kimutatást is összeállítottak, és ezzel megkönnyítették a minisztérium döntését.

A budapesti időszakban a hallgatók felvétele évenként történt, tehát a II. éveseket is felterjesztették felvételi jóváhagyás

céljából./18/ Több esetben találkozunk pótfelvételi javaslattal.

Az Apponyi Kollégiumba felvett tanárjelöltek a szakcsoportjukra vonatkozó elméleti studiumaikat a tudományegyetemen hallgatták. A szakcsoport tárgyai közül - választás szerint - az egyik tárgy főtárgy, a többi melléktárgy volt. A jelöltek a bölcsészettudományi karra rendkívüli hallgatóként iratkozhattak be. A rajz szakos tanárjelöltek a Rajztanárképző Főiskola (Képzőművészeti Főiskola), az ének-zene szakos tanárjelöltek a Zeneakadémia (Zeneművészeti Főiskola) rendes hallgatói voltak.

A szakvezető tanár alapvető munkája a tanárjelöltek tanulmányainak ellenőrzése, támogatása és kiegészítése volt. A humán és reál szakból a főtárgyaknak megfelelően a tanár segítő munkája mind a négy félévre kiterjedt, melléktárgyból csak abban a félévben, amikor a jelölt a melléktárgyat az egyetemen hallgatta. A rajz és zene szakos tanárjelöltek a főtárgyukat a főiskolán, a melléktárgyak egy részét a kollégiumban végezték. A segítségnyújtás formájaként az előadás, az értekezlet, a konzultáció, a megbeszélés, a laboratóriumi vagy más jellegű gyakorlat szerepelt hetenként 1-2-3 órában. Az elméleti szakmai tanulmányi munkát a nyelvoktatás és a didaktikai gyakorlatok egész rendszere egészítette ki.

Érdemes megvizsgálni egy példán keresztül, hogy milyen volt a tanárjelöltek elfoglaltsága az egyetemen (főiskolán), a kollégiumban és a tanítóképző-intézeti gyakorló iskolában a tanárképzés indulásának időszakában.

A példának vett tanárjelölt állattan, növénytan, kémia-ásványtan, természettan szakcsoportba tartozott. A kollégiumot 1906/07 és 1907/08. tanévben végezte. Főtárgya az állattan. Az első félévben heti 38 órája volt az egyetemen és 29 órából kollokvált. Tanárai id. Entz Géza, Lenhossék Mihály, Thanhoffer Lajos, Török Aurél, Than Károly, Eötvös Loránd, Pauer Imre. Hospitált élettanból Quint Józsefnél. A második félévben 38 órán vett részt és 30 órából kollokvált. A harmadik félévben 25 órát hallgatott és 19 órából tett kollokviumot. A negyedik félévben az egyetemen 34 órája volt. 7 órából kollokvált a képesítő vizsga előtt. Szakvezető tanára mind a négy félévben Vángel Jenő (állattan, növénytan) igazgató volt. Szemináriumi foglalkozáson Székely Györgynél filozófiából és pedagógiából, Kovács

Jánosnál fizikából vett részt. Modern nyelvi készségből megfelelő tanúságot tett. Didaktikai gyakorlata jeles volt. Képesítő vizsgát tett./19/

Hasonló példát sokat lehetne sorolni. A tanárjelöltek az előírtnál magasabb óraszámban látogatták az egyetemet és az előírtnál több órából kollokváltak. Ugyanakkor teljesítették a kollégiumi kötelezettségeiket is (szemináriumi foglalkozások, didaktikai gyakorlatok, latin és modern idegen nyelvek tanulása és az ezekkel kapcsolatos vizsgák letétele). Hasonló volt a helyzet a művészeti főiskolára járó tanárjelölteknél is. A hallgatók szinte kivétel nélkül a legnagyobb szorgalommal, a szakma és a tanári pálya iránti odaadással végezték munkájukat. Sokszor az önként vállalt, nagyfokú elfoglaltság óhatatlanul a túlterheléshez vezetett. Ez általánosan jellemezte az egész időszak alatt a hallgatók munkáját. Látták ezt szakvezető tanáraik is és keresték a probléma megoldását.

A szakmai felkészítés érdekében folyó munka mellett az Apponyi Kollégiumnak az is feladata volt, hogy a jelöltek "tanárrá való képzését" is hathatósan elősegítse. Ennek érdekében módosították 1913-ban a gyakorlati képzés rendjét (a didaktikai gyakorlat idejét felemelték), és 1916-ban elrendelték az Apponyi Kollégiumban az összes hallgató részére egy közös pedagógiai óra megtartását.

Az 1916-ban kiadott rendelet kimondta, hogy a közös pedagógiai óra tárgyai azok az összefoglaló előadások és megbeszélések, amelyek a 14-20 éves ifjakra és a mindennapi elemi népiskolai növendékekre vonatkozó lélektani kutatásoknak és ezzel kapcsolatban az elemi iskolai tanítás módszerére vonatkozó vizsgálatoknak eddigi eredményeit tárták fel. Ezt az órát a pedagógia szakvezető tanárának kellett tartania. A rendelkezés a humán és reál szakosok mellett a zene- és rajztanárjelöltekre is vonatkozott.

A rendelet szerint a pedagógia szakos tanárjelölteknek "Az elemi népiskolai tanító-/tanítónő/képző-intézet lélektani kísérleti anyagának gyakorlati feldolgozása" című tárgykört a kollégium második évének első félévében, heti 4 órában kellett elvégezniök. A miniszter a tárgykör szakvezető tanárává Nagy László tanítóképző-intézeti igazgatót nevezte ki, a gyakorlat helyéül a VI. ker. áll. tanítónőképző-intézetet jelölte meg, miután az intézet megfelelő lélektani

laboratóriummal rendelkezett./20/

Az Apponyi Kollégium szakvezető tanárai a tanárjelölteknek nemcsak az egyetemi, főiskolai tanulmányait segítették és támogatták, hanem részt vettek a jelöltek gyakorlati irányú felkészítésében is.

Az előzőkben már utaltunk arra, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzésről és képesítésről szóló 1906. évi miniszteri rendelet képesítésre vonatkozó része teljesen új volt abban a vonatkozásban, hogy elrendelte a tanárjelöltek képesítő vizsgálatát és számukra a tanári oklevél kiadását. Ezt a feladatot a rendelet az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottság-ra bízta.

A tanítóképző-intézeti tanári képesítő vizsga két részből állt: zárthelyi írásbeli vizsgából és szóbeli vizsgából. A zárthelyi dolgozat alkalmas volt arra, hogy a bizottság meggyőződjön arról, hogya jelölt segédeszköz nélkül főtárgyából, illetve annak egyes részéből képes megfelelő jártasságot felmutatni. A német nyelv és irodalom esetén a dolgozatot német nyelven kellett írni. A természettudományokból olyan írásbeli feladatot is adhattak, amely a laboratóriumi munkában való jártasságot is tükrözni tudta.

A szóbeli vizsga célja volt, hogy a bizottság egyrészt meggyőződjön arról, hogy a jelölt választott főtárgyában rendelkezik-e a tudomány jelenlegi álláspontjának megfelelő jártassággal, van-e áttekintése a tudománya rendszeréről, tájékozódott-e a tudományos módszerekben, továbbá a főtárgyának egy részében van-e olyan részletes irodalmi tanulmányon alapuló képzettsége, amely tudományos munkára képesíti.

A szóbeli vizsga másik célja volt, hogy a bizottság meggyőződjön a jelölt filozófiai és pedagógiai ismereteiről (a filozófia és pedagógia története, a népoktatás összes intézményeinek, különösen a tanítóképzésnek szervezete, újabbkori hazai és külföldi fejlődésének ismerete.).

A vizsgán a következő eredményeket érhették el a jelöltek: kitűnő, dicséretes, jó, elégséges. Az elért eredmények alapján az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottság elnöke és a vizsgálóbizottság tagjai a jelöltet szakcsoportja tárgyainak a tanítóképző-intézetben való tanítására képesítettnek nyilvánították. A sikeresen befejezett vizsga után a képesítésről oklevelet állítottak ki./21/

Hasonló volt a funkciójuk az Országos Tanítóképző-intézeti Rajztanárvizsgáló, a Zenetanárvizsgáló, a Női kézimunka Tanárvizsgáló és a Tornatanárvizsgáló Bizottságoknak is.

Az első tíz év korabeli kritikája és a javaslatok

A különböző jegyzőkönyvekből általában az állapítható meg, hogy a hallgatók szorgalmasan, odaadóan végezték munkájukat. A dokumentumokból azonban az is kitűnik, hogy a szakvezető tanárok látták a képzés problémáit is. Kritikai észrevételeiket 1914-ben nyomtatásban is megjelentették. Véleményüket Imre Sándor foglalta össze és terjesztette elő. Az előterjesztés szerint a tantóképző-intézeti tanárképzésnek három tényezője volt: az egyetem (zeneakadémia, rajztanárképző), az Apponyi Kollégium és a gyakorló elemi iskolai tanítóképző-intézet. A három tényező szerepét, fontosságát a szakvezető tanárok eltérő módon értékelték. Imre Sándor leszögezte, hogy "... szükséges a tanítóképzés céltudatossága és jósága érdekében kimondani, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzés középpontja az Apponyi Kollégium; ehhez csatlakozik egyfelől a tudományos elmélyedés színhelye: az egyetem, másfelől a gyakorlatba való bevezetés színhelye: az elemi iskolai tanítóképző-intézet."/22/ Ezt kell a szabályzat szempontjából elvi alapnak tekinteni.

A kritikai észrevételek közül néhányat említünk.

- Majdnem mindegyik vélemény a két év tanulmányi időt kevésnek tartotta. A túlterhelést - nézetek szerint - a pedagógia, filozófia órái okozták. Ezek akadályozták a szakszerű, tudományos, elmélyült munkát. Problémának tartották a nyelvgyakorlás, a testgyakorlás, a torna-tanárképzésre fordított kevés időt.

- A szakcsoport elosztásával kapcsolatban felmerült, hogy a VI., természettudományi szakcsoportból (állattan, növénytan, kémia-ásványtan, természettan) ki kell venni a természettant.

- A szakvezető tanári testület úgy látta, hogy a pedagógia és filozófia vizsgálat nagy terhet ró a nem pedagógia szakos jelöltekre. A kérdéssel kapcsolatban is több javaslat született. Az egyik javaslat szerint a pedagógiai vizsgálat helyett szakvizsgát tegyen a jelölt a szaktárgyak metodikájából és didaktikájából; más vélemény szerint a pedagógiai vizsga teljesen elhagyható a kötelező kollokviumok meghagyásával; volt olyan vélemény, hogy a teljes pedagógiai elmélet helyett a gyakorlati képzést kellene bővíteni; egy másik vélemény szerint a pedagógiai vizsgát az 5. félév végére kellene tenni; egy kö-

vetkező javaslat a filozófia és pedagógia egész történetében való tájékozódás helyett egy-egy filozófiai és pedagógiai mű alapos ismeretét javasolta vizsgaanyagként, ezenkívül javasolták, hogy a népoktatás és tanítóképzés története, a tantervek ismerete, a gyermekkori és ifjúkori lélektan, a tanítóképző sajátos módszere, továbbá a legújabb pedagógiai áramlatok legyenek a vizsgálat anyagai. Felvetődött az is, hogy a vizsgáló bizottságokban vegyen részt a szakfelügyelőség. A javaslatok azt mutatták, hogy a képesítést egyrészt tudományosabb jellegűvé, másrészt a tanítóképzés gondolatkörének megfelelőbbé kívánták tenni.

Az előterjesztés külön foglalkozott az Apponyi Kollégiumnak az iskolarendszerben elfoglalt helyével. Felvetődött a kérdés, hogy az Apponyi Kollégium jó helyen van-e a polgári iskolai tanítóképzővel együtt? Először merült fel a két Apponyi Kollégium egyesítésének a gondolata, ehhez kapcsolódott az önállóság eszméjének a megfogalmazása. Az a vélemény alakult ki, hogy amíg a képzés önálló nem lesz, nem szabad elszakadni a polgári iskolai tanítóképzőtől. Imre Sándor úgy fogalmazott, hogy "...innén való elvitele, valamelyik elemi képzőhöz való csatolása, egész határozottan az intézmény visszafejlődését vonná maga után."/23/

Az 1914-ben megjelentetett Vélemények az elemi iskolai tanítóképző-intézeti tanárképzésről című irat az első átfogó munka, amely alapos vizsgálat tárgyává tette a tanítóképző-intézeti tanárképzés sajátos pedagógiai problémáit. Ezt egészítette ki Imre Sándor: Bevezetés a tanítóképző-intézeti tanári hivatásba című, 1917-ben megjelent tanulmánya.

A szakvezető tanárok véleményei és javaslatai, Imre Sándor elméleti tanulmánya azt mutatták, hogy a szakvezető tanárok világosan látták feladataikat, az Apponyi Kollégium jelentőségét és helyzetét, továbbá azt is jelezték, hogy a tanítóképző-intézeti tanárképzés magas szinten folyt.

Az 1914-18-as világháború befolyásolta az intézmény életét (a férfi hallgatók egy részét katonának vitték, a polgári iskolai tanárképző épületében hadikorház volt, ami az Apponyisták életét is befolyásolta, a hallgatók életében különböző anyagi gondok jelentkeztek stb.). A különböző események és a felmerült problémák azonban a tanítás színvonalát nem érintették, sőt a tanítás korszerűsége szempontjából új ismereteket is kívántak nyújtani. Például 1919-ben bevezették a kollégiumban a közgazdaságtan és a társadalmi ismeretek tanítását.

A tanítóképző-intézeti tanárképzés, - a felmerült nehézségek és problémák ellenére -, a hallgatók tehetsége és szorgalmas munkája alapján nagyon szép eredményeket ért el. A minisztérium ezeket az eredményeket értékelte; több rendelkezést hozott, amelyből kitűnt az intézet és a hallgatók munkájának nagyrabecsülése.

A VKM 86100/1917. számú rendelete kimondta, hogy a leányiskolákban az Apponyi Kollégiumot végzett tanítóképző-intézeti tanárok is taníthatnak, tehát tanári oklevelüket a középiskolai tanári oklevéllel egyenrangúnak ismerte el./24/ 1918-ban a miniszter elrendelte, hogy az Apponyi Kollégiumot végzett tanárok szaktárgyaikat minden középiskolában taníthatják.

1919-ig az Apponyi Kollégiumot végzett tanárok csak úgy doktorálhattak, ha a tanárvizsgán kívül rendelkeztek gimnáziumi érettségivel és a négy rendkívüli egyetemi féléven kívül még 2-6 rendes félévet hallgattak az egyetemen. A miniszter az 1919-ben kiadott rendeletében a következőket fogalmazta meg: "a tanítóképző--intézeti tanárok és tanárnők, kik az Apponyi-Collegium tagjai voltak és a középiskolai érettségi vizsgálatot letették, további egyetemi tanulmányok nélkül az illető szakból bölcsészettudományi doktorátusra bocsátandók." /25/ (Az érettségi vizsga külön letételének előírását a tanítóképző-intézeti tanárok sérelmezték.)

Az említett rendelkezések az Apponyi Kollégium magas tanulmányi színvonalának elismerését jelentették.

A tanítóképző-intézeti tanárképzés a huszas években

Az 1920. június 4-én aláírt békeszerződés, amely megállapította Magyarország új földrajzi határait, az elcsatolt területekkel együtt több mint felére csökkentette a tanítóképző-intézetek számát. Megváltoztatta a tanítóképzők és tanítónőképzők arányát is. Ezek a arányok befolyásolták a tanítóképző-intézeti tanár, illetve tanárnői szükségleteket. A menekült tanárok szakmai összetétele is problémákat okozott. Mindezek hatással voltak a tanítóképző-intézeti tanárképzésre. Nehezítette a helyzetet a kolozsvári és pozsonyi egyetem Budapestre menekülése is. A két egyetem 1920. márciusában beköltözött a polgári iskolai tanárképző főiskola épületébe és ott

kezdte meg működését./26/ A problémák ellenére ebből olyan helyzet is adódott, hogy az Apponyi Kollégium hallgatói az egyetemi tanulmányok vonatkozásában választhattak a három egyetem között (budapesti, kolozsvári, pozsonyi). Így hallgathattak például pedagógiát kollégistáink Fináczy Ernő budapesti, Schneller István kolozsvári és Weszely Ödön pozsonyi egyetemi tanárnál.

A minisztérium 1921-ben felmérte a tanítóképző-intézeti tanársággal kapcsolatos helyzetet, és megvizsgálta a tanárok képesítésének kérdését. A problémákkal kapcsolatban a minisztérium VIII/b. ügyosztálya részletes jelentést készített./27/

A jövő fejlődése, illetve fejlesztése szempontjából a következő következtetést vonta le:

a/ szükséges, hogy a képzőknek elegendő pedagógia szakos tanár álljon rendelkezésére, hiszen a tanítóképző pedagógiai szakiskola;

b/ figyelmet kell fordítani azokra a szakokra, amelyek más iskolafajok tanárképzési rendszerében nem kaptak helyet;

c/ gondoskodni kell arról, hogy a különböző tudományszakoknak minden időben legyen a tanítóképző tanárságában egy-két reprezentása;

d/ az egyes tanulmányi szakokban szem előtt kell tartani azt az arányt, ami a tanítóképzők óraszámában fejeződik ki (nemzeti tárgyak, reál tárgyak, művészeti tárgyak).

A tanítóképzők jövő fejlődése követeli meg ezeknek a szempontoknak a figyelembe vevését. Egy-egy évfolyam átlaga ne haladja meg a 10 főt.

A jelentés végül megállapította, hogy a tanító-, tanítónő- és óvónőképzők el vannak látva tanárokkal, némi felesleg is mutatkozott, de a jövőre is kell gondolni, tehát a felvételnél figyelembe kell venni a jelenlegi helyzetet és a jövő fejlődését. Itt jegyezzük meg, hogy az Apponyi Kollégium életében a felvételnél (létszám, szakcsoport, illetve főtárgy) ezeket a szempontokat mindig figyelembe vették.

A huszak évek elején jelentkeztek a tanulmányok befejezésére és vizsgákra azok a volt hallgatók, akiknek a háború miatt meg kellett szakítani tanulmányaikat. A VKM még 1914-ben rendelettel biztosította a tanulmányok folytatását, illetve pótlását ezekben az esetekben./28/

A huszas években is élő probléma volt a hallgatók túlterhelése. A szakvezető tanárok jelentéseikben állandóan jelzik ezt. A túlterhelés ebben az időben is több területen jelentkezett: részben magasak voltak

az egyetemi és kollégiumi heti óraszámok. 1922-ben például a kollégiumi pótló előadások ideje is valamivel gyarapodott, valamint túlméretezett volt a pedagógiai elméleti oktatás és a didaktikai gyakorlat is.

1919-ben a tanárjelöltek külön is kérték a pedagógia és filozófia tárgyak anyagának csökkentését és azt, hogy ne kelljen a teljes anyagból vizsgázni, hiszen abból már részletes vizsgát tettek a főiskolán. Helyette azt kérték, hogy választhassanak témakört filozófiából és pedagógiából a vizsgára. A kérést a szakvezető tanárok is teljesíthetőnek tartották.

Általános vélemény volt, hogy a képzés időszakában a szakképzés a legfontosabb, ezért le kell szállítani a gyakorlati tanítás idejét, hiszen a jelöltek már eleget gyakoroltak a képző- és a polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskoláiban. A gyakorlatnál figyelembe kívánták venni a jelöltek egyéni képességeit./29/

A túlterhelés problémája éveken keresztül megoldatlan maradt.

A terhelés csökkentése szempontjából fontos intézkedés volt az Apponyi Kollégium szakcsoport-rendszerének megváltoztatása, amely 1924-ben következőképpen alakult:

1. filozófia-pedagógia szakcsoport,
2. magyar ny. és irod. - történelem szakcsoport,
3. magyar ny. és irod. - német ny. és irod. szakcsoport,
4. történelem - német ny. és irod. szakcsoport,
5. mennyiségtan - természettan szakcsoport,
6. földrajz - természetrajz (állattan, növénytan, ásv.-kém.) szakcsoport./30/

Ezzel a rendelkezéssel a miniszter módosította a 11890/1906. számú rendelet 5. paragrafusát.

A túlterhelést csökkentő rendelkezések meghagyták a képzés alapját, az egyetemi képzés változatlan maradt, a melléktárgyakból csak egy félévet hallgattak a jelöltek az egyetemen. Könnyítés történt az Apponyi Kollégium óráiban és a didaktikai gyakorlatban. A képzés kerete állandósult, tehát a képzés anyagát nyugodt ütemben sajátíthatták el a tanárjelöltek./31/

A hallgatókat érintő rendeletek közül egyet említünk még a huszas évekből. 1924-ben kiadott miniszteri rendelet lehetőséget adott arra,

hogy az Apponyi Kollégiumot végzett tanítóképző-intézeti tanárok a főiskolai tanárok mellett mint asszisztensek maradhattak. 1924-25-ös tanévtől a főiskola tanárai, sok esetben az egyetem tanárai is éltek ezzel a lehetőséggel, és a végzett Apponyisták közül hívtak meg tanszékükre asszisztenst./32/

Az Apponyi Kollégium életében a huszas évek végén változást jelentett, hogy a minisztérium a két polgári iskolai tanárképző főiskolát egyesítette, a képzés idejét négy évre emelte és a főiskolát 1928-ban Szegedre helyezte, /33/ majd ezt követte a két Apponyi Kollégium egyesítése és Szegedre helyezése is az "eddigi alapelvek megtartása" mellett./34/

Az Apponyi Kollégium hallgatói

A hallgatókkal kapcsolatban csak a létszám, a férfiak és nők aránya, az előképzettség, a szakok szerinti megoszlás kérdésével foglalkozunk a humán és reál, a rajz és zeneszakosok vonatkozásában.

1907-1930. év között Budapesten 298 humán és reál szakos tanárjelölt kapott tanítóképző-intézeti tanári diplomát. Közülük 7-en középiskolai tanári oklevelüket kiegészítő vizsgával a tanítóképző--intézetre is érvényesítették.

A hallgatók számának alakulása összefüggött azzal a szükséglettel, amelyet a tanító/nő/képzők száma és fejlődése támasztott a tanárképzéssel szemben. Voltak azonban más tényezők is, amelyek befolyásolták a hallgatók számának alakulását: példának említjük az 1914-15. tanévet, amikor egy férfi hallgató sem tett tanári vizsgát. Ez a helyzet összefüggött az első világháborúval, hiszen a férfi hallgatókat szinte teljes létszámban behívták katonának. Erről az időszakról a szaktanári jelentés a következőképpen számolt be: Az 1914-15. tanévre beíratkozott 25 férfi hallgató közül 20-an bevonultak katonának. "Hősihalált halt 4 fő, megsebesült 4 fő, orosz fogságban van 1 fő, a harctéren teljesít szogálatot 7 fő, kiképzés alatt áll 3 fő, fogolyőr 1 fő."/35/

Az Apponyi Kollégiumban történő felvételi létszám és a végzettek száma között mintegy 20 %-os eltérés mutatható ki. Az oklevél megszerzése előtt a kimaradás oka elsősorban az, hogy az illetőt

polgári iskolai tanári állásra kinevezték. A kimaradásnak természetesen más oka is volt, de egyetlen esettel sem találkozunk, amely tanulmányi problémát jelzett volna. A 24 év időszakában végzettek létszámának évi átlaga 12-13 fő.

A Budapesten végzett 298 tanárjelölt közül 126 férfi (42,3 %) és 172 nő (57,7 %) volt. A férfiak és nők aránya két dolcggal függött össze. Először azzal, hogy a budapesti időszakban egy férfi állami polgári iskolai tanítóképző (tanárképző) működött, ugyanakkor az egy állami polgári iskolai tanítónőképző (tanárnőképző) mellett még hat egyházi polgári iskolai tanítónőképző állt. A másik ok a tanítónőképzők arányában keresendő (1920-ban tanítóképzők aránya 55,7 %.).

A hallgatók anyagának összesítéséből azt látjuk, hogy a végzett 298 tanítóképző-intézeti tanár közül 291 (97,7 %) előképzettsége polgári iskolai tanári volt. A polgári iskolai tanárok 95 %-a tanítóképzőt végzett. A tanítóképzőt végzettek mintegy 80 %-a kitűnő, jeles, jó tanítói oklevéllel rendelkezett. A polgári iskolai tanárok külön válogatással kerültek az Apponyi Kollégiumba.

A tanítóképző-intézeti tanárság iskoláinak végzése során a tanulmányi eredmény több esetben is szelekciós tényezőként működött. A polgári iskolát, illetve a középiskola négy osztályát végzettek (ez nagyon kevés százalékot tett ki) legjobbjai közül a pedagógus pálya iránt érdeklődők kerültek a tanítóképzőkbe. A tanítóképző-intézetek legjobb tanulói közül verbuválódott a polgári iskolai tanárképző főiskola hallgatóságának legnagyobb része. A szelekciónak ez a tendenciája tovább érvényesült az Apponyi Kollégiumba kerüléskor azzal, hogy elsősorban jeles eredményű polgári iskolai tanárokat, vagy a főszakból kiemelkedő eredményt elérőket javasolt felvételre az Apponyi Kollégium szakvezetői tanári kara. Az iratokból kitűnik, hogy a szelekció mind a tanulmányi eredmény vonatkozásában, mind a pedagógus pályára való felkészültség és rátermettség vonatkozásában érvényesült./36/

A szak szerinti megoszlást a főszak alapján a polgári iskolai tanárképző főiskolát végzettek esetében mutatjuk ki. Meg kell említeni, hogy a főszakból a tanárvizsgáló bizottság előtt tett vizsga a jelöltet képesítette a szakcsoportba tartozó tárgyak tanítására is.

Ezen kívül külön szak volt a filozófia-pedagógia. Az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottság tíz főtárgyból tartott tanári vizsgát: magyar, német, történelem, mennyiségtan, természettan, földrajz, vegytan-ásványtan, állattan, növénytan, filozófia-pedagógia. Természetesen a kilenc főszak mellett mindenkinek kellett vizsgázni filozófia-pedagógia tárgyból. A gyakorlati tanításon kívül a humán szakosok esetében a latin nyelv, az összes szak esetében egy modern nyelv fordítási készségét kellett bizonyítani.

A 291 polgári iskolai tanárképzőt végzett Apponyi kollégista tanárjelölt főszak szerinti megoszlása, valamint a diplomát kapottak száma és aránya a következő volt: magyar nyelv és irodalom 64 fő (21,9 %); német nyelv és irodalom 14 fő (4,8 %); történelem 33 (11,4 %); mennyiségtan 30 fő (10,3 %); természettan 24 fő (8,2 %); földrajz 23 fő (7,8 %); vegytan-ásványtan 21 fő (7,2 %); állattan 17 fő (5,9 %); növénytan 20 fő (7,1 %); filozófia-pedagógia 45 fő (15,4 %); összesen 291 fő (100,- %) A szakok arányai megfelelnek a tanítóképző-intézetek szükségleteinek. A filozófia és pedagógia szak magas arányát a tanítóképző szakiskola jellege magyarázza./37/

A humán és reál szakos tanítóképző-intézeti 291 végzett tanár közül 18 férfi és 19 nő, összesen 37 fő szerzett tornatanári képesítést is./38/

1909 és 1930 között 48 tanárjelölt szerzett rajztanári képesítést (29 férfi és 19 nő). A 48 végzett tanítóképző-intézeti rajztanár közül 43 polgári iskolai rajztanítói és 5 középiskolai rajztanári képesítéssel rendelkezett. A 48 végzett tanár középiskolai végzettsége a következő volt: tanítói oklevéllel rendelkezett 41 fő, középiskolai érettségit tett 7 fő./39/

1910 és 1930 között 27 tanárjelölt tett tanítóképző-intézeti zenetanári vizsgát. (22 férfi, 5 nő). A jelöltek közül 11 fő polgári iskolai énektanítói oklevéllel, 15 fő középiskolai énektanári oklevéllel rendelkezett, 1 fő kiegészítő vizsgát tett. A 27 tanítóképző-intézeti zenetanár középiskolai végzettsége a következő: 18 fő rendelkezett tanítóképzői oklevéllel, 9 fő érettségizett. A 27 fő tanítóképző-intézeti zenetanár főszak szerinti megoszlása a következő: orgona főszak 10 fő, zongora főszak 6 fő, hegedű főszak 2 fő, zeneelmélet, illetve zeneszerzés főszak 9 fő. A főszak mellett a

másik három mellékszakként szerepelt./40/

Az Apponyi Kollégium budapesti időszakában összesen 366 tanárjelölt kapott tanítóképző-intézeti tanári oklevelet (humán-reál szakon 291 fő, rajz szakon 48 fő, zene szakon 27 fő.). A humán és reál szakos tanárok közül mellékszakként 37-en tornatanári képesítést is szereztek.

A tanítóképző-intézeti tanári munka szempontjából lényeges tényezőnek kell tartanunk, hogy a tanítóképző-intézeti humán és reál szakos tanárok 95 - %-a, a rajztanárok 85 - %-a, a zenetanárok 67 - %-a rendelkezett tanítói oklevéllel. Tehát a pedagógus pálya iránti érdeklődés már fiatal korukban kialakult, és azt a tanítóképző a maga rendszerével, majd a polgári iskolai tanítóképző (tanárképző) tovább ápolta. Ezeket az előzményeket az Apponyi Kollégium a szakmai felkészítése mellett a "tanárrá való képzési" tevékenységével egészítette ki. Így érthető, hogy a kikerült tanárok jó szakmai felkészültségük mellett magas hivatástudattal kezdték meg és végezték tanári munkájukat a tanítóképzőkben.

Jegyzetek

Rövidítések

Csm.L.	= Csongrád megyei 1. sz. Levéltár
F.L.	= Budapest Főváros Levéltára
JGyTF irattára	= Juhász Gyula Tanárképző Főiskola irattára
K.F.	= Magyar Képzőművészeti Főiskola irattára
O.L.	= Magyar Országos Levéltár
Szabályzatok...	= Szabályzatok a tanítóképző-intézeti tanároknak az "Apponyi-Collegium" keretében történő képzéséről és képesítéséről. Kiadatott a vallás és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1912. évi március hó 27-én 149837/1911. sz. a. kelt rendeletével. Budapest, 1912.

1. A népoktatással kapcsolatos törvények: 1868. XXXVIII., 1879. XVIII., 1893. XXVI., tc. -- A Berzeviczy-féle tervezet IV. fejezete szól többek között a tanítóképző-intézeti tanárok kvalifikációjáról.

2. Szabályzatok ... I. Szabályzat a tanítóképző-intézeti tanárok képzéséről és képesítéséről. (VKM. 1189/1906.) 5-11.

3. Nagy László: A tanítóképző-intézeti tanárok képzésének és képesítésének rendje - Magyar Tanítóképző, 1906. 145-150.

4. Szabályzatok...II. A tanítóképző-intézet tanárvizsgálatok Ügyviteli szabályzata. (VKM 41682/1907.) 13-18.

5. Szabályzatok... III. Szabályzat a tantóképző-intézeti rajztanárok képzéséről és képesítéséről. (VKM 75069/1907.) 19-22.

6. Szabályzatok... IV. Szabályzat a tanítóképző-intézeti zenetanárok képzéséről és képesítéséről. (VKM 124867/1908.) 23-29. -- V.A tanítóképző-intézeti zenetanári vizsgálatok Ügyviteli szabályzata. (VKM 120005/1908.) 31-36.

7. Szabályzatok... VI. Szabályzat a tanítóképző-intézeti tornatanárok képzéséről és képesítéséről. (VKM 149837/1911.) 37-43. -- VII.A tanítóképző-intézeti tornatanári vizsgálatok Ügyviteli szabályzata (VKM 149837/1911.) 45-49.

8. Szabályzat a polgári leányiskolai, felsőbb leányiskolai és tanítóképző-intézeti női képzőmunkatanítónők képesítéséről. Bp. 1914. (VKM 61071/1914.) 33 p.

9. A tanító- és tanítóképző-intézeti tanárjelöltek kollégiumainak szervezeti szabályzata. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m.kir. miniszternek 1906. évi junius hó 20-án 51167/1906. sz. alatt kelt rendelete=Magyar Tanítóképző, 1906. 460-464. --- A cím ugyanaz. Módosított kiadás. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1906. évi október hó 15-én 76529/1906. sz. alatt kelt rendeletével. (Ennek a rendeletnek az alapján hozták létre a kollégiumokat). (Revíziója 1911-ben.)

10. A Báró Eötvös József Collegium szervezete, házirendje és fegyelmi szabályzata. Bp. 1906. 12. p.

11. VKM. 76629/1906. sz. rendelete

12. Az "APPONYI COLLEGIUM" elnevezésről a VKM 49821/1908. sz. rendelet intézkedik. Ezért írtunk a fejezetben Kollégium helyett COLLEGIUM-ot --- A tanító- és tanítóképző-intézeti tanárjelöltek "Apponyi Collegium"-ainak szervezeti szabályzata. Kiadta a vallás- és Közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1906. évi október hó 15-én 76629 /49827/908.) sz. rendeletével. Bp. 1911. 8. p. A Vallás-

és Közoktatásügyi M. Kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszonötödik Jelentése. Bp. 1896. 1267-1270.

13. OL. K. 502. 1924. 257. csomó, 1. tétel. 31427. alapszám. Apponyi Koll. tanári értekezletének jegyzőkönyve. 1924. febr. 27. --- VKM. 115636/1923. sz. rendeletében a miniszter tudomásul vette Szinnyei József miniszteri biztos lemondását, mert rektor lett és helyette Kornis Gyulát nevezte ki miniszteri biztosnak.

14. A tanító- és tanítónőképző-intézeti tanárjelöltek "Apponyi Collegiuma"-inak szervezeti szabályzata i.m. 2-3.

15. VKM 119613/1910.

16. Az OL.-ban lévő összes jegyzőkönyvet nem soroljuk fel, csak néhányat említünk a jegyzőkönyvekből.

17. OL. K. 502. 1925. 281. csomó, 1. tétel. 582211. alapszám.

18. OL. K. 501. 1921. 241. csomó, 1. tétel. 124958. alapszám.

19. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Irattára. Tanítóképző-intézeti tanárjelöltek Anyakönyve. I. kötet. 1906-1913/14. 4. lap.

20. A tanítóképző-intézeti tanárképzés fejlesztése. 12123/1916. VI/o. VKM rendelet részlete=Magyar Tanítóképző 1916. 98-100, --- Kinevezés az Apponyi Collegium tanárai közé=Magyar Tanítóképző, 1916. 103. --- OL. K. 502. 1923. 226. csomó, 4. tétel.

21. VKM 11890/1906 és 41682/1907. sz. idézett rendelet.

22. Vélemények az elemi iskolai tanítóképző-intézeti tanárképzésről. Kézirat gyanánt. Budapest, 1914. 43.

23. U.o. 47.

24. OL. K. 501. 1919. 99. csomó, 6. tétel. -- Erzsébet Nőiskola 1916-17. évi értesítője.

25. Csm.L. VIII. 22. O.T.T.B. 1917-25. 2. doboz. -- VKM 195827/1919. sz. rendelete. -- OL. K. 636. 1919. 7. tétel. 195827. alapszám.

26. OL. K. 501. 1921. 239. csomó. 1. tétel. 28730 alapszám.

27. OL. K. 501. 1921. 240. csomó. 1. tétel. 80530 alapszám.

28. VKM 13901., 143910., 136385/1914. sz. rendeletek.

29. OL. K. 502. 1923. 228. csomó 1. tétel. 40537 alapszám.

30. OL. K. 502. 1924. 258. csomó 1. tétel. 71882. alapszám. --- VKM 31427/VI/1924. sz. rendelet.

31. A túlterhelés enyhítéséről szóló rendelet: VKM 84161/VI/1924. sz.

32. A 30-as jegyzet. -- VKM. 58086/1924. sz. rendelet.

33. Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története Magyarországon. Bp. 1979. 195-196.

34. OL. K. 502. 1929-31-830-5.

35. Csm.L. VIII. 22. 2. doboz.

36. Példaként néhány felvételi javaslat levéltári jelzése: Erzsébet Nőiskola Apponyi Kollégiuma: OL. K 501. 1919. 99. csomó, 6. tétel, 6844 alapszám; K 502. 1923. 229. csomó, 1. tétel, 81497. alapszám; Győri úti Apponyi Kollégium: OL. K. 501. 1920. 170. csomó 5. tétel, 76092. alapszám; K. 502. 1924. 258. csomó, 1. tétel, 69241. alapszám.

37. JGyTF. irattára: Az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottság által képesített jelöltek Törzskönyve (1907-1930.) alapján készült a kimutatás.

38. Az összeállítás A magyar kir. áll. polgári iskolai tanítóképző-intézet (Paedagogium) almanachja az 1907/8 - 1916/17. tanévről, A budapesti I. ker. áll. elemi tanítóképző-intézet értesítője az 1906/7 - 1929/30. évről., A magyar kir. áll. Erzsébet Nőiskola... értesítője az 1909/10 - 1917/18. tanévről, továbbá A budapesti VI. ker. áll. tanítóképző-intézet értesítője az 1907/8 - 1929/30. évről megjelentek alapján készült.

39. K.F. irattár: Országos M. Kir. Képzőművészeti Főiskola Rajztanárok Törzskönyve. 1909-1914. (201-400-ig), 1914-1919. (401-600-ig), 1919-1923.(601-800-ig), 1923-1929. (801-996-ig), 1930-1932. (997-1067-ig) alapján készült.

40. F.L. VIII. 2. b. 51. Főkönyv.

PEDAGÓGIA ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS KÜLFÖLDÖN

FERENCZI GYULA
előadó tanár
FODOR LÁSZLÓ
adjunktus
Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

A MAGYAR NYELVŰ TANÁRKÉPZÉS HELYZETE ROMÁNIÁBAN

E tanulmány keretei, valamint az elemzett probléma összetettsége, a különböző időszakok konkrét szociálpolitikai viszonyainak bonyolultsága nem teszik lehetővé a romániai magyar nyelvű tanárképzés történeti alakulásának a bemutatását. A kérdés elemzése a történészek, illetve a neveléstörténészek kutatási területére eső probléma. Ezért most csak tájékoztatásképpen nagyon vázlatosan közöljük a legszükségesebbeket.

Az 1945-ben létrehozott Kolozsvári Bolyai Tudományegyetem kezdetben öt karral működött. Feladata elsősorban az volt, hogy a II. világháborúban elpusztult vagy munkaképtelenné vált pedagógusok helyett újakat képezzen, és pótolja a tudományok művelői, valamint más értelmiségi foglalkozások terén mutatkozó hiányt. A magyar nyelvű tanárképzést a Bolyai Egyetem mellett a Kolozsvári Művészeti Főiskola szolgálta ének-zene és képzőművész-rajz szakos tanárok kibocsátásával. 1948-ban a Kolozsvári Bolyai Egyetemnek 8 fakultásán folyik a képzés. Az általános iskolai tanárszükséglet kielégítésére 1950-ben a Bolyai Egyetem kebelében megalakul a tanárképző főiskolai fakultás kezdetben matematika-fizika, majd a következő évben biológia-földrajz szakos tanárok képzésére. Később, immár a Babes-Bolyai Tudományegyetemen megszervezik a testnevelési fakultás román és magyar tagozatát testnevelő tanárok képzésére. Az önálló magyar tanítási nyelvű kolozsvári Művészeti Főiskolát ugyancsak 1950-ben összevonták a román művészeti főiskolákkal (George Dima Zeneművészeti Főiskola és Ion Andreescu Képzőművészeti Főiskola), ettől kezdve csak magyar tagozatként képezhettek tanárokat.

Megjegyzendő, hogy mind a Bolyai Tudományegyetemen, mind a Művészeti Főiskolán, illetve főiskolákon nagytudású és gazdag iskolai tapasztalattal rendelkező szakemberek tanítottak, ugyanakkor a

nevelés - oktatás művészetének elsajátítását elismert, hagyományokkal és jó pedagógus gárdával rendelkező általános és középiskolákban végezték.

A romániai tanügyi reform esztendejében (1948-49) a Kolozsvári Bolyai Tudományegyetemnek 1429 hallgatója volt. Czikó Lőrinc Az új iskola című írásában/1/ az alábbi magyar iskolahálózatot mutatta be:

- óvodák száma:	383
- I-IV osztályos iskolák száma	1320
- V-VII osztályos iskolák száma	440
- középiskolák/liceumok szakközépiskolák/ száma	93

Itt említjük meg, 18 magyar iskola működött a moldvai csángó vidéken. A bákói tanítóképzőben magyar tagozaton képezték a vidék számára szükséges tanítókat. Romániában a magyar tanítási nyelvű tanítóképzők száma (12 képző + 1 tagozat) 1954-ben még arányban volt a magyar lakosság számával.

Az ötvenes évek derekán Marosvásárhelyen megszervezik a tanárképző főiskolát, ahol az általános iskolai tantárgyak tanításához szükséges különböző szakos pedagógusokat képezik. Ezzel egyidőben a Bolyai Egyetemen megszűnik az általános iskolai tanárképzés.

1952-ben a Magyar Autonóm Tartomány megalakításával kezdetét veszi az autonóm tartományon kívül álló területek magyar iskoláinak a leépítése. 1954-ben az egyre fokozódó románosítás jegyében átszervezik a szakmunkásképző és szakközépiskolákat, ami kezdetét jelenti a magyar anyanyelvű középfokú szakképzés megszüntetésének. Az iskolák körzetesítését 1956-57-es tanítási évben vezették be, amelynek egyenes vonzata: újabb magyar iskolák megszüntetése. A magyar anyanyelvű iskolák elleni támadás egyik hatékony formája az volt, hogy román tanítási nyelvű intézményekkel vonták össze őket, amelyek fokozatosan felszippantották a magyar tagozatokat.

Látható, hogy az állandó átszervezés, átalakítás folyamatában egyre olvad a romániai magyar oktatás, amelynek egyik következménye a magyar tanárképzés szükségességének kétségbevonása. Az átszervezések áldozatává válik a Bolyai Tudományegyetem is, a magyar nyelvű tanárképzés megszüntetésében őt követik a fentebb említett zeneművészeti- és képzőművészeti főiskolák is, beleértve a Babes-Bolyai Egyetemen működő, de főiskolai jellegű testnevelési

magyar tagozatot, valamint a marosvásárhelyi magyar általános iskolai tanárképzést is. Nem véletlen tehát, hogy az erdélyi magyar iskolák, az idősebb korosztályhoz tartozó pedagógusok nyugdíjba vonulása miatt tanár nélkül maradtak, és helyükbe magyarul egyáltalán nem tudó (esetleg alig) tudó román anyanyelvű szaktanárokat neveztek ki. Az igen hézagos felsorolásból kikövetkeztethető a romániai magyar oktatás és nevelés 1989. évi siralmas helyzete./2/

Az 1945-ben létrehozott Bolyai Tudományegyetem 1959-ben történő megszüntetése után, illetve a"Babes-Bolyai" Tudományegyetem néven beindított új egyetem megalakulása óta egy folyamatos, szinte rendszeresnek nevezhető, magyar nyelvű oktatást elsorvasztó folyamattal állunk szemben. Az akkori alkotmány és az 1959. évi Egyesítési Okmány szövegével és szellemével teljesen ellentétben álló rendelkezések, utasítások, sokszor telefonon történő felszólítások fokozatosan és biztosan vezettek el a mai, megfelelőnek távolról sem nevezhető állapotok kialakulásához. Eme dolgozatban éppen arra törekszünk, hogy vázlatosan bemutassuk a jelenlegi állapotok labilis keretei között, a még megmaradt és létező magyar nyelvű tanárképzés szerkezeti elemeit, viszonylagosan létező felépítését, működési buktatóit, oktatási tartalmát, valamint a kilábalás jelenleg felmérhető útjait.

A magyar nyelvű tanárképzés szervezeti keretei

A Bolyai Egyetem megszünte után kimondott magyar nyelvű, önálló, autonómiával rendelkező tanárképző oktatási rendszerről nem beszélhetünk, amennyiben egy ilyen rendszer működésének megszüntették jogi és szociális kereteit. Tehát ebből fakad, hogy a Romániában megvalósuló magyar tanárképzést a román nyelvű tanárképzésnek alárendelt, megtűrt mellékleteként foghatjuk fel.

A Romániában folyó tanárképzés a nagyvárosokban működő tudományegyetemeken végbemenő oktatás keretei között valósul meg, mivel komondottan tanárképző egyetemekkel nem rendelkezünk, a három éves tanárképző főiskolai rendszert pedig megszüntették. A különböző egyetemeken, az egyetem specifikumától, illetve a fakultások lététől függően a tanárképzés eltérő, sokrétű szakokon valósul meg. Magyar nyelvű tanárképzés kizárólagosan csak a kolozsvári egyetemen folyik. Itt a következő karok és szakok működnek, amelyek egyben biztosítják

az adott szakon a tanárképzést is:

a) Természettudományi szakok: matematika, informatika, fizika, kémia, biológia, földrajz, geológia;

b) Humán szakok: - filológia (amely a magyar tanárképzés vonatkozásában a következő két tagozattal működik: magyar nyelv és irodalom főszak-idegen nyelv mellékszak, illetve idegen nyelv főszak magyar nyelv és irodalom mellékszak, amihez ez évtől kezdődően beépül a pedagógia főszak-magyar nyelv és irodalom mellékszak, történelem, filozófia, szociológia, pszichológia, gyógypedagógia, pedagógia-román nyelv és irodalom, illetve a már említett pedagógia-magyar nyelv és irodalom.

A fent említett fakultásokon és szakokon túlmenően az egyetem keretében működik még egy testnevelés fakultás, ahol az oktatás román nyelven folyik, kivételt képez a pszichológia és padagógia oktatása abban az esetben, ha összegyűl a megfelelő diáklétszám. Továbbá az egyetem felöleli a közgazdaságtudományi és jogi fakultásokat, ahol a tanítás csak román nyelven folyik. A tanárképzés vonatkozásában megemlítjük még az egyetemtől függetlenül működő zenei és képzőművészeti intézeteket, ahol ugyancsak román az oktatási nyelv.

Bár elvileg a "Babes-Bolyai" egyetemen minden tantárgyat anyanyelven is lehet tanulni, a valóságban viszont a konkrét feltételek és intézkedések ezt esetlegessé, véletlenszerűvé teszik. A filológiai fakultást kivéve a beiskolázási létszámot a különböző fakultások vezető tanácsa dönti el, anélkül, hogy megállapítaná a magyar helyek számát. Ennek következtében az alábbi helyzet alakul ki:

1) A felvételizők etnikai összetételének következtében a magyar ajkú diákok bejutása eleve korlátozott jelleget ölt. A fakultások által meghirdetett létszám helyeire 2-3-szoros többlet jelentkező van, s ezek többnyire román ajkú diákok. Az egyszerű matematikai szóródás alapján is a most már felemelt 40-50 helyre a kisebb létszámban jelentkező magyar felvételizők közül átlagban 4-5 jut be. Kivételt képez a matematika és a fizika szak, ahol az eredményeket kevébé lehet szubjektív módon értékelni és a felvételire jelentkező magyar diákok száma is jelentősen nagyobb, mint más szakok esetén.

2) Egy másik sajátos probléma a diákcsoportok létrehozásának a kritériuma. A jelenleg érvényben lévő rendelkezések értelmében egy önálló csoport létrejöttének feltétele a 7-es létszám megléte. A filológia (ahol van beiskolázási létszám), a matematika, a fizika, esetleg a kémia szakoktól eltérően a többi fakultásokon a hallgatók száma viszont nem haladja meg a 4-5-öt, ami természetesen kedvezőtlenül hat a csoportok megszervezésére. Az előbb említetteket - a beiskolázásra vonatkozóan - tipikusan tükrözi az 1989-1990-es tanévre szóló kimutatás, melyet a Bolyai Társaság "A romániai magyar főiskolai oktatás" című, 1990-ben megjelent kiadványában találunk. A kimutatás többek között tükrözi a magyar és román ajkú hallgatók részarányát évfolyamonként a matematika és fizika, illetve a történelem és filozófia fakultásokon.

Szak	Hallgatói létszámok											
	I.			II.			III.			IV.		
	Magy.	Rom.	Össz.	Magy.	Rom.	Össz.	Magy.	Rom.	Össz.	Magy.	Rom.	Össz.
Matematika	4o	107	147	41	80	121	45	72	117	40	70	110
Fizika	21	59	80	23	53	76	14	43	57	16	39	55
Történelem	0	25	25	1	24	25	0	25	25	2	22	24
Filozófia	0	25	25	0	24	24	2	22	24	3	22	25

Szak	Összesen		
	Magyar	Román	Összesen
Matematika	166	329	495
Fizika	74	194	268
Történelem	3	96	99
Filozófia	5	93	98

A reáltudományok esetében a táblázatban kifejezésre jutó arány elfogadható, ezzel szemben a történelmen és a filozófián (de a biológián és a földrajzon is) a hallgatók létszáma annyira alacsony, hogy a jelentkező tanári szükséglet kielégítése hosszú évek

tanárképzése révén oldható csak meg. A statisztikai adatok nem foglalják magukban a pszichológia, pedagógia és gyógypedagógia szakok helyzetét, egyszerűen azon ténynél fogva, hogy ezen szakokat a diktatúra éveiben felszámolták, és csak az 1990-1991-es tanévben indultak újra. Az 1991-1992-es tanévben a beiskolázási létszámok megnövekedésének következtében az általános helyzet javulási tendenciát muatott, anélkül viszont, hogy a táblázatban foglalt arányok minőségileg is módosultak volna.

Illusztratív példaként említjük meg, hogy az 1990-ben újraindult pedagógia szakra 23 román és 2 magyar ajkú diák jutott be (a kötelező román irodalom vizsgán a jelentkezők zöme gyenge teljesítményt ért el), a következő évben már csak egyetlenegy diák jutott be. A pszichopedagógiai tantárgyak magyar nyelvű tanítását viszonylag megoldhatóvá tehetjük a különböző kiscsoportok összevonásával. Annál súlyosabban vetődik fel a kérdés a szaktárgyak esetében, ahol a 7-es létszám hiánya miatt ezen tárgyak magyar nyelvű oktatása állandó jelleggel kérdéses.

3) Mindezeket a kérdéseket súlyosbítja a kellő szaktanárok hiánya. A diktatúra éveiben az elhalálozás és a nyugdíjba vonulás következtében a volt Bolyai Egyetem tanári karának létszáma biztosan és fokozatosan csökkent. Új kádereket - ritka kivételektől eltekintve - nem vettek fel. Példaként említjük, hogy ennek következtében a pedagógiai tanszéken mindössze három, ősztől kezdődően pedig csak két magyar ajkú tanárnak kell ellátnia mind a pszichológia, pedagógia és gyógypedagógia, mind pedig az összes tanárképző fakultásokon a pedagógia oktatását. Ugyancsak a fentebb idézett kiadvány a tanárok létszámáról fakultásonként a következő képet nyújtja: a matematika karon a 82-es létszámú tanszemélyzetből 9 magyar; a fizikán a 47-es összlétszámból 7 a magyar; a biológia-földrajz-geológián az összlétszám 54, amelyből 5 a magyar; a történelem-filozófia fakultáson a tanszemélyzet száma 71, amelyből 11 a magyar. Mindez odavezetett, hogy a 7-es létszámú hallgatóság megléte esetében is - a szaktanárok hiányában - másküllönben az iskolákban magyar nyelven tanított tantárgyakat is az egyetemi hallgatók olykor kénytelenek románul hallgatni. Szaktanárok hiányában a hallgatók többsége államvizsga dolgozatát is kénytelen román nyelven írni. Magyar szakmódszertanos

tanárok hiányában olyan furcsa helyzetek is előfordulnak, hogy a pszichológiát és pedagógiát, nem egy esetben a különböző szaktárgyakat is magyarul tanuló hallgatót a tanítási gyakorlaton román iskolában, román ajkú tanár irányítja.

Az elmondottak függvényében nyilvánvaló, hogy a magyar nyelvű tanárképzés léte a fent említett körülmények következtében bizonytalan, esetleges és határozott intézkedések elmaradása esetén a teljes felszámolás veszélye fenyegeti. A kérdés lényegén mit sem változtat az a tény, hogy az utóbbi időben sikerült elérni, hogy 4-5 fős hallgatóságnak is tarthattunk magyar nyelven előadásokat. Sajnos, jelen pillanatban a csoportok megalkotásának kritériumaként a 20-as létszámot indítványozzák.

A fent bemutatott, elégtelen állapotokhoz viszonyítva ma teljesen illuzórikusnak tűnnek Bányai Lászlónak, a Bolyai Egyetem 10 éves fennállása alkalmából megjelentetett emlékkönyvbe írt mondatai: "A 10 éves Bolyai Egyetem a román nép és a nemzeti kisebbségek jogegyenlőségének és testvériségének egyik kimagasló alkotása abban az országban, amelyet a népek békéjének és haladásának ellenségei az egymásra fenekedő emberfajták viperafészkének szántak, az együttélő népek közti termékeny barátság virágos kertje helyett". Közel négy évtized távlatában csak az a kérdés, hogy kinek állt szándékában a barátság virágos kertjének a zaklatása.

A tanárképzés tartalmi kérdései

Egy kiforrott, egységes pedagógiai koncepció hiányában a tanárképzés tartalmi kérdései is problematikus állapotokat tükröznek. Az egyetemeken folyó pedagógusképzés mindenekelőtt a tudós-, illetve a tanárképzés régi dilemmáját hozza felszínre, illetve újból azt a kérdést veti fel, hogy az egyetem elsődlegesen tudós- vagy tanárképzésre hivatott. A dilemma napjainkig elhúzódó megoldatlansága a tanárképzés minőségét negatívan befolyásolja. Az egyetemen folyó szakoktatás elsődlegesen nem a szaktanár perspektivájából, hanem a szaktudomány felhalmozott és állandóan robbanásszerűen bővülő információs kincstárából kiindulva szabja meg az oktatás tartalmának terjedelmét, mennyiségi és minőségi szintjeit. Ebből következik a

szinte "mindent megtanítás" igénye, amely a megengedettnél sokkal magasabb túlterheléshez vezet, elsősorban a pszichopedagógiai és módszertani képzés számára negatívan hat ki. Az oktatás tartalma nem a leendő szaktanárok számára a szükséges és elégséges információkat öleli fel, hanem a szaktudományok által diktált maximális információk közvetítésére irányul. Ezen az állapoton tulajdonképpen csodálkozni nem lehet, hiszen természetes következménye a jelenlegi zavaros állapotoknak. Az Oktatás- és Tudományügyi Minisztérium által ki nem dolgozott keretprogramok és szelekciós szempontok hiányában minden szakelőadó önállóan, egyéni beállítottságától függően állapítja meg az adott diszciplina programját, a megtanítandó ismeretek terjedelmét és körét. Az egyetemi autonómia azt is lehetővé teszi, hogy a különböző fakultásokon tanítandó diszciplinákat, azok terjedelmét, évi és heti óraszámát az előadók tekintélye és befolyása arányában szabják meg. Mi sem természetesebb, hogy minden előadó az adott időkeretben maximális információk közvetítésére törekszik. A maximális információk befogadására és aktív elsajátítására a diákok többsége képtelen. Lévén az óralátogatás nem kötelező, a hallgatóság úgy igyekszik eleget tenni a követelményeknek, hogy szelektíven viszonyul a tanárok követelményeihez, azaz a "szigorúbb" tanárok által tanított tárgyakat igyekszenek az átmenőjegy függvényében elsajátítani, míg a többi tárgy esetében a minimális szintet elérni. Tévedés elkerülése végett nem a tanári szabadság és tartalmi autonómia ellen szólunk, hanem azt a gondolatot próbáljuk meg alátámasztani, miszerint egy egységes tanárképzés szükségessé teszi egy optimálisan működő és aktívan elsajátítható keretprogram kidolgozását. A szaktudományos beállítódottság következtében a pszichológiai, pedagógiai és tantárgypedagógiai diszciplinák tanítása másodlagos jellegű kérdésre zsugorodik az oktatásban. Ezen tantárgyak tanítása a "melléktantárgy" státuszát tölti be.

A pszicho-pedagógiai tantárgyak tanítását, elrendezését, évi és heti óraszámát az egyes karok saját belátásuktól függően, nagyobbára önkényesen, a neveléstudományokhoz való pozitív vagy negatív hozzáállásuk függvényében döntik el. Ennek következtében a pszichopedagógiai tantárgyak oktatása a különböző fakultásokon eltérő formát ölt, s különböző szinteken valósul meg. (Ezen eltérő szintek

egyazon fakultás keretei között működő szakok esetében is fennállnak.)

Érthetetlen például az a tény is, hogy míg a testnevelés szakon a pedagógiát egy éves időtartammal írják elő, addig a matematika, biológia vagy földrajz fakultásokon a neveléstudomány oktatásának időtartama fél év.

A pszichológia féléves, illetve a pedagógia féléves, ritkán egyéves időtartamú oktatása, egységes elrendezésének hiánya, komoly szaktudományos és didaktikai problémákat vet fel. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy egy féléves pszichológia kurzus távolról sem elégséges a pedagógiai ismeretek alapos elsajátításához. Ennek következtében a pedagógiát előadó a pedagógiai jelenségek érthetőbbé tételének érdekében sok esetben kénytelen a pedagógia törzsanyagába pszichológiai kérdéseket is beépíteni. Nyilvánvaló pl., hogy a didaktikában nem lehet a fogalomalkotás változatos módozatairól, eljárásairól tárgyalni anélkül, hogy a hallgatóság ne ismerné magának a fogalomnak a jelentését, pszichológiai és logikai vetületeit.

Az amúgy is ellentmondásos és labilis magyar nyelvű tanárképzés állapotát hatványozottan súlyosbítja a magyar nyelvű szakirodalom hiánya. Ez egyaránt érvényes mind a szaktudományokra, mind pedig a pszichopedagógiai diszciplinákra vonatkozóan. A pszichológia és pedagógia oktatásának esetében a helyzet azért tarthatatlan, mert nem csak egy kar hallgatóit érinti, hanem az összes fakultás tanárjelöltjeit. A pszichopedagógiai és tantárgypedagógiai ismeretek oktatására jellemző, hogy nem rendelkezünk - elsősorban objektív okok következtében - magyar nyelvű tankönyvekkel. Az alapvető információforrások hiányában nemcsak a különböző fakultások hallgatói, de a pedagógia szakos hallgatók is a pedagógia aktuális kérdéseit csak a kurzusok alapján ismerhetik meg. A szakkönyvek, valamint a folyóiratok anyagát, ritka kivételektől eltérően (egyéni utakon történő könyv beszerzése) csak román, illetve idegen nyelven tanulmányozhatják. A hallgatóság zöme nem jut hozzá anyanyelvű tankönyvekhez, szakkönyvekhez, sem pedig napjaink korszerű pedagógiáját tükröző folyóiratok anyagához. Hazánkban az egyedüli magyar nyelvű pedagógiai sajtótermék is (Közoktatás) 1992-ben - úgy látszik - végérvényesen megszűnt. Utolsó száma 1992. januárjában jelent meg. A többi sajtótermék irodalmi, társadalmi, filozófiai vagy

szociológiai jellege miatt pedagógiai témájú anyagot csak szórványosan publikál. (Korunk, Művelődés, A Hét stb.). Tehát a magyarországi szakirodalom hiányát hazai vonatkozásban egyelőre nem pótolhatjuk.

Úgyszintén nincsenek anyanyelven kidolgozott tanári segédkönyvek, tantárgytesztek, programozott munkafüzetek, feladatgyűjtemények stb., hiányuk negatívan befolyásolja az iskolákban folyó didaktikai tevékenységeket. Mindebből az is következik, hogy a tanárképzős egyetemi hallgatók számára a jelenlegi iskolai gyakorlat általában (bár rendelkezünk viszonylag jól működő iskolákkal és kiválóan képzett szaktanárokkal) kevésbé modellnyújtó jellegű.

Az elméleti indítás távolról sem elégséges ahhoz, hogy a hallgatókat előkészítse a pedagógiai gyakorlaton jelentkező összetett nevelési problémák hatékony és alkotó megoldására. Az elméleti pszichopedagógiai tantárgyak és a pedagógiai gyakorlat közötti szakadékot a közéjük épülő tantárgypedagógia oktatása sem tudja kellőképpen áthidalni. Részint azért, mert a tantárgypedagógia oktatása féléves időtartamú, fakultásonként eltérően 1-2 heti óraszámú. Ez az időkeret nem teszi lehetővé a szaktárgy tanításával kapcsolatos pszichopedalgógiai és módszertani problémák alapos elemzését, didaktikai modellek kidolgozását, illetve a hallgatókkal való kidolgoztatását. A szakirodalom hiánya itt is siralmas helyzetet szül, a szakmódszertanok esetében a szakbibliográfia elégtelensége csak fokozza a hatékonytalanság mértékét. A gyakorló hallgató számára módszertani vonatkozásban a legalapvetőbb információforrás a gyakorló iskola pedagógusainak bemutató tevékenysége. Ilyen ellentmondásos helyzetben, amely pillanatnyilag szinte megoldhatatlannak látszik, a pedagógiai gyakorlaton a hallgatók többsége nem az elméleti ismeretek gyakorlatba való átültetésének változatos és hatékony alkalmazását sajátítja el, hanem egyszerűen átveszi az illető gyakorlóiskola tanárainak eljárásait, módszereit, viszonyulásmódjait stb. Így a pedagógiai gyakorlaton szerzett didaktikai tapasztalat esetleges és véletlenszerű.

A jelenlegi tanárképzés állapotáról, pozitívumairól, valamint buktatóiról aránylag átfogó képet nyerhetünk a hallgatók próba- és vizsgatanításain. Ezen alkalmakkor a hallgató kétségtelenül tanubizonyságot tesz nemcsak szakmai felkészültségéről, hanem

pszichopedagógiai és szakmódszertani képzettségéről, valamint a kialakult pedagógiai kompetenciájáról is. Egy demokratikusan működő, autonómiával rendelkező oktatási rendszer keretei között az ilyen forrásból származó visszajelzés támpontokat képezhetne a módosítás és korszerűsítés számára. A leglényegesebb és legtipikusabb visszajelzés azonban a több éves tapasztalattal rendelkező tanári, didaktikai fokozati vizsgákra és továbbképző tanfolyamokra jelentkező pedagógusok részéről jön. A tanárok többsége - éppen saját tapasztalata alapján - elevenen érzékeli és tudatosan megfogalmazza a szakképzéssel szemben a pszichopedagógiai képzés, az oktatási és nevelési technológia elégtelenségeit és fogyatékosságait.

A tanárképzés néhány tanszéki problémája

Az általános, országos szintű problémákon túlmenően, melyeknek megoldása és kivitelezése jórészt a tanszékek tevékenységétől is függ, olyan sajátos kérdések is jelentkeznek, amelyek megszabják és meghatározzák a tanszékek tudományos, (szakmai) didaktikai és módszertani tevékenységének a minőségét. Az anyanyelven tanító tanárok mindennapi tevékenységére jellemző, hogy a magyar nyelv és irodalom tanszék kivételével, az összes többi tanszék tanári kara vegyes összetételű. Ennek következtében a tanszék hivatalos nyelve a román, a szakkérdések, tudományos konfrontációk és viták román nyelven zajlanak. Tehát magyarul sem a tanszéken, sem a tudományos szesszíókon részt venni nem lehet. Ez az álláspont érvényesül a tudományos diákkörök esetében is, ahol a magyar ajkú hallgatók az anyanyelven tanulmányozott bibliográfia alapján készült anyanyelvű dolgozatot - a megértés érdekében - román nyelven prezentálhatják.

Különös problémát okoz a tanszéki tevékenység folyamatosságának a biztosítása, illetve a nemzedékek folytonosságának a megtartása. A diktatúra éveiben a túlméretezett tanári normák és egyéb mesterségesen felállított akadályok gördítésével országos szinten blokkolták az új tanszemélyzet felvételét és az arra érdemes tanárok előléptetését. Ennek következtében az 1989 decemberi események előtt az egyetemen tanító tanárok többsége doktorátussal adjunktusi funkcióban működött, átlagéletkoruk pedig elérte az 5o évet. Ehhez az általános állapothoz

mérten még súlyosabban vetődött fel a kérdés a magyar tanárok esetében. Egyrészt a maximális normák következtében objektíven nem lehetett kimutatni a reális tanári szükségleteket, másrészt - ha sikerült is egy-egy új tanári posztot létrehozni - a bejutás nehézségei, valamint a súlyos gazdasági gondok ennek betöltését szinte lehetetlenné tették. A pszichológia és pedagógia szakos tanárok esetében például figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy közel két évtizeden keresztül e szakok működését felfüggesztették. A számbavehető tanárok többsége túlhaladta a 40. évet, a tanárok nem szívesen jelentkeztek e posztok betöltésére, hiszen a középiskolai tanári státusz biztosabb anyagi bázist jelentett számukra.

A jelenlegi állapotból való kijutás egyik megoldási módja lehetne vendégtanárok meghívása hivatalos, jogilag biztosított keretek között.

Noha a publikációs lehetőségek kérdéseit már érintettük (kiadók hiánya, papírhiány), mégis meg kell említenünk a szakkönyvek, valamint a pszichopedagógiai munkák publikálási lehetőségei közötti különbségeket. Az országunkban működő állami magyar nyelven is publikáló kiadók elsősorban a különböző szaktudományokra specializálódtak. A pszichopedagógiai és módszertani anyagokat azzal utasítják vissza, hogy ezeknek hivatalos kiadója a Tankönyvkiadó. Ez ugyancsak objektív okokra hivatkozva csak iskolás könyvek kiadására vállalkozik. A kör bezárult. Tehát legjobb esetben is a publikációs lehetőségek a különböző folyóiratok által megengbedett 4-5 oldalas cikkekre, kivételes esetekben 8-10 oldalas tanulmányok megírására korlátozódnak. A kötetek magánúton való közlése a kiadási költségek magas volta miatt óriási ráfizetéssel jár. E kérdés megoldása szükségessé teszi a kolozsvári egyetem és a magyarországi egyetemek együttműködése alapján a publikációs lehetőségek biztosítását is.

Az elmondottak függvényében az a téves benyomás alakulhat ki, hogy a tanárképzésben jelentkező objektív és szubjektív akadályok és nehézségek közvetlenül és azonnal a tanárképzés alacsony szintjét eredményezik. Ezzel ellentétben a valóság sokkal árnyaltabb és differenciáltabb állapotot mutat. Az elmondottak ellenére számos kiválóan képzett fiatal tanár hagyja el az egyetemek padjait, akik közül nagyon sokan nem rekednek meg az egyetemen szerzett ismeretek mennyiségénél, hanem állandó önképzéssel, az újjal szembeni

fogékonysággal, valamint magas hivatástudatukkal alkalmassá és képessé válnak a pedagógushivatás hatékony betöltésére.

Összegezés

- Az e tanulmányban vázlatosan bemutatott, szerteágazó - számunkra súlyos problémákat felvető - helyzeten helyi, illetve egyéni kezdeményezésekkel változtatni szinte lehetetlen. A romániai magyar nyelvű tanárképzés rendszerének kialakulása és kialakítása döntő módon függ egy valóban demokratikus elveken alapuló, a nemzetiségek reális oktatási és kulturális igényeit figyelembe vevő új oktatási törvény elfogadásától. Ennek hiányában a részekben történő módosítások és változtatások érdemében és rendszerében nem képesek megoldani a magyar tanárképzés sokrétű problémáit.

- A romániai magyar tanárképzés hatékony rendszerének a megteremtése sürgetően veti fel az egyetemi tanárok szelekciójának, kinevezésének és korszerű szellemben való felkészítésének a kérdéseit.

A korszerű tanárképzés elfogadható működésének előfeltétele a szaktudományos eredmények, valamint az eddig kimunkált felsőoktatási pszichopedagógiai követelmények alapján egy hatékony, optimálisan elsajátítható, a hallgatók aktivizálását lehetővé tevő korszerű oktatási tartalom kidolgozása. A kötelező, fakultatív, illetve kiegészítő kurzusok differenciálása mellett - valamint a sokkal szélesebb specializálódási és integrálódási lehetőségeken túlmenően - e tartalomnak a gyakorlat reális követelményeivel számolva biztosítania kell a szakképzés és a pedagógusképzés optimális részarányát, sőt ennek szerves egységét.

- Az egyetemi és főiskolai tanárképzés folyamatos tökéletesítésének egyik eszköze az oktató - nevelő munkában résztvevő pedagógusok át- illetve továbbképző rendszerének a korszerűsítése. Ennek keretében nagyobb teret kellene biztosítani a pozitív tapasztalatok általánosításának, valamint azok kölcsönös átadásának-átvételének.

- A romániai magyar tanárképzés európai szintre emelése elengedhetetlenül igényli mind a magyarországi mind pedig más európai országok egyetemeivel a folyamatos együttműködés kialakítását.

Jegyzetek

1. Czikó Lőrinc: Az új iskola = Romániai Magyar Szó Naptára, 1949. 11. l.
2. A Romániai Magyar Szó 1990. március 23-ai adata szerint "1985-ben Hargita megyébe 223 tanárt neveztek ki, közülük csak 8 volt magyar. Kovászna megyébe 1985-ben, 1986-ban 282 magyarul nem tudó tanárt neveztek ki magyar tagozatokra."

PETHŐ LÁSZLÓ
főiskolai docens
Jászberényi Tanítóképző Főiskola

AZ OSZTRÁK PEDAGÓGIAI AKADÉMIÁK

Az osztrák oktatásügyben megkülönböztetett szerepe van az 1962-es esztendőnek. Ebben az évben kötötték meg a konkordátumot a Vatikánnal, s ugyanebben az évben fogadták el - kétharmados többséggel - az ún. Iskolatörvényt, melyet azóta ugyan többször kiegészítettek, de alapvetően meg nem változtattak.

A törvény egyik sarkalatos pontja a kötelező iskolázás egységes egészként való kezelése. Ez annyit jelent, hogy Ausztriában az iskolakötelezettség teljesítésének minden lényeges tényezője; a négyosztályos népiskola, a polgári iskola (Hauptschule), az ezen iskolatípusokhoz szükséges pedagógusok képzése egyazon szervezet irányítási és felelősségi körébe tartozik./1/ A problémakezelés és irányítás effajta megoldása speciális szervezeti megoldást hívott létre, miszerint az Oktatás- és Művészetügyi Minisztérium hatáskörébe került a kötelező iskoláztatás valamennyi feladatköre. Ami ezen kívül terjed, pl. a felsőoktatás, az a Tudomány és a Kutatásügy Minisztérium terrénuma.

A pedagógusképzésben fontos szerepet játszó Pedagógiai Akadémiák - létrehozásuk szintén az említett 1962-es Iskolatörvény és Konkordátum eredménye - speciális intézmények.

Az akadémiákon folyó pedagógusképzés számos speciális vonást mutat. A jelenleg működő 14 intézmény telepítése során részben területi elvet követtek, így valamennyi tartományban (Land) működik akadémia. További sajátosság a fenntartók szerinti megoszlás, hiszen a 14 intézetből 6 egyházi kezelésben van./2/

Irányultságukra, szervezésükre a komplexitás jellemző, ami annyit jelent, hogy három irányban foglalkoznak növendékeikkel. Az intézetekben egyidejűleg képeznek tanítókat (Volkschullehrer), tanárokat (Haupschullehrer) és gyógypedagógusokat (Sonderschullhrer). A többséget az első két kategória jelenti, a gyógypedagógusok részesedése jóval szerényebb./3/

Az akadémiára való beiratkozás feltétele a középiskolai (gimnáziumi) végzettség, tehát e tekintetben azonosak az egyetemekkel. Mivel azonban nem rendelkeznek felsőoktatási státussal, így köztes helyzetben vannak./4/ Másfajta nézőpontból azonban éppenséggel példaértékűnek minősül tevékenységük. Ausztriában - a közvetlenül napirenden levő Közös Piaci belépés következményeként - hangsúlyozottan előtérbe került az eddig hiányzó **főiskolai jellegű** intézmények szervezése./5/ Az oktatásirányítás szakemberei most éppen annak módozatain dolgoznak, miként lehetne megteremteni Ausztriában ezeket a nyugateurópai országokban széles körben elterjedt gyakorlatorientált és a mindennapi igényekre gyorsan reagálni képes intézménytípusokat. A meg-megújuló disputákban gyakran kerülnek előtérbe a főiskolák példái, amelyek a hosszan elnyúló, költséges egyetemi tanulmányokkal szemben rövidebb, határozott ideig tartó, költségkímélőbb megoldásokat jelentenek./6/ Az osztrák pedagógiai akadémiák számára mindez újra felvillantotta a felsőoktatási státus megszerzésének esélyét.

Az akadémiák belső szerveződésének sajátosságai

Az akadémiák életének irányításában a minisztérium, illetve az egyházmegyék kapnak kulcsszerepet. Ennek megfelelően nem rendelkeznek autonómiával, munkájuk alakulását, menetét számos külső szervezet befolyásolja. Ezen hatások elsősorban a kuratóriumban összegződnek, amely a legfontosabb személyügyi kérdésekben illetékes. E szervezet jóváhagyása szükséges az igazgatók kinevezéséhez, akiknek a megbizatása - akárcsak helyetteseiké - nem időhöz kötött, hanem sokszor "életfogytiglanra" szól.

Az említett kuratóriumok tagjai minisztériumi, illetve püspöki felkérés alapján töltik be funkciójukat. Az utóbbi években fontos helyet kaptak a felvevő területek, pl. a legtöbb intézmény irányító testületeiben ott van a tartományi főnök személyes képviselője. A tartományok részvételének igénye újabban felerősödött, ami a pedagógusellátottság tervezésében megmutatkozó kölcsönös érdekeltség következménye. Jóllehet az e téren jelentkező problémákat kiküszöbölni ugyan nem sikerült, az utóbbi években mégis ésszerűbb egyensúlyt

alakítottak ki a kibocsátott pedagógusok és a felvevő területek között. Bizonyos szakemberek véleménye szerint főleg ennek következtében tudtak urrá lenni a 3-4 éve még nagyon is jellemző, tömeges méretű elhelyezkedési problémákon.

Az akadémiák igen nagy súlyt fektetnek arra, hogy saját köreikből szervezzék meg oktatói utánpótlásukat. Mindezt sokkal inkább segíti, mintsem gátolja a meglehetősen szigorú feltételekhez kötött pályázati eljárás. Eszerint akadémiai oktató csak kiváló előmenetelt felmutató tanárból, illetve tanítóból lehet, aki legalább hat éves tanítási gyakorlattal rendelkezik, filozófiából, pszichológiából vagy szociológiából doktorált és legalább három publikációt tett közzé. A jelentkezők közül végül az említett kuratórium jóváhagyása alapján válik valaki oktatóvá. A meglehetősen szigorú felvételi feltételekkel szemben némileg meglepő, hogy a státusba került oktatók további munkájával, előmenetelével szemben nem ilyen szigorúak. A probléma hátterében a belső hierarchia hiánya ugyanúgy meghúzódik, mint a szinte kizárólag a szolgálati évekre alapozó, csak azt figyelembe vevő bérezési rendszer. Feltételezhetően a magasnak minősíthető óraszámok (16) sem serkentenek egyéb tevékenységekre. Különösen szembetűnő mindez az egyetemekkel összevetve, ahol általában 6-8 óra jut egy oktatóra.

További összehasonlításra ad alkalmat, miszerint az akadémiák oktatói közül - szemben az egyetemekkel - igen kevesen rendelkeznek tudományos rangot jelentő habilitációval. Ezzel összefüggő probléma az, hogy az akadémiáknak nincs önálló kutatási feladata. Így jórészt az oktatók egyéni ambícióitól, kapcsolataitól függ a kutatási programokba való bekapcsolódásuk, illetve részvételük. Pedig - ahogy ez egy 1992 januárjában Kefermarktban rendezett konferencián elhangzott - nem kis részben a minősített oktatók számán múlik, miként alakulhatnak át az akadémiák a magasabb rangot jelentő főiskolákká.

Az akadémiák tanterveiről

A tantervek első számú törekvése az ekvivalencia megvalósítása, ami valamennyi hallgató számára lehetővé teszi, hogy bármikor

átléphessen egyik intézetből a másikba. Ennek megfelelően szinte természetes, hogy a felügyeletet gyakorló minisztérium begyűjtötte és közreadta a különböző szakemberek közreműködése nyomán kialakult tanterveket./7/ Ezek a programok végeredményben kötelező jellegűek az egyes akadémiák számára.

A képzés a bevezetőben említett szakirányoknak megfelelően folyik, a tanítók és a gyógypedagógusok általános képzésben részesülnek, a Hauptschule-k számára kétszakos tanárokat képeznek. Az utóbbiak egyrészt választhatnak a német, matematika, angol, illetve biológia, történelem, fizika, földrajz, testnevelés, ének-zene, rajz és technika (Werk) szakokból, illetve szakpárokból.

A hazai gyakorlathoz képest azonban összességében jóval kevesebb eltérés mutatkozik a tanárok és a tanítók képzésében, olyannyira, hogy az alapvetőnek minősített képzési célok mindenkire vonatkoznak. Ezeket hét pontba foglalták:

1. A hivatás(foglalkozás) meghatározása, a kompetencia kijelölése
2. Tudományos megalapozottság
3. Az elmélet és a gyakorlat viszonya
4. Személyiségfejlesztés és a tudás integrálása
5. Kooperáció és kommunikáció a hallgatókkal/8/
6. Demokratikus magatartásmodellek meghatározása
7. A különféle tanulási formák áttekintése. (Az önképzésre és továbbképzésre való felkészülés)

A felsorolásból - számos itthon is sokszor hangoztatott elv mellett - szembeötlően eltérő vonásokra utal az 1., 5., 6. és 7. pont. Ezek a meghatározások mindenképpen arra utalnak, hogy az osztrák kollégák sokkal határozottabban törekszenek a tanítói, tanári és gyógypedagógusi pálya körvonalazására, nagy súlyt fektetnek a tanítói-tanári magatartás gyakorlására. A demokratikus magatartásmodellek és a kommunikáció szerepének kiemelése pedig oldottabb, közvetlenebb, ha úgy tetszik lazább formák elterjesztését tűzte ki céljául. Mindezek az egyes programok kidolgozásánál (pl. gyakorlati képzés, pedagógiai pszichológia és szociológia) újra visszatérnek, tehát korántsem csak a bevezető hangzatos és látványos elemei.

Az effajta gondolkodásmód további példái a tantervek szerkezetében követhetők nyomon. A fontosabb blokkok részesedése következőképpen alakul az egyes szakirányokban (%-ban):

	Gyógypedagógusi	Tanítói	Tanári
Szakképzés, módszertan	47	47	48
Embertudományok (humántudományok)/9/	25	25	25
Gyakorlati képzés/10/	17,5	17,5	15
Speciális kollégiumok/11/	8	8	7
Alternatív studiumok	2,5	2,5	1

A tanárképzés esetében a két választott szak anyaga és a hozzá kapcsolódó módszertanok jelentik a szakképzés nagy részét. A tanítóképzésben résztvevők szaktárgyai: matematika, ének-zene, vizuális nevelés, testnevelés, gyakorlat (Werkerziehung), hangszeres zene. Külön studiumokban foglalkoznak az iskola előtti (Vorschulstufe) és az alsótagozatos tanító feladataival (Elementarstufe). Valamennyi tanító számára kötelező egy élő idegen nyelv tanulása. Ez többnyire az angolt jelenti, melyből igen jó középiskolai alapokkal érkeznek a hallgatók, az akadémia feladata ennek olyan szintre emelése, hogy a leendő tanítók taníthassák ezt a nyelvet, mert az iskolákban (Volkschule) ez feladatuk lesz. A gyógypedagósuk alaptárgyai (matematika, német, ének-zene, vizuális nevelés, testnevelés, gyakorlat) ritmikai neveléssel, logopédiával, terapeutikus gyakorlatokkal, stb. egészülnek ki, esetükben kisebb az idegen nyelv szerepe.

A két ország pedagógusképzésének gyakorlatában minden bizonnyal a második legfajsúlyosabb blokkban az embertudományok területen mutatkozik a legjelentősebb eltérés. Maga az elnevezés - hangozzék magyarul bármilyen mesterkéltnek - is arra utal, hogy az ebbe a keretbe foglalt tárgyak célirányosan a nevelés és a tanítás valamennyi résztvevőjére vonatkoznak. Nem emelik ki egyiküket sem, se a tanárt, se a tanítót, se a gyereket, se a szülőt, hanem embertudományok lévén, valamennyiükre vonatkoznak. Az osztrák akadémiák - szemben az itthon

mindmáig jelenlévő túlideológizáltsággal és elmélet-orientáltsággal - a praktikumra helyezik a hangsúlyt. Alkalmazható, hasznosítható ismeretek átadására fordítják figyelmüket, méghozzá úgy, hogy a folyamatos kipróbálás sem marad el. (tréningek, drámajáték, stb.)

Példaként kiemelem a pedagógiai szociológia című tárgyat, amely az osztrák akadémiák valamennyi hallgatója számára kötelező studium./12/ Hangsúlyozottan és bevallottan a leendő tanító, illetve tanár felkészítését tartja szem előtt. A gyűjteményben szereplő program szándékai szerint mozgósítani akarja a hallgatók eddig szerzett ismereteit, további tapasztalatszerzésre, megfigyelésekre ösztönzi őket. Legfontosabb célja, hogy felkészítse a hallgatót a leendő pályája során elébe kerülő problémák tudományos ismereteken alapuló, előítélet-mentes kezelésére. A tárgy körvonalazott programja azon fogalmak szociológiai elemzését helyezi előtérbe, melyekkel a hallgató (és a leendő tanár v. tanító) mindennap találkozik. Ennek megfelelően megvilágítják és elemzik az iskola, a tanítók, tanárok, a tanítás, a szülők társadalmi szerepét és funkcióit. Példaszerű az iskolai osztály előtérbe helyezése, megfigyelésének, szociális térképének, az abban zajló csoportfolyamatok elemzésének feladatul való kitűzése. A tanterv mindezen köznapi tapasztalásokon, elemzéseken túljutva terjeszti ki figyelmét a szocializáció kérdéskomplexumára, a szakszociológiák (család-, ifjúság-, nyelv és csoportszociológia) ismeretkörére. Végül pedig mindezt elhelyezi a globális jelenségekben és folyamatokban; a társadalmi struktúrákban, a differenciálódáshoz, a változásokhoz, a fejlődéshez való viszonyulásokban.

A további tárgyak - különösen a gyakorlati képzés - korántsem számítanak melléktárgynak. A speciális kollégiumok és az alternatív studiomok pedig egy-egy nóvum beépülésére és gyakorlására adnak lehetőséget.

Az osztrák akadémiák működése - lévén a szomszédban - feltétlenül figyelmet érdemel, mert számos olyan eleme van, ami elősegíthetné a hazai gyakorlat megújulását. A vázlatos beszámoló viszont azokra a buktatókra is rávilágít, melyeket érdemes lenne elkerülni.

1. Hasonló megoldásokra, próbálkozásokra nálunk is akadt példa. A hatvanas években például egy miniszterhelyettes "revíziós területébe" tartoztak az általános iskolák, a tanító- és a tanárképző intézetek, illetve főiskolák.
2. A Pedagógiai Akadémiákon folyó pedagógusképzésben igen magas az egyházi részesedés, ami 1990/91-ben 36 %-ot jelentett. Ez annál inkább érdekes, mert mind a népiskolák (3,52 %), mind a polgári iskolák (3,77) működtetésében jóval szerényebb képviselettel rendelkeznek. Gyakorlatilag ez annyit jelent, hogy az egyházi akadémiákban végzettek többsége nem egyházi iskolában tanít.
3. Az 1988/89-es tanévben 5009-en tanultak az akadémiákon, közülük 4155 volt a nők száma. A szakirányultság szerinti megoszlás a következőképpen alakult: 44 % tanítói, 46 % tanári, 10 % pedig gyógypedagógusi képzésben vett részt. - Österreichisches Jahrbuch 1989. 126. o. - Wien, 1989. Verlag der Österreichischen Staatsdruckerei
4. A Pedagógiai Akadémián szerzett végzettség - még a pedagógia szakosok számára sem - jelent beszámítható előképzettséget.
5. A szóban forgó akadémiákon kívül Ausztriában felsőoktatási intézményként eddig csak az egyetemeket ismerték.
6. Ausztriában az egyetemi tanulmányok időtartama meglehetősen elnyúlik. A hallgatók számára mindössze egyetlen dolog jelent korlátozást: 27 éves korukig részesülhetnek kedvezményekben.
7. F. Buchberger - J. Riedl (Hrsg.): Lehrerbildung-heute Kommentar zum Lehrplan der Paedagogischen Akademie - Teil I-III. Wien, 1987.
8. Itt külön ki kell emelnem a szerzők által hangsúlyozott elvet, miszerint csak a részvevők kapcsolatainak kölcsönös (kooperatív) ápolása alapján tartják elképzelhetőnek az érdembeli együttműködést.
9. Ide tartoznak:
   - Valláspedagógiák (katolikus, evangélikus)
   - Neveléstudomány
   - Oktatástudomány
   - Pedagógiai pszichológia
   - Pedagógiai szociológia
   - Általános gyógypedagógia (tanítók, tanárok számára)

- A nevelés biológiai alapjai, iskolahygiénia
- Iskolai jog
- A humántudományok fontosabb kérdései

10. Hospitálások, tanítási gyakorlatok, nevelési és oktatási célú megbeszélések.
    Tanításelemzés
    Tanítói, tanári magatartás gyakorlása (tréning)
    Városi és vidéki iskolai gyakorlat
    Az iskolán kívüli nevelés gyakorlása
11. Választható tárgyak:
    - Oktatástechnológia és didaktika
    - Politikai képzés
    - Bevezetés a felnőttnevelésbe
    - Bevezetés a fiatalok iskolán kívüli nevelésébe
    - Beszédművelés
    - Az iskolai írás és rajzolás tanítása
    - Tanulástechnikák
    - Informatika
    - Egészségnevelés
    - Bevezetés a pedagógiai kutatómunkába
12. Jozef Kurzreiter-Norbert Kutalek: Paedagogische Sozlologie - In. Lehrerbildung heute - Teil I. Wien, 1987. 152-163.

KAJÁN LÁSZLÓ
ny. igazgató
Fővárosi Pedagógiai Intézet

AZ ÓVODÁSKORÚ NÉPESSÉG INTÉZMÉNYES NEVELÉSE ÉS AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÉPZÉSE AZ EURÓPAI RÉGIÓ ORSZÁGAIBAN

Az óvodáskorú gyerekek intézményes nevelése iránti hazai igények növekedése, az ezzel többé-kevésbé lépést tartó óvodafejlesztés és pedagógusképzés, az óvoda közoktatási rendszerbe integrálódása jól ismert folyamat mindannyiunk számára. Kevésbé ismert azonban az, hogy a számunkra oly fontos orientációs pontot jelentő Európa országaiban milyen irányú mozgást mutat ez a folyamat. Szinkronban vagyunk-e vele? Vannak-e eltérő vonások, s miben?

Alábbiakban egyes európai országok, országcsoportok statisztikai adatait tekintjük át arról, miként alakították az óvodáskorúak intézményes nevelésének ellátását; megnézzük, az óvónők képzését milyen intézmények keretében végzik, s megkíséreljük értelmezni a konkrét adatokban feltáruló folyamatot.

Először azokat az országokat nézzük, amelyek közelségünkben vannak, s amelyeket a II. világháború utáni nemzetközi konstellációk a "szocialista" országok táborába tereltek. Azért érdemes együttesen áttekinteni őket, mert az óvodai intézményhálózat fejlesztésére vonatkozó közoktatáspolitikai megfontolások szempontjából is közös vonásokat mutatnak.

Bulgária már igen régen hozzákezdett óvodai hálózatának fejlesztéséhez. Már 1965-ben 362.000 volt az óvodások száma, tíz évvel később ez a szám 392.000-re emelkedett, s ezzel az ellátottság szintje elérte a 95 %-ot. Az 1980-as adatok 420.000 óvodást mutatnak ki, az 1985-ös illetve az 1988-as adatok azonban már csak 360.000-es illetve 339.000-es létszámot. A létszámcsökkenés a 80-as években a születésszám süllyedésével áll összefüggésben. Az ellátottsági szint a 70-es évek vége óta a maximum körül van.

Csehszlovákiában a 60-as évek közepén, 1965-ben 330.000 óvodás volt, a korosztály 5o %-a, 1975-ben, tíz évvel később már 475.000, a korosztály 3/4 része; a létszám 1980-ban érte el a csúcsot 694.000

gyerekkel, s ekkor a korosztály 90-nél nagyobb %-a volt óvodás. 1985-ben a létszám 681.000-re, majd 1988-ban 651.000-re esett vissza demográfiai okok miatt. Az ellátottság szintje 95 % körüli.

Lengyelországban 1965-ben 596.000 óvodás volt, a korosztály kereken 40 %-a. Tíz évvel később 1975-ben már 1,107.000, a korosztály 76 %-a; újabb 10 év után, 1985-ben 1,360.000 óvodás volt., 1988-ban pedig 1,383.000. Ezzel az ellátottság elérte a 95 %-os mértéket. Itt nincs erősen érezhető demográfiai hullámzás.

A volt NDK területén 1965-ben 511.000 óvodás volt, de ez már akkor 71 %-os ellátottságot jelentett, 10 évvel később 693.000 volt a létszám, közel 90 %-os ellátottsággal; 1985-ben 788.000, 1988-ban 764.000 volt az óvodás 95 % körüli ellátottsággal.

Románia adatai szerint 1965-ben 353.000 óvodás volt, s ez a korosztály kereken 1/3-át jelentette. Tíz évvel később, 1975-ben az óvodába járók száma már 812.000 volt, a korosztály háromnegyedének adva intézményes nevelést is; a létszám 1985-ben 864.000-re, 1987-ben pedig 828.000-re alakult, az ellátás 80 %-os arányai mellett.

Noha területének nagy része Európán kívül esik, érdemes ide venni a Szovjetunió óvodai adatait. 1965-ben 5,253.000; 1975-ben 8,403.000; 1985-ben 12,565.000 óvodás, hozzávetőlegesen 80 %-os ellátottság mellett a 80-as évek végén.

Az országok most áttekintett csoportja után érdemes Európa azon országait megnézni, ahol óvodai ellátásban részesítik már huzamosabb ideje a korosztály viszonylag magas százalékarányát. Ezek Belgium, Franciaország, Hollandia, Írország, Olaszország.

Belgium az az ország, amelyben az óvodai nevelésnek nagy hagyományai vannak, a korosztály 90 % fölötti arányát fogadják be az óvodák. A létszámok a következők szerint alakultak: 1965-ben 443.000; 1970-ben 458.000; 1975-ben 437.000; 1987-ben 371.000. Az 1970 óta látható létszámcskkenés nyilvánvaló oka a születésszámok esése. Az óvodás gyerekek közel 60 %-a jár magánóvodákba.

Franciaország. Belgium mellett Franciaország építette ki a legfejlettebb óvodai hálózatot a kontinensen, s évtizedek óta közel teljesnek mondható a korosztály intézményes nevelése. 1965-ben az óvodások száma 1,780.000 volt, 1970-ben 2,213.000; 1975-ben 2,590.000; 1988-ban pedig 2,504.000. Mint látható, az emelkedés a hatvanas évek

közepétől a hetvenes évek közepéig tartó évtizedben volt igen gyors, (1965 és 1977 között 44 %-os) és az ellátás ezzel elérte a 96 %-ot, azóta ezen a szinten stabilizálódott. Az óvodások kb 12 %-a jár magánóvodába.

Írország is igen régen magas szinten áll az óvodások korosztályának intézményes nevelésében. Adatunk 1975-ből azt mutatja, hogy az óvodába járó gyerekek száma 135.000 volt, 1987-ben pedig 142.000. A hatvanas évek második felétől kezdve egészen máig azonban szinte változatlanul 70 %-os a népesség óvodai ellátása. Sajátossága Írországnak, hogy itt 100 %-os az egyházi óvodák aránya.

Hollandia. A demográfiai mozgások sajátosságai miatt - húsz év alatt, 1960-1980 között a 0-4 év közöttiek részaránya a társadalomban a 10,1 %-ról 7,8 %-ra esett, azóta is csökken. - Az óvodába járó gyerekek száma 1975-ig emelkedést, attól kezdve csökkenést mutat, miközben az ellátottsági szint stabilizálódott a 70-es évek elejétől a 70 % körüli értéknél. A konkrét számok a következők szerint alakultak: 1965-ben 457.000 gyerek; 1975-ben 518.000; 1978-ban 465.000; 1984-ben 400.000. Hollandiában a kezdetektől fogva igen magas volt a magán illetve az egyházi óvodák részaránya (a 60-as években 80 %), s ma is 70 % körüli.

Svédországban, ahol mintegy harminc éve alig tapasztalható a születési arányszámokban változás, a 60-as évek közepe és a 70-es évek közepe között eltelt évtizedben - a híres svéd iskolareform előkészítésének korszakában - robbanásszerű gyorsasággal épült ki az óvodai intézményhálózat. 1965-ben még csak 72.000 óvodásuk volt, 10 évvel később közel háromszor annyi, 206.000. Újabb 13 év elteltével (1988-ban) 286.000. Az ellátottság 1971-ben még csak 32 %-os volt, 1978-ban már 63 %-os, most körülbelül 75 %-os. Magánóvodákba jár az óvodás gyerekek 7-8 %-a.

Az alábbiakban azokat az országokat vesszük sorra, amelyekben az európai régió többi országaihoz képest a megfelelő korú népességnek alacsony részaránya kap óvodai nevelést.

Dánia. 1965-ben az óvodások száma csak 3.700 volt! 1970-ben már 20.000 a számuk; 1975-ben újabb ugrással 45.000; 1988-ban 52.000, a növekedés tehát lelassult. Az ellátottsági szint 1971-ben 14 %-os volt, 1978-ban 24 %, 1988-ban 30 % körüli. Az óvodások mintegy 7-8 %-a

jár magánóvodába.

Görögország. Csökkenő születési arányszám mellett a 20 év alatt (1965-85 közt) megháromszorozódott az óvodai nevelésben részesülők száma, de így is csak az 50 %-os ellátottságig jutott el. A konkrét adatok: 1965-ben 52.000 óvodás; 1975-ben már kétszer annyi, 108.000; 1985-ben 160.000. Régebben, a hatvanas évek közepén az óvodásoknak kb 15 %-a járt magánóvodába, a nyolcvanas évek közepén 5 %-uk.

Portugália. Ebben a déli országban, ahol a településviszonyok és a mezőgazdasági és kisvárosi lakosság tradicionálisabb életformáit lassabban alakította illetve alakítja át a huszadik századi élettempó, csak kis mértékben nőtt meg az óvodai nevelés iránti igény. 1965-ben még csak 11.000 óvodásuk volt, s ők 100 %-ban magánóvodákban jártak; 1977-ben az óvodások száma közel meghatszorozódik, 64.000-re ugrik fel; majd 1985-ben ennek kétszerese, 128.000 a létszám! Mindezek ellenére a népesség mintegy 22 %-ának adnak csupán óvodai nevelést. A magánóvodába járók aránya a 80-as évek közepén az összes óvodás 27 %-át tette ki.

Spanyolország az óvodai nevelés fejlesztése tekintetében az európai középmezőnyben elhelyezhető ország. 1965-ben az akkor 32 milliós teljes népesség óvodáskorú gyerekeiből csak 584.000 járt óvodába, a gyerekek kb egyharmada. 1976-ban az óvodások száma elérte a 956.000-et, és az ellátottság az 50 %-ot. 1986-ban az óvodások száma 1,084.000 volt, s ezzel az ellátottság 56 %-ra emelkedett. 1965-ben az óvodások fele járt magánóvodába - elsősorban egyházba, 1986-ra a magánóvodába járók aránya 37 %.

Svájcban az elért adatok szerint 1976 és 1987 között alig változott az óvodáskorúak, az óvodások száma, az ellátottság kialakult aránya. Ebben az időszakban a legmagasabb létszám 1987-ben volt 132.000-rel, a legalacsonyabb 1978-ban 124.000-rel. Az ellátottság az igényekkel együttjáróan 5o % körüli. Az óvodások 5 %-a jár magánóvodába.

Az **Egyesült Királyságot** nem lehet egyértelműen összehasonlítani más európai országgal az 5 éves kori iskolakezdés, és az óvodáskorú népesség intézményes nevelésére vonatkozó eltérő értelmezésű statisztikai adatszolgáltatások miatt. Mindenesetre a hagyományos értelembe vett óvodai nevelésben részesült a 70-es évek elején az

óvodáskorú népesség kb. 15 %-a, a 70-es évek végén az egyötöde, a nyolcvanas évek közepén a negyedrésze. Ezeknek az óvodásoknak mintegy 6 %-a jár magánóvodába.

Most tekintsük át az országoknak azt a csoportját, ahol az óvodai intézményhálózat fejlesztése jelentős dinamizmust mutatott az elmúlt két, két és fél évtizedben, és az európai átlag fölé emelkedett.

Ausztria. 1970-ben még csak 120.000 volt az óvodába járó gyerekek száma, s hét év alatt egyharmadával megemelkedett ez a szám 160.000-re (1977). Továbbá 10 év múlva, tehát 1987-ben az óvodások száma 192.000-re növekedett. A hetvenes évek elején 35 %-os volt az ellátottság, 1977-ben 48 %-os, 1987-ben már 57-58 %-os. Közrejátszott az adatok ilyen alakulásában a születési arányok csökkenése is a jelzett időszakban - 15°/oo-ről 12°/oo-re! Egyébként az óvodába járók mintegy egynegyede jár magánkézben lévő intézménybe.

Finnország. A leglátványosabb, legmeredekebb óvodafejlesztést végrehajtó ország az 1970-87 közé eső időszakban. 1970-ben még csak 25.000 volt az óvodások száma, a megfelelő korú népesség mintegy 15 %-a. 1977-ben már 62.000-re emelkedett számuk, s korosztályon belüli arányuk 34 %-ra. 1987-ben már 100.000 gyerek járt óvodába, a korosztály kb. 70 %-a. Az adatok értékelésénél tekintetbe kell venni az időközben bekövetkezett több mint 20 %-os születési aránycsökkenést.. A 80-as évek végén a magánintézménybe járók aránya az óvodások 7 %-a, 15 évvel előbb ez az arány 20 % volt.

Német Szövetségi Köztársaság (az 1990 előtti terület). Az 58 millió lakost számláló országban 1965-ben 962.000 óvodás volt, 12 év múlva, 1977-ben 70 %-os emelkedéssel már 1,626.000, újabb 10 év elteltével 1987-ben pedig 1,660.000. Az ellátottság a 70-es évek elején még 47 %-os volt, de a 70-es évtized vége felé már 75 % körüli és 1987-ben 85 %. Ebben az országban is csökkent a születési arányszám. Az óvodás gyerekeknek mintegy 2/3-a látogat magánintézményeket.

Norvégia. A hatvanas évek közepén (1966) még csak 8.800 volt az óvodába járó gyerekek száma, 1977-ben már 50.000, s ez akkor a korosztály egynegyedének intézményes nevelését jelentette. 1986-ban a létszám megduplázódott: 104.000 óvodás. Itt is tapasztalható volt

születési arányszámcsökkenés. A 80-as évek végén 55 % körül alakul az ellátás. Az óvodások mintegy 38 %-a jár magánintézménybe.

Izrael nem tartozik földrajzilag az európai régióhoz, a nemzetközi kulturális statisztika azonban ehhez a régióhoz kapcsolja, tanulságos adatait áttekinteni. 1965-ben 93.000 az óvodások száma, 12 évvel később 80 %-os emelkedéssel 168.000-re emelkedik, s ekkor a korosztály ellátottsága felülmúlta a 60 %-ot. Újabb 10 év elteltével, 1987-ben 301.000 az óvodások száma, újabb 80 %-os emelkedés! Nem szabad elfelejteni, hogy ennek az országnak a népessége a bevándorlások és a területváltozások miatt 20 év alatt megkétszereződött! Az óvodások kb.17 %-a magánintézménybe jár.

Az előbbiekben ismertetett adathalmaz 22 ország óvodafejlesztési tényeit érzékelteti feltehetően az alábbiak szerint összefoglalható általánosabb megállapítások bizonyítékaként.

- Az óvodáskorú gyerekek óvodai nevelésének igénye rohamosan megnövekedett az európai régióban, és a kormányzatok, helyi önkormányzatok, egyházi és magán szervezetek sikeres erőfeszítéseket tettek ezeknek az igényeknek kielégítésére. Míg a 70-es évek elején csak néhány olyan ország akadt, ahol a korosztály 70 vagy magasabb %-a részesült óvodai nevelésben (Belgium, Bulgária, Franciaország, NDK, Írország, Hollandia), addig ma már ezt a szintet az említett országokon kívül elérte Csehszlovákia, Finnország, Izrael, Lengyelország, az NSZK (1990. előtti), Svédország, Szovjetunió is. A számba vett országok 60 %-ban igen magasnak tekinthető a korosztály ellátása.

- Az okok összefüggnek az urbanizáció felgyorsulásával, az emberek életmódjának változásával, a családi kötelékek lazulásával, a nők növekvő arányú munkavállalásával, a szociális gondoskodás intézményes neveléssel összekapcsolódó kiterjedésével, a gyermekek szocializációjával kapcsolatos felfogás demokratizálódásával.

- Az általánosnak mondható szociális és szociológiai okokon kívül nagy hatásúnak kell tekinteni a 70-es évek közoktatási reformfolyamatait. Ezeknek mintegy összefoglaló tanulságaként szögezte le az európai régió oktatási miniszterein az UNESCO által 1980-ban összehívott konferenciájának egyik munkadokumentuma: (ED-80/MINEDEURÓPE/3) "Az iskoláskor előtti nevelés eredetileg az

anyák munkába állása, valamint a városi családok szerkezetének változásai miatt vált szükségessé. A pszichológiai kutatások azonban rávilágítottak az érzelmi, értelmi és szociális faktorok fontosságára a korai gyermekkori fejlődésben; mindinkább növekszik a meggyőződés, hogy az ember fejlődése szempontjából minden, vagy legalább is a legtöbb dolog a születés időpontja és a 6. év közötti szakaszban dől el... Az iskolás kor előtti nevelés a legerőteljesebb tényező, amellyel ellensúlyozni lehet a társadalmi egyenlőtlenségekből eredő esélykülönbségeket, hiszen olyan kulturális ösztönzőket erősít fel, amelyekből egyébként el vannak zárva a hátrányos helyzetű rétegek gyermekei"... A fentiekben összefoglalt pedagógiai--közoktatáspolitikai megfontolások meggyorsították azt a folyamatot, amely az óvodát a szociális-karitatív szférából a közoktatási intézményrendszerek szférájába viszi át az európai régió legtöbb országában, s szervesen integrálja is ezzel a rendszerrel.

- A nyugat-európai országokban egy igen sajátos társadalmi tényező is felerősítette ezt az integrálódási tendenciát. Ez pedig a bevándorlók és ideiglenes munkát vállalók tömeges megjelenése, családostul való megtelepedése, s ennek következtében annak a kényszerhelyzetnek a megjelenése, hogy az alsó fokú oktatásnak megosztott kultúrájú, hagyományú, nyelvű és eltérő szociális helyzetű társadalmi környezet sajátos szükségleteihez kellett igazodnia.

Ez a helyzet csak oly módon oldható meg, hogy az intézményszervezés és a pedagógiai munka alkalmazkodni igyekszik a demokrácia, az etnikai identitástudat, az eltérő értékek egyenragúsága elismerése, az esélynövelő pozitív diszkrimináció, a tolerancia és a követelménytámasztás egymásnak több ponton ellentmondó, mégis összeegyeztetésre ítélt elveihez. Az iskolás kor előtti nevelés intézményei ehhez a kényes munkához a legkézenfekvőbb, leglátványosabb és leghumánusabb eszköznek bizonyultak - hiszen programjaik a legflexibilisebbek, tevékenységi rendszerük a legéletszerűbb, pedagógiai értékeik között a nyelvi kommunikáció áll a középpontban, meg az együttes élmény. ...

- Az európai régió keleti felében, a volt szocialista országokban az óvodai nevelés statisztikai mutatói hosszú ideje kimagasló ellátottságot mutatnak. Ismert dolog azonban, hogy itt a valóságosan

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

meglévő társadalmi igénynövekedést olyan tényezők szorozták meg, amelyek központi kormányzati eredetűek voltak, és szorosan összefüggtek a társadalom voluntarista megváltoztatásának programjaival illetve az ezekhez fűzött illúziókkal. A nők munkába állításának, "közgazdasági aktivitásuk" fokozásának céljaival programmá vált a családi neveléssel szemben az intézményes nevelés értékeinek túlhangsúlyozása, de az egységes ideológai ráhatás minél korabbi időszakban való elkezdése is. Minthogy pedig az iskolai nevelésben az egységes cél, az egységes tananyag, az egységes követelmények, az egységes eljárások... vált a reguláláis legfőbb tényezőjévé, szükségképpen következett ezek erőteljes visszahatása az óvodai nevelés egész felfogására, funkcióinak koncipiálására, konkrét életrendjére, programjára, a szülőkkel való kapcsolat tartalmára. ...
Az európai régió ezen országaiban a kicsi gyerek természetes fejlődése és fejlesztése szükségleteiből kiinduló pedagógiai gyakorlatot, az óvónők női szerepéhez közel álló természetes gesztusait több-kevesebb "sikerrel" eltérítette a pedagógiai programok didakticizmusa, indoktrináltsága, voluntarizmusa, "céltételezése" - az "iskolaelőkészítés" direkt vonalaira, a verbális politizálás és a családok "nevelése" felé.
A közoktatáspolitika az óvodai nevelés túldimenzionált társadalmi küldetését azzal is igyekezett hatásossá tenni, hogy az egész napos óvodai ellátást tekintette teljes értékűnek, kívánatosnak, mielőbb elérendőnek. Erre készültek pedagógiai programok, pedagógus ellátási normák, taneszközök és nevelési "eredményvizsgálatok", tervezési útmutatások, pedagógus képzési programok és hálózatfejlesztési elképzelések.

x x x x

Az óvoda közoktatási intézményrendszerbe való integrálódása abban a folyamatban is megnyilvánul, ami az európai régió országaiban az óvodapedagógusok képzésében végbement. Amig az óvoda funkcióját dominánsan szociális-karitatív módon fogták fel, s amíg a pedagógiai--szocializáló munkatartalmak nem dúsultak fel az óvodai munkában, a feladat elvégzéséhez szükséges képesítés nem volt világosan specifikált, és erőteljesen a középfokú szakképzéshez kötődött. A

70-es, 80-as évek reformjai ebben a tekintetben is nagy változásokat hoztak.

A hatvanas évek végéig sőt egyes helyeken még tovább is folyt középfokú óvónőképzés Ausztriában, Bulgáriában, Belgiumban, Csehszlovákiában, Dániában, Finnországban, Franciaországban, Írországban, Olaszországban, Hollandiában, Lengyelországban, Romániában, Svájcban, az NSZK-ban, a Szovjetunióban.

Általánosnak mondható azonban az a tendencia, hogy körülbelül két évtized alatt az óvónőképzés főiskolai, egyetemi szintre emelkedett mégpedig úgy, hogy az első fázisban a középfokú képzés mellett megjelent a képzés felsőoktatási szintje is; ezt követően kialakult a középfokú végzettséggel beiskolázó fél-felsőfokú önálló intézmény; majd pedig az óvónőképzés valamely pedagógusképző főiskolához vagy egyetemhez integrálódott. Ma már csupán Ausztriában, a Német Szövetségi Köztársaságban, Csehszlovákiában, Romániában, Szovjetunióban maradt meg az óvónők képzése számára középfokú szakképzési intézmény, továbbá a volt NDK területén.

Ausztriában 5 éves középfokú képzés van 14-19 éves lányok számára.

Belgiumban mind a flamand, mind a vallon területek óvónőit 3 évig tartó főiskolai képzésben részesítik.

Dániában három évig tartó főiskolai képzést szerveztek - a programba iktatva 28 hét gyakorlatot.

Finnországban a 70-es évek végén került át a pedagógusképzés keretei közé a szociális-egészségügyi szférából az óvónők képzése, és emelkedett fel középfokú szintről 3 éves főiskolai szintre.

Franciaországban a tanítók képzésével azonos módon felsőfokú képzésben részesülnek az óvónők (2 év pedagógiai alapképzés után egy év specializáció az óvodai munkára).

Görögországban a nyolcvanas évek második felében intézkedtek arról, hogy az óvónőképzés a kétéves főiskolai képzési szintről négyéves egyetemi szintre emelkedjék.

Hollandiában a tanítókkal együtt képzik az óvónőket pedagógusképző főiskolákon (a 66-ból csak 19 főiskola állami). A képzés 4 évig tart, ebből 1 év gyakorló idő).

Írországban, ahol a gyerekek már 4 éves korban előiskolába járhatnak, - ily módon tehát az iskolák bizonyos fokig az óvoda

szerepét is betöltik - az oktatásügyi szisztémán kívüli óvodai hálózat óvónőit a tanítókkal együtt képezik 3 éves főiskolákon.

A Német Szövetségi Köztársaságban (1990. előtti) tradicionálisan középfokú képzésben vesznek részt az óvónők, s ez a képzés más irányú szakképzéshez hasonlóan igen erőteljesen gyakorlati irányultságú. Előnybe részesítik azokat, akik valamilyen más téren szakképzési vagy munkatapasztalatokat szereztek.

Norvégia. Az óvónőket éppúgy mint az alsófokú oktatás tanítóit, hároméves főiskolai szintű képzésben részesítik. Ez a rendszer a 70-es évek közepétől van érvényben.

Olaszország. Itt megmaradt a három évig tartó középfokú szakképzési rendszerben az óvónőképzés, de a tanítóképzés is. Ez utóbbi 4 évig tartott. A nyolcvanas évek végén azonban döntést hozott a parlament mindkét pedagógus kategória egyetemi keretekben történő képzéséről.

Portugáliában az érettségire épülő hároméves főiskolai szintű képzésben vesznek részt az óvónők a 80-as évek elejétől. Esti és levelező képzés keretében adnak lehetőséget arra óvodai asszisztenseknek is, hogy óvónőkké válhassanak.

Spanyolország. A hetvenes évek végétől képezik az óvónőket az egyetemek keretei között működő pedagógiai intézetekben (a nálunk főiskolai karnak megfelelő szinten), a nyolcvanas évek közepétől új, korszerűsített programok alapján.

Svédország. A hetvenes évek vége óta felsőfokon képzik az óvónőket. A képzési idő egészen a nyolcvanas évek végéig flexibilis időtartamú volt (1 1/2 évtől három évig tartó). Az utóbbi 3-4 évben azonban az óvónőképzést is - az egész pedagógusképzéssel együtt - revízió alá vették, és ennek végrehajtása kezdődött el 1-2 éve.

Svájcban. Kantonok szerint differenciált a képzés. A német nyelvű kantonokban óvónőképző intézmények működnek, amelyekbe a 10 osztályos kötelező iskolázás elvégzése és egy évig tartó gyermekgondozói gyakorlat (családnál vagy gyermekintézménynél) után lehet felvételt nyerni. A képzés 2-3 évig tart. A francia nyelvű kantonokban a 10 osztályos általános képzés után kezdődő 3-4 évig tartó főiskolai képzésben vesznek részt az óvónők, tanítók.

Egyesült Királyság. Felső fokon képezik az óvónőket éppúgy, mint a tanítókat. Három évig tart a képzés, de erre rá lehet építeni még egy

posztgraduális évet valamely egyetemen. Így lehet magasabb képzettségi fokot elérni. A nyolcvanas évek közepe óta az egész pedagógusképzési rendszer jelentős tartalmi reformot indított el.

Míg az európai országok többségében az óvoda iránti társadalmi igények növekedésével, az óvodai munka pedagógiai tartalmának elmélyülésével párhuzamosan döntő mértékben a felsőfokú oktatás keretei közé integrálódott az óvónőképzés, addig Kelet-Európa országaiban, ahol az ellátás mennyiségi mutatóinak gyors javítása elsődleges szempont volt, az óvónőképzés zömmel középfokú intézmények keretei között maradt. Bulgáriában a 80-as évek végén került 4 évig tartó felsőfokú képzésbe, Csehszlovákiában megmaradt a pedagógiai gimnáziumok keretei között.

Romániában továbbá a Szovjetunióban is középfokú a képzés. A volt NDK óvónőit a 10 osztályos kötelező iskolára épített szakképzés keretei között 2 év alatt képezték. Megjelent azonban e középfokú képzési formákkal párhuzamosan a felsőoktatás kebelén belüli képzés Csehszlovákiában, a Szovjetunióban. Lengyelországban a képzőintézmények már nem középfokúak, de nem is tekinthetők még főiskoláknak.

Már az előbbi tények is mutatták, hogy az óvodai ágazat milyen dinamikus fejlődésben volt az elmúlt évtizedekben, ehhez adalékként érdemes megemlíteni egy olyan adatot is, amely bizonyos fokig rávilágít az óvoda pedagógiai munkája személyi feltételeit jelentő pedagógus-gyerek arány változására. 14 európai régióhoz tartozó országban, ahonnét az adatok feltárhatók voltak (Ausztria, Belgium, Bulgária, Franciaország, NDK, Görögország, Izrael, Olaszország, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Portugália, Spanyolország) a 60-as évek közepén 359.000 óvónő nevelt 6,807.000 gyereket. 1978-ban, 12 évvel később 576.000 óvónő nevelt 10,157.000 gyereket. Az óvónők számában kereken 60 %-os az emelkedés, a gyerekek számában 40 %-os.

Egy másik adat is hasonló mozgást mutat. Az UNESCO 1990. évi statisztikai évkönyvének összesített adatai szerint 1975-ben az öt kontinens országaiban 2,144.000 óvónő nevelt 43,700.000 gyereket. Tizenhárom évvel később, 1988-ban már 4,429.000 óvónő - 79,900.000 gyereket. Európa összes országát együttvéve (beleértve a Szovjetunió nem európai területeit is) 1975-ben 1,330.000 óvónő dolgozott

21,000.000 gyerekkel: 1988-ban pedig 2,350.000 óvónő nevelt 25,563.000 gyereket. 1975 és 80 között évente 6,5 %-kal nőtt az óvónők létszáma, míg a gyerekeké 2,3 %-kal; 1980 és 1988 között az óvónőké évente 3,4 %-kal, a gyerekeké évi 1 %-kal növekedett.

x x x x

Amikor a források alapján a fenti adatokat bemutattuk, érdemes hozzáfűzni azt a megjegyzést is, hogy bizonyos óvatossággal kell kezelnünk a számokat. Az összeállítás alapjául szolgáló források ugyanis nem utalnak arra, hogy az adatszolgáltatáskor hány évjárat gyermekeit vették alapul (általában természetesen a 3-6 éves korosztályt); nem tartalmaznak információt arról, hogy napi, heti hány órás szervezett foglalkozást tekintenek minimum-értéknek, amely fölött már óvodának tekintik a gyerekekkel való foglalkozást; nem közlik, hogy a szakképzett óvónők foglalkoztatását az óvoda elismerésének feltételeként kezelik-e, s azt sem, hogy az óvónői létszám jelölésekor csak a szakképzetteket számolták-e, vagy mindazokat, akik valamilyen módon foglalkoznak a gyerekekkel ... stb.

A statisztikai adatok értelmezési nehézségei ellenére is egyértelmű az, hogy az elmúlt évtizedekben az óvodai intézményhálózat fejlesztése az egész világon a legnagyobb dinamizmust mutatta; a gyermeklétszám növekedését messze meghaladó óvónői létszámemelkedés a foglalkozási idő növekedése, az egy csoportra jutó gyerekek létszámának a csökkenése felé mutat.

Nem lehet véletlennek tekinteni, hogy az Európa Tanácshoz tartozó országok oktatási minisztereinek. 1991. júniusi tanácskozása a 3-8 éves korú gyerekek nevelését tűzte napirendjére, és külön nyilatkozatban foglalta össze a tagországok közös törekvéseit, elhatározásait az óvoda fejlesztésében.

Források: A 15. miniszteri értekezlet anyagai. Kiadta a Council of Europe Cedex Strasbourg - MED - 15 - 4 kódszámon;
Az UNESCO 1989-es és 1990-es statisztikai évkönyve;
Az UNESCO által összehívott európai miniszteri konferencia dokumentumai közül az ED-80/MINEDEUROPE/2 kódszámú statisztikai összeállítás.

KOVÁCS SÁNDOR
egyetemi docens
Janus Pannonius Tudományegyetem

A HAZAI PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN IS HASZNÁLHATÓ "ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIA" KÖRVONALAI

Frankofon országokban és területeken a tanítók és a tanárok képzésében nagy sikere van annak az 1991-ben kiadott ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIA (Pédagogie générale) című tankönyvnek és az általa képviselt tematikának, amely végül is a nagy tekintélyű Gaston MILARET, caen-i professzor szellemi terméke és szakmai irodalmi produkciója. (Presses Universitaires de France, 1991. Paris, 591 oldal.)

A gondolatok és fogalmak első nagy elrendezése okából megjegyzendő, hogy a jelentős európai "iskolák" határozott megkülönböztetést tesznek pedagógia és nevelés, pedagógia és neveléstudományok között. (Néhány idézet különböző forrásokból: A nevelés a társadalmi gyakorlat szintjén ragadható meg, a pedagógia viszont elmélkedés a nevelés.végső céljáról és célrendszereiről, a nevelés lét- és működésfeltételeinek objektív elemzése. A pedagógia - természetesen - közvetlen kapcsolatban van a nevelés-tevékenységgel, de megvan a maga gondolati és elemzési terepe, anélkül, hogy a neveléssel összekeverhető lenne; A pedagógia, úgy is lehetne mondani, hogy a pedagógia-tudás, a neveléstudományok egyik alegysége. A pedagógia a nevelés-tevékenységet tünteti ki figyelmével, úgy ahogy az minden életkori szinten és minden területen gyakoroltatik.)

Az ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIA négy nagy fejezetben dolgozza föl a tudásanyagot: a /A/ Bevezetés-ben, /B/ Az általános nézőpontok-ban, /C/ A tanulói létfeltételek az iskolaintézményben címűben és /D/ A nevelési tevékenységben.

/A/ A Bevezetésben Gaston MIALARET a pedagógiai tudás forrásairól, a nevelés-gyakorlatról és a nevelésfilozófiai elmélkedésről ír. A Bevezetés második részében - kiindulva a nevelési szituáció általános modelljéből - a nevelés szerepét körvonalazza, ahogy az a társadalomban vagy valamilyen társadalmi körben megjelenik: fölvázolja

az iskola képét, ahol a nevelés-helyzet és -tevékenység manifesztálódik, konkretizálja az intézményt az iskolaegyedben, az "etablissement"-ben és az osztályban.

A rövid Bevezetés után a nevezett tankönyv 250 oldalnyi terjedelmet szentel a második résznek, az /B/ Általános nézőpontok-nak. A rész hat nagy fejezetegysége a következőképpen címezhető:

1. Finalitások és (közbeeső) célok a nevelésben;
2. Az iskolaintézmény;
3. Az iskolai "etablissement";
4. Programok és (oktatási, nevelési) tartalmak;
5. A pedagógiai módszerek;
6. Értékelés az oktatásban és a nevelésben.

Az 1. fejezetegységben a következő összefüggéseket bontja ki a szerző: a neveléscélok fő összetevői, a célképzés "technológiája", miképp történik a definíció?

Hogyan módosulnak az időben a nevelés-finalitások?; a finalitások és a geográfiai régiók (Afrika, Latin Amerika, Ázsia, arab országok); a tudományok állapota, társadalmi elvárások, az uralkodó filozófia.

A finalitások áttekintése után a nevelés (közbeeső) céljai (objectifs en éducation)-nak bemutatása, földolgozása következik történeti elemzéssel, terminológiai kommentárokkal, a finalitások és a nevelési célok közötti viszony taglalásával, az ún. célpedagógia (pédagogie par objectifs) ismertetésével.

A 2. fejezetegység az iskolaintézménynek szenteltetik. Az első szakaszban az iskolaintézmény általános szervezettségéről van szó: a három alapvető funkcióról (elhatározás, irányításvezetés, praxis), az organigramról, a személyzetről (tanítók és tanárok, nem oktatók) és képzettségükről, az intézménytípusokról, az iskolatérképről (azaz az iskolarendszer nemzeti felépítéséről), az iskolai szolgáltatásokról, valamint az iskola pénzügyi problémáiról.

A fejezetegység második szakasza az iskolaintézmény életét és működését demonstrálja, amolyan az intézményi struktúra kibontását, az iskolába járók adatait, statisztikai mutatóit (létszámok, iskolaelhagyások, bukások stb.) kell érteni. Mindez nemzeti és nemzetközi összehasonlításokkal van gazdagítva. Szó van ebben a szakaszban még az iskolai "vizsgaszolgáltatásról", a kiegészítő

nevelési "szervizről", a tanítók, tanárok alap- és továbbképzéséről és a tanév általános szervezettségéről.

A harmadik szakasz a Tanulók és pedagógusok az intézményben és az intézménnyel "szemben" címet viseli, azaz fölveti és tisztázza az iskolába (elemibe, középiskolába, főiskolára, egyetemre) belépés körülményeit, követelményeit, az orientációs (a pályaválasztási, "karrierelőkészítési") feladatokat, műveleteket és a jellemző konfliktusokat.

A negyedik szakasz a (helyi) nevelési rendszer műveleti elemzésével és értékelésével foglalkozik.

A 3. fejezetegység az iskolai "etabilissementé". Amíg az előbbi fejezetegység az "institution" értelemben vett intézményi körülményeket elemezte, azaz azokat a szervezeti viszonyokat, amelyekben a nevelőközösség (a tanulók, tanárok, szülők együttese) viszonylag szabadon alkotja meg életviszonyait, az etablissement értelmű intézményi kereteket inkább az állami, legalábbis a hivatalos struktúra szabja meg. Persze ebben a tekintetben is szóra érdemes az iskola "szabadságmargója". A fejezetegységben a következő részek különíthetők el:

a) Az iskolai és az egyetemi intézmény (etablissement), benne az iskoláskor előtti intézményes nevelési formák, az elemi iskolai szint, a középfok és az az utáni iskoláztatási szakasz.

b) A nevelés – tevékenység partneri köreinek bemutatásában az oktatáspolitikai hatalom különböző szervei, a helyi társadalmi csoportok, a tanulókkal közvetlen kapcsolatban lévő egyének, gruppok (személyzet, iskolaorvos, orientációs szakember stb.) látszanak jelentősnek.

c) Az iskolaintézményi (établissement) működéstípusok közül Gaston MIALARET az adminisztratív - racionálist, a kollegálist, a szociotechnikust, a politikai szisztémához hasonlítót és az ún. természetest nevezi nevén és ismerteti.

d) Az iskola működésének fejlesztésével foglalkozó részben szó van az újítóknak a hivatalos előírásokhoz való viszonyáról, a fejlesztés meghatározásáról, a működésgyarapítás szakaszairól.

e) Az iskolavezetés című rész a vezetési funkciókat taglalja, az iskolavezető kapcsolatait elemzi (az oktatáspolitikai és közigazgatási

hatalommal, a társadalmi csoportokkal, a tanári testülettel és a személyzettel, a tanulókkal, más iskolaintézményekkel és a helyi közösséggel).

f) "Az intézménybe járó tanulók szociális és kulturális környezete" olyan kérdéseket vet fel, mint a

- szociokulturális változók jelentősége az iskolai sikerekben,
- az iskolaintézmények közötti különbség (természetesen a szociokulturális viszonyokat illetően),
- a továbbhaladásra, a bukásokra és az osztályismétlésekre vonatkozó döntések természete,
- tanulói létszámok és adatok az intézményben.

A fejezetegység két utolsó része az intézményi klímával és iskolai établissement belső szerveződésével foglalkozik. Az előbbi összefüggésben a "nyitott", az autonóm, a kontrollált, a familiáris, a paternális és a "zárt" jellegek merülnek föl. Az utóbbi a tanulás és nevelésszervezés különböző formáit (Dalton-terv, Winnetka-rendszer, Dewey-projekt, komplex módszer) a "társas-nevelési" kört, klubot (foyer socio-aducatif), az iskolai nevelési tervet (projet d'établissement) mutatja be.

A 4. fejezetegység a programoké és az oktatási-nevelési tartalmaké. Ennek első részében néhány alapfogalom lényeges jegyei tisztázódnak, mint a progamé, a kurrikulumé és a szillabuszé.

A második rész a programot, tartalmat érintő kérdésekkel jellemezhető: miért?, mit?, kinek?, hogyan? és hogy milyen módon kell értékelni?

A fejezetrészben a szerző kifejti véleményét a programok tipológiájáról (programok pontos tartalmakkal - tantárgyra vagy a tanulóra koncentrálva:, keretprogramok).

"A programok konstrukciója és elemzése" a matematikai kidolgozást és a "gráfos" és a matrixos eljárást ajánlja.

A programok értékelése című rész a "külsőt" és a "belsőt" különbözteti meg, megmutatja az értékelés lehetőségeit, valamint a határolt és a szektoriális megítélést.

Végül a fejezetegység demonstrálja egy program bevezetésének különböző szakaszait.

A /B/-rész /Az általános nézőpontok/ 5. fejezetegysége a pedagógiai módszereké. A metodikák osztályozására tett kísérlet után néhányat közülük pszichopedagógiai elemzésnek vet alá Gaston MIALARET. Mindenekelőtt szembeállítja egymással a tudományos és a pedagógiai módszereket, majd oppozícióba hozza a szintetikus és az analitikus-szintetikus metodikákat. Ezt követi az ún. aktív módszerek, majd az individualizációra orientáló munkamódszerek feltárása. A nevelés társadalmi összetevőire érzékeny nevelési módszerek taglalása során olyan nevek, teoretikusok, iskolateremtők kerülnek elő, mint Wallon, Piaget, Gesell, Cousinet, Kilpatrick, Petersen és egyáltalán az "Új Nevelés" irányzata.

Ez a fejezetegység ad alkalmat a szerzőnek arra, hogy az Iskolaszövetkezettel (coopératíve scolaire) és az ún. intézményes pedagógiával (pédagogie institutionnel) is foglalkozzék (Freinet, Lobrot, Cury, Makarenko...). Végül a környezettanulmányozás mint módszer zárja le a metodikai analízist.

A "módszer" fejezetegység markáns része a pedagógiai módszerek tudományos tanulmányozása. A régi, klasszikus és filozófikus elemzés kritikai bemutatása után a nevezett tankönyvben "az osztály aprólékos és precíz megfigyeléséről" lehet olvasni, majd a mélyebbre hatoló statisztikai analízisről és végül a hang- és képfelvételekkel és a számítógéppel való műveletvégzésről. A fejezetegységhez tartozó dokumentummellékletben M. Montessori, O. Decroly, J. Korczak, R. Cousinet és C. Freinet munkásságának módszertani aktualitásait eleveníti föl a szerző.

A 6. fejezetegység az "Értékelés az oktatásban és a nevelésben". Bevezetésként az értékelés céljait, az értékelés tárgyát, a vonatkozási pontok (référents) megalkotását és az eredményre utaló információ (référé) összeállítását tartja fontosnak körvonalazni Gaston MIALARET. Aztán a formatív és a diagnosztikus értékelés taglalása következik, bemutatván az oktatási folyamat "minősítését". A sommatív értékelés pszichopedagógiai aspektusának megragadása után az értékelés történeti, technikai és tudományos nézőpontjait teszi közzé a szerző (a docimológia előfutárai, a doxológia, a kísérleti docimológia; az osztályzatokról alkotott képzetek a tanárnál, a tanulónál és a szülőnél; az értékelési aktus modellje, azaz a tanár-

-összetevő, a tanuló-összetevő, a "kezelés", az értékelés tárgya, a realizálás feltételei, az osztályozási vagy értékelési aktus).

A tankönyv, a tematika harmadik része /C/ A tanulói létfeltételek az iskolaintézményben címet viseli, benne hat fejezetegység található:

1. Általánosságok, alapkérdések;
2. Az iskolai tér;
3. Az iskolai idő;
4. Nevelés, pedagógia, pszichológia, képzés;
5. Család és iskola;
6. A nevelési viszonyrendszer (más) partnerei.

Az 1. fejezetegység két lényeges kérdést érint: az intézménybe lépés általános problémáit (az óvodába, az iskolába belépés, a középiskolába való átmenet, a felsőfokú tanulmányok folytatása és a tanulók iskolánkívüli életének feltételeit (életviszony a családban, étkezés, alvásidő, aktuális társadalmi életfeltételek).

A 2. fejezetegység címében azt a kérdést tartalmazza, hogy létezik-e semleges tér? Aztán az architektúra és a nevelőtevékenység tervezésének kapcsolatáról, majd az építészeti megoldásoknak a helyhez, valamint a klimatikus viszonyokhoz való "alkalmazásáról" van szó.

Az iskola és a közösség (község, kerület) viszonyát kifejezendő Gaston MIALARET - a létfelételeket vizsgálva - kiemeli az intézmény "védett hely" minőségét (ez a klasszikus álláspont még most is felismerhető), az alapképzésen kívül a továbbképzéshez hozzájárulás kötelezettségét, valamint azt, hogy számos más - a képzéshez szorosan hozzátartozó és közérdekű - szolgáltatás is elvárható a tanintézettől (könyvtár, tornaterem, uszoda, étkeztetés stb.).

A fejezetegység "Az iskolai tér elfoglalása, betöltése" című része a kaszárnya-effektus feloldásával, az osztállyal mint ártalmas zajoktól védett és jól megvilágított térrel, mint ízlésesen dekorált és alkotó tevékenységre ösztönző helyiséggel foglalkozik, s bemutatja azokat a követelményeket, amelyek a mozgatható térelemekre és bútorokra vonatkoznak.

A 3. fejezetegység az iskolai idő beosztásáról, átszerkesztéséről, gazdaságos és hatásos kihasználásáról nyújt ismereteket. Pillérei a

tanév, az iskolai hét és a tanuló iskolai napjának megszervezése.

Külön kérdések az órarend készítésével kapcsolatos mérlegelések és követelmények. Szóba kerül a számítógép használata, s az az akciókutatási program, amelyet a párizsi INRP-ből irányítanak, amely nemzetközi méretű, amelyik a tanuláshoz szabja az időt és nem fordítva.

A pszichológiai tudásnak a pedagógiában és a nevelésben való felhasználásáról, a képzés természetéről szól a 4. fejezetrész. Az orientáció lényege a tanuló fejlődésének, adottságainak, az őt körülvevő milió és személyes tapasztalatainak megismerése, az intelligencia, az affektivitás és a szociabilitás egységben szemlélése.

A "Mi az, hogy képezni?" kérdésre felvonultatott gondolatsort az oktatás-képzés természetének, folyamatának és eredményének föltárása, majd az iskola és az ún. párhuzamos iskola egymásra gyakorolt hatásának ismertetése követi. Ez a szakasz a képzésre való képzésről, azaz a tanulás megtanulásáról szóló bekezdésekkel fejeződik be.

A fejezetrész utolsó egysége a pszichoanalízis, az individualpszichológia és a kiscsoportok pszichológiájának azon hozadékairól mutat be ismereteket, amelyek a nevelés megszervezésében hatásosan alkalmazhatóak.

Az 5. fejezetrész az iskola és a család kapcsolatáról leírt tudnivalókat tartalmazza. Gaston MIALARET tisztázza a viszony természetét és az eredményes otthoni tanulás feltételeit.

A 6. fejezetrész a nevelési viszonyrendszerben dolgozó, együttműködő partnerekről szól: a tanácsadókról, akik a felügyelet mellett az újításnak, az iskola dinamizálásának animátorai; az iskolapszichológusról és a pszchopedagógiai segítséget adó csoportról; az információs és orientációs tanácsadóról; az értékelési szolgálatról és az iskolaorvos tevékenységéről.

A mintegy kétszáz oldalnyi negyedik rész /D/ A nevelési tevékenység címet viseli. A szerző kilenc fejezetegységre osztotta:

1. A nevelési tevékenység alapelvei;
2. A nevelési viszonyrendszerek;
3. A kommunikáció pszichopedagógiája az osztályban;
4. A tanóra, a tanítás;

5. Beszélgetés (a tanár és a tanulók verbális érintkezése a tanórán);
6. A tankönyvek;
7. Az információ pedagógiája (könyvtár, dokumentációs központ és információ);
8. Oktatási anyagok, segédanyagok;
9. A technika fejlődése és az oktatás-nevelés.

Az 1. fejezetrész (A nevelési tevékenység alapelvei) a "maximum"--pedagógia bemutatásával kezdődik. Ez a sikerre orientáló tanítás--tanulás (a maximumot "kihozni" minden tanulóegyedből), amely természetesen együttjár a differenciálással és a személyes aktivitással.

A témarészlet kidolgozása "A pszichológiai realitások figyelembevétele" címmel folytatódik (a tanár nehézségei "pszichológusi" pozicióból gondolkodni; a tanítvány életfeltételeinek ismerete; a pszichológiai törvények tudása; a növendékek személyes ismerete; a különböző tantárgyak "pszichológiájának" ismerete; a tanár személyiségének szerepe). A "Pszichológiai fejlődés" c. szakaszban a szerző óv attól, hogy a tanítás tisztán a felnőtt pszichikus, intellektuális logikájában vezettessék. Helyette az ún. "átmenet"--pedagógiát (pedagogie de la transition) ajánlja.

"A cselekvéstől a gondolatig" avagy a tanuló által átélt tapasztalattól a felnőtt/i/-tudásig" című részben a különböző szerzőkre való hivatkozásoknál Montessori, Binet, Langevin, Piaget, Wallon nevét lehet olvasni. "A tudással 'teletöltött fej'- a 'jól kiképzett fej' című szakasz mottója: a "kívülről tudás" - nem tudás. A tanulás és megértés, az elengedhetetlenül megszerzendő ismeretek, ismeretek és fejlődés, ismeret és ráismerés, ismerettípusok, képzés ma a jövőre, tanulni megtanulni címszavak találhatók ebben a szakaszban.

"Az alkotóképesség fejlesztése" címmel illetett szakasz két kérdéskört feszeget: a konvergens és a divergens gondolkodás-t és a változatatáshoz szükséges képesség kidolgozását.

Végül az "egyén és csoport" témakörrel végződik a fejezetrész (A környezet jelentősége a fejlődésben; a képzés különböző arculata; a szociális szükségletek és a csoportmunka).

"A nevelési viszonyrendszerek"-kel folytatódik a tankönyv, a

tematika negyedik része (2. fejezetrész). Előbb a pszichológiai nézőpontokról van szó, a nevelő és a nevelt közötti kölcsönös szeretetről, a nevelő új funkcióiról és szerepeiről ("tudás-átadó", "tréner", "idegenvezető", "forrásszemélyiség", "főellenőr"--superviseur, orientációs funkciók).

Az "Osztálycsoport" című részben "az egyén és a csoport" és "a rendelkezés három típusa"-kérdéskörökről lehet olvasni (Lewin, Lippitt és White gondolatai).

Az "És mindebben a fegyelmezettség?" kérdéssel címzett szakaszban három gondolategység különíthető el: a fegyelem fogalmának története; a jelenség összetettsége; a társadalmi csoportok nézőpontjai.

A fejezetrész befejező egysége a viszonyrendszer pedagógiai nézőpontjait jeleníti meg (Szokratész - a modellek modellje; a szenzualizmus befolyása; a materialista elméletek; egy lehetséges ellentmondás - azaz, hogy helyettesíthető lenne a tanár a számítógéppel?; a szóbeliséggel jellemezhető viszonyok nézőpontegyüttese a nevelési szituációban, a tanár-diák kapcsolatrendszerben).

A 3. fejezetrész "A kommunikáció pszichopedagóiája az osztályban" című témának szenteltetik. A hírek, üzenetek osztályozása (az érzékszervek, a realitás és a szimbolikus funkció tekintetében) után a kommunikációs folyamat általános elemzése következik, benne a következő kérdéskörökkel: az általános keret, amelyben a kommunikáció szerveződik; a hírforrások; a kódolás-szintek és formák; a hírek "átadása" (emission); a hírek átvitele; a fogadás; a dekódolás; megértés és interpretáció.

Ezt követően az egy adott szituációban "váltott", cserélt hírek mennyiségi értékeléséről lehet olvasni, egy megfigyelési háló és az ún. Flanders-technika alkalmazásáról.

"A tanóra, a tanítás"-fejezetrész/a 4./ az egy tanórai ismeretszerzés fő célkitűzéseiről, azok megjelenítéséről, kifejezéséről, a tanítás és tanulás tartalmáról (pontosságáról, hibátlanságáról, a tanuló ismeretnívójához való adaptálásáról, a rendelkezésre álló idő figyelembevételéről, a tartalom szerkezetéről és végül az értékelésről) szól. Ami a legutóbbi műveletet - az értékelést - illeti, a szerző a következő típusokat különbözteti meg:

a tanári önértékelés, az "impresszionista" értékelés, a szakaszról--szakaszra való értékelés (pl. videofelvételről végigkísérni a tanóra menetét, így levonni az értékelés – konzekvenciákat), a még strukturáltabb értékelés, amely a tanár és a tanulók viselkedésének kisebb szakaszait is megragadja (Flanders kutatásai).

Az 5. fejezetrész témája a beszélgetés (kérdés-felelet) a tanórán. A definíciók és a típusok ismertetése után szerzőnk a kérdés-felelet funkcióiról fejti ki nézeteit. A funkciók: az ellenőrzés, segítségadás az oktatási-tanulási folyamatban, a felfedező kérdés-felelet, a tanuló önkifejezésének lehetővé tétele, forma és tartalom. A végső megjegyzések között a nevelőhatású és a rendfenntartói-rendőri (policière) kikérdezésről és a kérdezés művészetéről olvashatók érdekes gondolatok a tankönyvben.

A tankönyvek a tárgya a 6. fejezetrésznek. Az első szakaszban, ahol a tankönyvnek az oktatási folyamatban játszott szerepéről van szó, igen informatív az egyik alcím: a könyvnélküli tanórától a tanóra nélküli könyvig. A tankönyvjellemzők és a tankönyvtartalmak elemzése után a tananyag-megjelenítésre vonatkozó kutatásokról is szó esik (a könyv "kommunikációs jellemzői", az olvashatóság, a betűszedés, a felfoghatóság mértéke stb.).

A 7. fejezetrész témája "Az információ modern pedagógiája". A bevezetés (az információtól elárasztott világ, nincs "semleges" információ...) és a rövid történeti áttekintés után az iskolai dokumentációs és információs centrum megszervezéséről és működtetéséről van szó. Ezt követi az "információs pedagógia" című szakasz (elsődleges és másodlagos dokumentumok, kidolgozott dokumentumok; a kutatás megtanulása; a gyűjtés; a hitelesség; belső analízis; információ-kivonatolás; információ-alkotás; az iskolaújság).

Az oktatási anyagok, segédanyagok című ismerettömb a 8. fejezetrészben található. Az anyagok funkciójának taglalása során a valósághoz való viszonyukról (a valóság reprodukciója, egyszerűsítése, sematizálása, formalizálása, modellezése), játékos, játék-szerepükről olvashatunk.

Az oktatási anyagok minősége című részben veszélytelenségük, higiénikusságuk, használhatóságuk-kezelhetőségük, specifikusságuk, többértékűségük és megfizethetőségük a pozitív jellemzőik. A

fejezetrész az oktatási anyagok értékelésének kérdésével zárul.

A technikai fejlődésnek az oktatást és nevelést befolyásoló hatását bemutató 9. fejezetrész első szakasza egyebek között a technika és az oktatás-nevelés párhuzamos fejlődésével foglalkozik. Ezt követi a "múlt, jelen és oktatás"-gondolatsor, benne a tegnapelőtti tudás (a könyvírás, könyvszerkesztés, könyvterjesztés hosszabb időtartamára vonatkozik a "tegnapelőttiség"), az újság és a tegnapi tudás, a mai és a holnapi tudás megjelenítésével.

Az audio-vizuális eszközrendszer fölhasználásáról szólva a következő szakasz- és bekezdéscímeket prezentálja a szerző: új percepciós forma; a tér és az idő újraalkotásával jellemezhető tevékenység; a realitás és a hír újfajta elemzése; a "varázstükör"--funkció; az új nyelvezet (a filmes-írás szintje, a különböző szintagma-típusok). Természetesen az eszközök konkrét használatáról (magnetofon, videó, kábeltelevízió és az iskolai zárt rendszer) is lehet olvasni a fejezetrészben.

Az egész tankönyv és a tematika befejező része az informatika iskolai felhasználása.

KÜLFÖLDI TANULMÁNYUTAK, KONFERENCIÁK

BALLÉR ENDRE
egyetemi tanár
Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem

VILÁGKONFERENCIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSRŐL

A Pedagógusképzés Nemzetközi Szervezete (International Council on Education for Teaching, rövidíve ICET) 1992. júliusában már a 39. rendes évi világkonferenciáját rendezte meg, ezúttal Párizsban. Az egyhetes tanácskozásnak nemcsak az adott nyomatékot, hogy a világ minden tájáról, 88 országból több mint 300 küldött vett részt a plenáris üléseken és az egymással párhuzamosan futó nyolc szekció közel száz kiselőadásának vitáin. Ez már megszokottnak mondható. Új jelenség volt viszont, hogy az UNESCO teljes súlyával a kongresszus mellé állt. A programok az UNESCO impozáns székházában kaptak helyet. A szervezet főigazgatója, Federico Mayor például nemcsak protokolláris teendőket látott el, hanem tartalmi vitákban is közreműködött, helyettese, Colin Power pedig az egyik fő téma előadójaként is szerepelt. Ez is jelezte, hogy az UNESCO nagy fontosságot tulajdonít a pedagógusok felkészítésének, s ennek érdekében kész szorosan együttműködni a gazdag hagyományokkal, jól kiépített szervezettel rendelkező ICET-tel. Az UNESCO szoros kapcsolódása a pedagógusképzéshez egyébként egyáltalában nem új jelenség. Példaképpen megemlíthetjük a Nemzetközi Munkaügyi Szervezettel (International Labour Organisation, ILO) 1966-ban közösen kiadott, a pedagógusok helyzetével foglalkozó elemzést és ajánlást, amelyet azóta többször is megtárgyaltak, kiegészítettek, s amely két év múlva egy újabb nagy nemzetközi vizsgálat és tanácskozás tárgya lesz. (Megemlítjük, hogy a magyar UNESCO Bizottság tervbe vette az említett 1966-os alapdokumentumnak ("The Status of Teachers") és kiegészítéseinek magyar nyelvű megjelentetését is.)

Az 1972-es ICET-UNESCO világkonferencia fő témájául a globális változások korának pedagógusképzését választotta. ("Teacher Education in an Era of Global Change") A plenáris üléseken a következő négy kérdést emelték ki:

1. Az oktatási rendszerek demokratizálása és a pedagógusok felkészítése.

2. A pedagógusok professzionalizációja, helyzete és a pedagógushivatás.

3. A tudomány és a technológia fejlődésének hatásai a nevelés-oktatás változásaira és a pedagógusok képzésére.

4. A nemzetközi együttműködés lehetőségei.

Már a témák puszta felsorolása is érzékeltetheti, hogy az ülésszak a pedagógusképzést milyen széles összefüggésekbe ágyazta. Számításba vette az (oktatás)politikai fejlődést, mint nélkülözhetetlen feltételt és alapot (demokratizálás), a nevelői szakma és hivatás eredményes végzéséhez szükséges tudás megszerzését (professzionalizáció), a tudomány és technológia vívmányainak a felhasználását, valamint a tapasztalatok, a törekvések nemzetközi összehangolását.

Az együttes ülések félig ünnepélyes légkörében, az UNESCO palota lenyűgöző nagy tanácstermében, az összekapcsolt ICET-UNESCO emblémák előtti fényárban úszó pódiumon elhelyezkedett előadóktól és a felkért korreferensektől sok megszívlelendő gondolat hangzott el. Az iskolarendszer demokratizálásáról szólva például hangsúlyozták a tanulók egyéni sajátosságait, különbségeit figyelembe vevő, a differenciált és individualizált fejlesztésre felkészítő pedagógusképzést, különös tekintettel a valamilyen téren fogyatékos és a hátrányos helyzetű gyermekekre. Elemezték a tömegessé váló oktatás és a magas színvonalú eredmények, a minőség ellentmondásainak a kezelésére nevelést. Foglalkoztak a pedagógusok önállóságával a célok meghatározásától a pedagógiai folyamat irányításán át az eredmények ellenőrzéséig, értékeléséig. A világ mintegy 44 millió pedagógusának (a fejlődő országokban még további 9 millióra van szükség) professzionalizációját az előadó (mellesleg az UNESCO főigazgató-helyettese) a hivatásra történő szocializációként értelmezte. Ezzel összefüggésben külön foglalkozott az emberiség olyan közös gondjainak a megoldására nevelésével, mint a béke, egymás megértése, elfogadása, a természet megvédése vagy az esélyek egyenlőségének a megteremtése. A tudomány és a technológia felhasználásának lehetőségei között nagy szerepet kapott a pedagógusok megnövekedett szerepe a tananyagok

kiválasztásában, elrendezésében, a nevelés és az oktatás eredményeinek sokoldalú ellenőrzésében, értékelésében, a pedagógiai munkának és a tanulók fejlődésének a kutatásában. A negyedik kiemelt téma pedig mintegy összefoglalta a három előzőt, mivel a tanácskozás elsősorban azokat ajánlotta a nemzetközi együttműködés legfontosabb területeinek.

Mégis, ezeknek a nagy, átfogó kérdéseknek a tárgyalása - nemcsak jellegük miatt, hanem azért is, mert elemzéseik során mindenki igyekezett figyelembe venni a 80-90 %-os írástudatlanságú, véres polgárháborúktól sújtott, pusztító éhínségektől szenvedő országokat és a gazdag nyugati demokráciákat, - szinte szükségszerűen általánosságokban mozgott. A konferencia igazi sokszínűsége, gazdagsága inkább a szekcióüléseken bontakozott ki, amelyek programjain már konkrét intézmények, kutatók mutatták be munkáikat, eredményeiket, tapasztalataikat. Ez a jelenség is érzékeltethette, hogy a pedagógusképzés fejlődésében, fejlesztésében, megújításában nem elég, s nem is szabad a "nagy" kérdések megoldásáig várni, hanem mindenkinek a maga területén kell megtenni azt, amit lehet.

Csak néhány példa a fő témákhoz lazán illeszkedő szekcióülések tartalmi változatosságára:

- Multikulturális nevelés és pedagógusképzés.
- Értékek a nevelőképzésben; a pedagógus hivatás etikája.
- A nevelők felkészítése a globális változások előmozdítására.
- Vezetői képességek fejlesztése a pedagógusok képzésében.
- Döntési folyamatok a pedagógusok munkájában.
- Iskolai tantervfejlesztés és a pedagógusok kompetenciája.
- Partneri kapcsolatokra felkészítés.
- Az iskolai pedagógiai gyakorlatok szerepe a nevelők felkészítésében.
- A pedagógusképzés oktatóinak továbbképzése.
- Közösségi alapú pedagógus továbbképzés.
- A pedagógusképzés eredményességének, hatékonyságának vizsgálati módszerei és eszközei.
- Távoktatás a pedagógusképzésben.
- Új információs technológiák felhasználása.

- Nemzetközi együttműködéssel kialakított programok és kutatások a pedagógusképzés terén.

Ezeknek az üléseknek a legfőbb előadója a USA-ból jött (52), a beszámolók másik fele mintegy 30 ország képviselői között oszlott meg. Viszonylag sokan képviselték Ausztráliát, Izraelt, Kanadát, Kínát(!), Mexikót, Nagy-Britanniát. Érdekes, hogy a korreferálók között fellépett Horvátország, Litvánia, Oroszország, Ukrajna egy-egy képviselője is.

Mivel a szekciók megbeszélései egymással párhuzamosan folytak (legtöbbször 6-7 csoportban, 3-4 témával foglalkoztak egy-egy alkalommal), lehetetlen volt közvetlen tapasztalatokat, vagy akár csak áttekintést szerezni még a legérdekesebbnek igérkező programokról is. Az ülésekről készített és az utolsó napon ismertetett, rövidre fogott beszámolók sem segíthettek sokat ezen a hiányérzeten, a konferencia jegyzőkönyve pedig természetesen még nem jelent meg. Ezért azután a résztvevők kénytelenek voltak - sokszor nehéz döntéseket hozva - kiválasztani néhány témát, s lemondani a többiről. Így ez a beszámoló sem vállalkozhat többre, mint - izelítőül néhány - meglehetősen önkényesen kiválasztott - korreferátum bemutatására s egy-két általános benyomás megemlítésére.

Asher Cashdan, a Sheffield Hallam Egyetem Pedagógiai Intézetének (School of Education) igazgatója az Egyesült Királyság pedagóusképzéséről szóló elemzésében - az Európai Közösség országainak mutatóit egybevetve - megállapította, hogy Nagy-Britanniában jut a legtöbb idő a pedagógusjelöltek gyakorlati felkészítésére. Ugyanakkor felhívta a figyelmet az ezzel járó veszélyre: a képzés indokolatlan leszűkítésére, prakticizmusára, az elméleti alapozás háttérbe szorítására. Ehelyett, pontosabban ezzel együtt - hangsúlyozta - arra van szükség, hogy a pedagógus képes legyen sokoldalúan alátámasztott, megfontolt ("reflective") döntések meghozatalára. A professzor beszámolt arról, hogy a sheffieldi egyetemen szervezettebbé teszik az együttműködést a pedagógusjelölteket képző oktatók és a gyakorló iskolák tanárai között. Ennek segítségével szeretnék átfogni a pedagógusképzés mindhárom, felfogása szerint egyenlő fontosságu szakaszát: a felsőfokú Intézményben folyó, bevezető ("initial") átképzést, az első iskolai években történő beilleszkedés segítését és

az egész pályán átívelő, rendszeres továbbképzést.

Az Ohio Állami Egyetem munkatársai (*Kenneth R. Howey és Nancy L.Zimpher)* az USA tanárképzésével foglalkozó hétéves kutatásukról számoltak be. (RATE=Research About Teacher Education Study.) Vizsgálatuk a képzési programokra összpontosult, s főként kérdőívekkel, interjúkkal s dokumentumok elemzésével operált. Érdemes megismerni elemzésük fő területeit, már csak azért is, mert nálunk a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya (TSZPSZ) sok tekintetben hasonló jellegű kutatást folytat a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt támogatásával.

A kiemelt területek a következők: a programokat megalapozó koncepció; a programok tartalmát és tervezett tevékenységeit összefogó, a koncepcióból leszármaztatott témák; készségfejlesztést és szocializációt szolgáló gyakorlati egységek: kezdeti és folyamatos diagnosztikai értékelések; pedagógiai laboratóriumok, klinikák működése; a pedagógusjelöltek által vezetett dossziék, mint a programok és a hallgatók értékelésének alapjai; a tanítás, tanulás és az oktatás megtanulása tudományos megalapozottságú kerettanterve ("core curriculum"); az oktatók együttműködése a programok kialakításában és értékelésében; szisztematikus kutatási terv a programok értékelésére. A kutatás adatai közül a konferencián a fenti feladatokban elért változások megítélését ismertették. Ötfokozatú skálán (nincs eredmény; részleges, mérsékelt, jó, kitűnő haladás;) összegezték a válaszokat. Ezek szerint a legkisebb elmozdulás a hallgatói dossziék, a laboratóriumok és a szisztematikus értékelés terén történt. Ugyanakkor kiemelkedő fejlődést regisztráltak (legalábbis a megkérdezettek véleménye szerint) a közösen kialakított alapkoncepcióban, a programok kidolgozásában és értékelésében, valamint a tanítás-tanulás oktatásában.

Végül, harmadik példaként *Maurice Holt*-nak, a Colorado Egyetem (USA) Pedagógiai Intézete professzorának, hazai szakmai körökben is ismert neves tantervelméleti szakértőnek "Pedagógusképzés és curruculum tervezés: következtetések az iskolai döntéshozás demokratizmusa szempontjából" című előadását emeljük ki. A téma időszerűségét a szerző azzal indokolta, hogy a központi tartalmi szabályozás és az iskolai döntések, kezdeményezések nélkül semmiféle

reform sem juthat messzire. (Itt néhány éles és szellemes oldalvágást tett az angliaiai nemzeti tanterv ("National Curriculum" erőteljes központosítási törekvéseire.) Következésképpen - folytatta - a pedagógusoknak egyre több beleszólást kell adni a tantervek kidolgozásába és fejlesztésébe. Ez viszont elsősorban a pedagógusképzésen és az iskola légkörén múlik. Ami a képzést illeti, szükséges, de nem elegendő az adott szakterületnek és oktatásának az alapos ismerete. Nélkülözhetetlen, hogy a tanárjelöltek filozófiai s más általános elméleti megalapozást is kapjanak. Csak így várható el ugyanis tőlük, hogy majd gyakorló pedagógusként kellő megfontoltsággal tudják megoldani az iskolai tanterv elméleti és gyakorlati problémáit ("reflective, deliberative inquiry"). A pedagógusjelölteknek tehát a tantervi problémák közös, alapos megfontolására és eldöntésére kell felkészülniük. Ha ezt különböző, szűkkörű, prakticista indokokra hivatkozva kiiktatják a pedagógusképzésből - s erre, sajnos, sok példa hozható -, akkor - mondotta Holt - "intellektuális vandalizmust" követnek el.

Befejezésül - ebben a nagyszabású, színes forgatagban sokszor a választás "tantaluszi" kínjait kiálló, a programok között ide-oda kapdosó, de a hivatalos és informális tapasztalatcseréken mégis nagyon sok tanulságot levonó résztvevőként - néhány általános benyomásomat említem meg hazai viszonyainkra vonatkozóan. Azt a következtetést vontam le, hogy pedagógusképzésünk és annak fejlesztése terén összhangban vagyunk a világon tapasztalható fejlődéssel, sőt, több területen élen is járunk. (Például a pedagógusképzés egységes alapkövetelményeinek, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai tartalmának a meghatározásában, vagy számos kutatásban.) Elmaradtunk viszont a nevelők rendszeres továbbképzése, posztgraduális képzése, valamint a kezdő pedagógusok szervezett segítése, figyelemmel kísérése terén. Sok teendőnk van továbbá egyes globális problémáknak a képzés tartalmába beépítését illetően (például környezetvédelem, speciális nevelési feladatok kezelése, iskolaközpontú tantervfejlesztés). Nem lehetünk megnyugodva a képzés kutatásokkal is alátámasztott, rendszeres értékelésének mostoha helyzete miatt sem.

Szerencsére a világ nemcsak szűkül, hanem az együttműködés területeit, lehetőségeit tekintve egyre inkább tágul is. Ezt

felhasználni, éppen fejlődésünk érdekében ajánlatos, sőt, kötelességünk. Ennek során sokat nyerhetünk, de eredményeink, tapasztalataink tárházából nem keveset adhatunk is. Az ismertetett ICET-UNESCO konferencia is erről győzhetett meg bennünket.

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA
főiskolai tanár
Budapesti Tanítóképző Főiskola

I B B Y

Mi is ez a furcsa rövidítés? Mi az IBBY? International Board on Bocks for Young People, szabadon lefordítva: Nemzetközi Gyermekirodalmi Társaság, melyet 1953-ban Zürichben, Svájcban alapítottak. Ennek a nemzetközi szervezetnek tagjai lehetnek mindazok, akik valamilyen módon kapcsolatban vannak a gyermekkönyvekkel - ebbe a fogalomba az ifjúsági irodalom is beleértendő -, tehát maguk az írók, a kiadók, s mindazok, akik gyermekirodalmat és általában irodalmat tanítanak, továbbá könyvtárosok, olvasásszociológusok stb. Magyarország már kb. húsz éve tagja az IBBY-nek, de erről a tényről kevesen tudnak, a gyermekirodalmat tanító elemi és főiskolai tanárok többsége nem is tudja, mi az IBBY. Éppen ezért szükségesnek és hasznosnak tartjuk az IBBY tevékenységének az ismertetését, azt remélve, hogy a jövőben egyre több hazánkfiának nyílik alkalma munkájába bekapcsolódnia. Meg vagyunk győződve arról, hogy ez a kapcsolat emelni fogja a hazai munka minőségét, kitágítja látókörünket, gazdagítja tudásunkat.

Az IBBY céljai öt pontban foglalhatók össze. 1. Mindenekelőtt a népeket-nemzeteket igyekszik egymáshoz közelebb hozni a gyermekkönyvek segítségével. Ha ugyanis a gyermekek megismerik más népek hagyományait, értékeit, egészen bizonyosan másképp fognak viszonyulni a megismert népekhez, s mindez végső soron a békét szolgálja. 2. Az IBBY megpróbálja azt elősegíteni, hogy a gyermekek mindenütt művészi értékeket képviselő könyvekhez jussanak hozzá. A jó könyveken felnövő gyermek minden bizonnyal jobban megfelel a mindenkori társadalom kihívásainak. Sajnos, az írástudatlanság manapság nemcsak a fejlődő, hanem az ipari országokban is probléma. 3. Segíti a jó gyermekkönyvek kiadását és eljuttatását mindenütt, de elsősorban a fejlődő országokban. 4. Támogatást kíván mindazoknak nyújtani, akik kapcsolatban vannak a gyermekkel és a gyermekirodalommal. 5. Ösztönözni kívánja a kutatást a gyermekirodalom

területén.

Az IBBY messzemenően elfogadja az ENSZ-nek 1990-ben jóváhagyott a gyermekek jogairól szóló törvényét, mely szerint minden gyermeknek joga van a neveléshez és az információkhoz való hozzájutáshoz. Ennek a törvénynek a szellemében minden nemzetnek kötelessége volna segíteni a jó gyermekkönyvek kiadását és terjesztését.

Több mint ötven ország tagja az IBBY-nek. Vannak közöttük olyanok, ahol a gyermekirodalom gazdag és virágzó, s vannak olyanok is, ahol csak néhány lelkes ember próbálkozik a gyermekirodalom megteremtésével, valóban úttörő munkát végezve. Ahol nincsen nemzeti szekció, ott egyéni tagság is lehetséges, tehát végül is bárki folyamodhat felvételért.

Az IBBY programját a végrehajtó bizottság határozza meg, melynek nyolc tagja van különböző országokból, s melynek élén egy kétévenként megválasztott elnök áll. A mindennapos ügyeket a Svájcban lévő titkárság intézi, címe: Nonnenweg 12, Postfach CH-4003 Basel, Switzerland; tel. (int. +4161) 272 2917, fax (int.+4161) 272 2757).

Az IBBY osztja ki kétévenként a kis Nobel-díjat, azaz a Hans Christian Andersen-díjat egy kortárs írónak és egy kortárs illusztrátornak. Ez a legrangosabb elismerés, melyet író kaphat a mai gyermekirodalom terén. Maga a dán királynő - jelenleg II. Margit - a díj patrónája. Az írók díját 1956 óta, az illusztrátorok díját 1966 óta osztják ki. Ebben az évben, az 1992 szeptemberében rendezett berlini konferencián az Andersen-díjat egy amerikai írónő, Virginia Hamilton és egy cseh illusztrátor, Květa Pacovská kapta. Virginia Hamilton nagyon jó író, és nagyon elismert az USA-ban. Mivel ő maga is néger, sok műve foglalkozik a négerek életével, például könyvet írt a híres énekesről, Paul Rebesonról. Egyik gyönyörűen illusztrált könyvében különféle népek teremtésmondáit dolgozza fel gyermekek számára (In the Beginning: Creation Stories from Around the World, 1988).

Az Andersen-díj kapcsán nem árt tudni, hogy a díjra jelölt írókról is ki szoktak adni egy kis könyvecskét, mely tartalmazza életrajzukat és műveik jegyzékét. A legutóbbi kiadványban 16 író adatait közlik a legkülönbözőbb országokból, Kínától Argentínáig. Mindez jó tájékoztatást jelent a kiadók és a gyermekirodalom tanárai számára, ez

a lista ugyanis garancia, hiszen mindannyian tudjuk, hogy világszerte igen fontos a válogatás. (Az amerikai egyetemeken például az alapkurzusnak számító gyermekirodalom-történet után a válogatás szempontjait tanítják, s egyúttal felhívják a jó művekre a leendő tanárok figyelmét. A válogatásban pedig nagy segítséget jelentenek a különféle díjakkal - Newbery-, Caldecott-, Mark Twain-díj - kitüntetett művek.)

Az IBBY-ben kétévente összeállítják a kiváló írók, illusztrátorok és fordítók listáját az újabb publikációk alapján. Ez a válogatás a nemzeti szekciók javaslatai alapján történik. Az 1992-es listán egyetlen magyar mű szerepel, mégpedig illusztrációja miatt: Elek Lívia: Az elrabolt királykisasszony, Móra 1988, c. műve. Sem az eredeti szerzők, sem a fordítások között - sajnos - nincsen magyar mű. Ez a lista ugyanis igen fontos, mert kimutathatóan megnöveli a szerzők nemzetközi ismertségét és népszerűségét.

1953 óta kétévenként az IBBY konferenciákat rendez mindig más és más országban. Eddig a konferenciák a következő országokban voltak: Svájc, Ausztria, Svédország, Olaszország, Luxemburg, Csehszlovákia, Anglia, Ciprus, Japán, Norvégia, USA és legutóbb Németország (Berlin). A legközelebbi konferencia Sevillában, Spanyolországban lesz 1994 októberében. Az érdeklődők tartsák számon e dátumot, s írjanak a svájci irodába információért.

Az IBBY és az UNESCO közösen szemináriumokat tart a fejlődő országok számára. Az IBBY-Asahi díjat a japán Asahi Shimbun lapkiadó vállalat alapította. Ez évente egymillió jent adományoz olyan társaságok és intézmények számára, melyek jelentősen előbbre vitték a gyermekkönyvek kiadásának az ügyét. Ezenkívül az IBBY még működtet egy dokumentációs központot, mely fogyatékos gyermekek számára készített könyveket gyűjt. Ezt az intézményt a norvégok alapították 1985-ben, nemzetközi kiállításokat és szemináriumokat szervez (IBBY Documentation Centre of Books for Disabled Young People).

Az IBBY-nek folyóirata is van, melyet a bécsi Gyermekirodalmi és Olvasáskutatási Intézettel közösen ad ki. Ez a Bookbird, az egyik legismertebb nemzetközi gyermekirodalmi folyóirat. Nagyon ügyesen és érdekesen szerkesztik, s nemcsak tanulmányokat tartalmaz, hanem az IBBY híreit is. Valóban érdemes rá előfizetni, ha van rá lehetőség.

Andersen születésnapja tájékán, tehát április 2-a körül az IBBY minden évben megrendezi a Nemzetközi Gyermekkönyvnapot. Ezt általában a nemzeti szekciók támogatják. Az eddigi szponzorok a következő országok voltak: Anglia, Ausztrália, Ausztria, Brazília, Bulgária, Columbia, Csehszlovákia, Dánia, Franciaország, Ghana, Görögország, Irán, Jugoszlávia, Kanada, Lengyelország, NSZK, Oroszország, Svédország, Svájc, USA, Venezuela. Az IBBY mindig jelen van a nemzetközi könyvvásáron is.

Az IBBY más szervezetekkel is együttműködik, így az IRA-val, azaz az International Reading Associationnal. Az IRA-nak a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) aktív tagja, annak ellenére, hogy csak ez évben, tehát 1992-ben alakult meg.

Az IBBY igen hasznos tevékenységet folytat, érdemes munkásságára odafigyelnünk. Mindazok figyelmébe ajánlom, akik kapcsolatban vannak a gyermekkönyvekkel, elsősorban a gyermekirodalmat oktató főiskolai tanároknak.

KÖVÉR SÁNDORNÉ
főiskolai tanár
Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola

TANULMÁNYÚTON SVÉDORSZÁGBAN: ÓVODAI ÉS ÓVÓKÉPZÉSI TAPASZTALATOK

Hivatalos meghívásnak eleget téve egy hetet töltöttem Svédországban. Szakmai tapasztalataimat kívánom megosztani a folyóirat olvasóival.

A felsőoktatás és pedagógusképzés jellemzői

Dél-Svédország LUNDS-i EGYETEME a legnagyobb felsőoktatási és kutatási intézmény Skandináviában. 8 fakultásán 23.000 hallgató tanulhat, akik 53 alapképzési program, valamint a 600 tanfolyami kurzus közül választhatnak. Az 1668-ban alapított egyetemhez ma hozzátartozik a Lunds-i Szociális Munkások Főiskolája, a Dél-Svéd Pszichoterápiai Intézet, valamint a MALMÖ-i Tanárképző, Óvóképző, Zenei- és Színművészeti Főiskola.

A svéd felsőoktatási reform a maga 1977-es indításával szinte első volt az európai rendszerek sorában. A reform nem kapcsolható egyetlen törvényhozási aktushoz, hanem permanens folyamat. A reform leglényegesebb elemei a következők:

- egységes felsőoktatási rendszer, amely magába foglalja az egyetemeket és főiskolákat. (A főiskolák autonómiájuk megtartásával, önálló vezetés mellett vagy csatlakoztak az egyetemekhez, vagy függetlenek maradtak.);
- a diáklétszám ugrásszerű növekedése;
- új, egységes elveken alapuló felvételi és adminisztrációs rendszer;
- számtalan lehetőség megteremtése az alapképzésen túli tanfolyami részvételre;
- távoktatási és sokféle felnőttoktatási program indítása;
- hangsúlyosabbá vált a hallgatók gyakorlati felkészítése, s általában szélesedett a felsőoktatási intézmények gyakorlattal való kapcsolata.

Svédországban a kilenc éves iskola minden gyermek számára kötelező hét éves kortól kezdve. A tanulók több, mint 90 %-a ezután legalább

két éven át folytatja tanulmányait a középiskola számos szakmai vagy elméleti képzést nyújtó iskoláinak egyikén. A pedagógusképző főiskolák általános felvételi követelménye legalább két éves középiskolai vagy ezzel egyenértékű tanulmányi végzettség (adott területen szerzett többéves gyakorlat) és az angol nyelv ismerete. Alkalmassági vizsga nincs. A hallgatók gyermekekkel való kapcsolatteremtési készségét a - kezdettől folyó - gyakorlatokon figyelemmel kísérik, s az alkalmatlanokat eltanácsolják.

A főiskolák képzési célját, a képzés időtartamát az Országgyűlés hagyja jóvá. A tanterveket az Egyetemi és Főiskolai Hivatal és a minisztérium határozza meg, megszabva a program feladatait, felépítését, biztosítva annak anyagi feltételeit. A programok különféle tanfolyamokhoz készülnek, tekintettel a hallgató előképzettségére. A tanfolyamok között sok olyan is van, amely igazolja a végzettséget, de nem eredményez főiskolai diplomát. Ez utóbbit csak az szerezhet, aki elvégezte a teljes tanulmányi programot, illetve megszerezte az előírt - kreditrendszerhez hasonló - pontszámokat. Mindez lehetővé teszi, hogy a tanulás valóban permanens legyen és az állandó ismeretbővítés elvén alapuljon.

A malmöi óvóképző főiskola hallgatói öt szemeszteres képzésben szerezhetik meg az előképzettséget is figyelembevevő pontokat. Ez a következőképpen történik: a hallgatók félévenként komplex feladat megoldására vállalkoznak. A különböző évfolyamokból alakult 5-6 tagu teamok - egymás között megosztva a munkát - feltárják a megoldandó problémakör zenei, irodalmi, vizuális aspektusát, elkészítik a szükséges eszközöket. A több hetet igénylő tevékenységet önállóan végzik, de igénybe vehetik tanáraik útbaigazítását s a főiskola teljes felszerelését.

Tapasztalataim szerint ez rendkívüli mértékben fokozza a hallgatók önálló, kreatív munkáját, s az együttműködési - pedagógusnál nélkülözhetetlen - képességek kialakulását. (Személyesen két feladat feldolgozásába nyerhettem betekintést, témájuk a tenger, illetve az indiánok kultúrvilága volt).

Az elméleti órákon a hallgatók részvétele kötelező. Az óvodapedagógus hallgatók minden félévben 6 hetet gyakorlaton töltenek kijelölt óvodákban. Minden felsőfokú képzés oktatásra szánt idejének

1/10-e gyakorlat. A tanterv előírja, hogy a hallgatók tanulmányi idejük alatt egyszer külföldi szakmai részképzést kapjanak. (Intézményünk ez évben ennek keretében 18 hallgató tanulmányútját biztosította).

A felsőoktatási intézmények évenként költségvetési javaslatot terjesztenek elő elképzeléseik finanszírozásával kapcsolatban. Az így összegyűjtött adatokat globálisan az Országgyűlés hagyja jóvá. Az egyetemek és főiskolák gazdálkodásukban valóban szabadságot élveznek, mivel a rendelkezésükre álló pénzeszközök megkötöttsége csupán annyi, hogy elkülönítik a posztgraduális (doktori képzés), illetve a kutatás céljaira szolgáló pénzeszközöket az alapképzés költségeitől.

A hallgatók tanulmányait az állam tanulmányi ösztöndíj és kölcsönök formájában támogatja. Mindezek függetlenek a szülők anyagi helyzetétől, ám növelhetők vagy csökkenthetők a hallgató jövedelmének és tanulmányi eredményeinek függvényében. A támogatási díjak összege magas, s a már diplomával rendelkező továbbtanuló hallgatók is kaphatják 45 éves korig.

A felsőoktatás irányítására a decentralizációs folyamat jellemző. Országos szinten az Egyetemi és Főiskolai Hivatal (Universitets Och Högskol sambetet) koordinálja a felsőoktatási rendszer különféle tevékenységét, mérlegeli és továbbítja a költségvetési igényeket és ellátja a felügyeletet. A 10 főből álló bizottság élén a kancellár áll.

Az intézményekben létesített tanácsokban a helyi (választott) tagokon kívül társadalmi, közérdeket és a gyakorlatot képviselők is helyet kapnak.

A felsőoktatási intézmények autonómiáját a pénzügyekben, a tanfolyami programok összeállításában, a gyakorlattal való kapcsolattartásban nagyfokú önállóság jellemzi.

Az iskola előtti intézményes nevelés formái

A svéd parlament 1985. évi döntése alapján 1 éves korától kezdve minden gyermek jogosult az intézményes nevelés különböző formáinak az igénybevételére. A svéd "óvodai" nevelésnek többféle szervezeti formája működik. Ezek a következők:

- Napközi otthon: Többnyire dolgozó vagy tanuló szülők 1 és 6 év közötti gyermekei számára létesültek. Helyenként előfordul, hogy

a korhatár 1 és 12 év közötti.

- Részidős előiskola: Olyan 4 és 6 év közötti gyermekek számára működik, akiknél az egyik szülő nap közben otthon van, illetve a gyermek családi napközi otthonban tartózkodik, míg szülei dolgoznak. A részidős előiskola délelőtti és délutáni csoportokkal működik (a gyerekek több mint 90 %-a idejár).
- Családi napközi otthon: A község alkalmazásában áll a gyermekgondozó, aki saját otthonában vállalja a gyermekek felügyeletét. Saját gyermekeivel együtt legfeljebb 4 gyermek ellátásáról gondoskodhat. A 4-6 éves korú gyermekek e mellett az "előiskolai"=óvodai nevelésben is részt vesznek.
- Nyilvános előiskola: Sajátos feladata az, hogy kapcsolatot létesítsen az otthon tartózkodó szülők és a gyermekgondozók között. Az óvodapedagógus foglalkozásokat vezet, és segítséget nyújt a nevelés problémáinak a megoldásában. A gyermekek a felnőttekkel együtt tartózkodnak a nyilvános előiskolában.
- Szabadidős otthon: Napi 10-12 órán át - ha szükséges, éjszaka is - otthont nyújt a dolgozó szülők gyermekei számára.

Minden intézményt az állam, illetve a község tart fenn. A beteg gyermek mellé is biztosítja és fizeti a gondozót. A szülők - a részidős óvoda kivételével - jövedelmüktől függően díjat fizetnek, ez azonban az összköltségnek kb. 10 %-át teszi ki.

A gyermekek többnyire vegyes életkorú csoportokban élnek, így a nagyobbak természetes módon sajátítják el, hogyan kell felelősséget vállalni a kisebbekért, s tekintettel lenni tevékenységükre. A testvérek természetes módon egy csoportban nőnek fel. A csoportokban általában 15-16 gyermek van, s a személyzet létszáma a gyermekek életkorától függ. A 3-6 évesek csoportjába 15 gyermekre 1 óvónőt és két gondozónőt biztosítanak.

Az iskola előtti intézményes nevelés (továbbiakban: óvoda) programját 1987-ben bocsátották ki.

Célja a következő:

- A szülőkkel szoros együttműködésben biztosítják minden egyes gyermek számára, hogy érzelmi és értelmi képességeit gazdagon és sokoldalúan fejleszthesse;

- Így rakják le az alapjait egy nyitott és befogadóképes személyiség fejlődésének, aki másokkal együttműködve, empátiás készséggel képes saját véleményt alkotni, s problémáira megoldást találni.
- Az óvoda megalapozza a gyermek tudásvágyát, s azt a készséget, hogy ismereteit saját és mások életének javítására hasznosítsa.

Svédországban mindent megtesznek azért, hogy a testileg és lelkileg fogyatékos gyermekek is óvodai nevelésben részesüljenek. Az óvónő munkáját ilyen esetben logopédusok, gyógytornászok, illetve megfelelő szakemberek segítik.

A bevándorló gyermekek vagy anyanyelvi csoportba járhatnak, ahol a személyzet is ezen a nyelven beszél, vagy összetett csoportba, ahol a gyermekek egy része svéd. Ez utóbbinál a személyzet fele a gyermek anyanyelvét használja. Amennyiben a gyermekcsoportban svéd a köznyelv, a bevándorló gyermekek számára legalább heti 4 órában anyanyelven beszélő pedagógust alkalmaznak. Mindent megtesznek azért, hogy a gyermek anyanyelvi készségét fejlesszék és ennek alapján megtanuljon svédül is. Fontos, hogy a gyermekek a két nyelv során a két kultúrát is megismerjék.

Az óvodák munkáját, napi programját nagymértékben befolyásolja az, hogy a gyerekek különböző családi környezetből érkezve eltérő tapasztalatokkal, élményekkel rendelkeznek. A gyermekek differenciált fejlesztése során megismerkednek a viselkedés normáival, s a napi tevékenység során alakul egyéniségük, erősödik önbizalmuk. A reggeli órákban az óvónő a gyerekekkel közösen tervezi meg a nap programját, ezek után mikrocsoportokban tevékenykednek. Az általam látott három óvodában megtalálható volt egy kis szoba, ahová bármikor elvonulhat a gyermek, mert egyedül akar lenni, képeskönyvet nézni, magányosan építeni.

Az óvodában éreznie kell a gyermeknek, hogy itt mindenki egyformán fontos a közösségnek, a csoport számít az egyénre. A gyermekek által elvégezhető munkát önállóan maguk végzik. "A feltételek megteremtésénél gondolni kell arra, hogy a tárgyak a gyermeket kreatív gondolkodásra késztessék, így alakuljon kezdeményező készsége, önállósága, önmagában és jövőben való hite" - mondta egy óvónő. Az általam látott óvodákban ezek a feltételek egyáltalán nem gazdagabbak,

mint hazai intézményeinkben.

A gyermekek mozgásszükségletének kielégítésére nagy gondot fordítanak főként ritmikus gyakorlatokkal, tánccal, az alkotóképesség kibontakozására barkácsolást és a vizuális nevelés technikájának különböző lehetőségeit biztosították.

Az óvodának hozzá kell járulnia a tájegység tradíciójának, hagyományainak a megőrzéséhez, a kultúrörökség továbbéléséhez. Az ünnepségeken az egész falu részt vesz, így a gyerekek természetes módon lesznek részesei a helyi kulturális életnek, dramatikus játékokkal, népi mondókákkal maguk is gazdagítva azt. Az óvoda más népek kultúrája iránt is felkelti a gyermekek érdeklődését, így a bevándorló gyermekek is megőrizhetik identitásukat.

Az iskola előtti intézményes nevelésben nagy jelentőséget kap a természet megismerése és védelme. Sétákon, kirándulásokon ismerik meg a növények, állatok életfeltételeit, a föld, víz, levegő, klíma, természeti erők és jelenségek összefüggéseit. Az óvoda minden erővel arra törekszik, hogy a gyermekek megértsék, a természet megőrzése létünk alapja, s bíznak abban, hogy é felelősségteljes magatartás már gyermekkorban gyakorlás útján kialakítandó.

A szűkebb környezet, az óvoda esztétikája közel sem ennyire központi kérdés, legalábbis a meglátogatott óvodák számomra ezt igazolták. A bútorok felnőtt-méretűek (a székek állítható magasságúak), a pihenő szobában földre helyezett szivacs szolgál a gyerekek alvására. A játékok vonatkozásában nem szolgálhatok új ötletekkel a látottak alapján.

A svéd óvodapedagógusok és a képzés szakemberei is nagy érdeklődéssel közelednek a magyar óvodapedagógia és gyakorlata iránt, ebben elért eredményeinknek nem kis szerepe van.

ÉVFORDULÓK, ÜNNEPEK

FÖLDI FERENC
főiskolai tanár
a Magyar Comenius Társaság titkára

COMENIUS - ÉVFORDULÓ

400 éve született Jan Amos Comenius

Mindenütt a világon, ahol Comeniust értő, elméletét elfogadó emberek élnek, meleg szívvel ünneplik a nagy tudós, predikátor és pedagógus születésének 400. évfordulóját.

Comenius az egyetemes művelődéstörténet kiemelkedő alakja. Számunkra azért is különösen fontos, mert 1650-1654 között Sárospatakon alkotott.

A világ vándora volt, s mint ilyen, sok mindent megismert, jót és rosszat egyaránt. A világ útvesztője és A szív paradicsoma című írásának címoldalán olvashatjuk a következő sorokat:

"azaz
világos magyarázata annak
hogy ezen a világon és minden dolgaiban
egyéb sincs, mint tévelység és tántorgás,
tülekedés és törtetés,
csalárdság és álnokság, nyomorúság
és bánat, s a vége mindennek
csömör és csüggedés;
de, hogy aki visszavonul szíve hajlékába,
s ott egyedül az Úristennel lakozik,
az megtalálja az igazi, a tökéletes
lelki békét és boldogságot."

Ebből a szép barokk alcímből arra következtethetnénk, hogy Jan Amos Komensky, a cseh testvérek püspöke, a világtól visszavonultan, csak lelki üdvösségét kereste. Ez azonban nem így volt. A rossz megismerése inkább arra ösztönözte, hogy szembeszálljon vele. Évtizedeken keresztül küzdött egy olyan társadalomért, amelyben népe és ő maga is méltán megtalálhatná helyét.

Sárospatakra érkezéséig minden lényeges elemét kifejtette

pedagógiai rendszerének. Jól ismerte korának eszméit, nevelési törekvéseit, s kiváló rendszerező elméjével saját pedagógiájának kialakításában fel is használta azokat. Sárospatakra azért jött, hogy elméleti és módszertani elképzeléseit megvalósítsa, létrehozza panszofikus iskoláját, mely a tudás összességét akarja nyújtani mindenki számára.

Comenius alapvető jelentőséget tulajdonít a műveltségnek a világ megváltoztatása érdekében, melynek fő tényezője - az ő humanista gondolkodásában - az ember, a tudással és erkölccsel felruházott ember.

A Patakon elért gyakorlati eredményeket a magyar neveléstörténet az egész magyar nevelésügy múltjának legjelentősebb eredményei közt tartja számon. Ma már tudjuk, hogy az a négy év, amit Comenius Sárospatakon töltött, legfényesebb korszaka volt a pataki iskolának, ezt szolgálta a mester, aki az iskolai munkálatokat vezette, az eszme, amely a munkálatokat áthatotta, a tankönyv, mely vezérfonala volt az oktatásnak. Hihetetlenül sokat dolgozott az alatt a négy év alatt, amelyet Sárospatakon töltött. Itt születnek meg jeles munkái, többek között a világhírűvé vált Orbis Pictus, amely szoros kapcsolatban áll a pedagógiai tapasztalatokkal.

Nemcsak a pedagógia terén elért halhatatlan munkássága példa előttünk, hanem hite az emberiség és Európa felemelkedésében. Comenius áldozatos tevékenységével keresi saját népének szabadulási útját, s ehhez meg akarja nyerni a protestáns hatalmak, és nem utolsó sorban az erdélyi fejedelem segítségét. Sárospatakon írja II. Rákóczi Györgynek ajánlva a Gentis felicitas - A nemzet boldogsága - című munkáját, amelyben elmondja, hogy a mezőgazdaság, az ipar és a kereskedelem fejlesztésével, a műveltség és a jó erkölcs terjesztésével hogyan lehetne boldoggá tenni a magyar népet.

Pánszofiája eljuttat a pán-európai gondoplathoz. Rajtunk áll, hogy Comenius törekvéseit is figyelembevéve eljutunk-e ehhez a nemes célhoz, mely minden ember és minden nemzet közös érdeke.

Amikor 1654-ben elhagyta Sárospatakot, joggal mondta, hogy értékes örökséget hagyott hátra. Ezen örökség ápolására alakult meg Sárospatakon 1986. június 21-én lelkes pedagógusok, kutatók, lokálpatrióták kezdeményezésével a Magyar Comenius Társaság.

A társaság ösztönözni, segíteni kívánja Comenius szellemi hagyatékának, pedagógiai, művelődéstörténeti eszméinek kutatását, korszerű elemzését, értékelését és felhasználását. Sajátos társasági eszközeivel szolgálni akarja a Comenius hagyományok őrzését, tudatosítását. Ezért összefogta, tömörítette egyrészt azokat a neveléstörténeti, művelődéstörténeti kutatókat, akik közvetlenül vagy közvetve Comenius eszméinek, művelődési, pedagógiai hagyományainak feltárására és elemzésére törekszenek, másrészt mindazokat, akik a magyar művelődés, nevelés- és oktatás folyamatos korszerűsítését, továbbfejlesztését szívügyüknek tekintik.

Társaságunk 96 alapítótaggal indult. Választmányi üléseinken újabb tagok - 149-en - kérték felvételüket. Jelenlegi létszámunk 142 fő.

Nagyobb rendezvényeinket, felolvasó üléseinket a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságával, a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályával és Borsod Megyei Tagozatával, a Comenius Tanítóképző Főiskolával együtt tartottuk.

Társaságunk eddig négy kiadványt jelentetett meg. A Bibliotheca Comenlana I. kötetében Comenius Orbis Pictus c. művének 1793-as hasonmását adtuk közre. A II. kötetben Comenius 1650. november 24-én Sárospatakon tartott beköszöntő beszédét, valamint az alakuló ülésen elhangzott előadásokat, a Társaság alapszabályzatát és a tagok névsorát jelentettük meg. A III. kötet tartalmazza Comenius rövid vallomását Magyarországra történő meghívásáról, s az itteni munkája megkezdése előtt kidolgozott vázlatos tervét a pataki iskola korszerűsítésére, továbbá különböző tanulmányokat a Comenius-kutatások hazai eredményeiből a IV. kötetben Comenius magyarul eddig meg nem jelent írását, a Pampaedia-t adtuk ki. Comenius ebben a művében az iskolai és a nevelési reformok terén szerzett élettapasztalatait foglalja össze. Itt mutatja be átfogó nevelési-képzési rendszerét, amely egyszerre szolgálja az egyén és a társadalom fejlődését. A siker alapvető feltétele az, hogy minden ember - anyagi helyzetétől, társadalmi és nemzeti hovatartozásától függetlenül - részt vegyen az általános képzésben. Ez az embernek természetből eredő joga. Az egész életet betöltő nevelés a gyermek születése előtti szakasztól a késő

öregségig terjedően nemcsak az egyes ember életét teheti harmonikussá, hanem elősegítheti az egységes, békés és harmonikus emberi társadalom megvalósítását is.

A Magyar Comenius Társaság a Pampaediat Comenius születésének 400. évfordulójára jelentette meg.

Ebben az évben Európa számos országában meleg szívvel emlékeztek a nagy tudós születésének 400. évfordulójára.

Mi is nagyságához, jelentőségéhez méltóan tisztelegtünk Comenius emléke előtt. Erre kötelez bennünket az is, hogy négyéves sárospataki működése, a korabeli magyar művelődési viszonyok értékelése, továbbfejlesztésére irányuló elméleti és gyakorlati munkássága Comeniust a magyar művelődéstörténet kiemelkedő alakjává tette.

A Magyar Comenius Társaság - a Magyar Tudományos Akadémia, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, a Magyar UNESCO Bizottság, a Magyar Pedagógiai Társaság, a Sárospataki Református Kollégium, a Comenius Tanítóképző Főiskola, a Magyar Nemzeti Múzeum Rákóczi Múzeuma és Sárospatak Város Önkormányzata közreműködésével, a Pro Renovanda Cultura Hungariae és a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Mecénás Alap anyagi támogatásával - Comenius születésének 400. évfordulója alkalmából 1992. szeptember 21-23. között nagyszabású megemlékezést rendezett Sárospatakon.

A nemzetközi tudományos konferencián 23 magyar és külföldi szakember tartott előadást kutatásainak eredményeiről.

Köpeczi Béla: Comenius és a magyar művelődés;

R. Várkonyi Ágnes: Comenius és a westfáliai béke Európája;

Péter Katalin: Comenius és a Rákócziak;

Bakos József: Comenius és a magyarok;

Bölcskei Gusztáv: Comenius tegológiája;

Maller Sándor: Comenius utópisztikus elgondolásai;

Koltai Dénes: Comenius és a hazai felnőttképzés;

Ján Perhács: Comenius elképzeléseinek megvalósítása az andragógiai képzésben;

Krisztián Béla: A szakmai kultúra elemei Comenius munkáiban;

Dömötör Ákos: Comenius és a reáliák módszere;

Lázár Sándor: A tanulási motívációó Comenius oktatási rendszerében;

Bajkó Mátyás: Comenius és a korabeli Erdély iskolakultúrája;

Hörcsik Richárd: Comenius és Sárospatak;
Demjén István: Comenius hatása a Sajó-Hernád közti református iskolákra;
Maria Novacká - Daniela Vaneková: Comenius és a szlovák kultúra;
Tamásné Gál Viola: Comenius hatása a szlovákiai tanügy és műveltség fejlődésére;
Jozef Psenák: Comenius és Bél Mátyás kapcsolata;
Lascus Voicu: Comenius lehetséges útja Sárospatakról Gyulafehérvárra;
Keserű Bálint: Lorántffy Zsuzsannának ajánlott spiritualista munka;
Antoaneta Stojanova Pavlova: Comenius a bulgáriai nevelési sajtóban;
Fehér Erzsébet: Az Orbis Pictus magyarországi kiadásai;
Silvia Dumitru: Az Elzevir Kiadótól megjelentetett Comenius művek elterjedtsége Erdélyben címmel tartott

előadást.

A tudományos konferencián elhangzott előadásokat a társaság Bibliotheca Comeniana könyvsorozatának V. kötetében kívánja megjelentetni.

Az emlékünnepély keretében Comenius-emlékplakettek átadására került sor, melyeket Mladonyiczky Béla szobrász és éremművész készített. Az emlékplaketteket a társasági célkitűzéseinket leghatékonyabban szolgáló tagok és kutatók kapták kitüntetésként.

Az évforduló alkalmából pályázati felhívást adtunk ki, amely a Pedagógiai Szemle 1989. év 7-8., s az 1990. év 7-8. számában jelent meg. A felhívásra beérkezett jeligés pályamunkákat neves professzorok véleményezték, a jubileumi rendezvények keretében került sor a díjak átadására.

Szeptember 20-án, a rendezvény előestjén nyílt meg a Művelődés Háza galériájában Mladonyiczky Béla "Comenius az éremművészetben" című kiállítása, majd ezt követően Comenius műveiből, korabeli énekekből összeállított emlékműsort tekinthettek meg az érdeklődők a színházteremben.

A nagy évforduló alkalmából "Comenius a nemzetek tanítója" címmel emlékkiállítást rendezett a társaság felkérésére az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum a Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei Nagykönyvtárában, a Rákóczi várban pedig Ottó Spalinger svájci grafikus "Ember az emberért - változatok Comeniusra"

című kiállítása volt megtekinthető.

1992-ben világszerte megemlékeztek a modern nevelés úttörőjéről, a közös munkán alapuló, a fokozatosság és a szemléltetés elvét megvalósító iskolai oktatás megszervezőjéről. Magyarországon is számos helyen került sor a Comenius-évforduló megünneplésére, eszméinek felelevenítésére és azoknak terjesztésére.

Sárospatak Comenius által került fel a világ tudományos térképére, ezért mindig hálával, tisztelettel emlékezünk a nagy reformátor tudósra, aki így búcsúzott Pataktól:

"Isten hozzád, pataki iskola!
Isten hozzád, Patak városa!
Isten hozzád, Magyarország!
Éljetek boldogan minden barátaim!
Comeniustok emlékezetét őrizzétek meg Magatok között;
kísérje őt barátságos jókívánságtok!"

Comenius emlékét megőrizte az egész haladó emberiség, ezt tettük és tesszük mi is. Születésének 400. évfordulóján sárospataki szobránál emlékbeszédet mondott a Magyar Comenius Társaság titkára, majd koszorút helyezett el: a Magyar Comenius Társaság, a Magyar Tudományos Akadémia, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, a Magyar UNESCO Bizottság, a Sárospataki Református Teológiai Akadémia, a Comenius Tanítóképző Főiskola, Sárospatak Város Önkormányzata, a Sárospataki Református Gimnázium, az Árvay József Gyakorló Általános Iskola és Sárospatak Városvédő és Szépítő Egyesülete.

HANGAY ZOLTÁN
főiskolai tanár
Budapesti Tanítóképző Főiskola

COMENIUS ÖRÖKSÉGÉRŐL: A JANUA TANULSÁGAI[x]

A morva Johannes Amos Comenius (Jan Amos Komensky), az egyetemes neveléstörténet 17. századi nagy egyénisége, aki négyszáz évvel ezelőtt, 1592. március 28-án született, azok sorába tartozik, akik itt, magyar földön is alkottak Európára szólót, nagyot.

Három és fél éves sárospataki tartózkodása (1650--1654) elég volt ahhoz, hogy a felső-magyarországi protestáns iskolaváros nevét mindenütt ismertté tegye. A már idős szakember ugyanis itt tisztázta végleg neveléselméleti, iskolaszervezeti és módszertani elképzeléseit, itt írt újabb tankönyveket, amelyek európai hírnevét végleg megalapozták. Iskola modelljébe például szerves elemként illesztette be a latin (közép)iskola és az azt követő akadémia elé az olyan anyanyelvi iskolát, amelyben már nemcsak olvasást, írást és vallási ismereteket tanítottak. Ez a fajta iskolarendszer lényegében a 20. századig megmaradt. Jean Piaget, századunk neveléstörténetének a nagy alakja is abban látta Comenius legfőbb érdemét, hogy új problémáknak egész sorát vetette fel. Egy Heidelbergben megjelent disszertáció a pedagógiai realizmus érvényesülése kezdetének tekinti működését. Comenius vezérlő elvei közé tartozott: Fabricando fabricamur (alkotva alakulunk). Pedagógiája tehát ma is élő, szerves része a pedagógiának, mert tőle származnak olyan általánossá vált eljárások mint, hogy a pedagógusnak fel kell keltenie az érdeklődést, s mivel a gyermeknek természetes cselekvése a játék, a játéknak az iskolában is helyet kell kapnia. Egyáltalán az iskola a gyermekért van, tehát az adottságaira kell építeni és elsősorban példával nevelni, mégpedig minden gyeremeket, a szegényeket és a lányokat is!

x
Megjegyzés: A tanulmány a Comenius Társaság pályázatára készült, pályadíjban részesült.

Comenius műve -- mint a nagy alkotóké igen sokszor -- nem előzmények nélküli és nem teljesen eredeti. De halhatatlanná lett azáltal, hogy felismerte, mire van szüksége az iskolának, kidolgozta, és egységes keretbe foglalta. "Az iskola nyitva van mindenki számára, s mindenkit minden megismerhető dologban mindenféleképpen tájékoztat; feladata az észt, a szívet, a kezet és a nyelvet kiművelni, ami csak úgy érhető el, ha az oktatás fokozatosan halad, közvetlen tapasztalatokra támaszkodik, és alkotó cselekvésre (autopraxisra) ad alkalmat. Az iskolai rend hét kelléken fordul meg: a tanterven, a tanárokon (hét tanárra van szükség), az oktatás segédeszközein (tankönyveken és tanszereken), a helyiségeken, az órarenden, a gyakorlaton és a szünidőkön" -- idézi Fináczy Ernő (i.m. 26. p.), Sárospatakon összeállított tervezetét.

Ne gondoljuk azonban, hogy kedvező körülmények között alkotta meg impozáns életművét. Még az sem mondható el róla, hogy megelőzte korát. Sok tekintetben nagyon is benne gyökeredzett a 17. századnak a világában, melyben leélte életét. Galilei, Harvey, Kepler, Pascal és Torricelli matematikai és természettudományos eredményeinek, Bacon, Descartes és Hobbes filozófiai munkásságának a kortársa volt, és még sem értette meg sem az új, kopernikuszi világképet, sem pedig azt, hogy a tudományos fejlődés útja a filozófiának és az egyes szaktudományoknak az elkülönülése és önállósodása felé vezet. Comenius ellenkezőleg minden létező dolgot teljességében összefoglaló egységes ismeretrendszert akart kialakítani, a pánszofiát. Morvaországi protestáns volta és sorsa pedig olyannyira befolyásolta, hogy a katolikus--protestáns szembeállás ürügyével folyó harmincéves háborúról (1618--1648), az európai helyzetről egyáltalán nem tudott reális képet alkotni, ezért felült teljesen felelőtlen politikai jóslatoknak is.

Szülőfaluja, Nivnice 11 km-nyire feküdt a magyar--morva határvidék egyik legjelentősebb morva településétől, Uhersky Brodtól (Magyarbród), amely mindössze 40 km-re volt a magyarországi Trencsén várától. Valószínű, hogy Comenius családja is magyar eredetű volt. Édesapja molnár mesterséget folytatott. Fiatal fiúként élte meg Bocskai István felkelő hajdúcsapatainak a betörését 1605-ben. Tanulmányai során Herborn és Heidelberg egyetemén is megfordult életre

szóló indíttatásokat kapva. Huszonnégy éves korában, 1616-ban lelkésze lett a cseh--morva testvérek prerani gyülekezetének Olomouc (Olmütz) közelében. Ez a 15. századi huszitizmusból kinőtt vallási közösség ekkorra a reformáció kálvini (református) irányzatához kapcsolódott: benső áhítat és szigorú fegyelem jellemezte. A harmincéves háború kitörésének az évében, 1618-ban Fulnekban Ostrava (Mährisch Ostrau) közelében szolgált. A cseh és morva protestánsok nem sejtették, hogy Habsburg-ellenes fellépésük hihetetlen katasztrófába fog torkollni. Három, bizonyos tekintetben türelmes elődje után Habsburg II. Ferdinánd személyében a reformáció kérlelhetetlen ellenfele állt velük szemben, s a fehérhegyi csatában (1620) a győzelem az övé lett. Comeniusnak is -- mint hite mellett kitartó lelkipásztornak -- a sorsa a számkivetés lett. 1628 után többé nem látta viszont szülőföldjét. Hittestvérei főleg Lengyelországba, Magyarországra és Erdélybe menekültek. Fő központjuk a lengyelországi Leszno (ejtsd: Lesnó) városa lett szemközt a Habsburgok birodalmához tartozó Sziléziával, egészen a határon. Comenius, aki még eljövetele előtt első feleségét és gyermekét elvesztette, egyike lett azoknak, akik száműzött sorstársaikban a lelket tartották. Csakhamar felekezetének az egyik vezetője lett, de közben tanított, sőt csakhamar elméletileg is foglalkozni kezdett pedagógiával, abból különösen az oktatástannal (a didaktikával). Felfigyelt a jó tankönyvek fontosságára, hiszen az 1630-as években a lesznoi iskola rektori tisztét is betöltötte. Tizenhárom évig tartott (1628--1641) életének az első lesznoi korszaka, amely megalapozta európai hírnevét. Kéziratban elkészült a Didactica Magna (Nagy oktatástan), 1633-ban németül is megjelent az Anyaiskola, amelyet 1631-ben megelőzött korszakalkotó latin nyelvkönyve, a Janua lingvarum reserata (A nyelvek felnyitott ajtaja). A katolikus és protestáns iskolákban ugyanis még teljesen latinul folyt az oktatás, s a latin volt a nemzetközi tudományos életnek a nyelve is, bár látható jelei mutatkoztak, hogy már nem sokáig.

Comenius a Januában és a két évvel később kiadott, a Januahoz bevezetésnek szánt újabb tankönyvében, a Vestibulumban (Előcsarnok) a latin nyelv mellett a világról és dolgairól is képet akart adni pánszofiai elképzeléseinek megfelelően. Ezért ezekben a könyvekben a szöveg az alapvető, s ennek a szótári és a nyelvtani rész csak

segédanyaga. A Januát hamarosan egy egész sor nyelvre lefordították, s még jezsuita iskolák is használták. Tankönyveiben Comenius nemcsak az addig erősen nyelvtan-központú latintanítással hagyott fel, hanem a klasszikus római szerzők olvastatásával is. Részben azért, mert a cseh és morva testvérek rigorózus erkölcsi felfogása számára az ókori klasszikusok túlságosan szabadosak voltak. Részben pedig azért, mert a latint mint élő szaknyelvet akarta művelni. Comenius azonban ezeknél a tankönyveknél sokkal többet akart elérni, az egyetemes tudás összefoglalására készült, hogy ennek a segítségével orvosolni tudja a beteg világnak mindenféle bajait.

Próbálkozására Európa-szerte felfigyeltek, sok levelet kapott tudósoktól, tanároktól, sőt államférfiaktól is. 1638-ban a kontinens egyik legtekintélyesebb politikusa, a kiskorú Krisztina királynő helyett a svéd nagyhatalom államügyeit ténylegesen irányító Oxenstierna kancellár egy holland patrónusának a közbenjárására meghívta Comeniust, hogy reformálja meg a svéd iskolákat. Ebből végül nem lett semmi, akárcsak angliai megbízásából, ahová 1641-ben utazott el -- szintén meghívásra --, mert egy nemzetközi tudóstestületet akartak szervezni a tudományok összefüggéseinek a kidolgozására. A király és a parlament összecsapása (az angol forradalom kezdete) azonban meghiúsította a terv megvalósítását. Ezután mégis elfogadta a svéd ajánlat feltételeit, és hat éven keresztül (1642--1648) a svéd partokkal szembeni Elbing (ma: Elblag) kikötővárosában dolgozott annak kivitelezésén. Közben lelkészi feladatait is ellátta, sőt 1648-ban a cseh--morva testvérek püspökké választották.

Comeniust sokfelé ágazó tevékenysége közepette az éltette, hogy a Habsburgokra végül is vereség fog várni az 1618 óta folyó nagy európai háborúban, s akkor ő is, hittestvérei is, hazatérhetnek. Annyira hinni akart ebben, hogy mindenféle jóslatoknak és látomásoknak is fenntartás nélkül hitelt adott, isteni kijelentéseknek fogadta el őket. A hosszú háborúba belefáradt hatalmak végül kompromisszumos békét kötöttek 1648-ban. A Habsburgok nem tudták a sok és jórészt protestáns német fejedelemséget megtörni, de ott, ahol közvetlenül uralkodtak, hatalmuk érintetlenül maradt, tehát Cseh- és Morvaországban is. A cseh--morva testvérek reményei a hazatérésre szétfoszlottak. Comenius ekkor ismét Lasznoban volt, ahol 1650 elején

arról tanácskoztak a szétszóródott felekezet mindenhonnan összesereglett küldöttei, hogy mitevők legyenek. Ekkor kapta meg Comenius Rákóczi Zsigmond meghívó levelét, hogy jöjjön Magyarországra.

Rákóczi Zsigmond I. Rákóczi György erdélyi fejedelem (1630--1648) kisebbik fia volt, aki fejedelmi bátyjánál, II. Rákóczi Györgynél (1648--1660) sokkal jobban szívén viselte a művelődés ügyét özvegy édesanyjával, Lorántffy Zsuzsannával együtt. Mindketten, anya és fia szerettek volna lendíteni a protestáns iskolaügyön. Ezért hívták Comeniust Sárospatakra. Érezték, hogy erre nagy szükség van, ugyanis a 20-as, 30-as évektől kezdve a szellemi pezsgés csökkent, az érdeklődés lanyhult, pedig az 1600-as évek elején a magyar műveltség színvonala még egy szinten volt a nyugat-európaival.

Comenius még a tavasszal ellátogatott Magyarországra, mert felekezete fontosnak tartotta, hogy odamenekült hittestvéreiket keresse fel. Húsvétkor Szakolcán (ma: Skalica) volt már, ahol igen sok morva száműzött élt papjaival -- öt kilométerre a morva határtól! Ennyire más volt a szintén a Habsburgok jogara alá tartozó Magyarország jogállása, hogy itt a menekült protestánsok otthonra találhattak. Útja során összetalálkozott egykori iskolatársával, Nikolaus Drabikkal, aki mint "Isten szózatának a prófétája" külön is ösztönözte, hogy menjen a Rákócziakhoz, akiktől hazájuk felszabadítását, a Habsburgok megtörését várta. Így Comenius ősszel kezdődő magyarországi tartózkodása (1650. október--1654. június) hátterében mindvégig kalandos politikai kombinációk is meghúzódtak. Beköszöntő beszédét 1650. november 24-én tartotta a sárospataki iskola vezetői és ifjúsága előtt. Ebben pontokba is foglalta a művelődés legfontosabb eszközeit:

"1. Az Anyaiskola magyar nyelvre fordítása és tanulmányozása a családi nevelés megjavítására;

2. jó nevelők alkalmazása;

3. helyes módszerrel és bölcs mesterekkel ellátott új iskolák nyitása;

4. nemcsak latin, hanem jó magyar tankönyvek kiadása;

5. kitűnő külföldi tudósok meghívása és a külföldre menő ifjak magas kiképzése;

6. a népnek és az ifjúságnak hasznos munkára szoktatása;

7. a néppel való jobb bánásmód;

8. a hívek valláserkölcsi életének jobb gondozása a lelkészek által" (Rácz: i.m. 71. p.)

Olyan tanulmányi vezetőféle lett, akinek nem az iskola napi munkájának az irányítása lett a feladata, hanem a reform kidolgozása és keresztülvitele. Haladéktalanul hozzá is látott a munkának. Ebben számíthatott a kitűnő Tolnai Dali Jánosra, aki hosszú angliai és hollandiai tanulmányai során ismerte meg Comenius nevét, és most a sárospataki iskola rektora volt. Számíthatott rá Comenius annak ellenére, hogy a protestáns egyházak belső felépítéséről egészen eltérően gondolkoztak, az iskolai színjátékok megítélésében is eltért a véleményük. Viszonyukat később az rontotta meg, hogy a kiegyensúlyozott magyarországi és erdélyi politikai helyzet megbomlásától félve Tolnai is, mások is elutasították azokat a kalandos terveket, amelyeknek az eszközéül Comeniust is felhasználták.

1651 januárjára el is készült a pánszofiai iskola vázlatával. Comeniusnak a már több mint két évtizede alakuló pedagógiai elképzelései tulajdonképpen itt, Magyarországon összegződtek, így szállt síkra tervezetében a tanévekre bontott és osztályrendszerű tanítás, a tananyagnak évek, hónapok és napok szerinti előre megtervezése mellett. A teljes, hét osztályos iskola megvalósítása azonban sok pénzt igényelt, s megfelelő tanárokat és tankönyveket is. Ezért arra szorították, hogy az átszervezést egyelőre csak az alsó három osztályban valósítsa meg.

Ez a vázlatos pályakép a sárospataki működésig megtett útjáról dokumentálni kívánta, hogy valóban mennyire széles alapokon nyugvó és a korabeli iskolát megújító elképzelések alakultak ki Comeniusban. A következőkben már nem részletezzük tovább a munkásságát, hanem Comenius tanulmányozásában elmélyedve néhány olyan vonást szeretnénk kifejteni, amelyek ma is figyelemre méltóak, és megerősítik a tanítóképzés fejlesztésére irányuló (mai) munkálatokat igazságukkal. A neveléstörténet gazdag múltjának a kiaknázása amúgyis napjaink egyik fő feladata. Jól kell láttatnunk a szerves fejlődés útját. A tiszta források újra feltárása csak javára válhat a képzésnek.

Az 1970-es évektől sok szó esik az integrációról és a szövegközpontúságról. "Az integráció helye elsősorban az anyanyelvi

nevelés tervezésében van, mint olyan vezérelvnek, amely nem engedi meg az anyanyelvi nevelés egészének résztárgyakra való aprózódását. Tulajdonképpen szintén nem új dolog. Minden jó pedagógus mindenkor ilyen módon -- természetesen integrálva -- tanított. Ezt az önkéntelenséget manapság nem ártott tantervszervező elvvé emelni, mivel az integráció szubjektív lehetőségei (művelt és jól képzett pedagógusok arányának a csökkenése) romlottak, viszont objektív feltételei (taxonómiai gondolkodás, a követelménymérés fejlődése stb.) javultak... Azonban - összhangban a tudományos eredményekkel -- a szöveget kellene az anyanyelvi nevelés központi kategóriájának tekinteni. A szövegtan mint multidiszciplináris jellegű stúdium a szöveget igen sok irányból (nyelvtudomány, irodalomtudomány, irodalomtörténet, esztétika, társadalom- és művelődéstörténet, szociológia, pszichológia stb.) közelíti meg. Az alsó tagozati magyartanítás is sok autonóm részterület egysége, hatékony programjának a kialakítása hasonlóan multidisziplináris (nyelvi, ezen belül speciális beszéd- és írásfejlesztési, irodalmi, esztétikai, pszichológiai, pedagógiai, történeti, néprajzi stb.) erőfeszítést kíván.

"A szöveg mint integráló jellegű kategória tehát alkalmás arra, hogy a hat--tízéves gyermek szellemi fejlesztésének sokféle igényt szolgáló egységes programját hordozza" (Program ... Bp. 1986.381-2. p.) A szöveg fontosságának a felismerése pedig éppen az egyike Comenius igazi, s mint láttuk, ma is aktuális eredményeinek. Ha életrajzában visszalapozunk, azt találjuk, hogy a lesznoi ..... iskola mestere tankönyvíróként lett széles körökben ismertté az 1631-ben kiadott

Janua lingvarum reserata (A nyelvek felnyitott ajtaja) című művével, amely Szilágyi Benjámin István fordításával 1643-ban már Váradon is megjelent a következő teljes címmel: Janua lingvae latinae reserata aurea sive seminarium lingvae latinae et scientiarium omnium ... in usum Scolárum Hungaria. A könyv szövegeken alapuló nyelvkönyv száz paragrafusba (fejezetbe) és ezer pontba (tételbe) foglalva anyagát. Vannak néhány mondatos fejezetei is, de van köztük mindenképpen szövegműnek tekinthető hosszú fejezet is.

A Janua témái: ég, tűz, levegő, víz, föld, érc, fa, fű, állat, ember, test, betegség, elme, mesterségek, ház, család, város, egyház,

király, ország, háború, béke, iskola, tudomány, mérték, zene, erkölcs, igazság, barátság, játék, halál, Gondviselés.

Mivel nyelvkönyvről van szó, szövegszerűsége mellett a nyelv funkcióinak a megjelenése sem közömbös a számunkra, mert a róluk való helyes kép eltorzulásának a káros következményeit a közelmúltban tapasztalhattuk. A Janua 1. fejezete rögtön a megszólítás után ezt írja: "2. Ha kérded, mi légyen tudósnak lenni? Ez légyen tenéked a feleleted: Esmérni a Dolgoknak külömbségit, és akármit az önön-maga nevében megjegyezhetni vagy megnevezhetni.

3. Nintsen-é azonkívül semmi? Nintsen bizonyára semmi!

4. Az egész tudománynak fundámentumát (fenekét) vetette az, aki Nevén-előszámlálását a Természetben és a Mesterségben levő dolgoknak megtanulta" (i.m. 1. p.)

Tehát Comenius is világosan az első helyre tette a nyelv megnevező funkcióját. Még sem következett ebből a szövegeknek a puszta verbalizáltatása. Ugyanis azon volt, hogy a megnevezett és általánosított jelenségekre vonatkozó nyelvi anyag közlésre is kerüljön, tehát -- a maga helyén(!) -- fontosnak tartotta a nyelv kommunikáció funkciójának a gyakorlását is, ezért színre alkalmazta a Januát. Kommunikáció, szemléletesség és játék így együtt jelentek meg az 1650-es években Sárospatakon. Nem kis ellenállást kellett ehhez legyőznie Lorántffy Zsuzsanna pártfogásával. "Kezdettől fogva javasoltam -- írta a Continuatio Admonitionis-ban --, hogy adassanak elő iskolai színjátékok, bizonyos próbaként a szellem mesterségének a lerázására, élénkségének fölkeltésére, -- de nem lett semmi eredménye! Azt válaszolták, hogy azokat a haszontalan iskolai komédiákat a jezsuiták adják elő, és hogy engem komoly dolgokra hívtak. Feleltem: Ezek a haszontalanságok is komoly dolgokra vezetnek. A jezsuiták ezáltal korszerű nevelésben részesítik az ifjúságot, előrelátók a dolgokban; mi az új világosságot nem is sejtő fiatalokat nevelünk az életnek" (Rácz: i.m. 207.). Végül sikerült a terve, sőt, "egyik auditorium sem fogadhatta be a nagytömeget, hanem az iskola udvarán, a diófa alatt kellett az előadást megtartani" (Rácz: i.m. 209. p.). Így jött létre a Schola Ludus kézirata, amely a Janua száz fejezetének a nyolc játékba foglalása felvonásokra és jelenetekre osztva. Természetesen a játék inkább az anyag szemléltetését jelentette néhány

helyen jól eltalálva a növendékek életkorának megfelelő szintet is. Mindez ma is alapeleme az oktatásnak és a nevelésnek. A Janua 68. fejezete így foglalja össze Comenius nézeteit "az oskoláról és tanításról":

"724. Az emberi társaság hasznára: szükségesek.

725. De ezek nem kínzó helyek (börtön-házak) amint a bolondok vélekednek, hanem játékhelyek: csakhogy az örömest és könnyen tanuló tanítványa okos, bátor szívű, és hogy egy szóval megmondjam: jól tanító (avagy tanításnak mesterségében tudós) tanítót ... nyerjen (találjon, kaphasson):

726. Mert amaz, ha önként (maga kényén, szabad akaratja szerint) tanul, értekezik és kérdez nagy kívánsággal (mohón), és reá hallgat figyelmetesen; ez ha tanít, örömest oktat szorgalmatosan (szemesen, gondosan) és szájában rágja (fejébe veri) szüntelenül (untalan), jeles gyönyörüség mindkettőnek" (i.m. 153-4. p.)

A Janua korszerű, forrás értékű pedagógiai törekvéseiről visszatérve újra az anyagához, az bármennyire egy, már akkor sem elfogadható tudományos felfogást képviselt, mégis széles körű bemutatása a létező világnak. Hogy ez mennyire sikerült Comeniusnak, azt Goethe elismerése példázza, aki az 1774-ben megjelent nagy sikerű Basedow-féle Elementarwerket igen kritikusan szemlélve a következőket írta: "Az Elementarwerk a valóságot teljesen szétforgácsolja, s azt, ami a világ szemléletében éppenséggel nincsen együtt, a fogalmi rokonság kedvéért egymás mellé állítja. Ezért ez a könyv híjával van ama szemléleti módszeres előnyöknek, melyeket Amos Comenius hasonló műveiben el kell ismernünk" (Fináczy: i.m. 190. p.)

Mindennek a sok irányú törekvésnek a fő mozgatója Comeniusnál a <u>pedagógiai optimizmus</u>. A Janus Bémenetele (előszava) ezt így fogalmazza meg:

"11. De ha hozzá fogsz kezdeni, semmi nincsen, ami ne engedjen, és magát az elmének alája ne vesse (adja).

12. Aki kíván, megfog az mindeneket.

13. Nosza tehát, akárki légy! Jó reménységgel biztatlak téged; kétségbeesni tiltalak" (i.m. 1--2. p.)

Ha számba vesszük Comenius pedagógiai örökségét, akkor a Janua áttekintése után

a tankönyv szerepének a felismerését,

a szöveg fontosságának az elismerését,

a nyelv különböző funkcióinak a fejlesztését,

a szemléletesség előtérbe helyezését és

a játék fontosságát kapjuk mint egy jó pedagógiának a lényeges elemeit. Közülük bármelyiket vesszük szemügyre, el kell ismernünk, hogy meghatározó fontosságúak a 20. század végén is.

A tanítóképzésnek tehát ösztönöznie kell a tankönyvkiadásnak azt a megújulását, amelyből ízelítőt adott a TANOSZ őszi megalakulásakor rendezett budapesti tankönyv-kiállítás is, ahol megjelentek már az új kiadók versenyre serkentő új kiadványai is. A tanítóképzőknek a gyakorlóhelyekkel való szerves kapcsolatuk révén módjuk van arra, hogy a közeljövőben gyorsan reagáljanak egy--egy új, jó tankönyvre. Mertha módszertani műhelyeik a jó könyveket kiemelik, és középpontba állítják, avval orientálni tudják az iskolai gyakorlatot is, ugyanakkor elősegítik a tankönyvpiac természetes öntisztulását is. Comenius tankönyveinek a története is az ilyen önszabályozó mechanizmus kialakítását támasztja alá. Azoknak a tankönyveknek kell ma is csatát nyerniük, amelyeknek a szövege a gazdag tudásanyagot korosztályuknak a nyelvén tudja bemutatni.

Nyelv és gondolkodás kapcsolatának a fontosságát tekintve a tanítóképzésben alapvető jelentőségű a nyelv különböző funkcióinak a helyes fejlesztése. Ezen a téren sok minden nincsen rendben ma sem. Comenius megállapításait is mellőzték, hogy a nyelv nemcsak a kommunikációra való. Hogy a kommunikáció lehetőségeivel élni tudjon egy pedagógus, ahhoz kiművelt főnek kell lennie, igen széles, általánosítható ismeretanyaggal. Ehhez pedig fontosságának megfelelően kell kezelni a nyelv kommunikatív és pragmatikus funkcióján kívül a megnevező (reprezentatív) és ismeretelméleti (gnoszeológiai) funkcióit is.

A játék iskolai szerepének a helyes kezelésében is gondolatokat ad számunkra a nagy morva pedagógus. Sárospataki játéka közelebb kívánta hozni és motiválni akarta a Janua világát, gátlásokat is leküzdve egyben. Ezért megszervezte a bemutatását, mert a játék velejárója -- az, ami nélkül nincs --, a játékszabály. Éppen ezért lehet része az iskolának, ahol a gyermekközösségeket csak valami elfogadott és

betartott szabályok segítségével lehet nevelni. A felhigult, nem a célok által motivált játék ma éppen a szabályt, a szervezési és a rendezést nélkülözi. Ezért érdemes ebben a tekintetben is Comenius életművében elmélyülni, mert nála mindez megvolt. Frissességét átvehetnénk, hiszen ahogyan tapasztalatait gyümölcsöztetni és általánosítani tudta, ugyanúgy elkelne ma is egy igazi játékpedagógiai összegzés, és a játék megnövekedett lehetőségeinek a gyors követése az alkotó képesség kifejlesztésére például a számítógépnek és LOGO nyelvének a jobb kihasználásával.

Amikor a közelgő évfordulóra ráirányították az érdeklődésemet, először inkább csak történetiségében éreztem jelentőségét példaértékűnek. Aztán, amikor az MTA Kézirattárában már a Janua kiadásai fölé hajoltam, és forgattam az 1643-ban Váradon nyomtatott lapjait, majd egy 18. századi debreceni kiadását, már világosan láttam, hogy a kora viszontagságai között sokszor sodródó Comeniusnak tehetsége volt arra, hogy időtállóan fogalmazza meg felismeréseit. Pedig Sárospatak után Lesznoból is mennie, menekülnie kellett. Hátralévő éveit Hollandiában élte le 1670. november 15-én bekövetkezett haláláig.

Azért juthatott el ennyire respektálandó megállapításokhoz, mert növendékeit az életre akarta előkészíteni, s ezért (egy) ésszerű nevelési rendszert akart kialakítani. "Mindenképpen arra törekedett, hogy a tanulást megkönnyítse, egyszerűbbé, kellemesebbé tegye, a tárgyi érdeklődést felkeltse" (Fináczy: i.m. 310. p.) Ennél többre pedig nincs szükség ma sem.

FORRÁSOK

Comenius (Joh. Amos Comenli): Janua linguae latinae reserate aurea in Hungariam Linguam translatu per Stephanum Benjamin Szilágyi, ejusdem Rectorum

Varadini, Apud Abrahamum Szenci 1643. 220. p.+ index

(Megjegyzés: használtam Viski Pál-Péter 1729-es debreceni kiadását is.)

Comenius (Joann. Amos Comenii: Orbis Pictus in Hungaricum, Germanicum et Slavicum translatus et hie ibive emendatur

A világ lefestve -- Magyar, Német és Tóth Nyelveikre fordíttatott és hellyel -- hellyel megjobbíttatott

Posonii... Petri Weber, 1798. 180. p. + index

John Amos Comenius 1592--1670

Selections. Introduction by Jean Piaget.

Paris, 1957. -- UNESCO

Comenius válogatott írásai

Kriterion, 1971. -- Téka

Előszó: Dankenits Ádám

IRODALOM

Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története
Budapest, 1986. -- Tudománytár
(Az 1927-i kiadás reprintje)

Kosáry Domokos: Művelődés a XVIII. századi Magyarországon
Budapest, 1980. -- Akadémiai Kiadó

Mészáros István: Az iskolaügy története Magyarországon
996--1777 között
Budapest, 1981. -- Akadémiai Kiadó

Rácz Lajos: Comenius Sárospatakon
Budapest, 1931. -- A Magyar Tudományos Akadémia kiadása

Schaller, Klaus: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius
Heidelberg, 1962. -- Quelle und Mayer

Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére
Szerk.: Szende Aladár
Budapest, 1986. -- Tankönyvkiadó

SZÖVÉNYI ZSOLT
minisztériumi főtanácsos
Művelődési és Közoktatási Minisztérium

A BENEDEK ELEK ÓVÓKÉPZŐ FŐISKOLA NÉVADÓJÁRÓL*

Tisztelt Névadó Ünnepség!

Kedves Vendégek!

A soproni Óvóképző Főiskola falán új névtábla fogadja az érkezőket, a táblák Benedek Elek neve olvasható. Ki volt ő, s mit üzenhet a mának a névadó?

A Benedek Huszárok, az Igazmondó Benedekek nemzetségének leszármazottját miért "Elek Apóként", "Nagyapóként" őrizte meg és őrzi a nép emlékezete? Nem élt meg matuzsálemi kort, népmese-gyűjtő, író, újságszerkesztő, országgyűlési képviselő, az országot járó, az irodalmat, a kultúrát terjesztő népnevelő volt, - mégis Elek Apóként, Nagyapóként él bennem, él bennünk. Nagyapóként, aki mindenkit megszólíthatott és megszólíthat ma is, aki távolságtartó bölcsességével irányít, figyelmeztet, és emberközelségével, embermelegével példát ad.

Az Elek Apó megszólításában generációk kiérdemelt szeretete és tisztelete sűrűsödik.

A mai ünnepen gondolatban vele együtt lépjünk be otthonába, a kisbaconi házba, amelynek minden darabja, téglája a szellem építőköve, egy-egy könyv. Mint ahogy a kisbaconi házban a nagy család meghitten ünnepelhetett a keresztelők alkalmával, úgy köszöntsük ma a soproni Benedek Elek Óvóképző Főiskolát. Itt is jelen van a nagy család: a főiskola oktatói, dolgozói és hallgatói közössége, jelen vannak a gyakorló óvoda képviselői, s a főiskolát magukénak valló soproniak, az önkormányzat, de együtt ünnepelnek a degendorfi, bécsi kollégák és a

* Megjegyzés: Elhangzott 1992. november 5-én a soproni Óvóképző Főiskola névadó ünnepélyén.

székelyudvarhelyi Benedek Elek Tanítóképző küldötte, a nemzetiségi szövetségek, a pedagógusképző intézmények, az óvó- és tanítóképző főiskolák vezetői, a főigazgatók kollégiuma.

A család mindenkor a védelem szimbóluma, a jelenlévő képzősök nagy családja is ezt az egymásra figyelést, az egymással való törődést példázza. Köszöntőm első gondolata szóljon erről a családi védettségről.

Ma amikor külső és belső kényszerektől mozgatva átrajzolódik a magyar felsőoktatás hálózata, egyetemek és főiskolák jobbító szándékkal szövetkeznek egymással, keresik a fejlődés, az európaiság elvesztett fonalát, biztonságot adhat annak tudata, hogy az óvó- és tanítóképző főiskolák őrzik értékeiket.

Értéket jelentenek a tanítóképzés több mint két évszázados és az óvóképzés több mint 150 éves hagyományai, és ennek tudatában a küldetés: a gyermeknevelők képzése.

A főiskolák ma még együtt vannak, de a szándékok egyes intézményeket az egyetemek vonzásába, másokat az egykori fenntartók, a felekezetek irányába mozdítanak, míg mások önállóságuk megtartásával keresik a változást, a régió szükségleteinek való jobb megfelelést. Ez a folyamat természetes és a szokatlanságával is vállalandó, egyről azonban nem szabad megfeledkezni: az itt jelenlévő képzők szolgálatra, a nevelők képzésére szegődtek. Ezt tanulták meg, ez az, amit jól csinálnak, ez az, amihez igazán értenek, és ezért a nyitás, a továbbfejlődés is a pedagógiai értékek megőrzése mentén, a pedagógusképzési hagyományokból kiindulva lehet csak eredményes.

Nem biztos, hogy mindenütt új professziók meghonosításán kell fáradozni. A közoktatás változó világa, a társadalmi átalakulás azonban olyan hiányterületekre hívja fel a figyelmet, amelyek az óvó- és tanítóképzés értékeinek a megőrzésével is új perspektívát adhatnak. A kihívások, amelyeknek meg kell felelni, számosak, közülük néhányat sorolok fel: a kistelepüléseken újjáéledő, embert és kultúrát megtartó kisiskolák és ennek pedagógus szükséglete; az óvoda és iskola környékén sűrűsödő szociális, mentális gondok; a szakosodási igény és a teljes gyermeki személyiség fejlesztésére irányuló pedagógusmodell ellentmondása; az alapképzéshez kapcsolódó, a helyi igényeket jobban szolgáló kiegészítő képzés hiánya; a morális gondok, az egyéni és

nemzeti önismeret hiányai, elfeledtetett kulturális értékeink, hagyományaink újra élesztése.
Mindezek olyan feladatok, amelyeket már ma kellene lefordítani a képzés nyelvére, s beépíteni az óvó- és tanítóképzésbe.

S hogy helyes irányba mozduljanak az intézmények, ehhez kell a nagy család odafigyelése, segítő figyelmeztetése, az eltérő utakat is feltételező együttes gondolkodás és cselekvés.

Tisztelt Ünneplő Főiskolai Közösség!

A nagy családon belül kisebb közösség a soproni Benedek Elek Óvóképző Főiskola, amely még tíz éves főiskolai múltat sem mondhat magáénak, mégis jelentősek azok a kezdeményezések, amelyek az elmúlt években ezen a főiskolán születtek.

Sajátja volt a soproni képzőnek a német nemzetiségi óvóképzés, amely e tanévtől kiteljesedett a horvát nemzetiségi képzéssel. A kisebbségek tisztelete is hozzájárult ahhoz, hogy a főiskola a határainkon kívüli magyar ajkú óvónők képzésére is vállalkozott.
A gyakorló óvodában kialakított és kipróbált nevelési program épp oly ismert és elismert az egész Dunántúlon, mint a főiskola továbbképzési programja.
A főiskola elsők között volt, akik vállalták, hogy hallgatóik számára lehetővé teszik a hitoktatói vagy a kántorképzésbe történő bekapcsolódást.
Az új vállalkozások, a szociálpedagógia szak indítása ismét annak a jele, hogy a főiskola jelen van a megyében, a régióban, és érzékeli az új feladatokat.
S ha értékekről szólok, arról sem feledkezhetünk meg a mai ünnepen, hogy ezen intézmény falai között akkor indult a népfőiskola, amikor még kiállás kellett a jó ügy vállalásához, ugyanis innen indult a ma már önálló Német László Népfőiskola.
Ugyancsak a pedagógiai nyitottságot, a főiskolai szintet példázza a Waldorf-társaság, a Bécs-Sopron Waldorf kapcsolat.
Akik ismerik az óvóképzős zenei táborok hagyományait, a zenei, a képzőművészeti nevelés eredményeit, az anyanyelvi nevelés vagy akár a bábozás hagyományait, talán megerősíthetnek abban, hogy az elmúlt évek

a főiskolai szintű képzés kiteljesedését hozták.

A főiskola névadó ünnepségén az elismerés hangján szólhatunk a vezetőkről és az oktatókról, akik mindezeket létrehozták, akik letéteményesei a további fejlődésnek.

Tisztelt Oktatók!
Kedves Hallgatók!

Az a tény, hogy az óvóképző főiskola felveszi Benedek Elek nevét, a mesék és mondák világát ismerőknek szinte természetesnek tűnik.
Az, hogy e névfelvételre a 90-es években kerül sor, talán figyelmeztető is. Figyelmeztesse a főiskolát a hagyományt őrző, erkölcsi értéket átadó, anyanyelvi kultúrát fejlesztő mesék világára! Figyelmeztesse az óvónőket az óvodai életet betöltő mesélésre! Figyelmeztesse a szülőket a gyermeki lelket formáló meghitt családi esti mesék és beszélgetések értékére!
Nekünk, a ma együtt ünneplőknek a példaképként, a névadóként választott Benedek Elek életútja is szolgáljon tanulságul. Mint ahogyan a mesében a bűvös hármas szám emlékezetes marad, ünnepi köszöntőmben jelképesen Benedek Elek életéből én is három szalagot kötök az ünnepet őrző zászlóra.

Az első szalagra Benedek Elek írói, pedagógiai ars poeticáját hímeztettem, amely egyaránt szól írókhoz és a pedagógusokhoz:
"A legzseniálisabb író is kudarcot vall, ha tehetségéhez nem járul mélységes mély kedély, s mindenekfelett: a gyermekvilágnak erős szeretete.
Annak, ki gyermekkönyv írásában fog, kell hogy érezze vagy érezte legyen valaha a család melegét, kell hogy részese legyen vagy lett légyen valaha a családi élet örömeinek és aggodalmainak; kell hogy le tudjon szállni a gyermekvilág észjárásához, kedvteléseihez, s éppen nem felesleges, ha mindezekhez lelkében van még a gyermekével rokon vonás; egy csepp naivitás".

A mesélő író mellett tanulságos Benedek Elek politikusi pályafutása. Emberi és politikusi nagyságát Balogh Edgárd jellemzésével írhatjuk a második szalagra figyelmeztetésül:
"Lelkiismeretét a néphez mérte, nem az urak politikai

MPA Könyvtár
Beszerzés: 93/1282

konstellációihoz".

A harmadik szalagon álljon időn és renden felül álló intelme testamentumából: "A legnagyobb summa, fiam, amellyel a szeretetet megfizetni lehet: maga a szeretet. Ne sajnáld, ha többet adsz ebből másnak, mint amennyit más ad tenéked! Örülj ennek, hisz akkor te vagy a gazdagabb."

Ezt a gazdagságot kívánom én a névadó ünnepen tanároknak és tanítványoknak, szülőknek és gyermekeknek, valamint nemzetünk minden polgárának. Erre figyelmeztessen a név felvételét rögzítő diploma, amelyet Főigazgató Asszonynak átadok.

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA