

Pedagógiai mozaik

Szerkesztette:
Szőke-Milinte Enikő



Pedagógiai mozaik

Pedagógiai mozaik

**Szerkesztette:
Szőke-Milinte Enikő**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar
Budapest, 2019

Szerkesztette:
Szőke-Milinte Enikő

Nyelvi lektor:
Eck Júlia

Szakmai lektor:
Hauser Zoltán

Borítófotó:
Kicska Bálint

A kötet megjelenését a PPKE BTK támogatta.

© A szerzők

ISBN 978-615-5224-85-0

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem
megbízásából a Szaktudás Kiadó Ház gondozta.

Felelős vezető a kiadó elnöke.

1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/B

Telefon: 273-2180

Nyomdai munkák: Séd Kft., Szekszárd

Felelős vezető: Dránovits István

Tartalom

Szerkesztői előszó	7
Örök problémák – újszerű kérdésfeltevések	9
Barna Viktor: Paradigmaváltási kényszer? Állandóság és változás a kollégiumpedagógiai gyakorlatban	11
Dobos Orsolya: Alternatív iskolák pedagógusai: szerepfelfogások, elvárások, képzések	27
Fodor Richárd: Hintapolitika vagy bűnös csalárdság? Az újgenerációs történelemtankönyvek nézőpontjai	36
Gombos Norbert: A hazai állami (elemi iskolai) tanítóképzés tartalmi szabályozásának kezdetei – Eötvös József és Trefort Ágoston tantervi reformjai	47
Horváth Mariann: A kéttanáros modell gyakorlati megvalósulása az oktatásban	64
Kaposi József: A demokráciára nevelés aktuális kérdései	84
Kovácsné Duró Andrea: A középiskolás tanulók értékdimenzióinak és attitűdjeinek megismerése	99
Sándor-Schmidt Barbara: Diverzitás és individuális értékek óvodás korban: a MIMI (MIndenki Másképp Intelligens) módszer bevalás-vizsgálata	113
Szöke-Milinte Enikő: Adat, információ és megismerés az információs társadalomban	124
Pedagógiatörténet – Iskolatörténet	137
Balla Barbara: Sivatagban az oázis – avagy az izraeli oktatás lehetőségei és kihívásai	139
Dráviczki Sándor: Szervezeti változások az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben 1914–1959 között	145
Fenyő Imre: Karácsony Sándor tanítóképzési koncepciója	153
Hegedüs Hajnalka: A japán oktatási rendszer	164
Márkus Éva – Klein Ágnes: Német nemzetiségi tanítóképzés Magyarországon	174
Nemes-Wéber Zsófia: A nők tömeges munkába állásának hatásai az óvodaiügyre Magyarországon az 1950-es években	191
Poros Andrea: Az esztergomi angol nyelvtanítóképzés története 2018-ig	199
Rácz Márk: Debreceni Tanítóképző Főiskola Marxizmus-Leninizmus Tanszékének története 1959-89 között, avagy kutatásaim a történelem lomtárában	209
Melléklet (visszaemlékezések)	221

Pedagógusképzés – tanárrá válás	231
Gombocz Orsolya: A pedagógus formálódó arca. Egy vizsgálat tapasztalatai	233
Habos Dorottya: A pedagógusok „médiaképzése”	245
Kisváriné Kelemen Ágnes: A pedagógussá válás folyamata a pályaszocializáció és az élethosszig tartó tanulás tükrében	259
Kormos József: A filozófiai jellegű kurzusok szerepe a pedagógusképzésben	268
Lehoczky Mária Magdolna: A mentorálás sajátos útja: az önreflexió	276
Óvodai és iskolai nevelés, iskolaérettség	285
Aranyi Fruzsina: Óvodapedagógiai lehetőségek egy irodalmi kiállításban	287
Czettel Antónia: Egy értékközvetítő és művészetpedagógiai vizsgálat előkészítése az óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók körében, zenei tanulmányaik és műveltségük tekintetében	295
Fazekas Zsoltné: Az alsó tagozatos újgenerációs olvasókönyvek szövegértés-fejlesztési koncepciója	300
Hangácsi Zsuzsanna: A mese helye az oktatásban. A nép- és műmeséken túli világ	307
Hegedüs Renáta: Leblokkoló kiskamaszok – A szóbeli kifejezőképesség fejlesztésének lehetőségei idegennyelv-órán a kritikus periódus után	315
Mellékletek	322
Ihászné Kaifis Anna: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszerrel (DIFER) vizsgált gyermekek intervencióval összekapcsolt, hosszmetzeti eredményei	326
Juhász Márta: Hatékony-e a magyar idegennyelv-oktatás?!	334
Kruppa T. Éva: Fejlesztés IKT eszközökkel az óvodában	347
Miklós Ágnes Kata: Az óvoda és társadalmi környezete kölcsönhatásai – egy kutatás „előszava”	358
N. Varga Andrea: Írjunk másképp – újabb módszerek a fogalmazástanításban	365
Tölgyessy Zsuzsanna: Az élőlészavas mesemondásra épülő interaktív népmese-feldolgozás	374
A kötet szerzői	383

Szerkesztői előszó

A tanulmánykötet szerzői mind tudományos érdeklődésüket, mind témaválasztásukat tekintve nagyon különbözőek, ami közös bennük, hogy mindannyian a pedagógia valamelyik területét vizsgálják, egy-egy sajátos pedagógiai problémát fogalmaznak meg, járnak körül. A kötet első részében kaptak helyet azok a tanulmányok, amelyek a mindennapjainkat leginkább foglalkoztató kérdéseket teszik föl, a második részben a pedagógia és iskolatörténeti tanulmányok, a harmadik részben a pedagógusképzéssel, tanárképzéssel kapcsolatos munkák, és végül az óvodai és iskolai nevelés általános kérdéseit vizsgáló tanulmányok zárják a sort.

E tartalmi gazdagság és sokszínűség alapján egy sajátos képet alkothat az olvasó a magyarországi pedagógiai gondolkodás és nevelés világáról. Ez a mozaikkép néhol finoman kidolgozott részletgazdagsággal, máshol durvább és elnagyoltabb vonalvezetéssel olyan látványt fog az olvasó elé tárni, amely alapján nemcsak tájékozódhat, de gyönyörködhet, felismerhet, felfedezhet, megszólítva érezheti magát, hogy részt vegyen a műalkotás befejezésében. A pedagógia világáról készült mű soha nem készülhet el véglegesen, hiszen az alkotás tárgya, melyről a képet készítjük, folyamatosan változik, ezért arra van szükség, hogy kellő nyitottsággal, motivációval az egyes mozaikdarabokat új szempontok szerint megvizsgáljuk, átalakítsuk vagy éppen létrehozzuk, törekedve arra, hogy egy mindenki által befogadható és élvezhető műalkotást hozzunk létre a nevelésről. Ez nem könnyű vállalkozás. A PPKE Vitéz János Tanárképző Központja már harmadjára tesz kísérletet e feladat elvégzésére, bízva abban, hogy egyre többen kapnak motivációt arra, hogy részt vegyenek a közös alkotásban.

Hogy miért ez az alkotásvágy?

Ha a művész metaforát tovább göngyöltjük, és a pedagógusra mint alkotóra, művészre tekintünk, akkor Pilinszkyvel együtt felismerhetjük, *„A művészet se nem valóság, se nem utánczat. (...) A művészet nem egyéb, mint a valóság kitalálása.”*

A kötet szerzői, kivétel nélkül pedagógusok, alkotók, akiket fűt a vágy, hogy kitalálják azt a pedagógiai valóságot, amelyben jó tevékenykedni, jó létezni.

Kedves olvasó, tartson velünk, vegyen részt a felfedezésben, az alkotásban!

Örök problémák – újszerű kérdé feltevések

Barna Viktor

Paradigmaváltási kényszer? Állandóság és változás a kollégiumpedagógiai gyakorlatban

1. Bevezetés

A tanulmány a szerző kutatótanári programjának megvalósítása során fókuszba került kollégiumi nevelőtanári gyakorlat kritikáját, a hagyományos munkaformák és módszerek adaptív megtartásának és/vagy meghaladásának lehetséges irányait taglalja.

Először azokat a kihívásokat vesszük sorba, amelyek részben a nevelési-oktatási környezet folyamatos átalakulásából, részben a kollégiumi tanulók radikálisan megváltozott helyzetéből és attitűdjeiből vezethetők le. Kiemelhető a tanulók iskolai és egyéb leterheltsége, ami közvetlenül kihat a kollégiumi tevékenységükre is.

Ezt követően áttekintjük a hagyományosnak nevezhető nevelőtanári szerepfelfogásokhoz kapcsolódó módszereket és munkaformákat, és behatároljuk azokat a helyzeteket, amelyekben ezek – a kihívásokhoz igazodva – fenntarthatók, és továbbra is alkalmazhatók a különböző nevelési szituációkban.

A téma kifejtésének középpontjába a kívánatos nevelőtanári szerepekhez igazodó módszertani elemzést állítjuk. Olyan modern, a nevelés-oktatás más területein már alkalmazott, illetve a társadalmi-gazdasági ágazatokban bevált módszerek adaptációs lehetőségeit tárgyaljuk, amelyek az egyéni és/vagy közösségi nevelés terén hatékonyabbá és eredményesebbé tehetik a kollégiumpedagógiai hatásokat.

Kiemelten foglalkozunk a kutatótanári program központi elemével: a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés lehetséges kollégiumpedagógiai vetületeivel, és megpróbáljuk – mind tartalmi, mind módszertani aspektusból – igazolni annak helytállóságát a kollégiumi nevelés gyakorlatában.

Végül röviden kitérünk a téma pedagógusképzési és –továbbképzési vonatkozásaira is, különösen abból a megfontolásból, hogy a kollégiumpedagógiai megközelítés meglehetősen elhanyagolt szegmense a tanárjelöltek, tanárok felkészítésének, továbbképzésének.

2. Átalakuló feltételek, változó tanulói elvárások

A középiskolai kollégiumi nevelés – mint a hazai köznevelési-oktatási rendszer hivatalosan is definiált alrendszere (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 7.§ (1) k) – sem tudja elkerülni azokat a kihívásokat, amelyek a teljes intézményrendszer működésére hatnak. Ennek részben az az oka, hogy a kollégium számos téren kapcsolódik a középfokú oktatási intézményekhez, különösen akkor, ha az adott kollégium egy nagyobb intézményi konglomerá-

tum (pl. szakképzési centrum) része, de az önálló kollégiumok sem teljesen függetlenek a kapcsolódó gimnáziumok, szakgimnáziumok és szakközépiskolák pedagógiai hatásrendszerétől. Másképpen: a kollégiumokban ugyanazok a tanulók vannak kollégista mivoltukban jelen, akik egyébként egy középiskolával is tanulói jogviszonyban állnak. Az ő problémáikat nem lehet „leszeletelni”, hisz’ személyiségük teljességével vesznek részt az iskolai oktatásban és a kollégiumi nevelésben. Tanulással kapcsolatos problémáikat sem hagyják az iskola falai között, azokat nap mint nap megjelenítik a kollégiumban is.

Ugyanez más dimenziókra is érvényes. A kollégisták hétről hétre magukkal hozzák a családi körben keletkezett és más magánéleti konfliktusait, megélik a szűkebb és tágabb társadalmi környezetük ellentmondásait, és folyamatosan hatása alatt vannak a különböző médiumoknak, kiemelten a közösségi médiának. Egy 2017-es kutatás szerint a korosztály átlagosan 12,4 órát van ezeken a platformokon (Kutatás: a magyar fiatalok közösségi média szokásai, <https://www.onbizalomakademia.hu/single-post/2017/12/06/Kutat%C3%A1s-a-magyar-fiatalok-k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9gi-m%C3%A9dia-szok%C3%A1sai>).

Ebben a bonyolult viszonyrendszerben kell a kollégiumi nevelőtanároknak megtalálni és alkalmazni az eredményes pedagógiai ráhatásokat. Mégpedig úgy, hogy azok minél több – lehetőség szerint minden – diákot elérjenek, és mindenképp törekedve arra, hogy az egyéni különbségeket is maximálisan figyelembe vegyék.

A közelmúlt kihívásai közül kiemelkedik a tanulók túlterheltsége. Ez első megközelítésben meglehetősen képlékeny fogalom, nehéz egységes paraméterekkel alátámasztani, hogy egy adott fiatal számára mit is jelent túlterheltnak lenni. Vannak – leginkább az oktatásirányításban – olyanok, akik emiatt szándékosan relativizálják a helyzetet, vagy épp áthárítanak a felelősséget magára a tanulóra és a szüleire.

Nem vitatjuk, hogy a túlterheltség alapvetően szubjektív kategória, minden tanulónál más-más az a küszöb, amitől ezt az állapotot lehet diagnosztizálni. Ugyanakkor vannak olyan kutatások, amelyek a túlterheltségért döntően az iskolai elfoglaltságokat kárhóztatják. Az Education at a Glance 2018 kutatás (https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/indicator-d1-how-much-time-do-students-spend-in-the-classroom_eag-2018-28-en) alapján kiderült, hogy a magyar középiskolások évente átlagosan 1044 órát töltenek iskolapadban, míg számos európai országban ez lényegesen kisebb időkeretre korlátozódik. A finn diákok 650, az észtek 715, a lengyelek 810, a csehek 897 órát tartózkodnak az iskolában. Másik oldalról nézve a magyar tanulók az iskola után, de az iskolában kapott feladatok elvégzésére heti 6,2 órát kénytelenek szánni, miközben az OECD átlag 4,9 óra, és az előző számsorból is kiemelkedő finn tanulók csak kb. 3 órát töltenek ilyen jellegű tanulásal (<https://24.hu/belfold/2018/07/23/diakok-tulterheltség-oraszam-bodis-jozseff>).

Lássuk, ez a körülmény hogyan jelenik meg a kollégiumi gyakorlatban. A Kollégiumi nevelés országos alapprogramja (59/2013. évi EMMI rendelet, a továbbiakban: KNOAP) szerint a kollégistáknak heti 15 óra kötelező elfoglaltságuk van. Ebből egy a csoportfoglalkozás, egy az ún. szabadon választott (valójában kötelező) szabadidős program, szakkör, érdeklődési kör, sportfoglalkozás. A fennmaradó 13 órát felkészülésre szánja a jogalkotó. És habár ebbe beleérthetjük a különböző egyéb tehetséggondozó és felzárkóztató kollégiumi foglalkozásokat is, döntően – legalább heti 8-10 órában – a házi feladatok elkészítésére és a másnapi órákra való felkészülésre kell fordítani az időkeret nagy részét. (Pontosabban ez csak négy napot

jelent hétfőtől csütörtökig, mert péntek délután a kollégisták közel 100%-a hazautazik, így rendszeres délutáni elfoglaltságot nem érdemes szervezni.)

Ahhoz, hogy még szemléletesebben kimutathassuk a kollégista tanulók leterheltségét, vesünk egy pillantást egy „átlagos” kollégista napirendjére (ld. 1. táblázat).

1. táblázat. A kollégisták vázlatos napirendje

Időszak	Tevékenység	Megjegyzés
6-7.30	ébresztés, reggeli, „szobarend”	
7.30-15.30	iskolai elfoglaltságok	esetenként ennél is tovább vannak iskolában, vagy egyéb tanulási foglalkozásokon + az iskola távolságától függően oda-visszaút
15.30-18.30	felkészítő foglalkozások	„szilencium”, „stúdium”, tanulószoba – tanárok által ellenőrzött-irányított tanulás
18.30-21	vacsora, szabadidős foglalkozások, kimenő	elvileg szabad sáv, de csak ilyenkor lehet a további kollégiumi foglalkozásokat is beiktatni
21-22	felkészülés az éjszakai pihenőre	legtöbbször egyéni tanulással eltöltött idő
22-06	éjszakai pihenés	elvileg garantált, de az éjszakába nyúlóan is sokan tanulnak a szobájukban vagy kijelölt tanulószobákban

A megjegyzések oszlopában utalunk arra, hogy a „szabály” és a valóság nem minden esetben fedik egymást. Az általános gyakorlat azt jelzi, hogy a kollégisták az iskolából fáradtan térnek vissza, és az ebéd (ha arra még időben érkeznek!) után pihennek, alszanak, ami szükségképpen belecsúszik a felkészülési időbe. Ilyenkor nagy szükség van a nevelőtanárok empátiájára, hogy a kötelező foglalkozásokat „át lehessen csoportosítani”. Ettől függetlenül szintén gyakori a takarodó utáni egyéni tanulás. Vagyis az éjszakai pihenési időszak így hat-hét órára redukálódhat. Ez pedig input fokozza a másnapi fáradtságot, a leterheltséget.

Megjegyezzük, hogy a hétfégi hazautazások során nincs (nem is lehet) kollégiumi kontroll, nem tudhatjuk, hogy akkor mennyire sikerül regenerálódni. Azt viszont gyakran konstatálhatjuk, hogy vasárnap, hétfőn otthonról is fáradtan térnek vissza.

És még egy adalék: ha csak kevesek is, köztük zömében az idősebb kollégisták, a megélhetésük biztosítása érdekében kénytelenek valamilyen munkát vállalni.

A kollégistákra ható negatív jelenségek másik nagy vonulata az otthoni, családi körülmények terén kereshető.

A kollégiumba kerülő fiatalok nem kis hányada csonka (vagy kvázi csonka) családból érkezik. Nagy számban vannak a gyermeküket egyedül nevelő szülők, döntően anyák, akik a családfenntartási kötelezettségeik miatt kevéssé tudnak odafigyelni távolabb élő gyermekük dolgaira. Sajnos manapság az sem ritka, hogy az ép családoknál is sérül a szülői jelenlét, mert egyik (néha mindkét) szülő külföldön dolgozik. Időben és térben ellehetetlenül a szülői odafigyelés, gondoskodás, aminek a pótlását aztán a kollégiumtól várják.

Sajnos – ennél a többé-kevésbé akceptálható attitűdnél – van rosszabb megközelítés is. Korábban a szülők nagyobb figyelmet fordítottak gyermekük iskolai előmenetelére, ebből következően a kollégiumi tevékenységükre is. Rendszeresen érdeklődtek a dolgaikról, szorosan

együttműködtek a csoportvezető nevelőtanárokkal az esetleges konfliktusok megoldásában. Mára ez a helyzet radikálisan megváltozott. A kollégiumba költözést számos gyermek úgy éli meg, hogy akkortól jelentősen megnövekszik a szabadsága, míg mások a család hiányától szenvednek. Mindkét érzet alapja lehet a kollégiumból történő kiköltözésnek, előbbinél azért, mert a szabadsági fokuk vélt korlátozását elutasítják. A szülő ezekben a szituációkban passzívvá, belenyugvóvá, engedékennyé válhat, sőt mindezt megelőzendő, minden negatív jelenségért a kollégiumot hibáztatja. Vagyis a szülői felelősséget eredendően áthárítja a nevelőtanárokra, amit a kapcsolattartás gyengülésével vagy hiányával is alátámaszt.

A következő – a tanulói viselkedést lényegesen befolyásoló – külső hatásrendszert az IT elterjedésében tapasztalhatjuk meg a kollégiumban is. Ez mindenképp két oldalról közelíten-dő meg.

Bármennyire is fenntartásokkal kell élni az infokommunikációs „robbanás” következmé-nyeivel szemben, a negatív hatások mellett tudomásul kell venni annak előnyeit is, mi több, be kell építeni a kollégiumi tevékenységrendszerbe. Az iskolákban kapott „házi feladatok” jelentős része elektronikusan elérhető, ill. ugyanígy végezhető el. Tehát a kollégiumban biztosítani kell az IKT eszközök szinte teljes arzenálját, de minimum a szélessávú internet-elérést. Sajnos a kol-légiumok ebben a tekintetben nincsenek „egyenrangúsítva”, legtöbbjük elavult eszközparkkal, akadozó internetkapcsolattal, a wifi rendszer elégtelenségével szembesül, így nem tudnak segí-teni a felkészülésben. És ugyanez a probléma jelentkezhet akkor is, amikor a többi, leginkább szabadidős kollégiumi foglalkozást szeretnénk ezzel a háttérrel megtámogatni.

A már említett negatív hatásokat is kezelni kell a kollégiumban. A „kütyük” kontroll nél-küli használata ronthatja a közösségi nevelés határfokát. Miközben a közösségi média hasz-nálata kiterjeszti a meglévő mindennapi társas életet (Tar 2015), az egymással való személyes kommunikáció helyett a kifelé irányuló virtuális kapcsolódások kerülhetnek előtérbe. A tiltás pedig nem járható út, ellenkezést, elvonulást, végső soron kilépést eredményezhet. Mint min-den nevelési-oktatási helyzetben, a kollégiumi tevékenységrendszerben is arra kell törekedni, hogy az ilyen eszközök használatában domináljon a hasznosság és célszerűség. Ehhez viszont a pedagógusoknak is felkészültebbeknek kell lenniük.

Vizonylag egyszerűnek tűnő feladat, hogy az internetes játékok világát megpróbáljuk ki-zárni a kollégiumi térből. Pontosabban olyan irányba terelni ezt a tanulói aktivitást, ami a hasznos ismeretek és képességek bővítését célozzák. Számos olyan virtuális játék van a piacon, amit akár „tantárgyasítva” is alkalmazhatunk (pl. Honfoglaló, Euroscola).

Végül a mobiltelefonok, tabletek, notebookok éjszakai használatáról kell szólni. Itt bizony szükség lehet a szigorra, mert a korábban már említett túlterheltséget, fáradtságot is generál-hatja a „takaró alatti” filmnézés, csetelés.

A tanulók közérzetét, a világhoz, benne a kollégiumhoz való viszonyulásukat markánsan befolyásolja a magukról alkotott kép, továbbá a saját (és a szűkebb-tágabb környezetük) jövő-jével kapcsolatos vélekedések. Az SOS Gyermekfalvak 2017. elején publikált kutatási adatai (<https://www.sos.hu/hirek/a-kozepiskolasok-uj-oroszogot-es-uj-testet-szeretnemek/>) ezekre a körülményekre világítanak rá. A kutatást 1000 fő középiskolás tanuló körében végezték el, és ha-bár nincsenek adatok arról, hogy hányan voltak közöttük kollégisták, az eredmények minden biznnyal ebben a csoportban is relevánsnak tekinthetők. Különösen azok a megállapítások, amelyek a vizsgált populáció társadalmi-anyagi helyzete szerint differenciálhatók. Taxatív

nem igazolható, de a szerző sokéves és számos kollégiumra kiterjedő közvetlen és közvetett tapasztalataira épülő állítás, hogy a kollégisták nagyobb hányada – ha nem is a szigorúan vett szabályozási definíció szerint – hátrányos helyzetűnek tekinthető. (Hisz' épp emiatt kénytelenek a kollégiumi ellátást igénybe venni.)

Mit olvashatunk ki a számokból? A megkérdezettek 20-25%-a elégedetlen önmagával (testi és szellemi értelemben), de a szegényebeknél ez az arány eléri az 50%-ot is. A negatív énkép közvetlenül kihat az önbizalom, az önfogadás gyengülésére (vö. Tókos 2005).

A megkérdezett fiatalok körében tízből heten (a szegények nyolcan) aggódnak a jövő(jük) ért, tehát itt nem olyan markáns a különbség, sokkal inkább ez az arány elgondolkodtató. A félelmek közül kettőt emelhetünk ki: a munkanélküliséget és a magánéleti bizonytalanságokat. Az előbbi „kezelése” kevésbé rendelhető kollégiumi hatáskörbe, de a pszichés felkészítésben igenis komoly szerepet kaphat. Vagyis nem direkt ráhatással lehet megközelíteni ezt a félelmet, hanem a KNOAP által is javasolt prevenciók oldalról (ld. 59/2013. évi EMMI rendelet, 3. sz. melléklet, 7. Testi és lelki egészségre nevelés; 10. Pályaorientáció).

A magánélethez kapcsolódó előzetes képzetek keltette bizonytalanságokat azonban már közvetlenül is diagnosztizálhatjuk és kezelhetjük. A „magánélet” egy képlékeny, sokdimenziós képződmény, valójában korrekta definíciója sincs, de nem is feltétlenül abból kellene kiindulni. Célszerűbb konkretizálni a magánéletnek azokat a vetületeit, amiket a fiatalok a korábban említett kutatásban is kiemeltek, valamint amelyeket a kutatótanári program során elvégzett fókuszcsoporthoz interjúkon említettek a kollégisták. Ebben a fejezetben csak felsorolás szintjén szólnunk róluk, a későbbiekben – főleg a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés apropóján – részletezzük a kollégiumi nevelés aspektusából. Tehát a legfontosabb magánéleti aggodalmak a következők: a felnőttkori magánytól és a kirekesztéstől, a testi és lelki erőszaktól, a manipulációtól, a szeretetek elvesztésétől való félelem. Továbbá bizonytalanság van a gyerekvállalás kérdésében, a párkapcsolati viszonyok alakulásában is.

3. A hagyományos nevelőtanári szerepek az új kihívások tükrében

Mindenekelőtt pontosítani kell, hogy mit is értünk a hagyományos fogalma alatt. Olyan nevelőtanári szerepeket, amelyek a XX. században alakultak ki és váltak általánossá, és amelyek számos kollégiumban még ma is kizárólagosan vannak jelen.

A hagyományos szerepek két vonulatát különböztethetjük meg. Az egyiket nevezzük konstruktív szerepkészletnek, amelyek bizonyos esetekben ma is hatékonyan alkalmazhatók a korábban bemutatott körülmények kezelésére. A másikba viszont azok tartozhatnak, melyek már a korábbi, sok esetben elavult kollégiumi nevelőtanári szerepfelfogásokra épülnek, és végképp alkalmatlanok a XXI. századi kihívások megválaszolására. Először vázlatosan ezeket mutatjuk be.

A legáltalánosabb ilyen szerep a „*fegyelmező, büntető*” tanár volt. Azt feltételezték, hogy szigorú szabályokkal és szankciókkal minden helyzet kezelhető, a rend és a fegyelem betartásával a tanulói tevékenységek jól kontrollálhatók és irányíthatók.

Sokan elegendőnek tartották, hogy kvázi „receptiósként” legyenek jelen. Abból nem lehet baj, ha a tanulók az épületben vannak, tehát csak arra kell koncentrálni, hogy tudjuk a tartózkodási helyüket, ill. elérjük a bennmaradásukat.

A tudomány emberének tartották magukat, de leginkább a „könyvmoly” megnevezés illetheti azt a tanári szerepet, ami a munkaidőben történő önművelésre szorítkozott, azzal indokolva ezt a hozzáállást, hogy ezzel szereznek olyan tudást, amit aztán a kollégistáknak át tudnak adni. A valóságban ez mindvégig holt tudás maradt, a legjobb esetben előadás-jellegű foglalkozásokon lehetett alkalmazni, és sejtethő, hogy milyen „érdeklődést” válthatott ki az egyébként befogadói passzivitásra kárhóztatott fiatalokban.

Nem volt ritka a „láthatatlan ember”, a nemtörődöm hozzáállású tanár, aki csak a maga fizikai mivoltában volt jelen, de érdemi tevékenységet nem végzett. Nem foglalkozott még a hozzá rendelt tanulókkal sem, sőt esetenként még azt sem tudta, hogy kik ezek a kollégisták.

Találkozhattunk egy első látásra pozitív felfogással is. A „jópofa” tanár szerethető figura volt, de ha ez társult egyfajta népszerűséghajhász attitűddel, akkor nagyon káros is lehetett, mert a tanulók részéről elsősorban az engedékenységet használták ki, és ez súlyosan csorbíthatta az egységes nevelőhatásra való törekvéseket.

Főleg az iskolákkal egybeszervezett intézményekben volt szokás a kollégiumi pedagógusokat „papucsos tanárnak” nevezni. És ennek gyakran volt alapja is. Az otthoni munkákban megfáradt tanárok délutáni-esti pihenésként értelmezték a kollégiumi tevékenységüket, és bár szívesen elbeszélgettek a tanulókkal, maguk nem igazán forszírozták a nevelési szituációkban való részvételt.

Végül egy olyan kényszer-szerepet is meg kell említenünk, ami nem kifejezetten az adott nevelőtanárra szerepfelfogásából következett. Ez az ún. „másodállású”, aki egy szükségyszerűen bekövetkező vezetői intézkedés keretében kerülhetett rövidebb-hosszabb időre a kollégiumba. Ez is az egybeszervezett intézmények sajátja, ahol az ideiglenesen lecsökkent iskolai óraszámú szaktanárokat osztották be kollégiumi felügyeletre, de nem volt ritka, hogy a képzés szakirányának változása miatt az iskolai oktatásból egy-két évre kiszoruló szaktanárokat „kiszervezték” a kollégiumba. Könnyen belátható, hogy ezekben az esetekben kevésbé elvárható a kollégiumpedagógusi identifikáció.

Az említett szerepfelfogások múltidejű bemutatása nem jelenti azt, hogy azok nem élték túl a KNOAP jelentette radikális fordulatot. Sajnos a tapasztalatok azt mutatják, hogy még ma is vannak olyan intézmények, olyan kollégiumi nevelőtanárok, akiket nem érintett meg a modernizáció szele, és ma is múlt századi szerepeket alkalmaznak a pedagógiai gyakorlatukban.

Rátérve a korábban konstruktívnapos aposztrofált hagyományos szerepekre, egy előzetes megjegyzést kell tennünk. A nevelőtanárok heti 30 (+2) órás munkaideje igen összetett tevékenységet igényel a pedagógiai felügyelettől a tantárgy-specifikus felkészítésig, az egyéni törődéstől az érdeklődési körökön alapuló csoportos szabadidős foglalkozások tartásáig (ld. KNOAP kategorizálás). Tehát ezek az egymástól jelentősen eltérő tanári tevékenységek időszakonként más-más tanári szerepvállalást kívánnak, az általunk a következőkben áttekintett szerepek viszont az adott személy domináns, az érdemi nevelőtanári munka gerincét jelentő tevékenységére jellemzők.

A tanulók részéről leginkább igényelt szerep a *tanulásszolgáltató*. Az ilyen készetéssel rendelkező pedagógusok munkaidejük nagy részét a hozzájuk forduló kollégisták tanulmányi problémá-

inak megoldására (ld. korrepetálás) és a másnapi órákra való felkészítés segítésére fordítják. E szerep hasznossága nem megkérdőjelezhető, de kizárólagossága aggályos lehet. Ez sokkal inkább oktatási tevékenység, a nevelés háttérbe szorul, szélső esetben eltűnhet, és pusztán formális gesztusok halmazává válhat.

Ezzel ellentétes szerepfelfogás a „szabadidő-szervező”. Szükség esetén természetesen ő is alkalmazza a szaktárgyi tudását, de jóval erősebb a maga által jónak tartott tematikájú szabadidős foglalkozások szervezésében és megtartásában, és nem ritkán több – szélesebb érdeklődési kört megcélzó – foglalkozást is meghirdet. Pozitív megítélésének alapja, hogy ezek a foglalkozások valódi tanulói igényekhez kapcsolódhatnak, rövid vagy hosszabb távú hasznosságuk könnyen kimutatható, és nem utolsó sorban aktív tanulói közreműködést is kiválthat.

Nem feltétlenül csak a testnevelés szakos kollégák sajátja lehet az „edző” szerep. A KNOAP által is favorizált egészséges életmódra nevelés egyik szegmense a rendszeres testedzés, a minél optimálisabb testkultúra kialakítása. Foglalkozásaik zöme is erre a területre irányul, de az egyéni törődés címszó alatti tevékenységük centrumában is ez a szemlélet áll.

Hasonló beállítódást tapasztalhatunk a „művész” tanároknál is. Ők sem biztos, hogy szakképzett zenészek, képzőművészek, irodalomírók stb., de érdeklődési körük okán a kollégiumi nevelői gyakorlatukat is ezekhez a területekhez igazítják, erősítve a KNOAP témakörökben is megjelenő esztétikai nevelést.

Vannak olyanok is, akik minden lehetséges alkalmat kihasználnak arra, hogy az „ismeretterjesztőként” vegyenek részt a kollégiumi nevelésben. A nagy és széles tudásspektrummal rendelkező kollégák sajátja ez a szerepfelfogás, amivel szinte észrevétlenül bővítik a kollégisták tudását, szerencsésebb esetben pedig épp az ilyen szituációkban tudatosulhat a tanulóknak, hogy voltaképp mi is érdekelheti őket, milyen irányban kívánnak kibontakozni.

Speciális szerepe lehet a „demokratának”, aki közvetlen vagy közvetett módon fejlesztheti a tanulók állampolgári kompetenciáit (ld. KNOAP elvárások). Előbbi jellemzően a diák-önkormányzatot segítő tanári beosztásban manifesztálódhat, utóbbi beépülhet a tanulói részvétel minden elemébe, a különböző foglalkozások „léggörébe”, és támogathatja demokratikus tanár-diák viszony kialakulását.

4. A modern szerepek megjelenítésének lehetőségei

Ahogy a „hagyományos” fogalmát is pontosítani kellett, a „modern” kifejezés értelmezését sem hagyhatjuk el. Itt is több megközelítés lehet. Vannak olyan szerepek, amelyek régóta ismertek, bizonyos nevelési-oktatási helyzetekben és közegekben alkalmazták, alkalmazzák azokat. Főleg az alternatív, a reformpedagógiára épülő iskolai gyakorlatokban jelentek, jelenhettek meg, mint például a manapság kooperatív technikáknak nevezett foglalkozásszervezési eljárások vagy az epochális tananyag-feldolgozási szisztéma.

A másik szerepegyüttes már szélesebb körben is megjelenhetett azokban a köznevelési-oktatási intézményekben, amelyek pedagógiai programjukba beillesztették a korszerű foglalkozásszervezési eljárásokat (projektek, témahetek, témnapok, erdei iskola stb.).

A harmadik – a szerző véleménye szerint már a közeljövő pedagógiája szempontjából mihamarabb általánossá teendő – szerepkészlet, melynek több eleme a gazdasági szféra HR gyakorlatából adaptálható. Jelen tanulmányban ezek részletezésére, kollégiumpedagógiai alkalmazásuk lehetőségeire fókuszálunk.

Az első csoportba az inkább kollégiumi (kis)közösségekben alkalmazható szerepek tartoznak. Ilyen a „*facilitátor*”, aki „megfelelő tanulási környezetet teremt a tanulás irányításához; fenntartja az őszinte, nyílt kapcsolatot a diákokkal; olyan módon kommunikál a diákokkal, hogy azok megértsék céljait, segítő javaslatait; körültekintően használja szaktárgyi tudását” (Korom 2010: 81). A facilitátor a hibázást a tanulási folyamat természetes részeként azonosítja, ezzel mintegy bátorítja a tanulókat az önálló gondolatok megfogalmazására. Elsődleges célja, hogy az adott csoportban kooperatív légkör alakuljon ki, amelyben megjelenhet a kritikai gondolkodás, és ahol lehetőség van a tanulók egymás (és a pedagógus) gondolataira történő reflektálásra, végső soron a foglalkozások tanulói irányítására.

A „*moderátor*” szerep szintén többféle foglalkozási keretben alkalmazható. Leginkább a formális és tematikus csoportfoglalkozásokon létrejövő interakciók hatékony és rugalmas alakítását lehet így támogatni, hogy az adott – általában szükséges – időkeretben a lehető legoptimálisabb eredmény születhessen. A moderátorként jelen levő nevelőtanár fő feladata, hogy elindítsa a tárgyalt téma vitáját, de szükség esetén úgy avatkozik be, hogy az a végén konstruktív eredménnyel zárulhasson. Törekednie kell arra, hogy minél többen kapjanak szót, esetleg megszólíthatja a vitából kimaradókat véleményük megfogalmazására. Lejegyzi az egyes hozzászólások lényegét, hogy segítsen összefoglalni az elhangzottakat, és igyekszik úgy terelni a megbeszélést, hogy a végén lehetőleg konszenzus jöjjön létre.

A „*mediátor*” szerep sokáig egyfajta tevékenységhez kapcsolódott. Több éve lehetőség, mára jogszabályi előírás, hogy a fegyelmi eljárásokat megelőzendő ún. egyeztető eljárást alkalmazzunk. Ennek lényege, hogy a sértett fél (leggyakrabban maga a kollégium) és a vele konfliktusba kerülő tanuló kölcsönösen előnyös megállapodást köthessen az ún. jóvátétel érdekében. A mediáció azonban lényegesen szélesebb körben is hatékonyan alkalmazható nevelőtanári eljárás. A tanulók közti interakciók rossz irányba terelődve komoly személyközi – akár tettelegességig fajuló – konfliktusokat eredményezhetnek. A kollégiumi elhelyezés ebből a szempontból „veszélyes” terep, mivel főleg a szobaközösségekben együtt élő tanulók között nagyobb az esélye az ilyen konfliktusok megjelenésének és eszkalálódásának (vö. Barcy 2012). Ilyen esetekben főleg a csoportvezető nevelőtanároknak nagy a felelőssége abban, hogy a konfliktusokat enyhítsék, elmélyülésüket megakadályozzák. Természetesen jól jöhet olyan képzett kolléga közreműködése is, aki ismeri és célirányosan alkalmazni tudja a resztoratív technikákat (Krémer 2012). Mik a mediátorok főbb feladatai? Elsőként pontosan be kell azonosítani a problémát, és meg kell határozni annak előzményeit, majd el kell érni, hogy az ellenérdekelt felek merevsége oldódjon, az esetleges téves feltevések felszínre kerüljenek. Ennek fő eszköze a kétoldalú kölcsönös kommunikáció, aminek lefolyását a mediátornak kell kontrollálni, szükség esetén helyes irányba terelni. Az álláspontok közelítése és a kompromisszumok kialakítása szintén az ő felelőssége, akár azzal is, hogy alternatív megoldásokra irányítja a figyelmet. A mediáció közvetett hozadéka, hogy az abban részvevő tanulók kommunikációs stratégiája fejlődik, képessé válnak egy közös narratíva kialakítására.

A következő két szerepkör kollégiumi relevanciája – habár azok pontos ismerete kétséges a szakma képviselőinek körében (ld. később) – sem megkérdőjelezhető. Míg egy iskolai (szak) tanár eszközei és lehetőségei korlátozottak, a kollégiumi nevelőtanár viszonylag nagy szabadsággal és főleg több idővel bír a tanulók mélyebb megismerése, rövid távú és/vagy stratégiai céljainak elérésében való segítség terén.

Főleg az egyéni tanulói problémák (dilemmák, célkitűzések) ügyében alkalmazható a „*coach*” szerep. Ebből adódik, hogy elsősorban a csoportvezető nevelőtanárok szerepkörébe tarthat, de olyan – érdeklődési körökre szerveződő – szabadidős csoportok vezetői is alkalmazhatják, akik szorosabb személyes kapcsolatba kerültek tanítványaikkal. Coachként leginkább gyors és rövid távú intervenciókat tudunk eredményesen alkalmazni (pl. a tanuló/k egy adott tantárgyhoz való viszonyának pozitív alakítása, a személyes hely és szerep értelmezése és kezelése egy családi konfliktusban), amelyek azonban hosszabb távon ható attitűd kialakítására is alkalmasak (Fenyvesi-Maurer-Hankovszky 2005), persze kellő mélységű és rendszeres megerősítés nyomán. A coach „elviszi” növendékét a kívánatos jövőbe, aki így pontosítja, hogy a cél elérésekor mennyiben változnak meg a dolgok. Ebben a folyamatban nincs szó a célhoz vezető úton megjelent problémáról, csak a jövőkép rajzolódik ki a tanuló fejében. A coach-tanár pedig kérdésekkel próbálja elérni, hogy a kollégista megjelje és társítsa azokat a cselekvési lehetőségeket, amelyek a múltban – más szituációkban – már sikerre vezettek, valamint azokat a potenciális erőforrásokat, amelyek a tanuló rendelkezésére állnak. Ezzel egy alapvetően pozitív beállítódás kialakulását idézi elő, a tanuló úgy éli meg a coachingot, mintha a célhoz vezető utat ő maga találta volna meg (ami egyébként így is van). Tehát a problémamegoldás helyett megoldásépítés történik (Szabó 2000).

A másik szerep kapcsán – a kutatótanári program megvalósítása során a kollégiumi nevelőtanárok körében – végzett online felmérés alapján egy igen érdekes jelenséget tapasztaltunk meg. A nevelőtanárok a „*tutor*” szerepkört állítólag jól ismerik, de alkalmazását kevésbé tartják fontosnak, ill. maguk ritkán alkalmazzák. (Megjegyezzük, hogy esetünkben a tutor fogalmat nem a felsőoktatásban szokásos szerepként értelmezzük.) Rövid definícióként fogadjuk el, hogy a tutor – a tanulóval kapcsolatba kerülő pedagógusokkal, szakemberekkel, családtagokkal együttműködve – szakszerű tanácsadói tevékenysége révén *koordinálja*, segíti a fiatal kibontakozását (<http://tehetseg.hulfelhivas/tutoraltakat-keresunk-2017>).

Ha a KNOAP (csoportvezető) nevelőtanárookra vonatkozó elvárásait összevetjük ezzel a definícióval, akkor könnyen belátható, hogy ez a szerepkör lényegében egybeesik a kollégiumpedagógusok alapfeladataival. Vagyis egy olyan „új” szerepkört tudunk beazonosítani, ami voltaképp a kívánatos nevelőtanári szereparzenál főbb ismérveit tartalmazza, és amit jó esetben minden kollégiumpedagógusnak gyakorolnia kell(ene). Részletesebben: „tanulásra szoktatja és támogatja a tanulót azáltal, hogy állandóan és folyamatosan motiválja; (ha kell) a tanulóval közösen kidolgozza a tanuló egyéni tanulási „útvonalát”, és segíti őt az első lépések megtételében; megszervezi és irányítja a tanulói csoportokat vagy közösségeket; biztosítja a pedagógiai nyomon követést (válaszol a tanulók kérdéseire, problémáikat megbeszéli velük, egyénre szabott tanácsokat ad, elemzi a tanulók előrehaladását stb.” (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/.../fogalomtar_alapitasi_engedelyhez.doc).

Ami a korábban – a nevelőtanárok körében végzett vizsgálódás kapcsán – említett zavart okozhatja a kollégák vélekedésében, az a „*mentor*” szerepkör át- vagy félreértelmezése (vö.

Kállai 2015: 5). Az utóbbi időben több aspektusból is fontosnak tételezett megközelítésekből (pl. előmeneteli rendszer, továbbképzési irány) következően sokan abszolutizálják ezt a szerepet, mindenfajta – a tanulókat segítő – szerepkört besorolnak a mentorálás kategóriájába. Kétségtelen, hogy a mentor a nevelés-oktatás számos vertikális és horizontális síkján megjelenhet, és ez így van a kollégiumi nevelés terén is. A mentor szerepkört felvállalók leginkább közvetlen tanári beavatkozásban látják a siker elsődleges feltételét, miközben az előzőekben bemutatott szerepek szituatív alkalmazásában is otthon kell lenniük. Többnyire az egyének (ritkábban kiscsoportok) célirányos tanulásának támogatását végzik, saját tapasztalataik alapján megtervezik, majd folyamatosan ellenőrzik és értékelik a tanuló/k előrehaladását, szükség esetén direkt eszközökkel avatkoznak be a célok elérése érdekében. Rövidtávon mindenképp hatékony szerepnek kell tételeznünk, de megvan a veszélye annak, hogy a mentorálás kisebb teret ad a célirányos tanulói aktivitás kibontakoztatásának, passzívabb szerepre kárhuzhatja őket, és hosszabb távon nehezítheti az önállóság kialakulását.

Csak érintőlegesen szólunk egy olyan szerepről, ami elvileg már a nevelési-oktatási intézmények program szerinti gyakorlatában is jelen lehet. Ez a „*projektmenedzser*”, akinek a feladatrendszerét e helyen nem részletezzük, csak arra hívjuk fel a figyelmet, hogy ebben a szerepkörben is törekedni kell arra, hogy a projekt tervezése, megvalósítása és értékelése során elsődlegesen a tanulói aktivitás kibontakozását segítse, és kerülje kizárólagos projektvezetői státuszt.

Első látásra jogosnak tűnhet az a kérdés, hogy ezeket a szerepeket minden kollégiumpedagógusnak fel kell-e vállalni. Lehet, hogy a kollégák jelentős hányada saját stratégiai célkitűzési közé sorolja a bemutatott szerepekre történő felkészülést és azok komplex alkalmazását. Ami inkább elvárás lehet (és ez a megközelítés logikailag átvezet bennünket a tanulmány következő fejezetébe), hogy a kollégiumi nevelés különböző területein, elsősorban a foglalkozásszervezés gyakorlatában a pedagógusok kooperációja, kompetenciáik minőségi összeadódása, a jól ismert és alkalmazott szerepek egymást erősítő „interferenciája” domináljon.

5. A modern pedagógusszerepek megjelenése a téma/jelenségalapú kollégiumi foglalkozásszervezésben

Első megközelítésben a „téma” kategóriája nem ismeretlen a kollégiumi nevelésben, a jelenlegi szabályozásban is markánsan megfogalmazzák azokat a témaköröket, amelyekkel érdemben foglalkozni kell (KNOAP 2.2). Ezzel azonban két probléma is lehet.

Az egyik a „tananyag-elrendezés” módja, a témakörök feldolgozásának ütemezése. Az ún. tematikus csoportfoglalkozásokon kötelezően tárgyalandó témaköröket tanévenként 1-3 órába kell besűríteni. Nem kell didaktikai szakembernek lenni annak megállapításához, hogy egy önmagában fontos témakör (pl. a Családi életre nevelés) feldolgozása ilyen rövid időtartamban, és főleg időben ennyire szétszabdaltan nem lehet kellően hatékony. Ez a körülmény szinte törvényszerűen generálja a hagyományos „ismeretterjesztő” szerep alkalmazását, ami gyakorlatilag a frontális ismeretátadásban realizálódik. És ha ez nem lenne elég az ismeretköz-lő szerep alátámasztásához, vegyük górcső alá a KNOAP tematikus előírásainak „Tartalmak,

tevékenységek” rovatát, amiben nagy számban szerepelnek a következő kifejezések: „ismertessük, mutassuk be, előadásokon keresztül alakítsunk ki..., példákon keresztül mutassuk be..., kérjük számon” kifejezések.

Az ilyen előírásokhoz nagyon nehéz hozzárendelni tanulói aktivitást, csak annak kockázatásával, hogy az elvárt tudáselemek nem minden vetületét tudjuk érinteni. Nem beszélve arról az anomáliáról, hogy az évfolyami bontás miatt a korábban tárgyalt témaelemek teljességgel „elfelejtődnek”, a következő tanévben azokat újra elő kellene hívni, hogy tovább lehessen lépni.

A másik potenciális probléma tartalmi jellegű. A jelenlegi centralizált oktatásirányítási logika szerint a KNOAP citált melléklete elég részletesen rögzíti azokat az altémákat, amiket jogalkotó fontosnak tart. Anélkül, hogy megkérdőjeleznénk a tartalom összeállítóinak kompetenciáját és jószándékát, fel kell vetnünk annak kérdését, hogy a tanulókat valóban azok a kötött témák érdeklik-e, szívesen foglalkoznak velük, az egyes témaelemek mennyiben kapcsolódnak a valóságos praxishoz, de még inkább a jövőjükhöz (amiről már tudjuk, hogy azzal kapcsolatban a fiataloknak komoly aggodalmaik vannak).

Hogyan lehet ezeket az ellentmondásokat a kollégiumi tevékenységrendszerben kezelni? Vélekedésünk szerint főleg a szabályok rugalmas alkalmazásával, továbbá a törvényi keretek által biztosított mozgástér maximális kihasználásával, leginkább pedig az időkeretek átcsoportosításával (pl. projektek, témahetek szervezésével). Megjegyzés: egyelőre nem tudható, hogy a NAT kidolgozói által benyújtott dokumentum – az előzőekben vázolt lehetőségeket előtérbe állító – szellemisége mennyire érvényesül a végső változatban, de ha maradnak a progresszív elvek, akkor az „megtermékenyítően” hathat a KNOAP lehetséges (kívánatos) átdolgozására is...

Rátérve a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés kollégiumi vetületeire, ismét egy fogalomtisztázásra van szükség. A két szó együttes használatát azért tartjuk meg, mert a kapcsolódó szakirodalmak és a már megvalósult gyakorlatok mindkettővel operálnak, és ezek alapján egybevágónak tekinthetjük azokat. (Megjegyezzük, hogy a NAT fejlesztés kapcsán inkább a „jelenség” (phenomenon) fogalommal operálnak, ebben a tanulmányban viszont a „téma” (topic) szó használatát részesítjük előnyben.) Az ilyen típusú tanulásszervezési szisztéma rendszerszintű alkalmazásával elsőként a finn oktatási rendszerben találkozhattunk (Barna 2016), de az elmúlt években több országban is megjelentek ahhoz hasonló gyakorlatok.

A téma/jelenség alapú kollégiumi foglalkozásszervezéshez nemcsak a jogi szabályozás kedvező alakulása, alakítása tekinthető alapfeltételnek. Legalább ilyen fontos „bemeneti” feltétel, hogy legyenek olyan témák, amikre érdemes ilyen módon foglalkozásokat rászervezni. És itt már nem a KNOAP statikus tematikájára kell gondolnunk, hanem olyan témákra, amelyeket a tanulók a sajátjuknak érezhetnek, amiket ők jelölhetnek meg, mert jelenlegi vagy leendő életük szempontjából fontosnak tartják azokat. Az ilyenek feldolgozásánál sokkal nagyobb esélye van az önálló és önkéntes tanulói aktivitásnak, és így képbe kerülhetnek azok a modern nevelőtanári szerepek, amelyek épp erre az aktivitásra apellálnak.

Az első fejezetben már utaltunk arra, hogy milyen témák nyugtalanítják a tanulókat. Ezek jelentős része nem vagy csak kisebb hangsúllyal kerül be az iskolai, tantárgyi és nevelési tematikákba. A kollégium viszont ideális terep lehet a tanulók majdani magánéleti terveivel kapcsolatos dilemmák vagy épp félelmek feldolgozására. Természetesen az említett aggodalmak

két adatfelvételre szorítkoznak, de joggal feltételezhető, hogy a különböző szociális helyzetű tanulóknak, más-más társadalmi-gazdasági környezetben működő kollégiumok diákságának lehetnek ezektől eltérő problémái is, ráadásul ezek az idők folyamán változhatnak, újabbak kerülnek a látótérbe, vagy épp aktuálisan nem foglalkoztatják a kollégistákat. Ha tehát feltételezzük, hogy a szabályozás kedvezően alakul, akkor elsőként meg kell teremteni annak a lehetőségét, hogy ezek a témafelvetések valóban felszínre kerülhessenek. Erre a kollégiumok adottságainak megfelelő fórumokat lehet létrehozni, vagy már működő foglalkozási kereteket lehet felhasználni. A szerző által vezetett Pécsi Hajnóczy József Kollégiumban például két kiemelt platform is rendelkezésre áll (a csoportfoglalkozásokon vagy egyéb informális közösségi együttléteken kívül). Az egyik a Diák-önkormányzat, ahol „hivatalból” elő kell kerüljenek a különböző tanulói igények, elvárások. A másik a „Beszéljünk róla” című szabadidős foglalkozás, amelyen – az azt vezető pedagógus facilitátor szerepével megtámogatva – tudatosan feltérképezik a részvevő tanulókat potenciálisan érdeklő témákat.

Tételezzük fel, hogy a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezést felvállaló kollégiumokban megvalósul a témák rendszeres és alapos feltérképezése. Ekkor indulhat meg az a munka, ami a témák feldolgozásának mikéntjére irányul. Jelenleg ennek három szintjét tudjuk beazonosítani.

Az első, nevezzük alapszintnek, alig tér el a hagyományos foglalkozásszervezési sémától. Az egyes csoportokban megvalósuló tematikus csoportfoglalkozásokon – az előírt témakörhöz illeszkedve – a tanulókat érdeklődő témaelemeket vesszük elő (tehát szükségképpen az ehhez rendelt hivatalos altémákat szelektáljuk), és azokat igyekszünk minél nagyobb tanulói részvétellel feldolgozni. Ehhez társulhatnak – ha azokat az éves munkatervbe sikerül beemelni – olyan foglalkozási egységek, amelyek a szabadidős foglalkozási sávban rendszeresen és/vagy időszakosan valósulhatnak meg. Vagyis ezekre a témákra szervezhetünk a teljes tanévre kiterjedő „szakköri” csoportokat, amelyekben kifejezetten azok vehetnek részt, akik a témát felvetették vagy azt megismerve érdeklődéssel fordulnak felé. Továbbá adekvát projektek és témahetek is hozzárendelhetők a téma alaposabb, mélyebb feldolgozásához.

A második szint már egy sokkal tudatosabb felkészülést, több pedagógus együttműködését is feltételezi. Ebben az esetben már csak másodlagosan vannak jelen a kötelező csoportfoglalkozási alkalmak, ezeket mintegy kiegészítésként vesszük figyelembe. Az elsődleges feldolgozási keret a témára szerveződő szabadidős tevékenységek egymásutánja, amit ugyan még egy személy koordinál, de a téma feldolgozásába becsatornázza a tanártársak tudását is. Ezzel kitágul a témához kapcsolódó tanulók köre is, mert a közreműködő nevelőtanárok által vezetett szabadidős foglalkozásokon részvevő kollégisták az érdeklődési körüknél fogva kerülnek kapcsolatba az adott témával. Ezt egy példával is illusztrálhatjuk. A már említett Hajnóczy Kollégiumban a 2017-18-as tanévben megvalósult innováció (részvétel az Európai Parlament Nagykövet Iskolája programban) „oldalvizen” a finn-modellnél is gyakran előkerülő „Európa” témát sikerült ilyen módon megközelíteni. Nem jött létre kizárólag erre szerveződő tanulói csoport, de a tanév során több olyan tematikus program volt, amelyhez különböző csoportok különböző módon csatlakozhattak (természetesen az őket irányító pedagógusok kezdeményezésére). A témához kapcsolódó csoportfoglalkozásokon (KNOAP: Állampolgárságra és demokráciára nevelés) markánsabban megjelent az európai gondolkör. A diákújság szerkesztői a tavaszi számot szintén az EU-nak szentelték. A fotószaakkör „Gyere, lefényké-

pezünk!” foglalkozásain az EP választásokra invitáló képeket készítettek. A fotósok második féléves kiállításán pedig az EU-ban készült képeket lehetett látni. Volt egy Jean Mannel-futás, ahol a résztvevők a Római Szerződés tiszteletére 1950 métert futottak. A Hajnóczy Napok (témahét: Sokszínű Európa) során játékos vetélkedők, filmvetítések voltak ugyanebben a témában. Ezeken a programokon szinte minden kollégista találkozhatott az EU témakörrel, de a legfontosabb, hogy olyan megközelítésben, ami hozzá legközelebb áll (sport, hobbi, közösségi élmény). A tanári együttműködés azonban még csak mechanikus összeadódásként volt értelmezhető, a program koordinátora inspirálására kapcsolódtak be, és az egyébként is tervezett tevékenységeket alakították a témát befoglaló programelemmé.

A harmadik szint még csak a tervekben létezik, de már abból is kiolvasható a témák feldolgozásának hatékonysága. Az intézményi Pedagógiai programban és az éves munkatervekben is szervesülő téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés több olyan témát is meghatározhat, amelyeket a tanulók minél szélesebb körének elvárásaihoz lehet kapcsolni. A lényegi mozzanat a pedagógusok nagyobb fokú kooperációja, ami átfogó, közösen elfogadott, egységes határendszerrel alkalmazó tervezésben és megvalósításban realizálódik. A tanulók által javasolt témák generálnák a tanéves foglalkozások indítását, és az adott téma sajátosságaihoz igazodva kellene azok tartalmát és struktúráját kialakítani. Előbbiben dominálni kell a tanulói kezdeményezéseknek (mit és hogyan dolgozzanak fel), utóbbiban pedig a formális foglalkozási keretek szükség szerű és tartalomfüggő átalakítását kell biztosítani. Továbbá a csoportok szerveződésében is annak az elvnek kell primátust kapnia, hogy olyan foglalkozások közül válasszassanak a tanulók, amelyek leginkább megfelelnek az érdeklődésüknek, időbeni elrendezésük pedig igazodik az elfoglaltságaikhoz (ld. túlterheltség akceptálása). Természetesen ezzel nem írunk felül a KNOAP elvárásait (ld. kötelező foglalkozások időkerete), sőt, e keretek rugalmasabb kitöltésével, szükség szerinti átcsoportosításával közvetett hozadékként azzal is számolhatunk, hogy megnövekszik a tanulók részvételi hajlandósága (ami a számukra fontos téma tárgyalása miatt feltételezhetően szintén erősödik).

A téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés a modern pedagógusszerepek gyakoribb és intenzívebb alkalmazását is generálja. Frontális munkára épülő, ismeretátadó szerepfelfogással nehéz lenne megtudakolni, hogy a tanulók milyen témákra lennének „vevők”. Ugyanígy unalomba fulladnának még azok a foglalkozások is, melyeket a tanulói témafelvetésekre alapozva indítanánk, de a hagyományos – őket passzivitásra kárhóztató – tanári szerepek miatt eredendő érdeklődésüket is elvesztenék. Ahogy a finn modellben is igazolódott, a tanároknak egyre inkább tartózkodniuk kell a direkt eszközöktől és módszerektől, a tanulói interakciókat leginkább moderátorként lehet helyes irányba terelni. A kreatív ötleteket a facilitátor tudja leghatékonyabban kiváltani. A foglalkozásokon felmerülő esetleges személyközi konfliktusokat a mediátor képes eredményesen rendezni. A hagyományos foglalkozási struktúra meghaladásában alapvető szerepként jelentkezhet a projektmenedzser. A téma/jelenség alapú foglalkozások „utóéletében” pedig megjelenhetnek az egyéni támogató szerepek, mivel az általános érdeklődés mögött bizonyosan ott vannak a személyes érintettségek. Mert hogy egy adott kollégistának nem általában vannak elképzelései, féltelmei, hanem konkrét, a saját meglévő vagy vélelmezett majdani magánéletéhez kapcsolódva lehetnek ilyenek, amiket a coachok, mentorok és tutorok tudnak – rövidebb-hosszabb távon – sikeresen kezelni, aszerint, hogy a tanuló személyisége melyik szerepet részesítheti előnyben.

Még egy szubjektív szempontot is érdemes ehhez a megközelítéshez hozzárendelni. A kollégiumban a nevelőtanárok – szaktudományos ismereteik „átadása” mellett – megjeleníthetik a saját érdeklődési körükhöz kapcsolódó kompetenciáikat is, tehát egy-egy téma átfogó fel dolgozásakor még sokrétűbb megközelítéseket alkalmazhatnak.

Ahhoz, hogy ezek a lehetőségek és kívánalmak realizálódhassanak, hogy létrejöhessen a kollégiumpedagógusok Maslow-i értelemben vett önmegvalósítása és érdemi kooperációja, a tanárképzésben is szükség lenne egy olyan megújulásra, amely nem a szakismereteket preferálja, hanem a bemutatott szerepekre készíti fel a hallgatókat. A pedagógus-továbbképzésekben pedig a célirányos módszertani megújítást kellene favorizálni.

6. A kollégiumpedagógiai aspektusok megjelenítése a tanárképzésben és továbbképzésben

A témával kapcsolatos problémák feltárásakor azonnal szembeötlik, hogy a nevelőtanárságra történő speciális felkészítésére kevés lehetőség nyílik. A kollégiumi nevelőtanári szak indítására csak kevés felsőoktatási intézmény vállalkozik, és a kollégiumi neveléshez korábban leginkább hozzárendelhető pedagógia szak is eltűnőben van. Ugyanakkor kijelenthetjük, hogy minden pedagógus potenciális nevelőtanár, mivel pályája során bárki kerülhet olyan szándékolt vagy kényszerhelyzetbe, amikor „csak” egy kollégiumban tud elhelyezkedni (vö. Barna 2015). Az pedig végképp esetleges, hogy a tanári felkészítés során szóba kerüljenek kollégiumpedagógiai vonatkozások is. Sajnos az ismeretek hiánya időnként meglepő anomáliákat is generálhat. Így volt ez egy közelmúltbeli tudományos konferencián, ahol a szerző kollégiumpedagógiával kapcsolatos szekció-előadása után az egyik résztvevő megkérdezte: „Valóban, a kollégiumokban tényleg pedagógus végzettségű emberek dolgoznak?”... És sajnos több fórumon is megtapasztalhattuk, hogy iskolában dolgozó kollégák „rácsodálkoznak” a kollégiumokban folyó szakmai munkára.

Az ilyen helyzetek megelőzésére, a kapcsolódó pedagógiai ismeretek gyakorlatban való megtapasztalására leginkább az ún. közösségi pedagógiai gyakorlat adhat lehetőséget. Véleményünk szerint a tanárképző intézmények e gyakorlatot szervező szakemberei, oktatói akkor járnának el helyesen, ha a hallgatók helyszínválasztását megelőzően nyomatékosan ráirányítanák a figyelmet erre a lehetséges pályairányra, arra, hogy a kollégium kiváló színtere lehet az iskolai nevelés-oktatótól eltérő pedagógiai gyakorlat megszerzésének.

A továbbképzések jelenleg átalakuló rendszere, valamint annak változó prioritásai elvileg kedvezőek lehetnek a témánk szempontjából fontos kollégiumpedagógusi kompetenciák fejlesztésében. A tervezetekben szereplő praxisorientáltság lehetővé tenné, hogy az innovatív, esetünkben a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezést megvalósító intézmények jó gyakorlati bekerüljenek a képzési tematikákba. Szintén kedvező fejlemény lenne, ha a rövid ciklusú továbbképzések egymásra épülnének, és ezzel egy átfogó képet adnának a résztvevőknek.

7. Összegzés helyett

Nem gondoljuk, hogy a jelen tanulmány a kollégiumpedagógiai fejlesztések szempontjából minden fontos kérdést felvetett, és azt sem, hogy ezek az irányok jelenthetik az egyedül üdvözítő megoldást a kollégiumi nevelés terén jelentkező ellentmondások megoldásában. Ugyanakkor hisszük, hogy mind a pedagógusszerepek „modernizálása”, mind a kollégiumi tevékenységrendszer egészének megújítására irányuló téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés minél szélesebb körben történő bevezetése jelentős előrelépést eredményezne a kollégiumok mindennapi munkájában, hatékonyságuk és eredményességük magasabb szintre emelésében.

Ehhez azonban még két feltételnek kell teljesülnie: meg kellene haladni a kollégiumpedagógiai kutatások és fejlesztések terén tapasztalható apátiát, és gyakoribbá kellene tenni a különböző szintű szakmai konzultációkat. Számos kiváló intézmény rendelkezik jó gyakorlattal, adaptálható innovációkkal, de ezek nyilvánossága esetleges, legfeljebb szűkebb szakmai körökben ismerik meg azokat. Sajnos a korábban sikeresen működő országos és területi szakmaspecifikus összejövetelek számának radikális csökkenése is nehezíti a horizontális kapcsolódások kialakulását, ami mögött nem kizárólag a szakmai szervezetek „lustasága” rejlik, hanem a kollégium mint intézménytípus köznevelés informális rendszerében elfoglalt helye, alacsony presztízse állhat. Az elmúlt években jelentősen beszűkültek azok a források is, amelyeket kifejezetten a kollégiumi fejlesztésekhez lehetne rendelni (pl. szinte teljesen elapadtak a Kollégiumi Szövetségnek korábban rendszeresen megítélt minisztériumi, pályázati támogatások), és nem egyszer tapasztaljuk, hogy a köznevelés irányítása sem rendelkezik kellő információkkal a kollégiumi nevelés fontosságáról, érdemi funkcióról.

Végül javasoljuk, hogy minél több neveléssel-oktatással foglalkozó szakmai konferencián kapjon helyet olyan szekció, ahol a kollégiumpedagógiai aspektus markánsabban megjelenhet. Ha a szakmai közvéleményben megerősödne a kollégiumi nevelés elfogadottsága, szélesedne a kollégiumokban folyó innovációs tevékenység ismertsége, akkor nemcsak a még meglevő sztereotip vélekedések szorulnának vissza, de biztató impulzust kaphatnának azok a latens megújító törekvések is, amelyek egyediségükben is nagy hozzáadékkal járnának, összekapcsolódva pedig még nagyobb eredmények elérésére lehetnének képesek.

Felhasznált irodalom

- Barcy Magdolna 2012. Konfliktusok és előítéletek – A vonzások és taszítások világa https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0011_konfliktusokeloiteletek/lecke2_lap3.html (utolsó letöltés: 2018. november 12.)
- Barna Viktor 2016. A „finn modell” alkalmazása a kollégiumpedagógiában. Horizontok és dialógusok konferencia, absztraktkötet, PTE BTK (25-27.o.) <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/horizontok-es-dialogusok-2-absztraktkotet-2016.pdf> (utolsó letöltés: 2016. október 20.)

- Barna Viktor 2015. Kollégiumpedagógiai szempontok a pedagógusképzésben és -továbbképzésben. in: Horizontok II. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek Szerk: Arató Ferenc. PTE BTK NTI, 141-148.o. <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2015.pdf> (utolsó letöltés: 2018. október 20.)
- Fenyvesi Katalin – Maurer-Hankovszky Katalin 2005. Ugrás a jövőbe <http://www.solutionsurfers.hu/blog/ugras-a-jovobe/> (utolsó letöltés: 2018. november 14.)
- Education at a Glance 2018. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/indicator-d1-how-much-time-do-students-spend-in-the-classroom_eag-2018-28-en (utolsó letöltés: 2018. november 10.)
- Fogalomtár https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/.../fogalomtar_alapitasi_engedelyhez.doc (utolsó letöltés: 2018. február 16.)
- Kállai Gabriella szerk. 2015. Az ifjúsági mentorálás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mentori-tevekenyseg-es-gyakorlat-fjn-kg-teljes.pdf> (utolsó letöltés: 2018. november 27.)
- Korom Erzsébet 2010. A tanárok szakmai fejlődése – továbbképzések a kutatásalapú tanulás területén. *Iskolakultúra* 2010/12. 78-91.
- Krémer András 2012. Oktatásügyi konfliktusok https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412A/2010-0011_oktatasiugyikonfliktusok/lecke5_lap2.html (utolsó letöltés: 2018. november 27.)
- Kutatás: a magyar fiatalok közösségi média szokásai <https://www.onbizalomakademia.hu/single-post/2017/12/06/Kutat%C3%A1s-a-magyar-fiatalok-k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9gi-m%C3%A9dia-szok%C3%A1sai> (utolsó letöltés: 2018. november 15.)
- Szabó Péter 2000. A megoldásközpontú coaching I. In: Dr. Roberto Buner és Hankovszky Katalin szerk. *VW Management-Information*, „Coaching” különszám 2000. június, Institut für Versicherungswirtschaft der Universität St. Gallen
- Tar Brigitta 2015. A közösségi média hatása az emberi kapcsolatokra. Összkep SZTE Alkalmazott Társadalomismereti Tanszék lapja, Szeged <http://www.jgypk.hu/osszkep/index.php/tarsadalomtudomany/101-tar-brigitta> (utolsó letöltés: 2018. november 12.)
- Tókos Katalin 2005. A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html> (utolsó letöltés: 2018. november 14.)
- Tutoráltakat keresünk <http://tehetseg.hu/felhivas/tutoraltakat-keresunk-2017> (utolsó letöltés: 2018. február 16.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 59/2013. évi EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról

Dobos Orsolya

Alternatív iskolák pedagógusai: szerepfelfogások, elvárások, képzések

1. Bevezetés

Napjainkban nagy érdeklődés övezi az alternatív iskolákat mind szakmai oldalról, mind a családok felől. Az alternatív iskolák jellemzésekor az egyik kiemelt szempont mindig a megváltozott tanárszerep. Ezt a változást a különböző alternatív pedagógiák máshogy értelmezik, és ezek között jelentős különbség lehet. Ez a különbség tetten érhető az iskolaalapítók, iskolaújítók írásaiban és a reformpedagógiákat, alternatív iskolákat tárgyaló szakirodalmakban is, továbbá megjelenik a jelenleg miniszteri engedéllyel használt alternatív kerettantervekben is. Az alternatív iskolák olyan pedagógusokat keresnek, akik alternatív pedagógiájukhoz illeszkedő módon foglalkoznak a diákokkal. A módszertani alternatívára épülő iskolák valamilyen speciális alternatív módszertan tudását és használatát várják el, a szemléleti alapú iskolák pedig a pedagógiájukhoz illeszkedő szemlélettel azonosulni tudó pedagógusokat keresik. Ez utóbbi néha annyira fontossá válik, hogy az alap pedagógusi végzettséget speciális módosításokkal ki is egészítheti. Ezt a tendenciát látjuk az elmúlt években szaporodó, magántanulókat fogadó ún. tanulócsoportokban is: ahogy a tanulócsoportok új szereplőként megjelentek az iskolai szférában, velük így jelentek meg új szereplőként az általuk pedagógus szerepbe helyezett, esetenként ilyen végzettséggel nem rendelkező segítők. De nem csak az új alternatívák miatt kell ezzel a témával foglalkozni: a XXI. század technikai és módszertani fejlődéséből adódó jövő iskolájáról való gondolkodásban is újra és újra felbukkan a tanári szerep újraértelmezése. Fontos kérdés, hogy az alternatív iskolák a speciális elvárásokhoz illeszkedően hol és hogyan képzik a pedagógusokat, hiszen ilyen, alternatív pedagógiák megismerését nyújtó képzés csak néhány intézményben zajlik.

2. Alternatív iskolák jellemzői

Az alternatív iskola a hagyományos tömegoktatáshoz képest kínál alternatívát, ebből következik, hogy a jellemzőit gyakran ehhez viszonyítva határozzák meg. A hagyományos iskola arra kínált megoldást, hogy hogyan lehet egyszerre nagyobb létszámú diákcsoporthoz lehetőleg minél több tagját hasonló tudásszintre eljuttatni, illetve a tudásukat egymáshoz képest mérhetővé tenni. Ezért alakult ki az életkor tekintetében homogén osztály, a tantárgy- és tanórarendszer, a frontális oktatás, a tanári előadás és -magyarázat dominanciája, illetve az ehhez illeszkedő tantermi berendezés. A tankönyvek tartalmát is úgy alakították, hogy ezt a működést segítse. A nagy létszámú csoport tagjainak tudását – vagy legalábbis annak egy részét – egyszerre lehet

mérni a repetitív számonkéréssel, az érdemjegyekkel történő osztályzás mindezt egymáshoz összehasonlíthatóvá teszi. (Németh és Skiera 1999: 13-14) Az ilyen működés megvalósításához szükséges a külső erőkből származtatott tanár, mint tekintélyszereplő: a módszerek és munkaformák megválasztása az ő minél hatékonyabb munkáját segíti.

Az alternatív iskolák gyökere a XIX. század végi, XX. század eleji gyermektanulmányozási mozgalomhoz köthető, amikor is az érdeklődés középpontjába a gyermek személyiségének és fejlődésének a megismerése került, és ennek nyomán az oktatás átalakításának a fő szempontja is ez lett. Ezek alapján az alternatív iskolák jellemzője a gyermek személyiségének és életkori sajátosságainak figyelembe vétele, a megváltozott tanárszerep, az adott alternatív szemléletet tükröző módszerek alkalmazása (tanítási-tanulási munkaformák és módszerek, tér elrendezése, eszközök, értékelés) és a megváltozott iskolai viszonyok és kommunikáció. (Czike 1997)

3. Megváltozott tanárszerep a reformpedagógiákban

Világszerte számos reformpedagógiai iskola működik. A reformpedagógiai iskolák a XX. század elején kezdték meg működésüket, ezek modelljeit vették át később más iskolák. Először elterjedtségük alapján tekintjük át röviden a magyarországi iskolákat.

Magyarországon a legelterjedtebbek a Waldorf pedagógiát követő intézmények (A Waldorf névhasználati engedély kiadásának jogával a Waldorf Szövetség rendelkezik. Jelenleg 58 óvoda és 44 iskola működik Magyarországon. Forrás: Magyar Waldorf Szövetség honlapja).

Szélesebb körben ismert még a Montessori pedagógia, bár Magyarországon ez messze nem olyan elterjedt, mint a Waldorf. A Montessori név nálunk nem szabályozott, kritériumok nélkül bármilyen intézmény szabadon használhatja. (4-6 iskola és 23 óvoda, illetve családi napközi használja az intézmény vagy a benne zajló program megnevezésére a Montessori nevet. Forrás: Magyarországi Montessori Egyesület honlapja, Oktatási Hivatal honlapja - köznevelési intézménykereső). Bár más reformpedagógiák is jelen voltak-vannak Magyarországon, ezek mindössze 1-2 iskolában bukkantak fel az elmúlt években (Egerben a Dr. Kemény Ferenc Általános Iskola Jena Plannal dolgozik, továbbá egy-két iskolában egy-egy tantárgynál használnak Dalton-tervet, illetve működnek Freinet óvodák). (Dobos 2017)

Ezek a reformpedagógiák céljaikhoz és szemléletükhöz igazodva más-más tanárképpel dolgoznak. A nevezetesebbeket kialakulásuk időrendjében tekintjük át.

A Montessori pedagógia alap gondolata, hogy a gyermek önállóságra képes és törekvő személy. A Montessori tanár feladata, hogy olyan környezetet teremtsen a diákoknak, melyben önállóan képesek tanulni. A tanulás során a diák teszi meg az első lépéseket, a tanár pedig követi és segíti őt. A Montessori tanár szeretetteljes, nyugodtság, türelem, irgalmasság és alázat jellemzi. Mivel ez a pedagógia nagyon sokféle eszköz használatával segíti a tanulási folyamatban a gyerekek önállóságát, így elengedhetetlen, hogy a tanár elegendő tudással rendelkezzen a Montessori eszközök tekintetében. (Czike 2006: 16-18; vö. Németh és Skiera 1999: 119-120)

A Waldorf pedagógia a Rudolf Steiner által leírt gyermekképre épül: a tanártól elvárás, hogy ezt ismerje, és a gyerekekkel való foglalkozást ehhez igazítsa. Emellett, ahogy a Waldorf

pedagógia a kéz, a fej és a szív iskolája, úgy a tanárnak is képesnek kell lenni a testre, lélekre és szellemre ható tanításra. A Waldorf tanár a tanulás és a tananyag kiválasztása terén irányító. Egy tekintélyszereplő, egy elfogadó autoritás, aki mintát, példát ad a gyerekeknek. A Waldorf tanár művészetként tekint a tanításra. (Czike 2006: 18; vö. Németh és Skiera 1999: 151-154; vö. Vekerdy 1993: 144-165)

A Freinet pedagógus szintén környezetteremtő, de a Montessorihoz képest még inkább az érzelmi biztonság megteremtésére teszi a hangsúlyt. A Freinet pedagógia fontos eleme a kommunikáció, melyet számos fórummal és módszerrel megtámogat (beszélgetőkör, iskolaújság, iskolák közötti levelezés stb.) A Freinet tanár a diákokkal közösen alakítja ki a tanulási környezetet, és a szabályalkotásba is bevonja őket. A személyiségét kreativitás és rugalmasság jellemzi, tevékenységével ötleteket ad, inspirál, élményt nyújt a diákoknak. (Czike 2006: 20-21)

A reformpedagógiák között szokták tárgyalni a Carl Rogers személyközpontú szemléletére épülő iskolákat is, bár a rogersi iskola némiképpen kilóg a sorból. Carl Rogers ugyanis nem hozott létre iskolát úgy, ahogy azt tette Maria Montessori, Rudolf Steiner vagy Célestin Freinet. Sőt, közvetlenül még a gyermekek oktatásával sem foglalkozott: a pszichoterápiára kidolgozott megközelítését a felsőoktatásban próbálta csak ki. A reformpedagógiák között való említésének oka, hogy a Rogers által kidolgozott személyközpontú szemlélethez sok, az iskolát és az oktatás megreformáló iskola nyúlt vissza. Rogers foglalkozott a lényegi tanulással, azzal, hogy mindez milyen környezetben, milyen tanulói és tanári hozzáállással jöhet létre. Erről való gondolatai alapján a személyközpontú tanár az eddigiek közül a legközelebb a Freinet pedagógia tanárképehez áll: egy olyan facilitátor, aki bízik a diákban és a diák önmegvalósító szándékában és a tanuláshoz serkentő légkört hoz létre. A személyközpontú pedagógiában új elem az érzelmek kifejezésének megjelenése: a tanár az érzéseit nyilvánvalóvá teszi a csoportnak és reagál a diákok által megfogalmazott érzésekre. (Czike 2006: 19-20; vö. Dobos 2012: 9-10)

4. Alternatív kerettantervű iskolák

A reformpedagógiai iskolákon kívül olyan alternatív iskolák is működnek Magyarországon, melyek bár számos elemet integráltak a reformpedagógiákból, teljes egészében egyik modellt vagy módszert sem vették át, hanem önmagukat megalkotva sajátos, egyéni arculatú iskolákat hoztak létre. Ezeket modern alternatív iskolának vagy innovatív iskolának is nevezik. (Dobos 2017)

A 2011-es CXCV. A nemzeti köznevelésről szóló törvény 9§ (8) bekezdése lehetőséget adott arra, hogy iskolafenntartók vagy iskolák szövetsége alternatív kerettantervet engedélyeztethessen, melyben megfogalmazhatják iskolájuk alternativitásának hangsúlyait, elemeit. Jelenleg 18, a miniszter által engedélyezett alternatív kerettanterv van, ezek nagy része egy adott iskolára készült. Ilyen kerettantervet dolgozott ki általános- és középiskolára a Gyermek Ház (Bp. II. kerület), az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (Bp. III. kerület), a Zöld Kakas Líceum (Bp. IX. kerület). Csak középiskolára dolgozott ki kerettantervet a Közgazdasági Politechnikum (Bp. IX. ker.), a Belvárosi Tanoda (Bp. V. ker.), a Kürt Gimnázium (Bp. XI. ker.), a Maimoni-

dész Zsidó Gimnázium (Bp. III. ker.) és a Novus Középiskola (ez az iskola a kerettanterv engedélyezése óta megszűnt). Három olyan alternatív kerettanterv van, mely már a megírásakor is több iskolát fedett le: az Értékközvetítő és képességfejlesztő program kerettanterve (általános iskolára, négy- és hatosztályos gimnáziumra szólóan), A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve és A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára. Az utójára említett kerettanterv az egyetlen, mely öt különböző alternatív iskola által kidolgozva az öt alternatív pedagógia sajátosságait integrálva készült. (Az öt iskola a következő: Rogers Személyközpontú Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium Kincskereső Tagiskola, Rákospalotai Meixner Általános Iskola és Ami, Piliscsabai Palánta Iskola, Humánus Alapítványi Általános Iskola.) (Van két kerettanterv, melyek a fent megfogalmazott jellemzők alapján nem alternatív iskolák, de jogilag ebben a keretben kerültek engedélyezésre. Ezek: a Magyar Táncművészeti Főiskola Nádasi Ferenc Gimnáziumának kerettanterve és a Kerettanterv két nyelven való tanításhoz az általános iskola 1–4. évfolyama számára és Kétnyelvű oktatás kerettanterv az általános iskolák 5–8. évfolyama számára.)

A 2. pontban tárgyalt reformpedagógiák által körülírt tanárképpel jelenleg elfogadott alternatív kerettantervek közül kettő dolgozik: A szociális kompetenciákra épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára a rogersi személyközpontú, A Waldorf Iskolák Kerettanterve pedig értelemszerűen a Waldorf tanárképpel.

5. Tanárszerepek és elvárások két alternatív kerettantervben

A rogersi és a Waldorf kerettantervekben megjelenő tanárszerepekkel és az ezekhez kötődő elvárásokkal részletesen foglalkozik az Elvárások a pedagógusokkal szemben és a szakmai fejlődés az alternatív iskolák működésében – két alternatív kerettanterv elemzése című cikk (Dobos, megjelenés alatt). Az abban részletezett elemzés összefoglalását tartalmazza a *táblázat*, csoportosítva a kerettantervekben a pedagógusoktól elvárt felkészültséget és attitűdöt, a pedagógusokra háruló feladatokat illetve az elvárt végzettségeket. A felkészültség és attitűd szintjén mindkettőben megjelenik a magas szintű szakmai felkészültség, és ennek részletezése az adott alternatívitásnak megfelelően – a Waldorfban a művészi érzék, a rogersiben a szociális kompetenciák fejlesztésére irányuló ismeretek illetve tapasztalatok –, valamint az erre irányuló folyamatos fejlődés-fejlesztés. A tevékenységek szintjén a Waldorf kerettantervben megjelennek olyan explicit konkrétumok, mint bizonyos fórumokon való részvétel, illetve az önművelésre, önfejlesztésre irányuló tevékenységek. A rogersi kerettanterv módszertani ajánlásokat fogalmaz meg (a felsorolásban tanítási és kommunikációs, konfliktuskezelési módszerek vannak), illetve szempontokat a tanításhoz-tanulás segítéséhez. Végzettségben mindkét kerettantervben elvárás a pedagógusi végzettség, a Waldorf ehhez kéri a Waldorf tanári végzettséget, a rogersi az adott iskolához illeszkedő további ismeretet, végzettséget vagy tapasztalatot vár el (hogy ez mi lehet, azt nem részletezi). A rogersi sajátos eleme, hogy bizonyos feltételek mellett átjárást enged az alsó- és felső tagozaton tanító pedagógusok között: tanító is vezethet szaktanári feladatokat, illetve szaktanár is tanítóit.

	A Waldorf Iskolák kerettanterve	A szociális kompetenciákra épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára
Tanárkép	Waldorf	rogersi személyközpontú
Felkészültség, attitűd	<ul style="list-style-type: none"> – nagy szakmai felkészültség – fejlett művészi érzék – sok-sok öönevelés – igény a folyamatos belső fejlődésre és továbbképzésre – befogadó, elfogadó attitűd 	<ul style="list-style-type: none"> – „a szemlélet, a módszertan, a személyiségformálás, a közösségépítés és más pedagógiai területen is speciális ismeretekkel, készségekkel, nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkezzenek, ezeket folyamatosan fejlesszék” (A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv, 7. p) – pozitív, segítő magatartás – az iskola szemléletével és alapelveivel azonosulás
Tevékenységek	<ul style="list-style-type: none"> – a rendszeres önértékelés (napi rendszerességgel visszatekintés) – „olyan gyakorlatok végzése, amelyek által a pedagógusok olyan lelki erőkre tehetnek szert, melyek a mindennapi feladatok ellátásához, a hibákból való tanuláshoz és a morális fejlődéshez is segítséget jelentenek.” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, 475. p) – a tanórákra való felkészülés (többlet követelmény!) – heti rendszerességű Tanári Kollégium (pedagógiai munka és az öniségzésben való részvétel) 	<ul style="list-style-type: none"> – tanítási, kommunikációs, konfliktuskezelő módszerek (ajánlás) – bármilyen foglalkozás vagy szaktárgy tanításában a szociális kompetenciák fejlesztése – a tanításban komplex, interdiszciplináris és problémaközpontú tananyag-feldolgozás – olyan iskolai környezet megteremtője, ami lehetőséget ad a tanulóknak a folyamatos aktív jelenlétre
Végzettség	<ul style="list-style-type: none"> – pedagógus végzettség és Waldorf-osztálytanító képesítés (vagy ennek megszerzése folyamatban) 	<ul style="list-style-type: none"> – az iskola szemléletéhez és alapelveihez illeszkedő pedagógiai, módszertani ismeretek, végzettség vagy tapasztalat – bizonyos feltételekkel tanítók és tanárok is taníthatnak alsó- és felső tagozaton egyaránt

6. Tanárszerep a jövő iskolájában

A mai magyar alternatív iskolák több évtizedes hagyományokkal rendelkeznek: többet az 1990-es években alapítottak. A reformpedagógiák kialakulásának korszakában megjelenő iskolaújító szándékú üzenetek, valamint a 1990-es évek illetve a XXI. század eleji magyar iskolaalapítások üzenetei jelentős egyezést mutatnak: az iskola megújítása; gyermekléptékű,

gyermekközpontú, emberibb iskola létrehozása; használható tudás átadása. Már Dewey is a Jövő Iskolájának nevezte azt az iskolamodellt, amit kidolgozott a XX. század elején, és ez a kifejezés azóta is számtalan, iskolával foglalkozó fórumon megjelent, megjelenik. (Pl. Az OECD XX. század végi – XXI. század eleji Jövő iskolája projektje a későbbiekben itt is említésre kerül majd.) Az iskolamegújítók több, mint száz éve gondolkodnak azon, hogy olyan iskolát hozzanak létre, mely a most még akár ismeretlen, jövőbeni kihívásokra készítik fel a gyerekeket. Bár a jövő kiismerhetetlenségéről is száz éve folyik a diskurzus, a XXI. század elején a tudásváltás, a szakmák és a munkavállaláshoz kapcsolódó ismeretek gyors változása, az informatika rohamos fejlődése és az internet nyújtotta lehetőségek miatt ez a bizonytalanság fokozódott, és a változó világhoz való alkalmazkodás kérdése egyre inkább a középpontba kerül. Mindez eredményezi, hogy a mai iskolákban erőteljes tanárszerep-változásra van szükség, mivel az eddig hagyományok egyre kevésbé bizonyulnak működőképesnek és hatékonyak. Mivel a diákok sokfelől rengeteg információhoz hozzájuthatnak, a tanár információátadó szerepe jelentősen lecsökkent; sőt, a diákok számos dolgot megtanulhatnak úgy, hogy tanár segítségét nem is veszik igénybe. (Ennek jellegzetes példája Sugata Mitra The Hole in the wall kísérlete is.) Egyre több az olyan terület, melyben a diákok nagyobb tudással rendelkeznek, mint a tanárok: például lényegesen jobban használják az információszerző eszközöket, mint azok, akiktől ezt tanulniuk kellene. A diákok közötti különbségek egyre hangsúlyosabban megjelennek az iskolában – ezek meglátása, felismerése, beépítése a tanítás folyamatába sokat segíthet a tanítás hatékonyságán. A változásoknak a végiggondolása után kirajzolódó tanárkép több elemében hasonlít az alternatív iskolákban megjelenő tanárszerephez:

- a tanár a tudás egyetlen birtokosa és átadója helyett inkább facilitáló segítő, aki megteremti a tanuláshoz alkalmas környezetet;
- teret hagy a diákoknak az önálló tanulásra, de követi azt, és szükség esetén segíti őket;
- olyan kommunikációs képességekkel rendelkezik, mely az információ átadása helyett a párbeszédre helyezi a hangsúlyt.

A hatékony tanár a személyességet is a hagyományostól eltérően kezeli:

- a diákok előzetes tudását, aktuális fejlettségi szintjét és állapotát figyelembe veszi az oktatás során;
- lehetőség szerint személyesebb kapcsolatot alakít ki a diákokkal, vagy olyan eszközöket használ, amit a lehető legjobban figyelembe veszi az adott diák sajátosságait.

Mindezek miatt is hasznos lenne, ha az alternatív iskolák gyakorlata és tapasztalatai hangsúlyosabban megjelennének a pedagógusképzésben.

7. Alternatív pedagógiák a pedagógusképzésben

A magyarországi óvodapedagógus, a tanító és a pedagógia szakok tematikájában megjelennek a reform- és alternatív pedagógiák, de aki célzottan valamelyik irányzat vagy iskola megismerésében szeretne elmélyedni, vagy ezek többségéről egyszerre, részletesebben szeretne tanulni, kevés lehetőség közül választhat, és ezek mind pedagógusi diplomára épülő továbbképzések.

A reformpedagógiák közül csak a Waldorf pedagógiának van saját tanár (tanító, fejlesztő-pedagógus) képzése a Waldorf Pedagógiai Intézet szervezésében és az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi István Gyógypedagógiai Karán. Indulnak képzések a sajátos Waldorf tantárgyak tanítására is (pl. Bothmer képzés, kertművelés szaktanár képzés, extra lesson fejlesztő képzés stb.).

A Montessori pedagógiának nincs saját tanárképzése. Bár a Magyarországi Montessori Egyesületnek 2004-ben volt az Eötvös Lóránd Tudományegyetemmel közösen indított akkreditált Montessori szakpedagógusi képzése, ez már jó pár éve nem indult újra. Lehetőség van viszont akkreditált Montessori pedagógusképzésre szintén a Magyarországi Montessori Egyesület szervezésében.

A modern alternatív iskolák közül rendszeresen tart képzést a Gyermek Ház Hatékony iskolát mindenkinek – inkluzív nevelés a gyakorlatban címmel. A többi alternatív iskola is szokott – akár szakmai együttműködés keretében – részt venni képzésekben, vagy szervezni pedagógus továbbképzéseket (pl. többéves ilyen irányú együttműködés volt a Rogers Személyközpontú Iskola és a Magyar Hospice Alapítvány között; 2018 őszén a Kürt Gimnázium a Heinrich-Böll-Stiftung támogatásával Összefogás egy tudatos, értő médiahasználó társadalom kialakítása érdekében – képzés a nevelésben – oktatásban dolgozó munkatársak részére című képzést tartott; a Rákospalotai Meixner Iskola rendszeresen biztosít iskolai háttérrel a Meixner Alapítvány által szervezett képzéseknek stb.).

A módszertani alternatívák közül a Komplex Instrukciós Program és a Lépésről Lépésre a legelterjedtebb: az előbbi képzéseihez folyamatosan csatlakoznak iskolák, utóbbi képzéseit nem teljes iskoláknak, hanem érdeklődő pedagógusoknak tartja.

Az alternatív pedagógiákhoz kapcsolódó pedagógus továbbképzés egyik jelentős intézménye a Szabad Iskoláért Alapítvány (SZIA). A SZIA közvetítésével került Magyarországra a Kagan-féle kooperatív tanítás módszere, ennek elsajátítására folyamatosan szerveznek is képzéseket. Ezen kívül a SZIA a szakmai közreműködője annak az Alternatív Pedagógiák elnevezésű pedagógus szakvizsgára felkészítő két éves szakirányú továbbképzésnek, mely immár három felsőoktatási intézményben is zajlik: a Pannon Egyetemen, az Apor Vilmos Főiskolán és a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen. Emellett Magyarországon először indult – szintén a SZIA akkreditálásban és szervezésében – olyan alternatív pedagógiákról szóló képzés, melynek oktatói a közel harmincéves, neves alternatív iskolák alapítói és szakemberei.

8. Új szereplők az oktatásban

Az elmúlt években gyakran találkozunk a médiában az otthonoktatással, illetve az otthonoktatott gyerekek és magántanulók csoportjait fogadó ún. tanulócsoporthoz. Ezekben a mikrocsoporthoz egyszerre néhány gyerek tanulását segítik szülők, vagy más felnőttek – pedagógusok vagy nem pedagógusi végzettségű, de a csoportban ilyen szerepet ellátó személyek. Az új szereplők megjelenése – intézményi és szakemberi szinten – nem újdonság: a OECD Schooling for tomorrow projektjének keretében már az 1990-es évek végén megfogalmazott jövőképekben előre jelezte ezek terjedését. (Schooling for tomorrow... 2007: 45-53.) Magyar-

országon az ilyen jellegű oktatást nyújtó szolgáltatókban megnőtt az igény arra, hogy olyan pedagógiai-jellegű továbbképzéseken vegyenek részt, melyek ennek az oktatási formának a sajátosságait is figyelembe veszik. Az ilyen képzéseken gyakran a szakmában is elismert neves pedagógusok adják át tapasztalataikat vagy tartanak workshopokat, igény szerint nem csak pedagógus végzettségű kollégáknak. Ezek a képzések minden esetben az alternatív pedagógiákhoz és az alternatív pedagógiai módszerekhez kötődnek, ezeket támogatják, ezek megismerését, elsajátítását segítik.

9. Összegzés

A reformpedagógiák már száz évvel ezelőtt a hagyományostól eltérő módon gondolkodtak a tanár szerepéről. Az alternatív pedagógiák megvalósítása másfajta személyiséget és felkészültséget igényel, mint az addig megszokott hagyományos, tudásátadó tanárszerep. Ez a változás többféle lehet, de a szerepfelfogásoknak vannak közös jellemzői: az elfogadó attitűd, a nagy szakmai felkészültség és a folyamatos fejlődésre való igény. A megváltozott tanárszerepek tetten érhetőek a jelenleg érvényben lévő alternatív kerettantervekben is. Mivel a napjainkban az információs robbanás és technológiai fejlődés miatt megváltozott a tanulás és ezáltal az iskola működése, szerepe is, sokan foglalkoznak a tanár megváltozott szerepével. Mivel a digitális technikát aktívan használó és hatékony tanár felé megfogalmazott elvárások sok hasonlóságot mutatnak a reformpedagógiák és az alternatív iskolák elvárásaival, érdemes lehet ezek tapasztalatait felhasználni a pedagógusképzésben. Az alternatív pedagógiák iránt érdeklődők jelenleg kevés olyan továbbképzéshez jutnak hozzá, amely kiemelten ilyen pedagógiákkal foglalkoznak, bár az idei évben több helyen elinduló Alternatív pedagógia szakvizsgára felkészítő képzés némi reményre ad okot ezen a téren.

Felhasznált irodalom

- Czike Bernadett 1997. Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle 1997. június.* 24-33.
- Czike Bernadett 2006. *A pedagógusszerep változása.* Eötvös József Kiadó. Budapest. 16-18.; 20-21.; 19-20.
- Dobos Orsolya 2012: *Személyközpontú iskolai gyakorlatok Magyarországon.* Szakdolgozat. Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszék. Eger. 9-10.
- Dobos Orsolya 2017. Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *TaniTani Online 2017. február 19.*
- Dobos Orsolya (megjelenés alatt). Elvárások a pedagógusokkal szemben és a szakmai fejlődés az alternatív iskolák működésében – két alternatív kerettanterv elemzése. *ACTA Pszichológia.* Líceum Kiadó. Eger.

- Németh András – Skiera, Ehrenhard 1999. *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 13-14.; 119-120.; 151-154
- Schooling for Tomorrow - A Jövő Iskolája OECD projekt. A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai* 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium Európai Ügyek Főosztálya. Budapest. 45-53.
- Vekerdy, Tamás 1993. „A Waldorf-iskola első néhány éve.” In *Több út (Alternativitás az iskoláztatás első éveiben) Szöveggyűjtemény*. Szerk.: Kereszty Zsuzsa és Tordáné Hajabács Ilona. Budapesti Tanítóképző Főiskola. Budapest. 144-165.

További felhasznált források

- 2011-es CXK. *A nemzeti köznevelésről szóló törvény*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> utolsó megtekintés: 2018.11.28.
- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve*. https://hidegkut-waldorf.hu/images/stories/pdf/Waldorf_kerettanterv-20130201.pdf utolsó megtekintés: 2018.09.02.
- A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára*. https://www.rogersiskola.hu/images/2_kerettanterv.pdf utolsó megtekintés: 2018.09.02.
- Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott kerettantervek listája*, elérhető az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet honlapjáról, http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek_1.pdf utolsó megtekintés: 2018.11.28.
- Magyar Waldorf Szövetség honlapja. <http://waldorf.hu/> utolsó megtekintés: 2018.11.28.
- Magyarországi Montessori Egyesület honlapja. <http://www.montessori.hu/> utolsó megtekintés: 2018.11.28.
- Oktatási Hivatal köznevelési intézménykereső. https://www.oktatas.hu/kozneveles/intezmenykereso/koznevelesi_intezmenykereso utolsó megtekintés 2018.11.28.
- Szabad Iskolákért Alapítvány honlapja. <http://kooperativ.hu/kepzesek> utolsó megtekintés: 2018.12.01.

Fodor Richárd

Hintapolitika vagy bűnös csalárdság?

Az újgenerációs történelemtankönyvek nézőpontjai

1. Bevezetés

A magyarországi taneszközök funkciója és szerepe jelentős változáson ment keresztül az elmúlt másfél évszázad során. Kezdeti információ-közvetítő szerepük egy összetett, a tanítást facilitáló, korszerű fejlesztő egységgé vált. Már nem tekinthetőek a politikai ideológiák eszközeinek, nem egysíkúak, nem erőltetik rá nézeteiket senkire és nem kezelik egyszerű passzív befogadóként a tanulókat, helyette esélyt és lehetőséget adnak a kritikus gondolkodásra. De milyen strukturális változásokon mentek keresztül ezek a taneszközök? Jelen tanulmány az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetének legújabb, középiskolák számára fejlesztett újgenerációs tankönyveinek elemzésén keresztül próbál erre feleletet adni. Ezen tanulmány keretei Martinuzzi Fráter György tankönyvi emlékezetének vizsgálatára engednek lehetőséget, ezáltal gyakorlati példát szolgáltatva a multiperspektivikus szemlélet gyakorlati megvalósulására.

A tanulói kulcskompetenciák között a multiperspektivitás szempontja kiemelt szerepben áll, hiszen támogatja a kritikai gondolkodás, a kommunikációs készség és a kreativitás transzfer erővel bíró kompetenciáit is. A multiperspektivikus szemlélet történelemdidaktikai szerepét és vizsgálati legitimitását nemzetközi intézmények, a nemzeti oktatáspolitikai törvényi szabályozásai, illetve magyar és külföldi szakértői ajánlások, útmutatók is indokolják.

A tanulmány alapvető kérdésfeltevése, hogy a 2015-ben kezdődő szakmai fejlesztési mechanizmus során az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézete (EKE OFI) által kiadott történelem-tankönyvcsomag szerzői milyen módon tettek eleget azon célkitűzéseknek, hogy több alternatív nézőpontot is bemutassanak a XVI. század egyik legmegosztóbb magyar politikusa, Fráter György tankönyvi ábrázolása során.

2. Módszertan

Ez a tanulmány egy átfogóbb elemzés részét képezi, amely a négy középiskolai évfolyam tankönyvei közül mindegyikre kiterjedt. Fráter György tankönyvi emlékezete és megítélése ugyanakkor kiemelkedő példája a vizsgálati egységekben jelentkező multiperspektivikus szemléletmódnak, ezért alkalmas az elméleti megfontolások alátámasztására. Gyakorlati szempontból a tankönyvi leckék szöveges értékelését minden esetben egy táblázatos struktúra kialakítása előzte meg, melyben a leckék egyes részletei különülnek el kulcsszavaik kiemelésével a vizsgálati szempontrendszer alapján. Az elemzés szempontrendszere több elemből épül

fel. A szerzői szövegben megjelenő történeti diskurzus jelenlétét, a források típusát (elsődleges, másodlagos) és narratíváját, a multiperspektivikus szemlélet megjelenésének helyét (a szerzői törzsszövegben, a forrásokban, a Kérdések és feladatok részben), a narratívák viszonyát és a kapcsolódó kérdések és feladatok vizsgálatát határozzák meg.

3. A kutatás szakirodalmi háttere: a multiperspektivizmus

A történelem 21. századi definíciói közül egyre több helyezi a tanítás középpontjába a párhuzamos történelmi nézőpontok kiemelt szerepét. Marsh és Hart szerint [saját fordítás] „egy történelmi emlékezést és amnéziát magában foglaló folyamat során a múlt egy adott interpretációja válik „az igazsággá” (Marsh, Harth 2011, 221), amely ezután alapvetésként jelenik meg.” Ebből kiindulva Burr ridge, Buchanan és Chodkiewicz [saját fordítás] „párhuzamos történelmek szelekcióját és az egyik történelmi interpretáció előnyben részesítésének természetes folyamatát” emelik ki (Burr ridge, Buchanan, Chodkiewicz 2014: 19). Mindkét definícióban benne rejlik az a jelenség, mely egyes narratívák kiemelt vagy kizárólagos szerepét hangsúlyozza a párhuzamosan rendelkezésre állók közül. A köznevelési történelemoktatásban emiatt különös figyelmet szükséges fordítani az egymás mellett létező történelmi narratívák bemutatására és ütköztetésére. Ezen gondolat mentén Pickford, Garner és Jackson [saját fordítás] az egyik legfontosabb történelemtanuláshoz kötődő képességként jelöli meg „a lehetséges feltételezések, vélemények érvekkel történő alátámasztását és különböző nézőpontok, interpretációk párhuzamos létezésének elfogadását”. (Pickford, Garner, Jackson 2013: 31) Kaposi József szerint a multiperspektivikus történelemszemlélet „óhatatlanul a történelem olyan tartalmi megjelenését teszi szükségessé, mely lehetőséget ad az eltérő kulturális szokások, szimbólumrendszerek, normák és mentalitások beazonosítására” (Kaposi 2018: 141).

A multiperspektivizmust életre hívó történelemtanítás szemlélete a már 2000-ben is „középkorúnak” minősített európai New History diskurzusában kapott elsőként hangsúlyos szerepet. Kelet- és Dél-Európában az 1990-es években jelent meg a közoktatásban azon célkitűzés keretei között, hogy „új struktúrájú, új szemléletmódú történelemtanterveket és erre épülő oktatási anyagokat” dolgozzanak ki. A reformfolyamatban fontos katalizátor szerepet játszott az Európa Tanács 1995-ben indított tanárképzés tapasztalatcseréit szorgalmazó szeminárium-sorozata. A fontos irányváltás homlokterében az a cél állt, hogy a tanulók a korábbi passzív, befogadó szereplőkből az oktatási folyamat aktív részeseivé váljanak. Ez Strandling ajánlása alapján csak olyan alapvető képességek elsajátításával lehetséges, mint az „információ-források feldolgozása, önálló értelmezése, rendszerezése és értékelése”, valamint a multiperspektivikus szemléletet tükröző „eltérő nézőpontok figyelembevétele” (Strandling 2000).

A multiperspektivikus és kontroverzív történelemszemlélet oktatáspolitikai célkitűzését elsőként 2000-ben, a Történész Világkongresszuson fogalmazták meg a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics - ISHD) által kezdeményezett szekcióban. A konferencia történelemdidaktikai szempontból legfontosabb eredménye egy általánosan elfogadott célkitűzés, a kontroverzív és multiperspektivikus történelemszemlélet erősítése a történelemtanítás gyakorlatában. F. Dárdai Ágnes tanulmányában

található beszámolója szerint „a szekció Oslóban egyetértett abban, hogy a kontroverz szemléletű történelemtanítás szükségképpen multiperspektivikus megközelítést jelent”¹. Ezen szemlélet elsődleges érvényesítésének eszközeként a forrásokat tekinti, amelyekről elmondja, hogy önmagában „a forráselemzés azonban nem elegendő ahhoz, hogy a tanítás maga kontroverzív legyen. Bár nagyon fontos a forráselemzés (...), de legalább annyira fontos, hogy a források sokfélék és ellentétes beállítottságúak legyenek”. Tehát a források típusa és narratívája azok a szempontok, melyek meghatározzák a tanítási folyamatot (Dárdai 2002).

A kutatás szempontjából nagy fontosságú, legfrissebb nemzetközi jelentés szakmai útmutatója egy évvel ezelőtt jelent meg. Az Európai Bizottsághoz kapcsolódó 2017-es Eurydice jelentés felhívta a figyelmet a kritikus gondolkodást biztosító multiperspektivikus szemlélet szerepére. A jelentés, melynek homlokterében az aktív állampolgárságra nevelés áll, kiemelt hangsúlyt fektet a kritikus gondolkodás („*critical thinking*”) aspektusaira és hazánkat azon országok között említi, amelyek a köznevelési struktúrában már a középiskola megkezdése előtt integrálják ezt a készséget a nevelési folyamatban. A jelentés a kritikus gondolkodás összesen kilenc tényezője közül ([saját fordítás] „érvelő és analízis képesség, információk interpretálása, forráshasználat, média műveltség, kreativitás, véleményformálás és kérdésfeltevés”) a multiperspektivikus szemléletet is fontos szempontnak tekinti, amelyhez tanulás- és tanításmódszertani szempontból a párhuzamosan rendelkezésre álló narratívák megismerésének, értékelésének és megvitatásának készségét emeli ki legfontosabb fejlesztendő célként (Bonnafous, De Coster, Noorani, Sigalas 2017).

Az említett nemzetközi trendekhez kapcsolódóan a 2012-ben kiadott magyar Nemzeti alaptanterv is figyelmet fordított a többszempontú történelemszemléletre. A 2012-es NAT a 9–12. évfolyamokra vonatkozó fejlesztési feladatok között a kritikai gondolkodás képességének részeként² megfogalmazza, hogy a „*különböző történelmi elbeszélések összehasonlítása a narráció módja alapján*” történik. Továbbá a fejlesztés várt eredménye az említett évfolyamokon a „*mindennapi élethelyzetek elbeszélése a különböző szereplők nézőpontjából*”, valamint a „*történelmi jelenetek elbeszélése különböző szempontokból*”, továbbá az „*erkölcsi kérdéseket felvető élethelyzetek felismerése, bemutatása*”. Ezek megfogalmazásában tűnik fel a multiperspektivikus történelemszemlélet a legfontosabb oktatáspolitikai célkitűzéseket tömörítő hivatalos dokumentumban.

4. Iteratív közlési mód

A történelmi ismeretek a diákok számára történelemtankönyvek segítségével állnak rendelkezésre, amelyek a korábbiakhoz képest fontos új céllal rendelkeznek. Kratochvíl Viliam definíciója szerint a történelemtankönyv „a történelmet feldolgozó didaktikai szöveg”, amely

¹ Ezen tételmondattal párhuzamosan jelen kutatás is a tágabb vagy főbb vizsgálati szempontnak tekintett multiperspektivitást keresi a történelemtankönyvekben, mely az eredmények tükrében gyakran mutat kontroverzív jelleget is.

² A törvény szövege a Magyar Közlönyben jelent meg: 2012 június 4. 66. szám. 110/2012 VI. 4. Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

„szóbeli, ikonográfiai, grafikai, ellenőrző és önellenőrző szövegek tervszerűen elrendezett rendszeréből tevődik össze” (Kratochvíl 2008), Kojanitz László definíciója szerint pedig „már nem csupán egyetlen tankönyv, hanem fejlesztendő eszközrendszer, ami feladatlapokat, kompetencia-fejlesztő és értékelő eszközöket, valamint tanári segédletet is tartalmaz”. (Kojanitz 2018)

Kratochvíl átfogó képet ad arról az iteratív (ismétlő) nyugat-európai tankönyvírási gyakorlatról, amely a későbbiekben Magyarországon is megjelent. Az iteratív közlési forma legfontosabb haszna az egyoldalú történelemszemlélet kiküszöbölése, alapja, hogy „a tankönyvszerző a saját álláspontja szerint kidolgozott szövegét a tankönyvnek a tananyagot kibővítő részében mintaszerű, ugyanazt az eseményt még egyszer, de különböző szempontok, állásfoglalások szerint megfogalmazott elbeszélő szöveggel egészíti ki”. (Kratochvíl 2018) A történelemtankönyv ismeretközvetítő, szerzői része tehát kiegészül egy fontos modullal, amelyben az adott tényanyag megítélését és értékelését árnyaló források találhatóak. A kiegészítő egység elemei eltérő nézőpontot képviselnek, más megvilágításba helyezik a történelmi esemény narratíváját, alternatív nézőpontot kínálnak. Ez az a jól definiált recept Kratochvíl tanulmányában, amely négy tanulói készség és képesség fejlesztését szolgálja. Elsőként elősegíti az értő és rendszerező feldolgozást. Másodszor hozzájárul az önálló kérdésfeltevés készségének kialakításához. Harmadszor erősíti a kritikus hozzáállás elsajátítását, melyet Kratochvíl így nevez meg: „az információk iránti kételyek és a felelősségteljes szkepticizmus”. Végül pedig a tanulmány szempontjából legfontosabbnak támogatja a különféle párhuzamos történelmi értelmezések elemzésének képességét, amely szemlélet a hétköznapokban is kamatoztatható. Összességében a fejlesztett készségek és képességek által a tanuló „összekapcsolja és kölcsönösen összeveti a környező világ jelenségeit a saját tapasztalataival és élményeivel.”

A történelemtankönyvek szerepe és szerkezete jelentős változáson ment keresztül az elmúlt másfél évtizedben az európai trendeket követve. 2006-ban történt az első próbálkozás Magyarországon a multiperspektivikus szemlélet érvényesítésére. A Nemzeti Tankönyvkiadó által kiadott Száray Miklós – Kaposi József szerzőpáros tankönyve már tartalmazott egy „Nézőpontok” rovatot, amelyet a későbbiekben, a 2009-ben kiadott *Forrásközpontú történelem* sorozat megjelenésével és az iteratív megközelítés érvényesítésével tovább tökéletesítettek.

F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László tankönyvekkel kapcsolatos átfogó kutatásuk konkluziójában hét pontban fogalmazták meg az 1970-es évek és 2007 között kiadott tankönyvek „hiányosságait és problémáit”, melyek közül az első, második és harmadik pontok is érintik jelen kutatás kérdésfeltevését. Az első szerint „teret nyert a pedagógiai gondolkodásban a multiperspektivikus, kontroverzív szemlélet érvényesítésének igénye, (...) a megvalósulásra azonban kevés példát találtak”. Másodikként a kutatók szerint a „kész tudás” helyett „legalább a kérdéseken és a feladatokon keresztül ösztönözni kellene a tanulókat saját tudásuk felépítésére, tudatos megkonstruálására.” Harmadikként pedig az „önálló értelmezésre, véleményalkotásra, munkára való ösztönzés hiányát” állapítják meg a szerzők. A 2007-es kutatási eredmények tehát a vizsgált történelemtankönyvek multiperspektivikus szemléletét kezdetlegesnek értékelték, mert kevés esetben (a *Nézőpontok* rovatban) találtak rá gyakorlati példákat. A második és harmadik megállapítás pedig a didaktikai apparátus hatékonyságát kifogásolja a tankönyvekben, véleményük szerint a tankönyvek nem tudtak eleget tenni az aktivitásra motiválás elvárásának, és ami még fontosabb, ezáltal a tanulók nem alkalmazták a párhuzamos és

kontroverz szemléletű nézőpontok alapján megkonstruált saját narratíva-alkotás képességét. (Dárdai, Kojanitz 2007)

Kaposi József és Száray Miklós ezt követően olyan tankönyveket írtak, amelyek biztosítják a Kratochvíl Viliam, F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László által megfogalmazott ismeretközlési és aktivitásra ösztönző, valamint különböző álláspontokat közvetítő funkciókat. Sávolgy Mária szavaival élve a *Forrásközpontú tankönyvek* elősegítették a tanuló számára, hogy ismereteit ne csak kognitív szinten, mint történelmi tudást sajátítsa el, hanem olyan tudásként kezelje, amelyet az iskolán túl, konkrét helyzetekben, a hétköznapi életben is hasznosítani tud. A multiperspektivikus szemlélet megjelenítését jelen esetben elsősorban a tankönyvek szerkezete biztosította. Az ismétlésen alapuló „történelmi ismerethordozók” struktúrája három nagy egységből épült fel: a verbális szakasz, az archívum és a Kérdések-feladatok modul. (Sávolgy 2009)

5. A minta fejlesztési mechanizmusa: az újgenerációs tankönyvek

A tankönyvírás előzményei után a legújabb, jelen kutatás vizsgálati mintáját képező, 2015-ben kezdődő tankönyvprojekt bemutatása következik. Kaposi József egy új típusú, több lépésben megvalósuló tankönyvírási mechanizmus eredményének tekinti az EKE OFI tankönyvsorozatot. A tankönyvírás folyamatának háterét részletezve kijelenti, hogy a magyar oktatáspolitikai irányítás 2013-ban egy új típusú feladattal bízta meg az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetet: „tudásközvetítő médiumok új generációjának” kidolgozását tűzte célul. Az időközben átstrukturált OFI, (mely a továbbiakban az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézeteként működik) egy fejlesztésalapú kutatás eredményeként adta ki az új tankönyveket. A tankönyvírás módszertana is teljesen átalakult, hiszen a korábbi szerzői könyvek írásával ellentétben Borhegyi Péter, Baranyai Katalin, Boronkai Szabolcs, Bódy Zsombor, Kojanitz László, Németh György, Paksa Rudolf, Széll Szilvia tananyagfejlesztők és szerkesztők tankönyvírói közösségben dolgoztak, amelyet Kaposi József „tankönyvírói munkacsoportnak” nevez, melyben „különböző előképzettségű tudósok, gyakorló tanárok, egyetemi emberek, művészek és designerek dolgoztak együtt”. (Kaposi 2015) A fejlesztési koncepció központi gondolata a „prototípus – kísérleti könyv – visszajelzések – javítás” koncepción alapult (Kaposi 2018: 125). Elsőként az előzetes prototípus tankönyvek után kísérleti tankönyvek formájában jelentek meg a 2014/15-ös tanévben a vizsgálat szempontjából jelentős kilencedik és tizedik évfolyamoknak szóló történelemtankönyvek. Kojanitz László részletezi, hogy ezen kísérleti könyvek iskolai kipróbálását és tanárok, valamint diákok véleményezését és javaslatételét követően átdolgozott, újgenerációs tankönyvek készültek el. Az EKE OFI általános tankönyvkiadási projektje 2020-ra fejeződik be, tehát egy folyamatban lévő átfogó átalakítás részét képezi a történelemtankönyvek megreformálásának folyamata is. (Kojanitz 2014)

6. Egy tankönyvi elemzés: Fráter György politikai szerepe és személye

(10. osztályos tankönyv 60. oldal)

Fráter György magyar történelmi szereplő emlékezetének, politikájának és személyiségének bemutatása a 2018-as EKE OFI tankönyvekben multiperspektivikus, jól tükrözi a tankönyv általános, több nézőpontú történelemszemléletét. A Fráter Györgyöt bemutató tananyag a második, a *Magyarország a kora újkorban* témakör a *Török terjeszkedés Magyarországon* című leckéjében kapott helyet, amelynek szerzői szövegében objektív képet vázol a helytartó-püspökről, melyben kiemeli politikai érzékét, a kiegészítő elsődleges források pedig három eltérő nézőpontból közelítik meg Martinuzzi Fráter György alakját. Habsburg Ferdinándhoz írt saját levelének részletéből, Forgách Ferenc emlékirataiból és Nádasdy Tamás leveléből pedig három párhuzamos narratívát kaphatunk a pálos rendi barátról, amelyek összességében egy megosztó, nagyhatalmú, egyik oldalról morálisan megkérdőjelezhető, míg másik oldalról nem-célok által vezérelt politikus kontroverzív összképéhez vezetnek.

A tankönyv szerzői szövege vázlatosan és tárgyilagosan ismerteti Fráter György politikai szerepvállalását, céljait, motivációját és indokait is. Miután kontextusba helyezi a politikai helyzetet a három részre szakadt országban, kijelenti, hogy a barát egyetlen célja a „*keresztény országrészek egyesítése volt*”. Ezt követően ismerteti a történelmi folyamatot, amely Fráter György halálához és az ország rövid életű egyesítéséhez vezetett. György barátot tájékozott és realista politikai vezetőként tünteti fel, aki megfontolt döntéshozóként viselkedett („*ismerte az oszmánok erejét*”, „*elfogadta a vazallusságot*”, „*Béccsel levelezett*”, „*elküldte a török adót*”, „*hintapolitikát folytatott*”, „*döntött*”, „*lemondatta János Zsigmondot*”). A szöveg fókuszában Fráter György intézkedései és döntései állnak, amelyek érzékeltetik egyéni vezetői szerepét és magyarázatul szolgálnak politikai sikereire (időlegesen sikeres hintapolitikájára a Habsburg és Oszmán Birodalom között). A szerző szintén figyelmet fordít arra, hogy szerzetes barátként és helytartóként egyaránt személyes anyagi motiváció helyett az országrész sorsát és keresztény kultúrájának megőrzését tartotta szem előtt. Emellett magyarázattal szolgál a „*hintapolitika*” általánosan negatív képzettársítására is: megmutatja, és ezáltal legitimálja azokat a tényezőket, érdekeket és indokokat, amelyek a helytartó politikáját befolyásolhatták („*ismerte az oszmánok erejét, a Habsburgok pénzhiányát*”, „*nem cselekedhetett nyiltan*”, „*kiprovokálhatta volna a szultán támadását*”). Ezzel a tanulókat az adott történelmi kontextusban alkalmazott kritikára tanítja.

Az első forrás a vizsgálat alanyától származik, *Fráter György saját levele Ferdinánd királyhoz 1543-ból*, melynek narratívája megegyezik a szerzői szöveg nézőpontjával, a barátot előrelátó és szolgálatkész politikusként ábrázolja. A levél fő mondanivalója a koronás uralkodók³, Habsburg Ferdinánd és János Zsigmond viszonyának rendezése. A barát alázatos és könyörgő hangneme pragmatikus, vagy akár számító, manipulatív diplomata stílusát mutatja: „*könyörögtem Felsőgednek, alázatosan, esedezem, szolgálhassak*”. A levélben feltárul a szerzetes török barátságának háttere is: „*A törökhöz nem fűz és nem is fog fűzni semmiféle szál; csak tettetett*

³ Természetesen a szerző tisztában van azzal a ténnyel, hogy csupán a Szent koronával Székesfehérváron az esztergomi érsek által koronázott magyar király tekinthető törvényesnek, ezért használja a „koronás” jelzöt.

barátsággal tárgyalok vele, hogy ezt az ellenséggel körülvelt országot minden módon sértetlenül megőrizhessem.” Ezek alapján a diákok képet kaphatnak a kor a politikai párbeszédeiről, és kialakíthatják saját nézőpontjukat a Barát vezetői és pragmatikus diplomata képességeiről.

A második forrás *Forgách Ferenc* kritikusan hangvételű emlékiratait idézi a nyírbátori egyezményről, amelyet Ferdinánd és Martinuzzi György kötött meg 1549-ben. A feljegyzés két részből tevődik össze, Forgách Ferenc először kritikával illeti Fráter Györgyöt, felfedi a megállapodáshoz vezető indítékait, majd leírja a nyírbátori szerződés tartalmát, szintén kitérve Fráter György személyére. Forgách fokozott nemtetszéssel kezdi írását a számítónak tekintett barátról, aki „látta, hogy az ország a királyné felé hajlik”, „félte Jánostól”, „bűnös csalárdságra adta fejét”, „terveket forralt”, „egymást keresztező titkos leveleket” írt Bécsbe. A főnemes kritikával illeti Fráter György módszereit és motivációját, majd hasonló hangnemben ír a megegyezésről is, amelyben a barátot is említi: „György számára pedig a váradi püspökséghez hozzá fogja csatolni Erdély kormányzóságát, és ki fogja eszközölni a vörös süveget a pápától.” A szerzetes anyagi és hatalmi motivációjának ismertetése saját levelének szavaival szembe állítva ellentétes narratívát mutatnak, hiszen az ország és a keresztény nemzet megőrzése helyett saját érdekeinek szolgálatára mutatnak.

A didaktikai apparátus utolsó forrásaként *Nádasdy Tamás országbíró* 1551-es rövid levelét szerkesztették a tankönyv kiegészítő részébe, melyben a főnemes Forgách Ferenchez hasonló kritikai éllel beszél Fráter Györgyről, akinek hatalmát és árulását is kiemeli: „nem ismerem ki magam (FR: a politikai játszmákban),” mindnyájan a barát kezében vagyunk”, „az ő hatalmától függünk”, „ha több törököt hoz a nyakunkra, hatezer vértanú napját fogják megülni”. Az országbíró kétségbeesett szavaival Fráter György politikai erkölcstelenségét, egyedüli hatalmát és árulását tolmácsolja Habsburg Ferdinánd felé. A forrásrészlet fontos motívuma a pálos szerzetes árulása, amely a tanulók számára is központi kérdés lehet. A tankönyvszerző törzsszövegében szerepel utalás a helytartó-püspök hintapolitikájára („törökhüségét színlelt, miközben Béccsel levelezett”, „elküldte az adót”, „a német generális gyanakvással figyelte”, „úgy érezte, hogy kelepccébe csalták”), ugyanakkor a tankönyvszerző Nádasdy országbíró véleményével ellentétben Fráter Györgyöt nem tekinti árulónak, amely a párhuzamosan rendelkezésre álló narratívák kontroverzitását is mutatja.

A didaktikai kérdések és feladatok szakasz két típusú cselekvési szintre utal: a forrásszövegben rejlő információgyűjtésre, illetve az információk elemzésére, indokok és érdekek felismerése. A *Kérdések* első része a források kulcsfontosságú információinak megtalálását célozza („Mit szeretett volna kérni az uralkodótól? Miként hártotta el a Ferdinándhoz való utazás megvalósítását? Mit szeretett volna elérni a Habsburg-követ a tárgyalás során? Milyen rangot ígértek Fráter Györgynek?”). A második egység kérdései pedig az összegyűjtött információk elemzésére, narratívák kialakítására motiválnak („Hogyan viszonyult Fráter György Ferdinándhoz? Hogyan tekintett a törökre? Milyen színben tüntette fel Fráter György személyét az emlékirat? Hogyan ítélték meg a kortársak a politikai tevékenységét?”). A kiegészítő segítő kérdésekben és feladatokban tehát nemcsak információegységek megtalálása és rendszerezése, de közös értelkelése, összevetése és analízise is történik.

A leckét a tankönyvhöz kapcsolódó *Digitális Tananyag* is kiegészíti, melyben egy komplex feladatot kapnak a diákok. Forgách Ferenc *Magyar História* című művéhez kapcsolódva kell feladatokat megoldaniuk. A képességfejlesztő egység összekapcsolja a verbális (írott) és vizuá-

lis forrásokat, melyek közül utóbbi egy rézmetszet Fráter György meggyilkolásáról. A digitális forráshoz kapcsolódó első három kérdés információk megtalálását célozza: („*Ki volt Castaldo? Milyen tevékenységet végzett Fráter György, mikor rátörtek a gyilkosai? és „hányan támadtak Fráter Györgyre?*”). Míg az utolsó kérdés nehézségi szintje magasabb, „*A rézmetszet ábrázolása és Forgách Ferenc leírás között milyen különbségek vannak?*”, ezen kérdés az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazását igénylik, továbbá a különböző típusú, írott és vizuális források átfogó elemzését és a több nézőpontú szemlélet elfogadását.

A Fráter György politikáját elemző tankönyvi lecke és a kiegészítő digitális tananyag különböző narratívákat képviselő részletein keresztül tanítja a diákokat a több nézőpontú hozzáállás fontosságára, kiemeli, hogy a látszat mögött megbúvó indokok nem feltétlenül egyértelműek, és ahogyan egy morális kérdés az adott történelmi kontextus szereplői számára sem ad egyértelmű tájékozódási pontokat, úgy évszázadok távlatából is csak egymással szembenálló, kontroverzív narratívák állnak rendelkezésünkre, melyekből szintézist alkotva mindenkinek magának kell saját narratívát kialakítani. A multiperspektivikus szövegeken és gyakorlatokon keresztül a tankönyv tehát motiválja a diákokat azon képességük fejlesztésére, mely során saját életükben is érdemes behelyezkedniük vitapartnereik vagy más társaik álláspontjába.

7. A kutatás értékelése

A Fráter György emlékezetét bemutató vizsgálati egységen túl az újgenerációs EKE OFI történelemtankönyv sorozat négy tankönyvből származó további tizenegy elemzéséből szintén kirajzolódik a multiperspektivikus szemlélet pragmatikus érvényesülése. A leckéket felépítő egységek közül minden szakaszban kimutatható a több nézőpontúság, amely a szerzői szövegben, a forrásokban és a kiegészítő apparátusban is megjelenik, sok esetben egy leckén belül több egységben párhuzamosan.

A tankönyvszerzők Vajda Barnabás szerint a törzsszöveg írásakor és a leckék szerkesztése kapcsán is egy szelekciós folyamatot hajtanak végre, így természetesen elsősorban az ő tevékenységüknek tulajdonítható az alternatív nézőpontok megjelenése. (Vajda 2018:104) A tizenkét elemzés közül hét esetben a szerzői narratívában is megjelenik a multiperspektivikus szemlélet, mely során a szerzők egyetlen igazság megjelenítése helyett más megvilágításba helyezik a vizsgálat tárgyát, leggyakrabban egy-egy történések között továbbra is fennálló vitatott megítélésű kérdés kapcsán (a Honfoglalás mozzanatai, vagy a második világháborút követő időszak átmeneti jellegének kérdése). Ehhez a megállapításhoz szorosan kapcsolódnak a *Történelemszemmel* illetve a *Kitekintő* szekciókban tapasztaltak. Ezek egytől egyig a szerzői szövegben megjelölt történelmi nézetkülönbségeket fejtik ki részletesen. A szakmai vita bemutatása kitűnő példamutatás a tanulók számára arról a jelenségről, mely szerint azonos eseményről azonos források alapján is többféle, gyakran egymásnak ellentmondó megállapítások születnek. A vizsgált leckék közül négy esetben két-két kontroverz történelmi elképzelés érvényesül, tehát elmondható, hogy a multiperspektivikus szemléletet ellentétes narratívákkal érvényesítik. A leckék szerzői szövegéhez kapcsolódó források minden esetben alternatív narratívát mutatnak, árnyalják a szerzői szöveget, személyes, kontroverz vagy pártatlan néző-

pontot mutatnak be. A tizenkét leckéből kilenc esetben teljes mértékben kontroverz, három esetben pedig részben különböző szemlélet jellemzi a deskriptív törzsszöveg és a források viszonyát. A kilenc kontroverz forrásalkalmazásból pedig hat esetben elsődleges, míg három alkalommal másodlagos forrásokat idéznek a szerzők. Végül az újgenerációs tankönyvek kihasználják Kratochvíl Viliam felvetését is, aki a címben, illetve köztes vagy alcímben szereplő multiperspektivikus szemléletre hívja fel a figyelmet (Kratochvíl 2008). A tankönyv egy címben és két alcímben is megjelenít multiperspektivikusnak tekinthető megfogalmazásokat. Kratochvíl példájához hasonlóan (*A Harmadik Birodalom – A rend és a tisztaság birodalma?*) az újgenerációs tankönyvsorozat elsőként Mária Terézia (*Mária Terézia, a magyar királynő*) az osztrák-magyar kiegyezés (*A kiegyezés értékelése és alternatívái*), majd a demokratikus átmenet (*Mennyire volt valójában lehetősége a demokratikus berendezkedésnek?*) esetében is multiperspektivikus címetek ad. A három cím előzetes információval szolgál a vizsgálat tárgyáról úgy, hogy a kifejtés előtt megelőlegezi a párhuzamos nézőpontok lehetőségét és *szükségességét* a történeti-politikai kérdések megítélésében és az objektív értékelés lehetőségének érdekében.

8. Összegzés

A több nézőpontú történelemszemléletet a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság, az UNESCO, az Európai Bizottság Eurydice hálózata, a Nemzeti alaptanterv, valamint nemzetközi és magyar tankönyvkutatók, mint Fischerné Dárdai Ágnes, Kaposi József, Kojanitz László, Kerber Zoltán, Kratochvíl Viliam, Bob Strandling és Vajda Barnabás is központi fejlesztési célterületként jelölik meg.

A kutatás kezdetén megfogalmazott hipotézis, mely szerint az újgenerációs történelemtankönyvek érvényesítik a multiperspektivikus történelemszemléletet, igazolást nyert. A kiválasztott tankönyvi anyagrészek elemzéseiből készített összegzés rávilágít, hogy az újgenerációs sorozat tankönyvei több formában érvényesítik a célul tűzött multiperspektivikus történelemszemléletet: szerzői törzsszövegükben, forrásaikban és didaktikai apparátusukban is változatosan jelennek meg az alternatív nézőpontú állásfoglalások kontroverzív, vagy részben ellentétes, továbbá alternatív, társadalomtudományos megközelítésű nézetek ismertetése során. A kutatás elsődleges kérdésfeltevésére reflektálva az elemzések alapján bebizonyosodott, hogy minden vizsgált leckében érvényesült a vizsgálati szempontként tűzött több nézőpontúság, hiszen legalább szerzői szövegében és kiegészítő forrásaiban eltérő narratívák jelentek meg. Ugyanakkor ezen túl a leckék többségében már a szerzői szöveg is multiperspektivikusnak tekinthető egy-egy történeti kérdés sokoldalú bemutatása, illetve a kérdés körül kialakuló szakmai diskurzusra utalás kapcsán. A több nézőpontúságot erősítik a történeti szakvéleményeket tartalmazó és négy esetben ezen belül kontroverz álláspontokat ütköztető blokkok is. Végül pedig egy további, a hipotézisben nem szereplő nem várt kutatási eredmény is született, három esetben a címben vagy alcímben megjelenő multiperspektivizmusra is láthatunk példát.

A tankönyvi példák egytől-egyig bizonyítják, hogy a múlt század gyakran egy álláspontot közvetítő történelemtankönyveivel szemben az újgenerációs tankönyvsorozat komoly szakmai előrelépéssel képes összetett képet alkotni a történelem tárgyát képező eseményekről és

személyekről. Egyetlen igazság helyett alternatív narratívák segítségével bátorítja a diákokat saját állásfoglalásra, amely nemcsak az iskolapadban, a demokráciára nevelés célja mögött, de a későbbi társadalmi interakciók minden szintjén rendkívüli és nélkülözhetetlen.

Felhasznált irodalom

- Bonnafous, Emmanuel – de Coster, Isabelle – Noorani, Sogol, Sigalas, Emmanuel 2017. *Citizenship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency European Commission. https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2017/11/215_EN_Citizenship_2017_N.pdf
utolsó letöltés: 2019.03.02.
- Burridge, Nina – Buchanan, John Chodkiewicz, Andrew 2014. *Human Rights and History Education: An Australian Study*. Australian Journal of Teacher Education. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2266&context=ajte> utolsó letöltés 2019.03.02.
- F. Dárdai Ágnes 2002. *Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás*. In: Történelem tanítás módszertan: Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére. szerk. Nagy Péter Tibor – Vargyai Gyula. Bp.: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 34–43.old <http://old.lib.pte.hu/konyvtarroll/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/kontroverziv.htm> utolsó letöltés: 2019.03.02.
- F. Dárdai Ágnes – Kojanitz László 2007. *A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig*. In: Új pedagógiai szemle. 57. Évf. 1. Sz. / 56–59.old
- F. DÁRDAI Ágnes – Dévényi Anna – Márhoffer Nikolett – Molnár-Kovács Zsófia 2015. *Tan- könyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II*. In Történelemtanítás. 6. évf. 1–2. szám. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes---devenyi-anna---marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatatas-tankonyvfejleszt-es-kulfoldon-ii-06-01-02/> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Jakab György 2016. *A közös múlt megítélésének változásai szlovák és a magyar történelem- könyvekben*. Alapítvány Agape <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/04/jakab-gyorgy-a-kozos-tortenelem-szethordasa-04-01-09/> utolsó letöltés 2019.01.02.
- Kaposi József 2018. *A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése*. In: Írások, Beszédék, Interjúk. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest, 2018. c. fejezet. http://kaposi-jozsef.hu/wp-content/uploads/2018/08/Kaposi_Irasok_Beszedek_Interjuk_nyomdai-pdf.pdf utolsó letöltés 2019.03.02.
- Kaposi József 2015. *A tankönyv szerepének változásai. Válogatott Tanulmányok II*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest, 2015. <http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2016/01/valogatott-tanulmanyok-II.pdf> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Kojanitz László – Kerber Zoltán: *A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai*. In: Új Pedagógiai Szemle, 2018/1–2 <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kiserleti-tankonyvfejleszt-es-folyamata-es-tapasztalatai> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Kojanitz László: *A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere*. In: Új Pedagógiai Szemle 2014/ 5–6. 45–67.

- Kojanitz László: A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-gondolkodas-fejlesztese-az-ujgeneracios-tankonyvekkel-08-03-02/> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Kratochvíl, Viliam 2008. A multiperspektivikus történelemtankönyvek módszertani sajátosságairól. <http://folyoiratok.ofi.hu/szerzok/kratochvil-viliam-0> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Marsh, Colin – Hart, Catherine 2018. *Teaching the Social Sciences and Humanities in an Australian curriculum*. Frenchs Forest NSW: Pearson Australia.
- Magyar Közlöny 2012 június 4. 66. szám. 110/2012 VI. 4. Kormányrendelet A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Pickford, Tony – Garner, Wendy – Jackson, Elaine 2013. *Primary Humanities: Learning Through Enquiry*. London: Sage Publications. <http://sk.sagepub.com/books/primary-humanities-learning-through-enquiry/i108.xml> utolsó letöltés 2019.03.02.
- Sávoly Mária 2009. *Hérodotosz igazsága – történelemoktatásunk szemlélet- és módszerváltásának eszköztára tükrében*. http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/sm_0902.htm utolsó letöltés 2019.03.02.
- Stradling, Bob 2000. A 20 századi európai történelem tanítása. Június Európa Tanács. <http://www.altusoft.com/history/bobstradling/> utolsó letöltés 2019.01.02.
- Vajda Barnabás 2018. *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Második kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 2018, 103–116. old.

Felhasznált történelemtankönyvek:

- Történelem 9. Újgenerációs tankönyv (2016). Tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter – Németh György 2016. Szerk.: Borhegyi Péter – Széll Szilvia. OFI.
- Történelem 10. Újgenerációs tankönyv (2017). Tananyagfejlesztő: Borhegyi Péter. Szerk.: Baranyai Katalin – Széll Szilvia. EKE OFI.
- Történelem 11. Újgenerációs tankönyv (2018). Tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter – Paksa Rudolf – Boronkai Szabolcs. Szerk.: Széll Szilvia. EKE OFI.
- Történelem 12. Újgenerációs tankönyv (2018). Borhegyi Péter – Bódy Zsombor – Kojanitz László – Szász Péter 2018. Szerk.: Széll Szilvia. EKE OFI.

Gombos Norbert

A hazai állami (elemi iskolai) tanítóképzés tartalmi szabályozásának kezdetei – Eötvös József és Trefort Ágoston tantervi reformjai

1. Bevezetés

Az idei év meghatározó a tanítóképzés történetében, hiszen 150 éve annak, hogy megszületett Eötvös József népoktatási törvénye, amely határozott az állami tanítóképzés rendszerének felállításáról, valamint az új képezdék szervezeti struktúrájáról, felépítéséről, belső rendszeréről. Jövőre (2019-ben) ünnepeljük az első állami fenntartású tanítóképző, a budai képezde fennállásának 150., valamint a tanítóképzés felsőfokúvá válásának 60. évfordulóját.

E tulajdonképpeni hármás jubileum alkalmából érdemes visszatekinteni arra, honnan is indultak ezek a képezdék, illetve miként váltak a hazai tanítóképzés „zászlóshajóivá” már a dualizmus időszakában is. A kiegyezést követő kultuszminiszterek (Eötvös József és Trefort Ágoston) kiemelt szerepet tulajdonítottak e képzőknek, nemcsak az intézményi képzés rendszerének, kereteinek, hosszának előírása, hanem a képzési tartalmak meghatározása terén is. Kiemelt jelentőséggel bírt a vezető szerepűnek szánt állami tanítóképezdék tartalmi szabályozásának megalkotása, az intézmények mintatanterveinek elkészítése.

E tanulmány célja elsősorban a magyarországi állami tanítóképzés kezdeteinek bemutatása, elsősorban a tartalmi szabályozás dokumentumainak elemzésén keresztül. Vizsgálataim során elsősorban a dokumentumelemzés, kisebb részben a tartalomelemzés feltáró módszerével – tehát döntően kvalitatív metodikával – tártam fel az állami tanítóképzők kezdeti időszakának tantervi szabályozási dokumentumait. A képzési struktúra változásainak bemutatásán keresztül tárom fel az első (1869) és a második (1877) ún. „miniszteri” tanterv, valamint az első képesítővizsga szabályzat (1870) rendszerét, felépítését, tartalmait. A tantervek áttekintése során elemzésre és összevetésre kerülnek a főbb képzési célkitűzések, a legfontosabb tantárgyi rendszerek, azok egymáshoz viszonyított arányai. Bemutatásra kerülnek továbbá a tantervi változások legfontosabb jellemzői, a tartalmi módosulások mentén felfedezhető főbb irányvonalak. Az első miniszteri tantervek elemzése mellett részletesen kitérek Trefort 1882-es tanítóképzős tantervi reformjának áttekintésére, elemzésére, valamint Gyertyánffy István (a budai képző egykori igazgatója) azt előkészítő „kísérleti” tantervének bemutatására is. Az elemzések során törekedtem arra, hogy a korábbi tantervekhez képest bekövetkezett változásokat vizsgáljam, lehetőség szerint következetesen azonos szempontok alapján.

A tanulmány nem titkolt célja, hogy – a maga szerény lehetőségeivel – hozzájáruljon e jubileumokról történő méltó megemlékezéshez.

2. A népoktatási törvény jelentősége a tanítóképzés szempontjából

A hazai tanítóképzésben – ugyanúgy, mint a magyar nevelés történetében – mérföldkönek tekinthető az 1868. évi 38. számú törvény, melyet Eötvös József népoktatási törvényeként ismerünk. E dokumentum kiterjedt az elemi iskolai tanítóképzés szabályozására is, hiszen a neves kultuszminiszter igen fontosnak tartotta, hogy – a népiskolák mellett – az azokba képzendő tanítók is egységes rendszerben készíttessenek fel leendő hivatásukra. Eötvös József éppen emiatt törekedett arra, hogy a korábbi „normaiskola-rendszert” egységesítse, és – a királyi rendeletekkel szabályozott korszak lezárásaként – törvényével a némileg kaotikusnak nevezhető szisztémát egységes mederbe terelje. Eötvös tisztában volt a kérdés jelentőségével; nem véletlen, hogy munkásságának alapját ekkor a népnevelés és a tanítóképzés fejlesztése jelentette. Felkai László így írt erről híres Eötvös-monográfiájában:

„Minisztersége idején komoly gondokat okozott számára a tanítók társadalmi megbecsülésének hiánya, munkakörülményeik zaklatottsága. Jól ismerte képzetlenségüket, de ennek okait és következményeit is. Anyagi, erkölcsi és szellemi színvonalukat szoros összefüggésben látta a népnevelés állapotával. Világosan állt előtte, hogy jó tanítók nélkül mit sem érnek a legjobban felszerelt iskolák...” (Felkai 1979: 203)

A népoktatási törvény – a tanítóképzés vonatkozásában – az alábbiakat írta elő:

- az állam húsz tanítóképzőt állít, a leányok számára pedig tanítónőképző-intézetek létesülnek,
- mindegyik képezde mellé gyakorló elemi iskolát kell létesíteni kétholdnyi kerttel,
- a képzési idő – egységesen – három év lesz.

A rendelkezés kimondta továbbá, hogy a képezdébe azon tizenötödik életévüket betöltött diákok jelentkezhetnek, akik négy tárgyból (anyanyelv, számvetés, földrajz és történelem) legalább a gimnázium, a reál- vagy a polgári iskola első négy osztályában tanított ismeretek birtokában vannak, és ezt bizonyítvánnyal is igazolni tudják. A törvény lehetővé tette ugyanakkor, hogy felvételi vizsgával is bekerülhessenek diákok a képezdébe, amennyiben nem rendelkeznek az előírt végzettségek valamelyikével. (A megfelelő jelentkezők hiányára utal, hogy viszonylag sokan kerültek felvételi vizsgával a képzés rendszerébe.) Az Eötvös-törvény természetesen több fontos kapcsolódó kérdést is szabályozott, így rendelkezett – többek között – a tanítandó tantárgyakról, a képzők tantestületéről, a tanári fizetésekről, a diákok felvételéről és a vizsgáztatás rendjéről is.

Ettől kezdve tehát – és ez talán a törvény legfontosabb rendelkezése – csak oklevél birtokosa válhatott tanítóvá. Eötvös előrelátását dicséri, hogy a már végzettek számára póttanfolyamokat létesített a legközelebbi képezdekben.

Eötvös József alkotásának létrejöttében meghatározó szerepet játszott államtitkára – a már korábban említett – Gönczy Pál is, aki „az állami centralizáció nagy propagátora volt” (Ballér 1996: 16). Gönczy Pál életművéből kiemelendő e helyütt munkássága az állami tanítóképzés szervezeti és tartalmi szabályozása terén, de jelentősége nem csekélyebb a népoktatás más fontos területein sem, hiszen „Eötvös József és közvetlen munkatársai, elsősorban Gönczy Pál közreműködésével készült” (Kelemen 1999: 199) az első állami népiskolai tanterv, mely 1869-ben látott napvilágot.

3. A képzési struktúra változásai a századfordulón

A népoktatási törvény szellemében megkezdődött a három évfolyamos elemi iskolai tanítóképzők felállítása. Az első intézet 1869 őszén, Budán nyitotta meg kapuit. A képezdek létrejöttének folyamata igen lendületesnek mondható (Lásd: 1. sz. melléklet.). Sorra nyíltak az országban az intézetek, azonban az egyházi hatóságokat – Szakál János (1934) szavaival – „*hidegen hagyta az állami tanítóképzők buzgósága*”, és – ezen keresztül – a népoktatási törvény idevonatkozó része. A vallás- és közoktatásügyi minisztérium 1894. évi (!) jelentése alapján elmondható, hogy igen lassan és vontatottan haladt a három évfolyamúvá történő átalakítás, a felekezeti képzők esetében (A vallás- és közoktatásügyi minisztérium jelentése a tanítóképzés helyzetéről, 1894.).

Az első eötvösi képző felállításának tizedik évfordulójára egyértelművé vált, hogy a hároméves képzési idő meglehetősen rövid, és a gyakorlati képzés egész rendszere igen nehezen illeszthető e struktúrába. A budai állami elemi iskolai tanítóképző neves igazgatója, Gyertyánffy István már 1879-ben lehetőséget kapott arra, hogy a formálódó négy évfolyamos képzés alapjait megvesse. Ebben az évben indítottak Gyertyánffyk Budán egy olyan „kísérleti” osztályt, melynek képzési ideje négy év lett volna, azonban már két év „próbaidő” letelte után halaszthatatlanná vált a változtatás: 1881-ben Trefort Ágoston kultuszminiszter rendeletileg négy évfolyamra emelte a tanulmányok időkeretét. Az állami képezdek 1884-től szinte zökkenőmentesen áttértek az új struktúra megvalósítására, azonban a felekezeti intézmények nem tartották magukra nézve kötelezőnek e szabályozást, így az ő esetükben igen vontatottan haladt az átalakulás egész folyamata.

Összességében elmondható, hogy e képzési struktúra a századfordulóra vált egyöntetűvé az egész országban, és az elkövetkező húsz évre alapjaiban meghatározta a magyarországi tanítóképzés szerkezetét. Jól szemléltetik Szakál János alábbi szavai az „eseménytelenség szürkésége” mögött megbúvó fejlődést:

„E hosszú korszak külsőleg eseménytelenebb az előzőeknél, de tanítóképzőink belső élete kiforr, elvei tisztázódnak, az aprólékos gond megeremti a haladó kor követelte [...] modern magyar tanítót.” (Szakál 1934: 83)

4. A miniszteri tantervek

4.1. Az első miniszteri tanterv (1869) és képesítővizsgálati-szabályzat (1870)

A népoktatási törvény megjelenése előtti időszakban nem beszélhetünk egységes tanítóképzésről, hiszen a tartalmi szabályozást jelentő központi tantervek hiánya akadályát jelentette az egységességnek. Mindezek ellenére már a korábbiakban említett első Ratio Educationis is tartalmazott erre vonatkozó utalásokat, hiszen előírta, hogy az elemi ismereteket nyújtó

iskola a tanítóképzés színtere, ahol a leendő tanítók – mai értelemben vett megfigyelésekkel, hospitálásokkal – sajátították el a tanítómesterek „fogásait”. (Ratio Educationis. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Mészáros 1981) Ezekben a normaiskolákban tehát a szakmai műveltséget a tanítás terén szerzett jártasságok, képességek, készségek jelentették. Fontos azonban tisztában lennünk azzal – és e tény is az egységesség ellen szól –, hogy az első Ratio rendelete csak a magyarországi katolikus iskolákra terjedt ki. (Tóth 1999) Az eötvösi reformok e téren is óriási fejlődést jelentettek. A képezdek felállítása, a struktúrák kialakítása mellett megkezdődött a tartalmi kérdések szabályozása, az új tantervek kidolgozása is, amit jól szemléltet az alábbi megállapítás is:

„Eötvös tanítóképzője [...] nem elégszik meg az elemi iskolai tankönyvek tartalmi ismertetésével kielégíteni az általános műveltséget, hanem többet kíván nyújtani a tanítóknak, mit az tovább ad, ez a tanítóképző nem elégszik meg a tanító hivatásszerű képzését az elméleti pedagógia megtanulásában látni, hanem hangsúlyozottsághoz juttatja a gyakorlati kiképzést is.” (Szakál 1934: 67)

A népoktatási törvény megjelenését követő évben – az első eötvösi állami tanítóképző felállításával párhuzamosan – került kiadásra az első miniszteri tanterv az állami elemi iskolai tanító- és tanítónő-képezdek számára, melyet joggal nevezhetünk a tartalmi szabályozás első egységes dokumentumának. (A népoktatási törvény ugyan meghatározta a tanítandó tárgyakat, de a tanterv egészének elkészítését a kultuszminiszter hatáskörébe utalta; ezért a „miniszteri” jelző a tanterv előtt. Vö. XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. 89.§ Magyar Törvénytár 1836-1868. 1868: 449-469.) E tanterv az intézeti képzés célját az alábbiakban jelölte meg:

„A tanítóképző-intézetek célja, hivatásuk iránt lelkesülő, foglalatosságaikban jártas oly munkás és ügyes tanítókat képezni, kik az emberiség szeretetének érzésétől áthatva, alapos ismereteik segítségével és kiváltképpen jó példaadással vezessék a gondviselésökre bízott növendékeket: önmunkáságra, az ismeretek gyűjtésére, az erkölcsi nemesebb érzésre és általában a felvilágosodásra.” (Első miniszteri tanterv 1869., Gyertyánffy 1882: 248)

A fenti célmeghatározáson – mely megfogalmazásában ugyan bonyolultnak és némileg terjengősnek tűnik, ugyanakkor kétségkívül igen humánusnak értékelhető – érződik Eötvös József műveltségfelfogásának szinte valamennyi eleme. Eötvös a nemzet felemelkedését, a haladást, a politikai egyenlőség megvalósulását a kultúra terjedésétől várta (Mann 2001), a nemzet műveltségi szintje emelésének alapjait pedig a népnevelés, a tanítóképzés fejlesztésében látta (Felkai 1979). Hasonló felfogást tükröz az alábbi hármas célrendszer, mely a növendékekkel szembeni követelményeket volt hivatva megjeleníteni:

1. önzéstelen emberszeretet
 2. szükséges tudományok és azok tanítási módja
 3. szellemi és testi ügyesség”
- (Szakál 1934: 70)

Az első tanterv annyiban mindenképpen eltért a későbbi hasonló dokumentumoktól, hogy pusztán a tantárgyak és az óraszámok meghatározását, valamint a tananyag legfőbb elemeinek rögzítését tartalmazta, a tanítandó ismeretek teljes körének megállapítását nem. A tervezet óraterve (Lásd: 2. sz. melléklet) alapján elmondható, hogy a képzés a legnagyobb hangsúlyt a művészeti tárgyakra és a testgyakorlásra helyezte (a heti összes órák több, mint 31 százaléka ezekre jutott), amely már jelezte, hogy az eötvösi tanítóképzés egyik nagy erőssége a gyakorlati, illetve a készségtárgyak oktatásában rejlik. Érdekessége e tantervnek ugyanakkor,

hogy ez volt az első és egyetlen dokumentum, amely nem tartalmazta az egyes tantárgyak tanításának célját.

A neveléstani tárgyak oktatása leginkább didaktikai ismeretkörökre – ezen belül is elsősorban az elemi iskolai tananyag feldolgozásának módozataira, vagyis módszertani, tantárgypedagógiai témákra – korlátozódtak. A neveléstani problémákat – a tanterv megfogalmazása szerint – „röviden” tárgyalták, ugyanakkor a dokumentum már utalt a gyakorlati képzés különféle formáira (hospitálás, gyakorlati tanítás, tervezés) is. (Első miniszteri tanterv 1869, Gyertyánffy 1882: 248-254)

Az első tanterv – mely 1877-ig volt érvényben – mérföldkönek tekinthető a hazai tanítóképzés történetében, még akkor is, ha „pedagógiai készségünk vaskorára emlékeztet”. (Sebestyén 1896: 33)

A népoktatási törvény 102. és 134. paragrafusa rendelkezett arról is, hogy a tanítók és tanítónők tanulmányait úgynevezett „képesítővizsga” zárja. Az e vizsgák lebonyolításáról szóló első szabályrendeletet – mely szorosan kapcsolódott az első miniszteri tantervhez, és a tanítóképzés történetének egyik igen fontos dokumentumává vált a későbbiekben – Eötvös József kultuszminiszter 1870. július 9-én bocsátotta ki. A rendelet előírta, hogy évente kétszer – márciusban és szeptemberben – kell képesítővizsgát rendezni az állami tanító- és tanítónőképezdékekben. A szabályozás különösen szélesre tárta azok körét, akik vizsgára jelentkezhetnek.

„A népiskolai (elemi) tanítóképeségi vizsgálatra bejelenthetik magukat:

- a) Mindazok a férfi- és nőtanítójelöltek, kik a tanítóképezdében a három évi tanfolyam bevégzése után egy, legfeljebb két évet gyakorlati tanítással töltöttek.*
- b) Kik a törvény keletkezése előtt már gyakorló tanítók voltak.*
- c) Végre azok is, kik magukat a tanítóságra magán uton képezdék.”* (Szabályrendelet az állami tanítóképezdékekben tartandó népiskolai (elemi) tanítók és tanítónők tanítóképeségi vizsgálatáról 1870, 1872: 3)

A fentiekből látható, hogy a szabályzat lehetőséget adott arra, hogy a korábban végzett, illetve a magánúton felkészült tanítók is vizsgázhassanak. Lényegesen fontosabbnak tartom ugyanakkor azt a tényt kiemelni, hogy a tanítói oklevél megszerzését e szabályozás tanítási gyakorlat meglétéhez köthette.

A képesítővizsga három fő részből állt, az alábbiak szerint:

- írásbeli elméleti vizsga,
- szóbeli elméleti vizsga,
- gyakorlati vizsga („próbatanítás”).

A rendelet kimondta továbbá, hogy

„Az írásbeli és gyakorlati vizsgálat alól felmenteni senkit sem lehet.” (Szabályrendelet 1870, 1872: 4)

Az írásbeli elméleti vizsgán a jelöltnek egy önálló dolgozatot kellett készítenie anyanyelvén, továbbá megoldani egy számítani vagy mértani feladatot. A szóbeli elméleti vizsga egy kijelölt bizottság előtt történt, melynek elnöke a tanfelügyelő, „*vagy ennek akadályoztatása esetén, a vallás- és közoktatásügyi miniszter által e végre meghatalmazott biztos*” (Szabályrendelet 1870, 1872: 4), tagjai pedig az intézmény igazgatótanácsának, illetve nevelőtestületének tagjai. A gyakorlati vizsga („próbatanítás”) tárgyát a vizsgáztató bizottság jelölte ki, és hozta – a tanítás előtt fél órával – a jelölt tudomására. Különösen figyelemreméltóak az alábbi szempontok, melyek alapján a gyakorlati vizsga eredményét elbírálták:

„Hogy mennyire és mimódon képes oktatás közben a tanítás alá vett tárgyat szemléltetni, elemileg fejtegettetni.

Birálat alá kell venni előadási képességét s mindenek felett azt, hogy miként tudja a gyermekek figyelmét lekötni, mindnyájukat gondolkozásban s egyszersmind vidám hangulatban tartani, e közben s ezek által figyelmet gyakorolni.” (Szabályrendelet 1870, 1872: 6)

Fontosnak tartom kiemelni, hogy e szabályzatban a „próbatanítás” elsőrendű értékelési szempontjaként fogalmazódik meg a gyermekek érdeklődésének, figyelmének fenntartása, gondolkodásra készítése, valamint vidám hangulata, melyek a „fegyelem gyakorlásának” előfeltételei (ez utóbbi tehát nem valamiféle öncélú elemként került a szabályrendeletbe). Természetesen a tanítójelölt oktatási módszerei (szemléltetés, előadás) is lényeges elemzési szempontok, azonban e tekintetben pusztán másodlagosnak tekinthetőek.

A gyakorlati vizsga részének tekinthető a készségi tárgyak (ének és zene, rajz, testgyakorlás, kézimunka), illetve azok tanítási módszereinek ismeretéből történő beszámoló. A rendelet ezen a szinten tett különbséget a tanító- és a tanítónőjelölt vizsgakötelezettsége között, amennyiben előbbiek a testgyakorlás, míg utóbbiak a kézimunka tanulmányaik során szerzett ismereteikről voltak kötelesek számot adni.

A jelöltek minősítése két szinten valósult meg. Az egyes tárgyak – a négyfokú minősítés szintjén megállapított – osztályzatait az 1. táblázat szemlélteti:

1. táblázat. Az egyes tárgyak minősítései az első képesítővizsgálati-szabályzatban (1870)

(Forrás: Szabályrendelet 1870, 1872: 6)

<i>kitűnő</i>
<i>dicséretes</i>
<i>elégéses</i>
<i>elégtelen</i>

A második értékelési szintet pedig a tanítói oklevélben meghatározott „képeségfok” jelentette, egy hármaskálán („*kitűnő*”, „*dicséretes*”, „*elégéses*”). A képesítővizsgán egy (vagy több) elégtelen osztályzatot szerzettek fél vagy egy év múlva tehettek újból vizsgát. Az újabb sikertelen kísérlet végleges kizárást vont maga után. (Eötvös – fontos kiemelni – intézkedett a vizsgáztató bizottság tagjainak méltányos és illendő javadalmazásáról is.)

Az 1870. évi képesítővizsga-szabályzatról elmondható tehát, hogy igen jó alapot jelentett a végső szűrésre, illetve annak biztosítására, hogy csak a valóban arra érdemesek kerüljenek tanítói pályára. A rendelet ezzel – megalapozva a képesítővizsgák rendszerének majdani kiépülését – a hazai tanítóképzés fejlődésének egyik meghatározó elemévé, az első tanterv méltó „társává” vált.

4.2. A második miniszteri tanterv (1877)

Az első miniszteri tanterv – amint azt már említettem – viszonylag hosszú ideig (nyolc évig) volt érvényben, ami lehetővé tette, hogy jelentős hatást gyakoroljon a hazai tanítóképzésre. Nem mondható el ugyanez a második miniszteri tantervről, mely Trefort Ágoston vallás- és

közoktatásügyi miniszter 1877. évi 10.998. számú rendeletével (Mészáros 1995) vált hivatalossá, és formailag öt évig a tartalmi szabályozás központi dokumentuma volt, azonban a Gyertyánffy István vezette budai képezde már 1879-ben áttért annak az új ideiglenes tantervnek az alkalmazására, amelyet – a már említett – négy évfolyamos képzés számára dolgoztak ki. Mindebből következően elmondható, hogy a második miniszteri tanterv hatása jóval szűkebbnek tekinthető, mint az első tervezeté.

Az 1877. évi tanterv óraterve alapján (Lásd: 3. sz. melléklet) megállapítható, hogy igen jelentős hasonlóságokat mutat az 1869-es első miniszteri tantervvel. A tanító(nő)képzés célmeghatározása teljes mértékben megegyezett az első tantervével, azaz a korábbiakban említett eötvösi műveltségfelfogás e dokumentum esetében is érvényesült. Nem változott jelentős mértékben a heti összes órák száma (96), amint az egyes tantárgyakra eső órák száma (a három plusz óra a mennyiségtan és természetismeret blokkot „erősítette”), de a tantárgyak struktúrája sem.

Igen jelentős változások tapasztalhatóak azonban tartalmi tekintetben. A tanterv készítői e dokumentumban megfogalmazták minden egyes tantárgy tanításának célját, mely a már említett eötvösi szellemiséget, illetve a gyakorlati hasznosság elvét tükrözte. A pedagógiai tárgyakra továbbra is hetente 13 óra jutott, azonban a tantárgycsoport belső tartalma átalakult. Az 1877-es tantervtől érvényesült a neveléstan oktatása során az a rendszer, amelyre a későbbi tantervek építettek, és amelyet egyfajta fokozatosságként is értelmezhetünk. Első évfolyamon az embertan (test- és lélektan), másodikban – erre alapozva – a nevelés- és tanítástan, valamint a módszertani, illetve tantárgypedagógiai ismeretek, míg harmadikban a neveléstörténet és az iskolaszervezetan oktatására került sor. A gyakorlati képzés terén úgyszintén megfigyelhető egy bizonyos szisztéma (hospitálás, gyakorló tanítás, tervezési gyakorlatok). (A második miniszteri tanterv 1877, Gyertyánffy 1882: 254-264) A fenti rendszer a német tanítóképzést vette mintául: az oktatott tárgyak tartalma elsősorban Friedrich Dittes, illetve Karl Kehr pedagógiai munkásságára alapozódott. A tanterv készítői – mindenekelőtt Gyertyánffy István és Kiss Áron – német földön tett tanulmányútjaik során ismerkedtek meg ezekkel a neveléstudományi nézetekkel. (vö. még Gyertyánffy – Kiss 1882, Magyarfalvi 1968, Tóth 1999)

Jelentős változás a korábbi helyzethez képest, hogy megjelentek – a vallás- és közoktatásügyi minisztérium gondozásában – az első pedagógiai tankönyvek, valamint az ún. „módszertani segédkönyvek”, melyek segítettek a pedagógiai ismeretek elsajátítását, illetve a képezdei tanárok oktatómunkáját is. (vö. még Gyertyánffy 1882: 319)

A második miniszteri tanterv kiadásával egyetemben rendelkezett a kultuszminiszter az állami elemi és polgári iskolai tanító- és tanítónő-képezdek belső igazgatásáról is, melynek keretében immár részletesen előírta a tanárok óraszámát, a tantestület összetételét, az igazgatótanács jogait és kötelességeit, az iskolaév beosztását, a növendékek vizsgáztatásának rendjét, vagyis mindazon kérdéseket, melyek a képzőintézetek mindennapi eredményes működéséhez elengedhetetlenek voltak. (Szakál 1934)

Megkezdődött tehát – párhuzamosan a második miniszteri tanterv megjelenésével – a tanítóképzők belső életét szabályozó, valamint a tantervi követelmények megvalósítását segítő azon lépések sorozata, mely hozzájárulhatott e tanterv eredményes realizálásához. Az 1877. évi második miniszteri tantervről összegzőképpen elmondható, hogy az 1869. évi első tanterv „kereteit nem lépi át, de azért mind paedagógiai tartalom, mind kidolgozottság tekintetében új alkotás számba megy”. (Sebestyén 1896: 34)

5. Az 1882. évi tanterv

5.1. Az 1882. évi tanterv megjelenésének előzményei és körülményei

Az 1877. évi tanterv nem gyakorolhatott igazán hosszú távú hatást a magyarországi tanítóképzés fejlődésére, mivel az érvényességi ideje igen korlátozott volt. Már megjelenésével egy időben világossá vált, hogy a három évfolyamos képzési idő minden tekintetben szűk: nem elegendő sem az általános, sem a szakmai műveltség megszerzésére, de különösen kevés a megfelelő színvonalú gyakorlati képzési rendszernek a tantervi struktúrába történő sikeres integrálására. Ugyanakkor „*problémát jelentett – különösen az első időszakban – a növendékek különböző, sok esetben alacsony szintű előképzettsége. A növendékek felkészültségének egyenlő szintre hozása előkészítő évet igényelt*”. (Tóth 1999: 14-15) A négy évfolyamos tanítóképző, valamint az új tanterv létrejöttében elvülhetetlen érdemeket szerzett a budai képző vezetője, Gyertyánffy István. Pedagógiai nézetei, felfogása szinte minden tekintetben Eötvösével rokon, hiszen „*a nevelést, az iskolát, a népoktatást eszköznek tekinti annak érdekében, hogy az egész nép részesüljön a jogegyenlőségben, a műveltségi egyenlőségben, az emberi és állampolgári szabadságjogokban*”. (Magyarfalvi 1968: 39) Egyértelmű tehát, hogy Gyertyánffy is mindenekelőtt valónak tekintette az oktatásügyet, és ezen belül legfontosabbnak a népoktatás, valamint a tanítóképzés kérdését. Kétségtelenül e nézete nem esett egybe a már Trefort Ágoston vezette kultuszárca oktatáspolitikájának alapelveivel, mely – szakítva az eötvösi elképzelésekkel – inkább a felsőbb iskolák fejlesztését tekintette elsőrendű céljának (vö. még Mann 1982, Mann 1993). Mégis elmondható, hogy a budai állami tanítóképezde vezetője igen jelentős tapasztalatokkal rendelkezett a közoktatás több területén, hiszen 1856 és 1869 között a székelyudvarhelyi katolikus főgimnázium tanára volt, és 1869-ben részt vett azon a svájci, majd németországi tanulmányúton, amelyre a tanítóképezdek szervezésekor Eötvös József küldött ki több jelentős hazai szakembert. Itt ismerkedett meg Gyertyánffy Comenius, Pestalozzi, illetve Diesterweg pedagógiai nézeteivel is, azonban elsősorban a német nyelvterületen meghonosult tanítóképzési szisztéma (drezdai, gothai, berlini képzők) tanulmányozása volt rá óriási hatással (Magyarfalvi 1968). Gyertyánffy István nem sokkal hazatérése után meg is fogalmazta reformterveit, mikor megírta „*Emlékirat a magyar királyi állami tanítóképezdek reformja ügyében*” című munkáját (1872). E művében – többek között – az alábbiakat fejtette ki:

„*az a tantervi kívánalom, miszerint a pedagógiai tárgyak már az első osztályban tanítandók, és a tanulók 3 év alatt megfelelő elméleti szakképzésben és gyakorlati kiképzésben részesítendők – a tanulók fiatal kora és hiányos előképzettsége miatt –, illuzórikus. Éppen ezért, multhatatlanul megkívántatik, hogy tanítóképezdeinkben a háromévi tanfolyam négyévre emeltessék. Eszerint a négyévi tanfolyamból álló tanítóképzés a következő szakaszokat foglalná magában: I. osztály az előkészítés számára. Az ismeretek kiszélesítése, bővítése és szilárdítása, különös tekintettel az alaki képzésre. A II. és III. osztály a szerzett alapon főleg az elméleti szakképzést fogja eszközölni. A IV. osztályban túlnyomóan a gyakorlati képzés fog szerepelni. Ezenkívül a neveléstan története is itten fog behatóan tárgyalatni.*” (Gyertyánffy 1872: 84-85)

Igen lényeges tehát leszögezni, hogy Gyertyánffy már három évvel az első miniszteri tanterv megjelenését követően, de közel tíz évvel a négy évfolyamos képzés létrejötte előtt világosan látta a problémákat, azok gyökerét, sőt a nehézségek leküzdésének lehetséges útját is. Éppen ezért sem lehet véletlen, hogy 1873-ban Trefort Ágoston kultuszminiszter őt nevezte ki a budai („központi”) állami tanítóképezde igazgatójává. (Magyarfalvi 1968) (A „központi” jelzöt nem elsősorban a centrális fekvése miatt érdemelte ki ez az intézet, hanem abból következően, hogy a népoktatási törvény megjelenése után ez az intézmény nyílt meg elsőként az előírt 20 állami képezde közül, így ez a képző állt az cötvösi reformok megvalósításának élére az állami elemi iskolai tanítóképzés terén.) Szakál János így értékelte Gyertyánffy és a budai képző kapcsolatát:

„...a budai állami tanítóképző felállítása után rövid időn belül az ország első tanítóképzője lett. Ezt a rangot nem helyzeti kiváltsága, hanem belső szervezete és élete biztosította, amit igazgatója, Gyertyánffy István alkotott”. (Szakál 1934: 81)

Gyertyánffy budai képzője – amint azt már említettem – lehetőséget kapott 1879-ben – a második miniszteri tanterv megjelenését követően két évvel –, hogy elindítsa az új kísérleti négy évfolyamos tanítóképzést. Ennek megvalósításához 1879-re kidolgoztak egy ideiglenes tantervet, amelyet az 1879/80-as tanévtől vezettek be kipróbálásra. (Magyarfalvi 1968) E tervezetet maga Gyertyánffy „III. (négyosztályos) miniszteri tanterv”-nek nevezte (Gyertyánffy 1882). A dokumentum inkább szerkezeti vonatkozásban jelentett igen nagy újdonságot, hiszen a korábbi tantervnek egy négy évfolyamra átdolgozott kiadását jelentette. Az új évfolyam belépése következtében az addig három évfolyamra eloszló tananyagot négy évre „húzták szét”, ami kétségkívül jobban megosztotta a diákok terhelését. A heti összes óraszám 11-gyel nőtt (96-ról 107-re), ugyanakkor az évfolyamok szerinti bontásban csökkent (azaz arányosabbá vált a terhelés). Néhány tantárgy (neveléstudomány, magyar nyelv, német nyelvtan, számtan, természettudományok, testgyakorlás) óraszámja növekedett, azonban a növekedés egyik esetben sem volt jelentős. Tartalmi vonatkozásban nem sok újdonságot jelentett a tanterv, inkább a két évvel ezelőtti miniszteri tervezet némileg átdolgozott kiadásának tekinthető. A pedagógiai tárgyak tekintetében azonban mindenképpen megemlítenő, hogy – az új évfolyam belépése következtében – jobban differenciálódhattak az egyes neveléstudományi ismeretek, így például külön év állt rendelkezésre a test- és egészségtan tanítására (első évfolyam), valamint a lélektan oktatására (második évfolyam). A gyakorlati képzés terén is lényeges változás, hogy immár két év állt rendelkezésre a gyakorló tanításokra, illetve egy teljes év a hospitálásokra („tanítási látogatások”). (Gyertyánffy 1882)

A legfontosabb azonban az a tény, hogy Gyertyánffyték e kísérleti tanterve szolgált alapul a későbbiekben az elemi iskolai tanítóképzők új központi tantervének kidolgozásához és megjelenéséhez 1881-1882-ben.

5.2. Az 1882. évi tanterv sajátosságai

A budai állami elemi iskolai tanítóképző intézet ideiglenes – és az előzőekben bemutatott – tantervének némileg átdolgozott változatát tették országos szinten kötelezővé, amikor Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter 1881. évi 20.364. számú rendeletével a tanítón-

képzők, majd az 1882. évi 3.998. számú rendeletével a tanítóképzők számára kibocsátotta e tervezetet. Különösen figyelemreméltó tény, hogy ez a tantervi reform – elsőként hazánkban – elkülönítette a korábban egységes tanító- és tanítónőképzést (a probléma elemzésére az óratervek bemutatása kapcsán tértek vissza).

Az 1882. évi tanterv a következő három fő részből állt:

- vezérelvek,
- tanterv,
- általános óraterv (Lásd: 4. sz. melléklet).

A korábbi műveltségfelfogás változatlanóságát, és – ezen keresztül – az eötvösi hagyományok tanítóképzésbeli továbbélését mutatja, hogy a vezérelvekben megfogalmazott képzési cél szó szerint megegyezett az 1869. évi első miniszteri tanterv célkitűzéseivel. A vezérelvekben megjelent – szintén az első tantervből eredő – alábbi célkitűzés is alátámasztja e megállapítást:

„A képezedei növendékek nevelésében és tanításában e hármas célt kell elérni:

1. *hogy nevelve legyenek az önzéstelen emberszeretetre.*
2. *Taníttassanak céljaik eléréséhez szükséges tudományokra és azoknak sikeres tanítása módjára.*
3. *Szoktassanak a szellemi és testi ügyességre.*

E célok eléréséhez megkívánható között legfőbb helyet foglal el a tantárgyak tanítása és ezek közlésének módszere.” (1882. évi tanterv 1890: 3)

E tanterv szerkezeti felépítésében rokon a második miniszteri tantervvel. A tantárgyak tananyagának leírását ugyanis itt is minden esetben az adott tantárgy tanításának célja előzi meg, sőt ezek a leírások majdnem minden esetben megegyeznek az 1877. évi második tantervben megjelentekkel; különbség pusztán a mennyiségtan esetében mutatkozik (vö. még Gyertyánffy 1882: 254-264, ill. 1882. évi tanterv 1890: 4-14). A neveléstani tárgyak tanításának célrendszeréből kiolvasható, hogy Gyertyánffyként milyen alaposan és rendszeres-séggel igyekeztek felkészíteni a diákokat jövődi hivatásukra, de a tudományterület oktatási struktúrájának továbbélése (ti. a második miniszteri tantervben ez már élő rendszer volt!) is megfigyelhető:

„Az ember megismerése testére és amennyire a növendék szellemi fejlettsége engedi, lelkére nézve is; a test ismereténél különös tekintettel lévén az egészségtanra, a léleknél pedig a gondolkodás törvényeire. A gyermek testi és lelki tehetségeinek, valamint az azok fejlesztésére szolgáló eszközöknek megismerése. A népiskolai nevelés és oktatás módja és eszközei, nevezetesen: az iskolai kormányzás és fegyelem, továbbá az egyes iskolai tantárgyak tanítási módszere, a szükséges lélektani indokolásokkal, történeti alapon kifejtve. Az így szerzett lélektani ismeretek rendezése és a nevelés és oktatás alapelveinek elvonása, végül a nevelés történetének rendszeres áttekintése, különös tekintettel az elemi nevelés és oktatás és a népiskola kifejlődésére. Az iskolaszervezés köréből merített legszükségesebb tudnivalók, fő tekintettel a fennálló népiskolai törvényre és az ebből kifolyó ministeri rendeletekre. Végül az így szerzett elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása a tanítóképezede gyakorlóiskolájában s ez által a szükséges methodikai jártasság elsajátítása.” (1882. évi tanterv 1890: 4)

A célmeghatározásban természetesen – a már említett német hatás következtében – megjelentek a korabeli herbarti pedagógia alapfogalmai („kormányzás”, „fegyelem”), ugyanakkor érzékelhető a különbözőség elfogadásának, az egyéni fejlesztés igényének elve („a gyermek testi és lelki tehetségei”, illetve „a fejlesztésükre szolgáló eszközök megismerése”) is. A pedagógia tantárgyi rendszerének felépítése tökéletesen megfelel a fenti célnak, és a rendelkezésre álló négy

évfolyam jóval bővebb lehetőséget kínál az elmélet gyakorlatba átültetésének, a gyakorlati képzésnek a továbbfejlesztésére is, mint amennyire ez a második miniszteri tantervben lehetővé vált.

5.3. Az 1882. évi tanterv óratervi változásai

Az általános óraterv segítségével összevetést készíthetünk az adott tanterven belüli tantárgyi hangsúlyokról, illetve a korábbi tantervvel összehasonlítva a változások főbb irányairól. A legfőbb tantárgycsoportokat és azok heti óraszámainak összegét a 2. táblázat szemlélteti (összevetésben az 1877. évi második miniszteri tantervvel):

2. táblázat. Az 1882. évi tanterv főbb tantárgycsoportjai és azok óraszámjai
(Forrás: A magyar királyi állami elemi tanítóképzédek tanterve 1882)

Tantárgy neve	1877	1882 (tanító)	1881 (tanítónő)
Hit- és erkölctan	6	6	6
Neveléstani tárgyak és gyakorlati tanítás	13	15	15
Magyar nyelv és irodalom	8	10	10
Német nyelvtan	8	10	10
Mennyiségtan	11	13	11
Történeti tárgyak	11	11	11
Természettudományi tárgyak	10	13	12
Művészeti tárgyak	23	21	23
Testgyakorlás	6	8	4
Női kézimunka	--	--	8
Összesen	96	107	110

A 2. táblázat alapján az alábbiak állapíthatók meg:

- Az 1881-1882. évi tanterv szerinti képzésben a legnagyobb hangsúllyal a művészeti tárgyak (értsd: ének- és zenetan, illetve rajzolás és szépírás; 19.6%, illetve 20.9%), valamint a neveléstani tárgyak és gyakorlati tanítás (14%, illetve 13.6%) szerepeltek, ami az eötvösi gyakorlatorientáltság továbbélését mutatja.
- Az 1877-es tervezethez képest nőtt, illetve stagnált szinte mindegyik tantárgy óraszámja. A növekedés a természettudományos tárgyak esetében nevezhető jelentősnek (megközelítőleg egyharmadával nőtt az óraszámuk a tanító-, egyötödével a tanítónőképzésben). Ugyanakkor az egyetlen csökkenés a tanítóképzésnél a művészeti tárgyak esetében figyelhető meg, amely azonban még így is a képzés leghangsúlyosabb része maradt. A tanítónőképzés tekintetében a testgyakorlás órakerete a korábbi harmadával csökkent.
- A tanítónőképzés rendszerében – új tárgyként – megjelent a női kézimunka, ami igen jelentősen növelte e képzési forma időkeretét, melyet még az előbb említett testgyakorlás visszaszorulása sem enyhített.
- Az óraszám-növekedés összességében igen jelentősnek tekinthető (a tanítóképzésnél 11 óra, ami 11.5%-nak felel meg, míg a tanítónőképzésben 14 óra, vagyis 14.6%), mindez azonban nem terhelte le a diákokat, hiszen a negyedik évfolyam belépése következté-

ben a heti óraszámok összegének évenkénti eloszlása jóval egyenletesebbé vált (1877: 31+32+33=96; 1882: 27+27+27+26=107, illetve 1881: 27+27+28+28=110).

Az 1882-es tantervi reform során – amint már említettem – a központi szabályozás szintjén különvált a tanító- és a tanítónőképzés, mely – a téma egyik neves kutatója szerint – „*az 1881. és 1882. évi tanterveknek legnagyobb hátránya*” (Tóth 1999: 15). A fenti adatokból jól látszik, hogy a két képzési forma ilyen szinten történő elkülönítése valóban túlzó és merev elgondolásnak tekinthető, hiszen az adott korszakban kétségkívül létező hangsúlybeli eltérések – melyek elsősorban a testgyakorlás, illetve a női kézimunka terén érzékelhetőek kézzelfoghatóan – egy közös tervezet keretében is megjeleníthetőek lennének. Tóth Gábor értékelése tehát – részben legalábbis – helytálló, amit az is bizonyít, hogy a későbbi tantervek nem tartották fenn ilyen formában ezt a gyakorlatot.

6. Összegzés és kitekintés

Az 1882-es tantervi reform időszakában, illetve azt követően is több olyan „járulékos” feladat nehezítette a leendő tanító(nő)k életét (illetőleg majd a már munkába állt végzettek hivatásának gyakorlását), melyek jelentősen növelték a fenti számokkal jellemezhető – egyenletesebbé váló – terhelést. A kormányzati utasításokat követve már az 1880-as évektől külön tanfolyamokkal bővítették ki a tantervet, így például a selyemhernyó-tenyésztési (1880. évi 6740. számú és az 1890. évi 12.025. számú miniszteri rendelettel), a szőlőművelési (az 1887. évi 35.882. számú és az 1891. évi 28.891. számú miniszteri rendelettel), valamint a méhészeti (az 1889. évi 31.752. számú, az 1890. évi 34.205. számú, az 1891. évi 44.969. számú és az 1893. évi 19.836. számú miniszteri rendelettel) kurzusokkal. (A Magyarországi Népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. A kisdedovársra, népoktatási tanintézetekre (elemi és felső népiskolákra, polgári iskolákra, tanítóképző intézetekre), felsőbb leányiskolákra, kereskedelmi tanintézetekre és a VKM hatáskörébe tartozó ipariskolákra vonatkozó összes törvények, szabályrendeletek, utasítások, rendeletek és döntvények gyűjteménye. II. k. Tanítóképzés, felsőbb leányiskolák, stb. 1898, Mészáros 1995) Ezeket az alapképzés céljainak (ti. a nevelési-oktatási feladatokra való felkészítés, emberszeretet, szellemi és testi ügyesség stb.) realizálásán felül, de azzal egy időben folytatták a jelöltek. Mindezen túl egyre gyakoribbá vált a kántori teendőkre történő felkészítés is. (Szakál 1934: 88) A fentiekben bemutatott külön tanfolyamok azonban hozzájárultak azon cél eléréséhez, hogy az egész képzést még gyakorlatorientáltabbá tegyék, sőt, a későbbiekben segítettek az egyébként meglehetősen keserű körülmények között élő tanítók – akiknek a millennium körüli időszakban a „*kezdő fizetése továbbra sem haladta meg a még 1868-ban megállapított évi 300 forintos minimumot*” (Felkai 1994: 83) – életviszonyainak javításában is. (A századforduló idején élő tanítók szerepéről, feladatairól, életkörülményeiről vö. még Baska – Nagy – Szabolcs 2001)

Az 1882-es reform értékelése kapcsán felmerült probléma – a tanító- és a tanítónőképzés már említett merev tantervbéli szétválasztásán túl –, hogy ez a tervezet – hasonlóan a korábbi három évfolyamos képzéshez –, „*nem domborítja ki a tanító(nő)képző intézet szakiskola jellegét*” (Tóth 1999: 15), vagyis a képzési struktúrában nem dominálnak a szakmai alapozást nyújtó

tárgyak. E felvetéssel nem teljesen érthetünk egyet, hiszen jól látható, hogy a neveléstudományi, a művészeti és a készségtárgyak még akkor is döntő szerepet játszottak a képzési rendszerben, ha tudjuk, hogy – az új évfolyam belépése következtében – szinte valamennyi tantárgy szerepe – legalábbis bizonyos mértékben – nőtt.

Mindent összevetve megállapítható tehát, hogy az új tanterv is csak részben volt képes megfelelni annak az alapvető célnek, hogy – az új évfolyam bevezetésével – csökkenjen a diákokra nehezedő terhelés, illetve a tananyag zsúfoltsága. Mindez pedig már szinte az 1881-1882. évi tanterv életbelépésének pillanatától magában hordozta annak a lehetőségét, hogy hamarosan újra fellángoljanak a viták egy új tanterv kidolgozásának szükségességéről.

Felhasznált irodalom

Elsődleges források

Első miniszteri tanterv 1869. In: Gyertyánffy István 1882. *A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene (1873/74 – 1880/81.)*. Budapest. 248-254.

Szabályrendelet az állami tanítóképezdékekben tartandó népiskolai (elemi) tanítók és tanítónők tanítóképességi vizsgálatáról 1870. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda. Buda. 1872.

Második miniszteri tanterv 1877. In: Gyertyánffy István 1882. *A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene (1873/74 – 1880/81.)*. Budapest. 254-264.

A magyar királyi állami elemi tanítónő-képezdek tanterve 1881. A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1881. évi 20.364. számú rendelete. Budapest. 1890.

A magyar királyi állami elemi tanítóképezdek tanterve. 1882. A vallás és közoktatásügyi miniszter 1882. évi 3.998. számú rendelete. Budapest. 1890.

Vallás- és közoktatásügyi minisztérium jelentése a tanítóképzés helyzetéről. 1894. Budapest.

XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. 1868. Magyar Törvénytár 1836-1868. Budapest. 449-469.

Másodlagos források

Ballér Endre 1996. *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. A tantervelmélet forrásai 17. OKI. Budapest.

Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva 2001. *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra könyvek 9. Pécs.

Benkóczy Emil 1928. *Pyrker első magyar tanítóképzője*. Eger.

Droppánné Debreczeni Éva 2003. *Gyertyánffy István (1834-1930)*. Tudós tanárok – tanár tudósok sorozat. OPKM. Budapest.

Felkai László 1979. *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Felkai László 1994. *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. OPKM. Budapest.

Gyertyánffy István 1872. *Emlékirat a magyar királyi állami tanítóképezdek reformja ügyében*. Pest.

Gyertyánffy István 1882. *A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene (1873/74 – 1880/81.)*. Budapest.

- Gyertyánffy István – Kiss Áron 1882. *A népiskola módszertana Dittes Frigyes után*. Budapest.
- Kelemen Elemér 1992. A népoktatás reformere: Gönczy Pál (1817-1892). *Tanító* 10: 4-6.
- Kelemen Elemér 1999. Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltások a magyarországi közoktatásban (1869-1945). Műhelytanulmány. In: (szerk.) Ballér Endre – Horánszky Nándor (szerk.): *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868-1945). Tanulmányok*. A tantervelmélet forrásai 21. OKI. Budapest. 193-217.
- Magyarfalvi Lajos 1968. *Gyertyánffy István és a budai Pedagógium*. (Pedagógiai Közlemények 8. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének kiadványai). Tankönyvkiadó. Budapest.
- A Magyarországi Népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. A kisdédóvársra, népoktatási tanintézetekre (elemi és felső népiskolákra, polgári iskolákra, tanítóképző intézetekre), felsőbb leányiskolákra, kereskedelmi tanintézetekre és a VKM hatáskörébe tartozó ipariskolákra vonatkozó összes törvények, szabályrendeletek, utasítások, rendeletek és döntvények gyűjteménye. II. k. Tanítóképzés, felsőbb leányiskolák, stb.* (1898). Lévy Ferenc – Morlin Emil – Szuppán Vilmos (szerk.) Eggenberger-féle Könyvkereskedés kiadása. Budapest.
- Mann Miklós 1982. *Trefort Ágoston élete és működése*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Mann Miklós 1993. *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. OPKM. Budapest.
- Mann Miklós 2001. Kultuszminiszterek és a műveltségkép alakulása a dualizmus korában. In: (szerk.) Horánszky Nándor: *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. A tantervelmélet forrásai 23. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény. Budapest. 271-317.
- Mészáros István 1995. *Magyar iskolatípusok 996-1990*. A magyar neveléstörténet forrásai VI. OPKM. Budapest.
- Németh András 1990. *A magyar tanítóképzés története 1775-1975*. (Főiskolai Füzetek 11.) Zsámbéki Tanítóképző Főiskola. Zsámbék.
- Ratio Educationis – az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása*. 1981. Fordította, jegyzetekkel és mutatókkal ellátta: Mészáros István. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Sebestyén Gyula 1896. *Elemi iskolai tanító és tanítónőképzésünk fejlődése*. Budapest.
- Szabolcs Éva – Mann Miklós 1997. *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó (1867-1944)*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék. Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány. Budapest.
- Szakál János 1934. *A magyar tanítóképzés története*. Budapest.
- Tóth Gábor 1999. A művelődéspolitika és a tantervelméleti felfogások hatása a tanítóképző intézeti tantervre. In: (szerk.) Ballér Endre – Horánszky Nándor: *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868-1945). Tanulmányok*. A tantervelmélet forrásai 21. OKI. Budapest. 11-47.

1. számú melléklet

Az állami tanító- és tanítónőképezdek létrejötte a népoktatási törvényt (1868) követően

Az első képző – már Eötvös elképzelései szerint – 1869 őszén nyílt meg Budán. Még ugyan-
ebben az évben Csurgón, Losoncon és Sárospatakon létesült ilyen intézet.

1870:

- Baja
- Déva
- Léva
- Máramarossziget
- Modor
- Kolozsvár (tanítónőképző)

1871:

- Csongrád
- Igló
- Kolozsvár
- Pozsony (tanítónőképző)
- Szabadka

1873:

- Arad
- Csáktornya

A miniszter intézkedett a gyakorlóiskolák felállításáról is.

(Az adatok forrása: Szakál 1934)

2. számú melléklet

Az 1869. évi – első miniszteri – tanterv általános óraterve:

Évfolyam	Heti összes óraszám
I. osztály	30 óra
II. osztály	31 óra
III. osztály	32 óra
Összesen	93 óra

Ebből:

- pedagógiai tárgyakra és gyakorlati tanításra: 13 óra (14%)
- nyelvi és történelmi tárgyakra: 27 óra (29%)
- mennyiség-tani és természettudományi tárgyakra: 18 óra (19%)
- készségekre és testgyakorlásra: 29 óra (31%)
- hittanra: 6 óra (7%)

(Az adatok forrása: Gyertyánffy 1882: 248-254)

3. számú melléklet

Az 1877. évi – második miniszteri – tanterv általános óraterve:

Évfolyam	Heti összes óraszám
I. osztály	31 óra
II. osztály	32 óra
III. osztály	33 óra
Összesen	96 óra

Ebből:

- pedagógiai tárgyakra és gyakorlati tanításra: 13 óra (14%)
- nyelvi és történelmi tárgyakra: 27 óra (28%)
- mennyiség-tani és természettudományi tárgyakra: 21 óra (22%)
- készségekre és testgyakorlásra: 29 óra (30%)
- hittanra: 6 óra (6%)

(Az adatok forrása: Gyertyánffy 1882: 254-264)

4. számú melléklet

Az 1882. évi tanterv általános óraterve:

Tantárgyak	I. osztály	II. osztály	III. osztály	IV. osztály	Heti óraszám összesen
Hit- és erkölcsstan	2	2	2	--	6
Neveléstan és tanítási gyakorlat	3	3	4	5	15
Magyar nyelv és irodalom	3	3	2	2	10
Német nyelv	3	3	2	2	10
Mennyiségtan	3	4	3	3	13
Történeti tárgyak	2	2	3	4	11
Természettudományos tárgyak	2	2	4	5	13
Művészeti tárgyak	7	6	5	3	21
Testgyakorlás	2	2	2	2	8
Összesen	27	27	27	26	107

(Az adatok forrása: A magyar királyi állami elemi tanítóképezdek tanterve 1882)

Horváth Mariann

A kéttanáros modell gyakorlati megvalósulása az oktatásban

1. Bevezetés

A pedagógusok hazánkban már találkozhattak a kéttanáros módszerrel, többen kipróbálták, alkalmazzák az órákon, foglalkozásokon. A szakirodalomban a témához kapcsolódóan számos idegen nyelvű könyvet, tanulmányt találunk, magyarul azonban csak pár cikk olvasható. Jelen írás célja, hogy a nemzetközi szakirodalomban megjelent elméleteket és jó gyakorlatokat bemutassa, emellett a hazai kezdeményezésekről beszámoljon, továbbá a megvalósításhoz szükséges feltételeket és lehetőségeket vázolja, valamint a gyakorló pedagógusoknak módszertani ötleteket kínáljon a szakmai fejlődés és megújulás területén.

A tanulmány először a fogalomhasználatot járja körbe, majd a megvalósítás lépéseit írja le. Ezt követően két modellt ismertet és a team teaching magyar oktatási rendszerben való elterjedésére és megvalósítására tesz javaslatokat.

2. A magyar terminológia problematikája

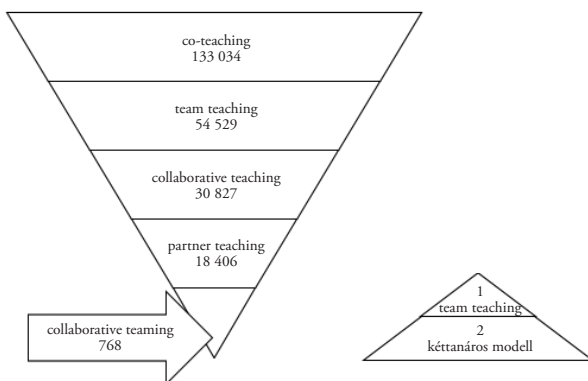
Az idegen nyelvű szakirodalomban számos elnevezéssel illetik a módszert: az angol nyelvű országokban a team teaching, co-teaching, collaborative teaming, collaborative teaching és partner teaching, míg a német nyelvterületen a Teamteaching.

Számos nemzetközi megfogalmazást és szóhasználatot vizsgálhatnánk a továbbiakban, azonban erre vonatkozóan már találunk kezdeményezést (lásd Bronson – Dentith 2014). A fent felsorolt terminológiákra a továbbiakban szinonimaként tekintek.

Hogyan határozható meg a team teaching? Buckley szerint: *„a team teaching azt jelenti, hogy a csoport minden tagja aktívan vesz az órákon, interakciót tart fenn, kérdez és tanul. Rendszeresen megbeszélnek az általuk közösen kitűzött célokat és stratégiákat.”* (Buckley 2000: 5). Fitzell hasonlóan ír: *„Két vagy több pedagógus együttes erővel végzi a csapatmunkát, őket az alábbi közös célok vezérik: a gyerekek sikere és a csapat sikerének támogatása”* (Fitzell 2018: 107).

A fogalom alatt összességében azt értjük, hogy a nevelési-oktatási folyamatban részt vevő pedagógusok és/vagy segítő szakemberek együttes munkával egy közös cél elérésén fáradoznak. A team teaching önmagában tehát nem egy tudományterülethez kapcsolódik, hanem multidiszciplináris szemléletet képvisel. Erre szép példa az amerikai Maryland állam oktatásügyi részlegének leírása, melyet az andersoni tankerület adaptált. A dokumentumban a co-teachinget a pedagógus-gyógypedagógus közös együttműködéseként értelmezi.

A hazai publikációk száma csekély, valamint a fenti gondolatmenetet folytatva elsősorban a gyógypedagógus és tanító közös munkájának bemutatására koncentrálnak. A <http://lehm.ek.szte.hu/> keresőben kettő (lásd Metzger – Papp 2000 és Farkasné 2006) illetve egy (lásd Xantus Helene 1971) cikk jelenik meg ebben a témában, míg a nemzetközi JSTOR adatbázisban az Education témakörre szűkítve végzett keresés eredménye többszáz ezer tanulmány, cikk, könyvrészlet, könyv (részletes eredményeket az 1. ábra tartalmazza).



1. ábra. Fogalomhasználat a nemzetközi és magyar publikációkban

Az itthoni terminológia a kéttanáros modell elnevezést használja. Ezek ismeretében valóban szerencsés-e a magyar fogalom használata? Ha a szó szerinti értelmezéshez ragaszkodunk, akkor két problémával szembesülünk. Egyrészt a nevelés és oktatás folyamatában nemcsak tanárok vesznek részt, hanem óvodapedagógusok, tanítók és más segítő szakemberek, például gyógypedagógusok, pszichológusok, pedagógiai asszisztensek és dajkák. A fenti megfogalmazás tehát kizárja ezeket a résztvevőket. Másfelől egy csoporttal, osztállyal ritkán foglalkozik kizárólagosan „két nevelő”. A hazai terminológiában szerencsésebb az eredeti team teaching használata, mivel az eredeti angol elnevezést nehéz egyetlen magyar szóval, szókapcsolattal visszaadni.

Célszerű néhány pontot leszögezni a team teaching definíciójával kapcsolatban. A pedagógiai folyamatba, legyen az óvoda, általános iskola, középfokú vagy felsőoktatási intézmény, két vagy annál több képzett szakember kapcsolódik be. Ők egységes állásfoglalást képviselnek a gyermekekkel vagy tanulócsoporthal szemben, közös szabályokat hoznak meg, együtt vállalnak felelősséget és szakmailag támogatják egymás munkáját, hogy a közösen kitűzött célokat együttesen elérjék. Milyen feltételrendszer szükséges a módszer sikeres alkalmazásához?

3. A team teaching gyakorlati megvalósítása

Első lépés: a pedagógusok köteleződjének el a módszer iránt. Valljanak közös nézeteket, értékeket a neveléssel kapcsolatban. Ez elengedhetetlen, hiszen közösen, egy csónakban fognak evezni a tanítási órákon, a nevelési környezetben. Ez az együttes tevékenység inkább egy

vadvízi evezéshez hasonlítható, mintsem egy nyár esti nyugodt csónakázáshoz, ezért fontos az átgondolt, módszeres előkészítés. (Shibley 2006)

A kezdetekhez és a megfelelő társ kiválasztásához egy átfogóbb, mélyebb beszélgetés elengedhetetlen. Segítségképpen a mellékletben található egy összefoglaló gyűjtemény (lásd 1. számú melléklet: Segédanyag a társtanárral való ismerkedéshez). Bár a kérdések nagy része egyszerűnek tűnik, mégis lényeges, hogy a közös munka előtt alaposan megismerje egymást a két fél, hogy a későbbi lehetséges nehézségekre hamarabb fény derüljön, vagy már az elején világossá váljon, hogy valamilyen oknál fogva nem tudnak együtt dolgozni. Ez sok nehéz pillanattól mentheti meg mindkét felet.

Hogyan válasszuk ki a megfelelő társat, partnert? A TÁRS-*ul* vagy társnak fogadás mindig a két fél önkéntes részvételén kell, hogy alapuljon, hiszen rengeteg időt dolgoznak együtt (Cook – Fried 2004: 9). A szakemberek közötti együttműködés sok esetben mélyebb, személyesebb kapcsolat, hasonlít egy házassághoz, élettársi viszonyhoz, szoros családi kötelekhez (Eisen 2000). Jó együttműködést akkor érhetünk el, ha mindkét fél simulékony személyiség, képes és akar egymáshoz alkalmazkodni. Továbbá közös ismeretekkel, készségekkel rendelkeznek, így a lehető legjobb alapokra helyezik a professzionális szakmai munkát, melynek eredményes fenntartásához hozzátartozik a kölcsönös tisztelet, bizalom és megfelelő kommunikáció.

Második lépés: az alapkoncepció elsajátítása után a gyakorlati kivitelezés következik. Erről hasznos tanácsok, iránymutatások a maryland-i dokumentumban olvashatók:

Munkamegosztás: mindkét pedagógus felelősséget vállal a csoport iránt és egyenlő arányban osztozik a terheken, úgy mint:

- tervezés
- előkészületek
- tanítás
- értékelés
- reflexió
- adminisztráció
- kommunikáció a szülőkkel

Tanévkezdéskor a pármunka szabályainak közös kialakítása:

- napirend tervezése
- tanmenet/fejlesztési terv készítése
- tematikus tervek készítése
- tervek megvalósulásának elemzése
- egymással való kapcsolattartás módja (telefon/email/közösségi média/belső levelezőrendszer) és ideje (tanítás előtt/tanítás után/este/hétvégén)
- eszközök használata
- helyettesítési terv

A módszer alkalmazása az év során:

- módszer eredményessége
- tanári szerepek
- tanulók/gyerekek értékelése, osztályozása
- szakmai anyagok, szemléltető eszközök elkészítése
- differenciálás megvalósítása
- javaslatok

Tanulások levonása

- szakmai munka értékelése
- reflexiók: Mi működött? Mi nem működött? Miért nem működött? Hol szükséges változtatni?
- saját magunk értékelése (2. melléklet: Kérdőív a team teaching módszer megvalósítása utáni önreflexióhoz)

Az előkészületek, megvalósítási tervek és reflexiók mind emelik a szakmai munka színvonalát. A változatos óravezetéshez és módszertani ismeretek szélesítéséhez szükség van ismert és sikeresen alkalmazott modellek áttekintéséhez. A következő fejezetek korántsem merítik ki a szakirodalmi és didaktikai lehetőségeket. A továbbiakban két lehetőség részletes bemutatása olvasható. A cél, hogy a gyakorlók szakemberek ötleteket meríthessenek, eszköztárukat gyarapítsák.

4. Cook modellje

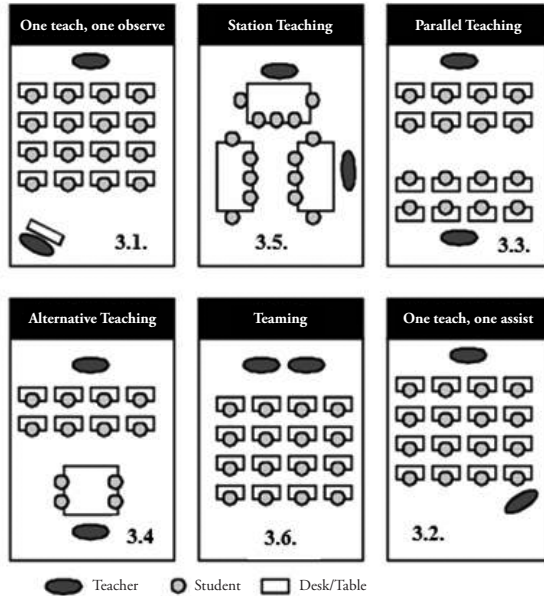
Lynne Cook egy 2004-es tanulmányban részletes modellt vázolt fel arról, hogyan tud együttműködni két pedagógus a gyermekcsoporttal (Cook 2004). A szerző hatféle lehetséges megvalósítási utat írt le, melyről részletes összefoglaló táblázat készült (lásd *1. táblázat*). A fejezet ezen módszerek részletes bemutatását tartalmazza.

1. táblázat. Cook modelljének részletes összefoglalása

	Tanárok egymáshoz való viszonya	Pedagógusok feladatai			Munkaforma	Differenciálás
		Előkészületek / Óra előtt	Óra közben	Óra után		
Egy tanító, egy megfigyelő	látszólagos alá-fölé rendeltség	<ul style="list-style-type: none"> • kevés • megfigyelési szempontok 	<ul style="list-style-type: none"> • egy aktív • egy passzív 	<ul style="list-style-type: none"> • megfigyelő aktívabb szerepe 	<ul style="list-style-type: none"> • frontális • egyéni • páros • csoportos 	<ul style="list-style-type: none"> • csak akkor, ha az órát tartó maga differenciál
Egy tanító, egy mozgó segítő	látszólagos alá-fölé rendeltség	<ul style="list-style-type: none"> • kevés • gyerekek szükségleteinek ismerete 	<ul style="list-style-type: none"> • egy aktív tanító • egy aktív segítő 	<ul style="list-style-type: none"> • egyéni bánásmódor igénylők megbeszélése • reflexió 	<ul style="list-style-type: none"> • frontális • egyéni • páros • csoportos 	<ul style="list-style-type: none"> • könnyen megvalósítható a segítő által
Párhuzamos tanítás	egyenrangú	<ul style="list-style-type: none"> • csoportok szervezése: homogén vagy heterogén • óra céljának és feladatának átbeszélése 	<ul style="list-style-type: none"> • mindketten aktívan részt vesznek 	<ul style="list-style-type: none"> • megvalósultak a kitűzött célok? reflexió 	<ul style="list-style-type: none"> • frontális • egyéni 	<ul style="list-style-type: none"> • homogén csoport létrehozása • kisebb létszámú csoport, koncentráltabb figyelem
Alternatív tanítás	egyenrangú	<ul style="list-style-type: none"> • csoportok szervezése: heterogén • óra céljának és feladatának átbeszélése 	<ul style="list-style-type: none"> • mindketten aktívan részt vesznek 	<ul style="list-style-type: none"> • megvalósultak a kitűzött célok? • reflexió 	<ul style="list-style-type: none"> • frontális • (kis)csoportos 	<ul style="list-style-type: none"> • homogén csoport létrehozása • kisebb létszámú csoport, koncentráltabb figyelem
Tanuló-állomások	látszólagos alá-fölé rendeltség	<ul style="list-style-type: none"> • csoportok beosztása • állomáson a tevékenységek kidolgozása 	<ul style="list-style-type: none"> • egy frontális • egy segítő 	<ul style="list-style-type: none"> • megvalósultak a kitűzött célok? • reflexió 	<ul style="list-style-type: none"> • frontális • (kis)csoportos • kooperatív 	<ul style="list-style-type: none"> • még kisebb csoportokra bontás • egyéni igények figyelembe vétele
Kéttanáros modell	egyenrangú	<ul style="list-style-type: none"> • közös óramenet készítése • minden feladat átbeszélése • óravezetés tisztázása 	<ul style="list-style-type: none"> • mindketten aktívan részt vesznek 	<ul style="list-style-type: none"> • megvalósultak a kitűzött célok? • reflexió 	<ul style="list-style-type: none"> • frontális • egyéni • páros • csoportos • kooperatív 	<ul style="list-style-type: none"> • csak akkor, ha az órát tartók differenciálnak

4.1. Egy tanító, egy megfigyelő (one teach, one observe)

Ebben a helyzetben az egyik pedagógus tartja kezében az óra menetét, míg a másik információkat gyűjt. Itt a „csendes társnak” lehetősége van arra, hogy megfigyelje a tanító és a gyerekek viszonyát, a csoport dinamikáját, akár az egyes tanulói tevékenységeket, továbbá magát az óra menetét (Cook 2004). A két pedagógus látszólag nem dolgozik együtt. Azonban ez tévedés. A kivitelezés nem igényel sok közös munkát, de az előkészítésnél együttesen állítják fel a megfigyelés szempontrendszerét, az óra vagy foglalkozás utáni megbeszélés, valamint reflexió szakmailag nagy segítséget és előrelépést ad mindkettőjüknek.



2. ábra. Cook modellje

Cook ábráján (2. ábra) frontális oktatás jelenik meg, de véleményem szerint páros vagy csoportos feladat is adható az osztálynak, közösségnek, hiszen a pedagógusok előre meghatározott szerep szerint vannak jelen a teremben.

Ez a módszer inkább hospitálásnak tekinthető. Óralátogatások megszervezésekor „néző szerepbe” akár több kolléga is kerülhet. Viszont, ha hosszú távon működnek így együtt a pedagógusok, például egy tanév során, akkor szakmailag nagy segítséget jelent ez a tapasztalat mindkét résztvevő számára.

4.2. Egy tanító, egy mozgó segítő (one teach, one assist)

A teremben az egyik pedagógus tartja az órát, míg a másik a tanulók között járkal (Cook 2004). Kívülről nézve alá-fölé rendeltségi viszony áll fenn a tanárok között (Fitzell 2018: 15). Az egyik tanít, míg a társa asszisztensi szerepbe lép. Utóbbi az óra folyamán megfigyeli a tanulókat és adatokat gyűjt az osztályról. A mozgó tanár jelenléte néhány diák munkáját zavarhatja, mert esetleg nem tudnak nyugodtan a feladatra koncentrálni.

Az egyéni bánásmód, differenciálás ebben az esetben egyszerűen megvalósítható, ha a segítő jól ismeri a gyerekeket. Könnyen észreveszi, ha valaki elakad egy feladatnál és tud neki segíteni. Az órát tartó pedagógus adhat egyéni feladatot, de páros és csoportmunka is megvalósítható ebben a situációban. Cook alapgondolata egyébiránt itt a frontális óraszervezést jeleníti meg (2. ábra).

4.3. Párhuzamos tanítás (parallel teaching)

Cook elképzelése szerint a két tanár két csoportot hoz létre. Ugyanabban a teremben ugyanazt a tananyagot dolgozzák fel mindketten a saját csapatukkal. Így egy pedagógusnak kevesebb diákra kell figyelni, ezáltal jobban tud segíteni a gyengébb tanulóknak, differenciáltan tudja szervezni az órát.

Ennél a módszernél a frontális munkaforma dominál (2. ábra). Páros vagy csoportmunka nehezen valósítható meg, hiszen két pedagógus párhuzamosan tanít. Pozitívumként kiemelhető, hogy a tanárok az egyéni feladatoknál differenciálhatnak, valamint koncentráltabb figyelmet és segítséget kaphatnak az arra rászoruló tanulók. Ezen felül már az óra vagy foglalkozás előtt lehetőség van homogén csoportok létrehozására.

4.4. Alternatív tanítás (alternative teaching)

A csoport kialakítása és a módszerek kiválasztása nagy szakmai odafigyelést igényel mindkét pedagógus részéről. Az óra tervezésekor már figyelnek arra, hogy a tanulók differenciált keretek között sajátítsák el a tananyagot. Itt lehetőség nyílik arra, hogy homogén csoportbontást alkalmazva a tanulók munkatempójához és tanulási stratégiájukhoz mérten vegyenek részt a foglalkozáson. Vagyis az egyik pedagógus nagyobb létszámmal, frontális módszerrel dolgozik, míg párja a kisebb létszámú, egyéni bánásmódot igénylő csoportnak tart órát (2. ábra). Mindkettőjük célja közös, de az ahhoz vezető úton a diákok igényeihez és lehetőségeihez mérten személyre szabott oktatást biztosítanak.

4.5. Tanulóállomás

Az egyéni bánásmód és differenciálás még hatékonyabb alkalmazási lehetősége a tanulóállomások megszervezése. Két tanár vezetésekor célszerű a következő módon megszervezni a tanulóállomásokat (2. ábra). Az egyik állomáson a tanár frontális munkaformát választva dolgozza fel az óra anyagát, míg a másik állomáson lévő kollégája csak segítőként jelenik meg a gyerekcsoport mellett. Ez esetben az ismeretek feldolgozásánál választhatja az egyéni vagy a csoportmunkát is, jelenlétével biztatja és támogatja a gyerekeket, azok kérdéseit megválaszolja. A harmadik állomáson a diákok kooperatív technikák segítségével önállóan oldják meg a feladatokat és végeznek önellenőrzést. Itt nincsen jelenen fizikailag egyik tanár sem.

A módszer alkalmazása nagyon aprólékos előkészítést igényel a pedagógusok részéről. Egyrészt a csoportok megszervezését jól át kell gondolják, valamint azt mindenképpen figyelembe kell venniük, hogy melyik diáknak melyik állomás adja a legnagyobb segítséget a tanulásban. Másrészt a tananyag összeállításánál is figyelni kell, hogy az elsajátítandó ismereteket a közösség minden tagja óra végére megtanulja. Külön gondot kell fordítani a „tanár nélküli állomásra”, hiszen tudni kell azt, hogy mely gyerekek alkalmasak a kooperatív tanulásra. A feladatlapok összeállítása, segédanyagok (pl. lexikon, szótár, számítógép stb.) összekészítése, megoldókulcs írása plusz készülést, időt igényel a tanítók részéről.

Ahhoz, hogy az óra célja megvalósuljon és a tanulók, valamint tanárok által befektetett energia megtérüljön, semmiképp se új ismeretet feldolgozó órára készüljünk tanulóállomásokkal. Rendszerező, összefoglaló óra esetén minden gyerek kihívásnak élheti meg a teremben töltött időt, miközben élvezzi az adott tevékenységet.

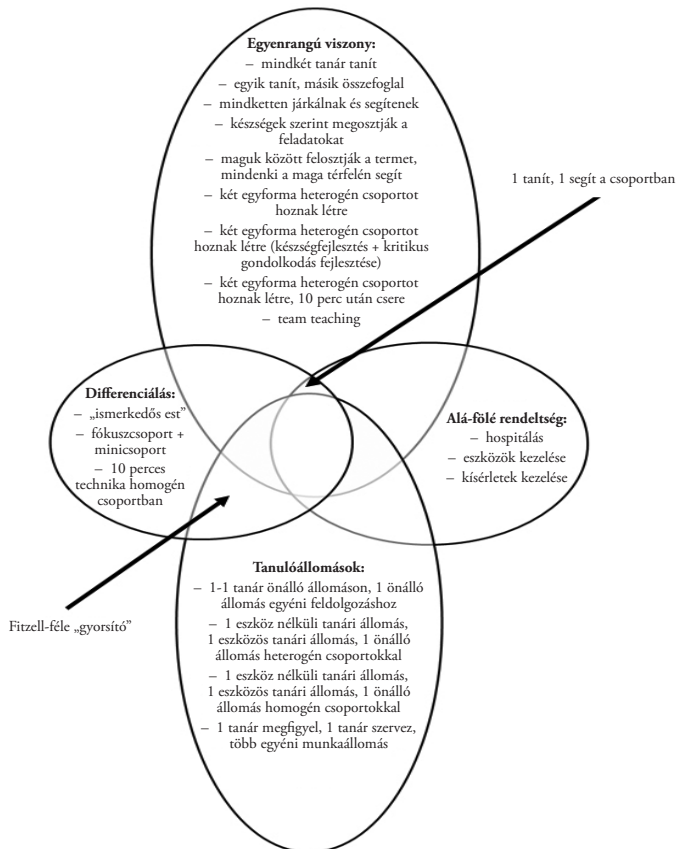
4.6. Kéttanáros modell (teaming vagy team teaching)

A két tanár együtt vezeti az órát, így már az előkészületkor pontosan át kell beszélniük az óra célját és menetét. Tisztázniuk kell, ki melyik munkafolyamatot és hogyan végzi a csoporttal, például ki készíti a táblaképet, vagy ki ellenőrzi a házi feladatot. Ezeket fontos a közös munka elején tisztázni, bár egy összeszokott páros esetén a későbbiekben nem szükséges mindent pontról pontra átbeszélni.

Akár új ismeretet feldolgozó, akár ismétlő vagy rendszerező óráról van szó, ez a modell minden esetben használható. Általában frontális munkaforma szokott előfordulni (2. ábra), de egyéni, páros vagy csoportos és kooperatív helyzetben is jól alkalmazható. Mivel mindkét pedagógus ugyanazt a pozíciót foglalja el a csoportban, így az óra utáni reflexióban teljesebb képet kaphatnak a csoportról, a kitűzött célok megvalósításáról.

5. Susan Gingras Fitzell modellje

Az Amerikai Egyesült Államokban eltöltött több mint 20 évnyi tanítási tapasztalat és hospitálás alapján íródott Susan Gingras Fitzell könyve, melyben a szerző Lynne Cook modelljét árnyaltabban gondolta tovább és a hat csoport helyett huszonnégyféleképpen mutatja be, hogyan tud két pedagógus együtt dolgozni egy tanórán. A szervezési módok között akadnak olyanok, melyekkel egy teljes tanítási órát vagy foglalkozást kivitelezhetünk, de vannak olyan ötletek is, melyek az óra vagy foglalkozás egy részét (10-15 percet) teszik ki. Fitzell a könyvében részletesen bemutatja mindegyik lehetőséget, azonban ezek a példák nem szerveződnek rendszerbe. Ezt pótolva a következő kategóriákba soroltam be az általa megfogalmazott módszereket: a pedagógusok viszonya egyenrangú, alá-fölé rendeltség van a tanárok között, a tanulócsoporthoz differenciálás valamint a tanulóállomások. A fejezet végén Fitzell új megközelítést emelem ki. A következőkben felsorolt és kifejtett lehetőségekről egy összefoglaló ábra készült, amely a mellékletben található (3. ábra).



3. ábra. Fitzell modellje

5.1. A pedagógusok viszonya egyenrangú

Az óra vagy foglalkozás előkészítésében mindkét tanár aktívan részt vesz (1. módszer, Fitzell 2018: 35-39). A foglalkozás közben mindketten felváltva tanítanak és tevékenyen részt vesznek a diákokkal folytatott beszélgetésekben. Ez frontális óravezetésnél alkalmazható, minimális előkészületet igényel. Például az óra előtt az oktatók megegyezhetnek, hogy kétpercenként cserélnek vezető szerepet. Ilyenkor egy órát állítanak be, hogy az jelezze, mikor húzódjon a másik fél a háttérbe.

Az említett módszer változata, amikor frontális oktatás során az órán az egyik tanár tanít, míg a társa összefoglalja az anyagot (2. módszer, Fitzell 2018: 40-42.). Ennek alkalmazása sem igényel különösebb előkészületet. Az összegző tanár szerepe legalább annyira fontos, mint társáé, hiszen amíg a másik pedagógus tanít, addig ő aktívan kíséri az óra menetét. A rendszerező gondolatai segítik a diákokat abban, hogy elsajátítsák az új anyagot. Ezen felül a hangos összefoglalás mintát is ad a tanulóknak a lényegkiemelésre.

A következő lehetőségnél a pedagógusok már nem frontálisan tanítanak, hanem az osztályban ülő gyerekek között járkálnak és így segítik őket a tanulásban (3. módszer, Fitzell 2018: 43-49). Ekkor nyílik lehetőség például arra, hogy a páros munkában dolgozó diákokat ellenőrizzék, a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknek segítő kérdéseket tegyenek fel vagy a gyerekek viselkedését megfigyeljék. Itt sincsen szükség különösebb előkészületre.

Az egyes készségek fejlesztését fozszthatják maguk között a pedagógusok (9. módszer, Fitzell 2018: 64-66). Megegyezhetnek abban, hogy egyikőjük például a verbális fejlesztést viszi, míg a társ az olvasást, a feladatlapok és tesztek összeállítását vállalja magára.

Arra is akad példa, hogy a két tanár teljesen más stílusban tanít (10. módszer, Fitzell 2018: 67-70): Míg az egyik szigorúan ragaszkodik a táblához és az arra írt vázlatokhoz, addig a társa az élményalapú, problémamegoldó, beszélgetős óra híve. A csoportból ki-ki megtalálhatja a számára kedvezőbb tanulási módot, így a gyengébb tanuló korrepetálására nem lesz szükség. Ez az együttműködés nagyon aprólékos készülést igényel, pontosan át kell beszélni minden pici részletet az óra menetével kapcsolatosan.

A csoportot a pedagógusok kettéosztják maguk között, és mindegyik tanár a „saját területéhez” tartozó gyermekeknek segít, kérdéseket tesz fel, beszélgetést kezdeményez (4. módszer, Fitzell 2018: 50-51). A padok maradnak a helyükön és a pedagógusok járkálnak a gyerekek között. Nem kell sok időt fordítani a foglalkozás előkészítésére. A módszer változata, ha a tanárok megfigyelői státuszba helyezkednek és a kooperatív óraszervezés mellett döntenek (18. módszer, Fitzell 2018. 92-93.) Itt a gyerekek dolgozzák fel közösen a feladatokat, míg a két pedagógus külső szemlélőként vesz részt.

A két tanárnak lehetősége van arra is, hogy egy osztályt két azonos létszámú heterogén csoportra bontsanak (13. módszer, Fitzell 2018: 78-79). Az órára való felkészüléskor a tanároknak pontosan egyeztetniük kell az óra menetét, a munkaformákat, mivel az elsajátítandó ismeretek és az ahhoz vezető út mindkettőjüknél azonos.

A heterogén csoportokkal való foglalkozás szervezésénél van több lehetőség. Az egyik például, ha az azonos létszámú csoportot két külön „konferenciaasztalhoz” ültetik (14. módszer, Fitzell 2018: 80-83). Az egyik tanár a készségek fejlesztésére összpontosít, míg a másik asztalnál a társa a megértésre és a kritikus gondolkodásra helyezi a hangsúlyt. Az elsajátítandó

ismereteket lehet egy akadémiai tudásátadásra törekvő és egy analízáló-szintetizáló munkaálomásra bontani (16. módszer, Fitzell 2018: 86-88). A szervezési mód és kivitelezés mindkét módszer esetében közös: a csoportok mindkét a tanárral 10-10 percet töltenek. Az idő lejártá után vagy a diákok vagy a tanárok mennek át a másik asztalhoz. Az óra előtt mindkét pedagógus a maga részterületére fókuszál, azonban a kivitelezéskor szorosan együtt kell működniük, hogy az óra célját közösen meg tudják valósítani.

A magyar és más idegen nyelvű szakirodalom a két tanár közös oktatási tevékenységére a team teaching-et használja. Erre Fitzell is kitér (24. módszer, Fitzell 2018: 107-111). A fogalmat és a megvalósítását ugyanúgy értelmezi, mint Cook. Azonban kiemeli, hogy a két pedagógus csak akkor tud eredményeket elérni ezzel a módszerrel, ha közös céloktól vezérelten, közös munkával, jól működő, egészséges csapatként támogatják a tanulási folyamatot. Az, hogy ki milyen társsal (tanító, azonos szakot tanító tanár, más szakos kolléga, gyógypedagógus stb.) és milyen hosszú ideig dolgozik együtt, az eltérő és teljes mértékben egyéni függő.

5.2. Alá-fölé rendeltség

Erre a szakmai együttműködésre jellemző, hogy a domináns tanár vállalja magára az óra kivitelezésének nagy részét vagy a teljes óravezetést, míg a másik pedagógus asszisztensi pozícióban kíséri végig a tevékenységet.

Ide köthető a hospitálás módszere. Ilyenkor az egyik tanár tartja az órát, míg a másik megfigyelőként vesz részt (5. módszer, Fitzell 2018: 52-54). Az órát megelőzően a két pedagógus megbeszéli milyen szempontok szerint gyűjtsön adatokat a hospitáló az óráról. A szemlélődő részletes jegyzőkönyvet készít a tanóráról és azután közösen beszélnek meg a látottakat, hallottakat, tapasztalatokat.

Az egyéni differenciálás támogatásának egyik lehetséges megvalósulási formája, ha az egyik pedagógus viszi az óra menetét, például páros munkát ad és a csoportban járkalva ellenőriz, javít (6. módszer, Fitzell 2018: 55-56). Ezalatt a másik pedagógus speciális segítséget nyújt az azt igénylőknek. Ebben a szituációban lehet, hogy egy tanító/tanár dolgozik együtt az osztályban egy gyógypedagógussal/fejlesztő pedagógussal/gyógypedagógiai asszisztenssel.

Frontális óravezetésnél az egyik pedagógus tanít, míg társa különböző módon segíti a tananyag elsajátítását (7. módszer, Fitzell 2018: 57-59). Az asszisztens különböző eszközök használatával szemléltet. Például a számítógépet kezeli, power point bemutatót vezérel vagy esetleg dramatizál. A tervezés és kivitelezés kisebb előzetes megbeszélést igényel.

Ezt a gondolatmenetet tovább folytatva jelenik meg a háttérmunka és a tanítás elkülönülése (8. módszer, Fitzell 2018: 60-63). Ahhoz, hogy ezt megfelelően alkalmazzák, gondos előkészületre van szükség. Az asszisztensnek ismernie kell az óra menetét, hogy megfelelően tudja támogatni a tanítót. Ez a segítség megjelenhet a számítógép/okostábla kezelésében, az órai anyagok internetes közreadásában, például Google Docs vagy Google Classroom használatában, vagy a kivetítésben való támogatásban.

Az asszisztens-tanító szerepek a természettudományos tantárgyak esetében szépen elkülöníthetők (17. módszer, Fitzell 2018: 89-91). Míg az egyik pedagógus a tárgyi ismeretek és az

elméleti tudás átadásán fáradozik, addig a társa a kísérleteket vezeti. A csoportok lehetnek heterogének vagy homogének, ezt a pedagógusok az óra előtt döntenek el. A felkészüléskor ez esetben minden lépést alaposan át kell beszélniük. Az óra kivitelezésében a kísérletet vezetőre nagyobb felelősség hárul, mivel ügyelnie kell a gyerekek biztonságára, az eszközök megfelelő használatára.

5.3. Tanulócsoporth differenciálása

Az ide tartozó módszertani lehetőségek mindig a tanulókat állítják a középpontba és nem a pedagógusokat. A diákok igényeiknek megfelelően, változatos munkaformák alkalmazásával gyarapíthatják tudásukat.

Az egyik lehetőség gyökerei az ismerkedős estek párperces, első beszélgetésén alapul (11. módszer, Fitzell 2018: 71-73). A pedagógusok az osztály két szélén helyezkednek el, míg a tanulók egymással szemben ülnek. Az adott téma megbeszélésére, probléma feltárására kettő perc áll mindenkinek a rendelkezésére. az idő lejárta után a páros egyik tagja átül egy másik diákhoz. A tanárok itt inkább külső irányító szerepet töltenek be, de az órát korábban alaposan megtervezik. Közösén írják össze a kérdéseket a témához, amit a páros helyben maradó tagja kap meg.

Elképzelhető, hogy egy osztálytermen belül képeznek két külön csoportot (12. módszer, Fitzell 2018: 74-77). A fókuszcsoporthal az egyik pedagógus foglalkozik, míg a minicsoporthal a másik. A két tanár eltérő módszertant alkalmazhat, így hatékonyabban valósítható meg a differenciálás. A nagy csoport oktatása inkább frontális és egyéni munkát tartalmaz, míg a kiscsoportnak lehetősége van arra, hogy koncentráltabb figyelmet kapjon. Az óra előtti előkészületek alapos és átgondolt koncepciót kell, hogy tükrözzenek. A tanároknak fel kell osztaniuk az osztályt csoportokra, valamint a tananyag feldolgozásának módjáról is egyeztetniük kell. Emellett fontos előre eldönteni, hogy van-e a csoportok között átjárhatóság.

A korábban már említett 10 perces technikát homogén csoportok tanításánál is felhasználhatjuk (15. módszer, Fitzell 2018: 84-85). Ekkor a pedagógusok a tanulók képességeihez mérten hozzák létre a két csapatot. A tanároknak így jobban fel kell készülniük az órára, ugyanis a rendelkezésükre álló kétszer tíz percben a tanítandó ismeretek ugyanazok, de más-más módszertani felkészültséget igényelhet a jobb képességű és a gyengébb csoport.

5.4. Tanulóállomások

A tanulóállomások létrehozásakor többféle feladatot készítenek az egyes asztalokhoz, melyek ugyanahhoz a témához kapcsolódnak (20. módszer, Fitzell 2018: 97-98). Az egyes állomásokat a tanulók különböző munkaformákkal teljesíthetik. A tanárok egy-egy munkaállomáson helyet foglalnak és ott adnak segítséget, ha a diákok igénylik. A többi helyszínen a diákok önállóan, páros vagy csoportos munkával oldják meg a feladatokat. Számos segédeszköz: számítógép/laptop/tablet, könyv vagy audiovizuális forrás áll a tanulók rendelkezésére.

A következő megközelítés kötöttebb a fent említetténél (21. módszer, Fitzell 2018: 99-100). Itt három munkaállomást alakítanak ki a pedagógusok. Az egyiknél a tanár segédeszköz nélkül tanítja a kisebb csoportot, míg párja a másik asztalnál számítógéppel dolgozik. Erre a két asztalra a frontális óravezetés jellemző, míg a harmadik állomáson a diákok önálló, konstruktív tevékenységet folytatnak. Az óra elején heterogén csoportokat hoztak létre. A másik megkötés, hogy a tanulók minden fázisnál 10-10 percet töltenek el, majd továbbmennek a következő asztalhoz, ahol újabb és újabb ismeretekre tesznek szert.

A hármas egység szemléletét lehet variálni (22. módszer, Fitzell 2018: 101-102). Az előző módszerhez képest itt homogén csoportok kialakítására kell törekedni. Az egyik munkaállomáson a pedagógus segítségével új ismeretet sajátítanak el, míg a másik asztalnál szintén tanári közreműködés mellett az ismeretek elmélyítése, újratanulása a cél. Az utolsó állomáson önállóan dolgoznak fel a témát. A tízpercre történő bontás és helycsere itt is alkalmazható. Az óra előtt a két tanár kialakítja a csoportokat és a tananyag feldolgozásához a lehető legjobb módszert választják ki.

Természettudományos vagy szakmai tárgyak tanításakor különböző tanulóállomásokat hoznak létre (19. módszer, Fitzell 2018: 94-96). Az órára való felkészülésnél a két pedagógus átgondoltan a legalább három munkaállomást rendez be. Az egyik tanár az óra menetében szervezési feladatokat lát el, odaadja a diákoknak az eszközöket, az egész tantermet átfogja tekintetével. A társa tanulók biztonságára ügyel, és a tevékenység során felmerült kérdéseket válaszolja meg.

5.5. Fitzell-féle „gyorsító”

Susan Gingras Fitzell számos példát hozott arra, hogyan lehet izgalmassá tenni a kéttanáros oktatást. A könyvében felsorolt lehetőségekhez legalább egy általa hospitált vagy átélt óraszervezést említ. Azonban szükségesnek érezte, hogy a jó gyakorlatok bemutatásán túl átfogó rendszert is kidolgozzon.

A módszer lényege a differenciálás és a tanulóállomás összekapcsolódása (Fitzell 2018: 103-106). A tanulók saját maguk választják ki a szintjükhöz megfelelő tevékenységet. Minden témakörhöz különböző nehézségű feladatlapok tartoznak. Az osztályban tartózkodó egyik tanár facilitátori szerepet tölt be az egyik munkaállomáson, míg a másik pedagógus ellenőrzi a tanulási folyamatot, és ahol szükséges, ott átismétli a tanultakat. A gyerekek dolgozhatnak önállóan, párokban vagy hármasával. A pedagógusok a teljes tanéven keresztül így szervezik meg a tanórákat.

Ez a koncepció sok energiát, kreativitást és közös munkát igényel a pedagógusoktól. A módszer a differenciálás és az egyéni bánásmód kivitelezésének egyik remek eszköze. A gyermek a szükségleteinek megfelelően vesz részt a tanórán. Látható, hogy megéri a befektetett idő, fáradtság. Fitzell az alábbiakat domborítja ki a „gyorsító”-val kapcsolatban (Fitzell 2018: 106):

- a differenciálás könnyen megvalósítható, rugalmas időbeosztást enged
- támogatja az inkluzív tanulási környezetet
- lehetővé teszi, hogy maga válassza meg a „tanulási útját”
- mivel a diákok maguk választhatnak a változatos tevékenységek közül, így az apátia és a motiválatlanság alig vagy egyáltalán nem jelenik meg az órán

- elegendő időt biztosít a pedagógusok számára, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekeknek több segítséget adhassanak.

Ebben és az előző fejezetben felsorolt módszerek változatossá teszik az erre nyitott pedagógusok eszköztárát. Hogyan lehetne hazánkban követni a jó gyakorlatokat, a fenti módszereket?

6. A gyakorlati megvalósítás és megvalósulás

Ma Magyarországon kevés olyan pedagógus oktat, aki diákként saját maga megtapasztalta a módszert. Az óvodai életben erre korábban talán több példa is akadt, amire valószínűleg már nem pontosan tudunk visszaemlékezni. Az általános és középiskolákban talán néha-néha volt egy-egy tanórán hospitáló, vagy gyakorlatot teljesítő hallgató. Aki ezt a stratégiát ismeri vagy alkalmazza, az inkább már a felsőoktatásban találkozott a team teachinggel. Ez egyáltalán nem szokatlan, hiszen az amerikai szakirodalom kiemeli, hogy a modell előbb a főiskolákon, egyetemeken jelent meg (Volger-Long 2003: 122), később épült be a közoktatás-köznevelés rendszerébe.

6.1. Nemzetközi jó gyakorlatok

Az iskola előtti neveléshez kapcsolódóan már 1975-ben jelent meg publikáció (Kosover 1975). Emellett számos hasznos ötletet kaphatunk a fogyatékos gyermekek óvodai inkluzív neveléséhez kapcsolódóan is (lásd például Gemmell-Crosby – Hanzlik 1994 vagy McCormick et. al. 2001).

Az általános iskolai megvalósításról számos követendő példát találunk már az 1960-as évektől kezdődően (lásd Anderson. et. al. 1960, Adams 1962, Lambert, Philip et. al. 1965 vagy Murawski 2010). Követendő mintákat egyes tantárgyak vonatkozásában is találunk: például a zenei nevelés tapasztalatait megfogalmazó tanulmányt (lásd Buechner 1963), az olvasástanításban rejlő lehetőséget (lásd Eakin-Spence 1962) vagy a természettudományok oktatását összefoglaló írást (lásd Fischler – Shoresman 1962). Az integrációt segítő, halló és hallásérült osztálytermi kommunikációjához Jiménez-Sánchez - Antia 1999-es tanulmánya kapcsolódik.

A középiskolákban szép számmal jelentek meg szakmai anyagok cikkek, tanulmányok, kézikönyvek formájában. Általános ötleteket kínáló módszertani segédleteken túl (például Murawski 2009) szintén vannak tantárgyakhoz kötődő ötletek: a matematika területén íródott (lásd Klingerman – Bridges 1967) vagy természettudományos témájú cikk (lásd Simendinger 1967). Emellett az utóbbi területen egy kézikönyv is született a kéttanáros modell gyakorlati megvalósításáról (lásd Linz et. al. 2010). Ebben az iskolatípusban már jelen vannak az interdiszciplináris kezdeményezések. Murata cikkében olvasható például angoltanár és művésztanár, humán szakos tanárok közös munkájának eredménye (Murata 2002). Nyolc tanár, vagyis négy tanári pár tanított az osztályokban történelmet és angol irodalmat. Érdekeség, hogy nemcsak a tanárok reflektáltak a kezdeményezésre, hanem a diákok név nélkül kitöltöttek egy

kérdőívet a programról. A modern technika és a team teaching ötvözésének megoldási módjáról Mandel és Eiserman egy 2015-ös tanulmányban számol be. A Google classroomot használták angol irodalom és történelem tárgyak tanításakor (Mandel – Eiserman 2016). Természetesen az inkluzív pedagógiai programok is jelen vannak a középiskolákban. Ehhez kapcsolódik példának okán az integrált matematikaoktatás megvalósítása (Treahy – Gurganus 2010).

A felsőoktatásban korábban jelent meg a módszer, nagyon sok cikk és könyv íródott ehhez kapcsolódóan. Az interdiszciplinaritást szem előtt tartva idézek egy esettanulmányt. Kenneth Volger és Emily Long szociológiai és nyelvi kurzusain próbálták ki a team teachinget. A leírás részletezi a kezdeti nehézségeket és a kivitelezés problémáit (Volger – Long 2003). Kiemelendő kezdeményezés, hogy a hallgatók a szemeszter végén értékelték az oktatók munkáját egy hat kérdés tartalmazó anonim kérdőív kitöltésével.

A mellékletben szereplő adatok alátámasztják azt, hogy milyen sokan foglalkoznak ezzel a témával külföldön (lásd 1. ábra). A fejezetben nem végeztem a témakörhöz kapcsolódó metaelemzést. Ez nem célja jelen tanulmánynak, viszont számos jó, követendő példa jelent meg. Ezek legyenek gondolatébresztők a továbbiakban.

6.2. A hazai jó gyakorlatok

Magyarországon eddig három cikk jelent meg a szakirodalomban ehhez a témához kapcsolódóan. Az első, 1971-es Xantus Helene által írt írás egy oldal, ami alig tartalmaz érdemi információt. A 2000-ben íródott tanulmány kiindulásnak tekinthető a témában (Metzger – Papp 2000). A két szerző egy XIII. kerületi jó gyakorlatról számol be, ami nemcsak azért különleges, mert az első ilyen kezdeményezés volt hazánkban, hanem azért is, mert a tanítók és gyógypedagógusok közös munkájának eredményét mutatja be. A legutolsó, 2006-os cikk megmarad az integráció témakörében (Farkasné 2006).

A gyógypedagógus – tanár/tanító együttműködésének témájában egy OTDK dolgozat is született. Kézdy Eszter, Tempfli Luca Zsófia, Soós Luca, Szári Laura hallgatók a két szakember együttműködésére helyezték dolgozatukban a hangsúlyt.

Az internetes keresőbe megadott kéttanáros/kéttanítós modell kulcsszó számos találatot ad. Azonban ezek vagy iskolák oldalára vagy esetleg néhány power point bemutatóhoz vezetnek. Ritkán lehet tanulmányra vagy újságcikkre bukkanni. Például Szabó Olga kétoldalas írása egy gyakorló pedagógus szemszögéből mutatja be a lehetőségeket, nehézségeket.

6.3. Saját tapasztalatok

Az iskolában diákként nem igazán találkoztam ezzel a módszerrel, első emlékem a középiskolás éveimből van. Elsős gimnazistaként az egyik német nyelvű fizikaórára minden héten beült egy német szakos tanárnő. Ő csak hospitált az órán, szakmai, inkább nyelvi segítséget adhatott a fizikatanárnak.

A team teachinggel komolyabban először 2006-ban találkoztam az egyetemen. Az őszi félévben vettem fel az első pedagógiai tantárgyaimat és a német, mint idegen nyelv tanításának specializációját. Szakmódszertani ismeretek nélkül rögtön egy órát kellett az egyik csoporttársammal közösen tartanom a szemináriumon résztvevőknek. Egyszerű feladat volt? Korántsem. Nemhogy egymást segítettük volna, inkább elbizonytalanítottuk magunkat néhány feladatban. Jó tapasztalatszerzés volt, bár akkor nem így éltem meg.

Pályám első két évében nem volt lehetőségem kipróbálni a módszert. A harmadik évben azonban kétféleképpen is alkalmaztam. Egy iskolai németversenyt készítettem elő kolléganőmmel. Közösen dolgoztuk ki a feladatokat, alakítottuk ki a tanulóállomásokat, együtt bonyolítottuk le az eseményt. Ugyanezzel a munkatársammal ugyanazt a csoportot tanítottuk. Bár a klasszikus team teaching definíciónak nem felelt meg a tevékenységünk, én mégis annak éreztem. Sohasem voltunk egyszerre a csoporttal, hiszen ő heti 3 órában, míg én heti 5 órában tanítottam a németet. Egy tankönyvcsaládból dolgoztunk mindketten. Azt az elején nem tartottuk jó megoldásnak, hogy egyikünk a munkafüzet, míg másikunk a tankönyv feladataival halad. Az sem merült fel bennünk, hogy a készségek tanítását egymás között felosszuk. Így folyamatosan haladtunk a tananyaggal, ami szervezés-technikailag igényelt némi odafigyelést. A héten három olyan napunk volt, amikor mindkettőnk tanított az osztályban. Az óráközi szünetekben igyekeztünk információt cserélni, hogy ki hol tart és milyen feladatokat oldott meg, mi volt vagy lesz a házi feladat. A számonkérések rendszerességét, a dolgozatok összeállítását, javítását közösen beszéltük meg. Ezen a területen alkalmaztuk leginkább a munkamegosztást. Az adott időszakban ez furcsa és nehézkes megoldásnak tűnt. A szakmai kihívást nézve szép feladatot kaptunk, amit a lehető legjobban igyekeztünk megoldani.

A következő tanévben már logopédusként dolgoztam és tapasztaltabb kolléganővel komplex művészeti terápiát szerveztünk dadogóknak. A Balás Eszter-féle koncepciót követve tartottuk a foglalkozásokat. A készülés során megosztottuk a feladatokat és az eszközöket. Megbeszéltük, hogy ki mit hoz. A két és félévnyi közös munka sokat segített nekem. Egyrészt tanulhattam a terápiát egy gyakorló szakembertől, másrészt új, számomra kevésbé ismert területbe segítséggel fogtam bele. Nagyobb gyerekeknek szerveztünk dadogó csoportot, melynek módszertani alapjait „on the job”, vagyis a munka közben sajátítottam el. Két tanév után januárban két új kolléganő csatlakozott be a terápiás munkába. Ekkor váltam tanítványból tanárrá. Ez az időszak sokkal több energiámba került, mivel két, szinte pályakezdő logopédussal dolgoztam együtt.

2015 őszén volt az áttörés. Bár szintén frissdiplomás párom volt a dadogás terápiában, a kezdetektől fogva nagyon jól együtt tudtunk dolgozni. Hamar sikerült egymásra hangolódunk. Sok közös kapcsolódási pontunk volt: célok, nézetek, tanítási stílus. A felkészüléskor egy gondolatmenetet követtünk, a foglalkozásokon észrevétlenül adtuk át egymásnak a vezető szerepet. A nap végén együtt reflektáltunk a történetekre. Rengeteget tanultunk egymástól és egymásról.

Ha valaki olyan szerencsés, hogy szakmailag és emberileg hasonlóan működő társal tud együtt dolgozni, akkor ezt a lehetőséget ki kell használni. Nemcsak azért, mert az órán, a foglalkozáson nincsen egyedül az ember, hanem azért is, mert olyan sok pluszt kaphat mindkét fél, ami egy életre meghatározhatja a pályáját és munkakapcsolatát.

7. Merre tovább?

Mind a képzésben résztvevő, mind a pályán lévő pedagógusoknak saját élményeket kellene szereznüik a team teachingről. Miért fontos ez? Az óvodában, iskolában több szakember foglalkozik a gyerekekkel. Ahhoz, hogy a gyerekek a szükségleteiknek megfelelő segítséget kapjanak, nem elég egy pedagógusnak egy szemszögből vizsgálnia az adott helyzetet. A csapatmunka, a holisztikus gondolkodás, közös célok és az együttes munka nagyobb eredményeket hozhat, mint az egyedül végzett beavatkozás.

A pedagógusképzésben résztvevőknek lehetőséget kellene biztosítani arra, hogy megismerjék és kipróbálják a team teachinget szemináriumi kereteken belül. A saját élményű módszertani képzés nagy hatással bír, semmivel sem pótolható. Ezt követően a gyakorlaton bátran alkalmazhatnák a hallgatók ezeket az ismereteket. A mikrotanítások során a mentorról/vezető tanárral szoros együttműködésben készülhetnek fel a tanórára és valósíthatják meg a tervezett órát, foglalkozást.

Pályakezdőknél a mentor jelenléte egy-egy órán vagy foglalkozáson szakmai támogatást nyújt. A gyakornok ugyanolyan felelősséggel tartozik a gyerek felé, mint a tapasztalt kollégája. A közös munkája nem biztos, hogy mindig ugyanabba a szerepbe helyezi mindkettőjüket, viszont egymástól rengeteget tanulhatnak. Jó dolog hosszú évek után új megközelítést, módszert kipróbálni a több tapasztalattal rendelkezőnek is. Szakmai palettáját módszertanilag frissítheti, megújíthatja. Ezen felül még mi motiválhatja az idősebb kollégát?

A 2013-ban bevezetett életpályamodell minősítő rendszere előbb-utóbb minden pályán levőt érinteni fog. Hogyan kapcsolódik ide a team teaching? Ha az Oktatási Hivatal Útmutatóját valaki végiglapozza és a kompetenciáknál megáll, akkor észreveheti, hogy a modell mindegyik indikátorhoz kapcsolódik:

1. kompetencia: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás.

Nemcsak a saját területén rendelkezik szaktudományos ismeretekkel a pedagógus, hanem az interdiszciplináris munkának köszönhetően más tudományterületen is naprakészen tájékozott.

2. kompetencia: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók.

A foglalkozások, tanórák előkészítésekor szakmai együttműködésre van szükség, a kivitelezés nagyfokú egymásra figyelést igényel, emellett az órák utáni önreflexiók mindkét pedagógust érintik.

3. kompetencia: A tanulás támogatása.

A team teaching lehetővé teszi, hogy a gyerekek tanulási folyamatát akár egyénre szabottan tervezzük meg.

4. kompetencia: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség.

Két szakember több figyelmet tud biztosítani a speciális igényű gyerekeknek, valamint módszertani felkészültségükkel az igényekhez mérten tudnak differenciálni.

5. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység.

Mivel a folyamatban két tanár érintett, így lehetőség nyílik arra, hogy az egyikőjük hospitáljon és megfigyelje a csoportot, míg társa az órát tartja.

6. kompetencia: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése.

A folyamatos értékelés és elemzés során nemcsak saját tapasztalataira tud támaszkodni, hanem a gyerek fejlődését, értékelését közösen beszéli meg a társával.

7. kompetencia: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás.

A kéttanáros modell alap gondolata a szakmai együttműködés és a közös problémamegoldás. Vannak olyan helyzetek, amikor kifejezetten jó, hogy két tanár vesz részt párhuzamosan a nevelési-oktatási folyamatban.

8. kompetencia: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

A team teaching maximális elköteleződést és önkéntességet igényel a pedagógustól. Mindazonáltal az együttes felelősségvállalás és a szakmai megújulás nagy pozitívuma a folyamatnak.

8. Összegzés

A kéttanáros modell egy lehetőség. Aki úgy érzi, hogy színesíteni kívánja eszköztárát, szakmailag el tudja kötelezni magát a módszer mellett, és ideális társat talál vagy kap maga mellé, annak ez kiváló lehetőség. Aki nem tud azonosulni az alapkoncepcióval, az inkább másik utat válasszon magának.

Mint minden, a team teaching is csak akkor működik jól, ha az azt alkalmazók teljes mértékben elköteleződnek mellette. Nem arról van szó, hogy vakon kell követni minden egyes lépést, technikát és tanácsot, hanem arra kell törekedni, hogy az itt megfogalmazott alapelveket a pedagógusok közösen hogyan tudják magukra és a csoportjukra szabni.

Felhasznált irodalom

- Adams, Andrew S. 1992. Operation Co-Teaching Dateline: Oceano, California. *The Elementary School Journal*. Vol. 62, No. 4. 203-212.
- Anderson, Robert H. et. al. 1960. Team Teaching in an Elementary School. *The School Review*. Vol. 68, No. 1. 71-84.
- Bronson, Carrol E. – Dentith, Audrey M. 2014. Partner Teaching: A Promising Model. *Education* Vol. 134.506-520.
- Buckley, Francis J. 2000. *Team Teaching. What, Why and How?* Sage Publications.
- Buechner, Alan C. 1963. Team Teaching in Elementary Music Education. *Music Educators Journal*. Vol. 50, No. 2. 31-35.
- Eakin, Gladys A. – Spence, Eugene S. 1962. Current Practices and Problems in the Teaching of Reading. *Elementary English*. Vol. 39. No. 3. 266-268.

- Eisen, Mary-Jane 2000. The Many Faces of Team Teaching and Learning: An Overview. *New Directions for Adult and Continuing Education*. No. 87. 5-11.
- Farkasné Kristóf Zsuzsanna 2006. Az inkluzív iskola a „kéttanáros modell vetületében” iskolaotthonos szervezeti formában. *Fejlesztő pedagógia* 17. 3-4.
- Fischler, Abraham S. – Shoresman, Peter B. 1962. Team teaching in the elementary school: Implications for research in science instruction. *Science Education*. Vol. 46, 406-415.
- Fitzell, Susan Gingras 2018. *Best Practices in Co-Teaching & Collaboration. The HOW of Co-teaching - Implementing the Models*. Cogent Catalyst Publications.
- Gemmell-Crosby, Susan – Hanzlik, Jodie Redditi 1994. Preschool Teachers' Perceptions of Including Children with Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. Vol. 29, No. 4. 279-290.
- Jiménez-Sánchez, Claudia - Antia, Shirin D. 1999. Team teaching in an Integrated Classroom: Perceptions of Deaf and Hearing Teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 4, No. 3. 215-224.
- Klinkerman, Ginger – Bridges, Faith. 1967. Team Teaching in Geometry. *The Mathematics Teacher*. Vol. 60, No. 5. 488-492.
- Kosover, Evie 1975. Team Teaching in an Open Kindergarten. *Young Children*. Vol. 31, No. 1. 67-80.
- Lambert, Philip et. al. 1965. A Study of the Elementary-School Teaching Team. *The Elementary School Journal*. Vol. 66, No. 1. 28-34.
- Linz, Ede et. al. 2010. *Team Teaching Science: Success for All Learners*. Virginia: National Science Teachers Association (NSTA).
- Mandel, Kenneth – Eiserman, Terry. 2016. Team Teaching in High School. *Educational Leadership*, Vol. 73. No. 4. 74-77.
- McCormick, Linda et. al. 2001. Co-Teacher Relationship and Program Quality: Implications for Preparing Teachers for Inclusive Preschool Settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. Vol. 36, No. 2. 119-132.
- Metzger Balázs - Papp Gabriella 2000. Kéttanáros integrációs modell Budapestén a XIII. kerületben. *Gyógypedagógiai szemle* 28. 1.
- Murata, Roberta 2002. What Does Team Teaching Mean? A Case Study of Interdisciplinary Teaming. *The Journal of Educational Research* Vol. 96. No. 2.
- Murawski, Wendy W. 2009. *Collaborative Teaching in Secondary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work!* Corwin.
- Murawski, Wendy W. 2010. *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Corwin.
- Shibley, Ivan A. Jr. 2006. Interdisciplinary Team Teaching. Negotiating Pedagogical Differences. *College Teaching*, Vol. 54 / No. 3. 271-274.
- Simendinger, Elizabeth A. 1967. Team Teaching in Science. *The Science Teacher*. Vol. 34. No. 7. 49-51.
- Volger, Kenneth E. – Long, Emily. 2003. Team Teaching Two Sections of the Same Undergraduate Course: A Case Study. *College Teaching*. Vol 51. No. 4. 122-126.
- Xantus Helene 1971. Experiences on team-worklike teaching of lower form pupils. *Magyar pedagógia*. 71. 1-2. 237.

Internetes források

- Az amerikai Maryland állam oktatásügyi részlegének leírása: <https://www.anderson5.net/cms/lib/SC01001931/Centricity/Domain/3345/Co-Teaching%20Manual.pdf> (utolsó letöltés: 2018. 11. 17.)
- Cook modellje: <https://ictmodels.wordpress.com/ict-models/> (utolsó letöltés: 2018. 11. 18.)
- Cook, Lynne 2004. Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting. Albuquerque, New Mexico. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf> (utolsó letöltés: 2018. 11. 17.)
- Kézdý et. al. A tanító és a gyógypedagógus együttműködése az integrációban, a kéttanáros modell kapcsán. https://online.otdk.hu/uploads/dolgozatok/9208db9d889ec-3c275e78b05688cc3/palyamunka_15275_0182.pdf (utolsó letöltés: 2018. 12.01.)
- Szabó Olga: A kéttanítás modellben rejlő lehetőségek: http://szivarvanyujsg.tudastar.com/documents/tanitas-tanulas-magazin/13.feb/kettanitos_28_29.pdf (utolsó letöltés: 2018. 12.01.)
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_5.pdf (utolsó letöltés: 2018. 12.01.)

1. melléklet: Segédanyag a társtanárral való ismerkedéshez

Személyes jellegű kérdések:

Hogyan jellemezné saját magát?

Milyen jó és rossz tulajdonságai vannak?

Milyen kihívásokkal állt már szemben?

Milyen hobbijai vannak?

Van háziállata? Mi a kedvenc állata?

Hogyan jellemezné a családját?

Ha három szóval kellene jellemeznie magát, melyek lennének azok?

Mit gondolnak mások Önről?

Miért lett pedagógus?

Szakmai jellegű kérdések:

Mi a tanítási filozófiája?

Hogyan tanul a legjobban?

Milyen a tanítási stílusa?

Hogyan alakítja ki a pozitív tanulási környezetet?

Milyen kommunikációt részesít előnyben (email, telefon, szöveges üzenet)?

Hogyan kommunikál iskolán kívül a szülőkkel, gyerekekkel?

Mikor érhető el szakmai kérdésekkel kapcsolatosan (délután, este, hétvégén)?

Hogyan oldja meg a felmerülő problémákat?

A kérdések az amerikai Maryland állam oktatásügyi részlegének leírása alapján készültek.

2. melléklet: Kérdőív a team teaching módszer megvalósítása utáni önreflexióhoz:

Értékelje saját munkáját egy háromfokozatú skálán a team teaching módszer alkalmazásának tükrében!

1: ritkán, 2: néha, 3 gyakran

Különböző team teaching módszereket használ?	1	2	3
Elegendő ideje van arra, hogy társát meghallgassa?	1	2	3
Elegendő idő jut arra, hogy társa szakmai munkáját megismerje?	1	2	3
Őn és társa egyenlően osztják meg a munkát?	1	2	3
Mindketten hozzájárulnak a csoport fejlődéséhez?	1	2	3
Tudják tartani a közösen megalkotott szabályokat?	1	2	3
Támogatja magatartásával a gyerekek pozitív megerősítését?	1	2	3
Ugyanúgy tisztelik a gyerekek Önt, mint a társát?	1	2	3
Közösen tervezik meg az órákat/foglalkozásokat?	1	2	3
Egyenlően veszik ki részüket a tervezés folyamatából?	1	2	3
Mindketten ugyanakkora felelősséget vállalnak a gyerekek (beleértve a sajátos nevelési igényű gyermekek) fejlesztésében?	1	2	3

A kérdőív az amerikai Maryland állam oktatásügyi részlegének leírása alapján készült.

Kaposi József

A demokráciára nevelés aktuális kérdései

1. Bevezetés

Többféle elmélet fogalmazódott meg annak magyarázataként, hogy az európai kontinens középkori fölemelkedését, a többi földrész fejlődésben való megelőzését mely tényezők tették lehetővé. Az egyik közismert teória szerint (Gunst 1996, Stevenson 2005) a fölemelkedésben a *keresztény tanítások* terjedése mellett (pl. a szeretet, engedelmesség, Isten előtti egyenlőség) fontos szerepe volt a római jogrendszerre támaszkodó, az egyéni érdekeltségre épülő *magántulajdoni rendszer* általánossá válásának és – meghatározó módon – a *hatalommegosztás* rendszere kiépülésének. E hatalommegosztás kezdetben a világi hatalom és az egyház között érvényesült, a későbbiekben azonban kiszélesedett a városi önkormányzatiság és rendiség megjelenésével, majd új lendületet kapott a reformáció terjedésével és a polgári átalakulás felgyorsulásával. A „nyugati mintájú” hatalommegosztás fő jellegzetessége a „*társadalom különállása az államtól*” (Szűcs 1983), ami azt jelenti, hogy a társadalom részben az államhatalomtól függetlenül, autonóm módon létezik.⁴ A felvilágosodás jogszabályokban is rögzítette a hatalommegosztás elvét (Körösi 2004: 61), annak érdekében, hogy az egyén jogait garantálni lehessen az állammal (önkényuralommal) szemben.⁵ A politikai jogok kiterjesztése teszi lehetővé és szükségessé a modern társadalmakban az öntudatos és civilizált közember, más néven állampolgár (citoyen) megszületését. Aki nemcsak saját sorsának, hanem a közéletnek is aktív alakítója, miközben a joguralom révén „*az állam védelmét élvező személyét és tulajdonát illetően.*” (Szabó 2016: 346)

Az ún. állampolgári nevelés különösen nagy hangsúlyt a politikai jogok kiterjesztésének következtében, és a közjó érdekében megszerveződő, valamint a kötelező iskoláztatást általánossá tevő, modern államokban kialakuló politikai demokráciákban kapott a XVIII–XIX. század folyamán. Azóta is szinte minden modernnek nevezhető, európai elvekre épülő oktatási rendszer elengedhetetlen tartozéka a jövő állampolgárainak felkészítése a közügyek gyakorlására. A több mint 200 éves múltra visszatekintő, nyugat-európai mintára épülő intézményes állampolgári nevelés tartalmi és módszerei mind időben, mind térben rendkívül nagy változatosságot mutatnak. De abban nincs különbség közöttük, hogy mindegyik valamilyen állambölcséleti alapra épül, és döntően igazolni igyekszik azon államforma előnyeit, amelynek képviselőjében megfogalmazza tanításait. Emellett olyan tartalmakat jelenítenek meg, amelyek az adott ország államszervezetét mutatják be a közügyek gyakorlása érdekében. Az oktatási programok – szinte a kezdetektől fogva – az ismeretek nyújtása mellett kivétel nélkül az adott társadalom értékrendjéből következő elvárt állampolgári attitűdre is koncentrálnak.

⁴ Szűcs Jenő ezt az állapotot a „történelem luxustermékének” nevezi

⁵ A törvényhozás, végrehajtás és bírászkodás, az államhatalom „e három ága nem kerülhet azonos személyek, testület kontrollja alá”.

2. Nemzetközi kitekintés

Az állampolgári ismeretek iskolai tanításának felértékelődése az 1990-es évek végén indult el, ennek ösztönzője az Európa Tanács volt, amely elindította a demokráciára nevelés programját. A téma kapcsán különösen érdekes az ún. Crick-jelentés,⁶ amely egyértelműen rögzíti, hogy a demokráciára nevelés szempontjából jóval többről van szó, mint az aktuális politikai ismeretek elsajátítása. Meghatározó célként egy olyan, önállóan gondolkodó, kritikai képességgel rendelkező, mérlegelni tudó polgárság nevelése jelenik meg, amelynek tagjai *a méltányosság és az objektivitás* jegyében képesek a közélet pozitív befolyásolására (Huddleston 2002).

Az európai szintű kezdeményezés egyik kiemelt állomásaként 2005 a *„Demokráciára Nevelés Éveként”*⁷ jelent meg. Ehhez is kapcsolódva az aktív állampolgárság kérdésével foglalkozó kutatócsoport⁸ konszenzusos megállapodása az állampolgári kompetencia (civic competence vagy citizenship competence) fogalmát olyan ismeretek, képességek, attitűdök és értékek együtteseként határozza meg, amelyek képessé teszik az egyént, hogy hatékonyan részt vegyen a demokratikus értékeken alapuló mindennapi életben, valamint a civil társadalomban (Hoskins – Crick 2008, idézi Kinyó 2012). Mindez azt jelenti, hogy az állampolgári nevelés célrendszerét nemzetközi dimenzióban leginkább a demokrácia értékeinek hangsúlyozása határozza meg, de az egyes országok – helyzetüknek megfelelően – más-más további hangsúlyokat helyeznek előtérbe (pl. a biztonságpolitikát, a civil társadalom megerősítését, illetve azt a felismerést, hogy az eredményes állampolgári nevelés egyik meghatározó feltételrendszere a mikroközösség: a család, az iskola, a helyi társadalom) (Stratégia 2009: 5).

A nagy hagyományú demokratikus országokban több évtizede az állampolgári oktatás két alapmodellje alakult ki. Az egyik az amerikai, amely *„a demokrácia intézményrendszerének bemutatása mellett elsősorban a közéletben való részvétel fontosságát hangsúlyozza”,* a másik a német modell, amely az elméleti ismeretek tanítása mellett *„inkább a társadalmi-politikai jelenségekkel szembeni kritikai attitűd kialakítását és fejlesztését tartja fontosnak”* (Gönczöl 2001: 178). A fenti modellek mindegyike abból indul ki, hogy az állampolgári tudásnak is vannak beazonosítható ismeretelemei, amelyek tanulhatók, taníthatók (pl. jogi dokumentumok szövegei, alkotmányossági alapelvek, az államszervezet struktúrája és a mindennapi állampolgári ügyintézés eszközei). Ugyanakkor az állampolgári „tudás” inkább bizonyos képességekből és attitűdökből áll, és lényegét tekintve inkább cselekvőképességet jelent.

A demokráciára nevelés újszerű jellemzői: az egyik az élethosszig tartó tanulási kompetenciák keretébe való illesztése, a másik a társadalmi integráció és társadalmi kohézió erősítésének középpontba állítása, a harmadik pedig a kompetenciaalapú gondolkodás érvényesítése. Ezek nyomán ajánlásként megjelennek a polgári kompetenciák, illetve az átfogó standardok.

⁶ A Crick-bizottság javaslata nyomán Angliában 2002-től önálló tantárgy keretében oktatják az állampolgári ismereteket.

⁷ Ennek ösztönzője is az Európa Tanács volt, amely az 1990-es évek végén indította el a demokráciára nevelés programját, és ennek egyik állomásaként jelent meg 2005 a „Demokráciára Nevelés Éveként”.

⁸ Az állampolgári kompetencia fogalmának definiálásához a CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning – Az Élethosszig Tartó Tanulás Kutatásának Központja) aktív állampolgársággal kapcsolatos kutatásával foglalkozó szekciójának megállapításaira támaszkodunk, az elméleti keretrendszer társadalmi-kulturális kontextusának leírásához pedig az IEA-vizsgálatok teoretikus alapvetéseit vesszük alapul.

Negyedik pedig annak hangsúlyozása, hogy az egész nevelési folyamat része a komplex társadalmi problémamegoldási gondolkodásmódnak, amely abból indul ki, hogy a „*társadalmi kérdésekről többdimenziós komplex rendszerekben kell gondolkodnunk, vagyis látnunk kell, hogy sokféle szereplő, érdek és alternatíva jelenik meg, és szükség van e komplexitás kognitív és érzelmi kezelésére egyaránt*” (Halász 2005).

Az egyik legutóbbi európai felmérés szerint az állampolgári nevelés minden országban jelen van az országos, regionális vagy helyi közoktatási programokban (Eurydice 2017). A nevelés célját sokféleképpen határozzák meg az országok, de leggyakrabban úgy, hogy a fiatalok aktív állampolgárokká válnak, akik képesek a társadalmi jóléthez hozzájárulni. A legtöbb országban nemcsak a tárgyi tudást követelik meg, hanem hangsúlyt fektetnek a készségek, attitűdök és értékek fejlesztésére és elmélyítésére is. Témájában eltérő, hogy mire is fókuszál az állampolgári nevelés (témái lehetnek a demokratikus társadalom alapelvei, társadalmi kérdések, a kulturális sokszínűség, a fenntartható nevelés és az európai és nemzetközi dimenzió). Az állampolgári nevelésen általában négy terület elsajátítását értik: kritikus és analitikus szemléletmód, politikai tudatosság, műveltség („political literacy”), attitűdök és értékek, valamint az aktív részvétel (Eurydice 2012 és 2018). Az is megállapítható, hogy szinte minden dokumentumban megjelenik a család, jelentős hangsúlyt kap az iskola szocializációs szerepe, a közéletre való felkészülés modelljei, továbbá a helyi közösségekben, civil szférában végzett tevékenységek.

A demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszerét mutatja az ún. *whole-school* (Council of Europe 2018) *megközelítés*, amely az iskolai élet három kiemelt területét jelöli ki az eredményes demokráciára nevelés szempontjából: a *Tanítási és tanulási módszertan*; az *Iskolavezetés működése és ennek alapelvei*; valamint *A közösséggel való együttműködés*. A koncepció a fenti három területen a következő fontos elvárásokat fogalmazza meg az intézmények működésével kapcsolatban. A *Tanítási és tanulási módszertan* keretében kiemelt elvárás a biztonságos (diákbarát) osztálytermi közeg létrehozása, ahol a tanulók szabadon kifejezhetik véleményüket, megoszthatják nézőpontjukat, részt vehetnek a működési szabályok kialakításában és betartásában. Olyan tanulási környezet és légkör megteremtése, ahol előtérbe kerülhetnek a kooperatív tanulási formák; ahol biztosíthatók a különböző tanulói, tanári kooperációk (egymás gyakorlatának értékelése, gyakorlatok közös kidolgozása, együttműködés a megvalósításban). Továbbá biztosított a hozzáférés a diákok számára fontos projektekhez, az ezekhez kapcsolódó tartalmakhoz, valamint az alternatív értelmezési lehetőségek megismeréséhez, illetve különböző perspektívák mérlegeléséhez és megvitatásához. Mindezt kiegészítve azzal, hogy a diákoknak lehetővé kell tenni a bevonódást minden őket is érintő csoport- és intézményi döntésbe. Az *Iskolavezetés működésénél* a vezetés és menedzsment számára elvárás a minden érintett érdekeinek figyelembevétele; az emberi jogok, az egyenlőség, a felelősségvállalás elveinek messzemenő érvényesítése; a döntéshozásnál pedig az érintett csoportok bevonása. Az intézményi szabályok és eljárások tekintetében kiemelten kell kezelni az állampolgári és emberi jogok érvényesülése szempontjából a felülvizsgálati rendszert; új szabályok létrehozása szükséges ezek biztosítása érdekében. Meghatározó jelentőségű e folyamatokban a diákok részvétele: a véleményük kifejtésének és a döntésben való részvételüknek garantálása, és az ehhez szükséges intézményes keretek létrehozása. *A közösséggel való együttműködésben* döntő elvárás a szülők és a helyi közösség bevonása, a helyi erőforrások és kapcsolatok kihasználása a diákok helyi társadalmi problémák felé fordítása érdekében. Lényeges a más iskolákkal való együttműködés a tapasztalat és forrásmegosztás terü-

letén, az eltérő kultúrájú közösségek kölcsönös megismerése céljából, valamint a kulturális kérdések és globális problémák több szempontból való megközelítése érdekében. Fontos továbbá a helyi intézményekkel, szervezetekkel való együttműködés is, pl. önkormányzati tisztviselőkkel és intézményekkel, vallási szervezetekkel, kisebbségi csoportokkal és jogvédő szervezetekkel.

3. Hazai szabályozás

Az 1995-ös *Nemzeti Alaptantervben* (NAT 1995), a közös követelményekben az állampolgárság és a demokráciára nevelés két hangsúlyos részt kapott, a Hon- és népiismeret, illetve a Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz címmel. Az előbbiben megfogalmazták többek között, hogy *„Alapozza meg a nemzetudatot, mélyítse el a nemzeti önismeretet, a hazaszeretetet, ösztönözzön a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására.”* (NAT 1995) Az utóbbiban pedig azt rögzítették, hogy *„Alakuljon ki a tanulóknak pozitív viszony a közös európai értékekhez. Becsüljék meg az európai fejlődés során létrehozott eredményeket, köztük Magyarország szerepét, hozzájárulásait.”* (NAT 1995.). A bemutatott részletek is igazolják, hogy a megfogalmazott célok alapvetően a nemzeti és európai hagyományok, kulturális örökségek megismerését és feldolgozásukat preferálják, kiemelve e kettősség összekapcsolódásának szükségességét. Mindez jól mutatja az Európához való tartozás tudatának és érzésének erősítését, a fejlett nyugat életformájával és szellemiségével való azonosulást. Az Ember és társadalom műveltségterület oktatásának céljaként pedig a következők jelennek meg: *„a nemzeti és állampolgári tudat erősítése, a szociális érzékenység [...], a társadalmi problémák iránti nyitottság [...], a demokratikus intézményrendszer használatához szükséges ismereteket és készségeket megalapozó készségek és képességek kialakítása [...], demokratikus közéletben való tudatos részvétel [...]”* (NAT 1995: 84).

A 2000-es évek elején készülő *Érettségi követelmények* (Érettségi Rendelet 1997) történelem tantárgyi vizsga céljai között annak vizsgálata is megfogalmazódott, *„... hogy a vizsgázó elsajátította-e azokat a képességeket és ismereteket, amelyekkel a történelmi eseményeket és jelenségeket értelmezni tudja; fel tudja-e használni történeti ismereteit arra, hogy a jelenkor társadalmi jelenségeit értelmezze”*. (Érettségi Rendelet 1997) Az érettségi részletes történelem tantárgyi követelményeibe (Miniszteri Rendelet 2002) *A mai magyar társadalom és életmód* témakörébe bekerültek az *Alapvető állampolgári ismeretek: Az emberi jogok ismerete és a jogegyenlőség elvének bemutatása, Az állampolgári jogok, köteleességek*. Továbbá *A parlamenti demokrácia működése és az önkormányzatiság* téma, amihez a következő altémák kapcsolódnak: *A választási rendszer. A helyi önkormányzatok feladatai, szervezeti és működésük*; emelt szinten pedig a következőkkel egészül ki: *A magyar alkotmányosság elemei (pl. a konstruktív bizalmatlanság intézménye, népszavazás) és intézményei (pl. alkotmánybíróság, ombudsmani intézmény)*.

A NAT 2003-as módosításakor (NAT 2003) a '95-ös szellemiség, célrendszer és elvi megközelítés változatlan maradt. A Kapcsolódás Európához és a nagyvilághoz téma új címváltoztatban jelent meg: Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra. A '95-ös változatban csak európai értékek jelennek meg, itt viszont azt is rögzítik, hogy a diákok a *„magyarságtudatot megőrizve váljanak európai polgárokká”*, továbbá szó szerint utalás található arra, hogy a tanu-

lók az „*Európai Unió polgáiraiként fogják felnövekedni életüket leélni*” (NAT 2003). Az Ember és társadalom műveltségterület alapelvei és céljai lényegében változatlanok maradtak. Természetesen megjelentek új motívumok is, pl. a társadalomismeret tanulása azt segíti elő, hogy a diákokban növekedjen a társadalmi problémák iránti érzékenység kialakulása, „*valamint a konfliktusok elemzéséhez szükséges képességek fejlesztése*” (NAT 2003) is bekerült. A dokumentum célként megjelölte a demokratikus polgári lét magatartásformáinak kialakítását, „*a nemzeti identitás, a történelmi és állampolgári tudat erősítését*” (NAT 2003).

A NAT 2007-es változat (NAT 2007) – az Európai Tanács ajánlása nyomán – az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges közös európai kulcskompetenciák⁹ beépítését szolgálta. Ennek következményeként a dokumentumban a kiemelt fejlesztési célok elé kerültek a kulcskompetenciák, „*az interperszonális, intellektuális és szociális, valamint a polgári kompetenciák is*” (Vágó – Vass 2006: 199). Az állampolgárságra és demokráciára nevelés szempontjából a „*Szociális és állampolgári kompetencia*”, amelyben megjelent az értékalapú közösségi beilleszkedés, illetve a sokszínű társadalmi viszonyokban való eligazodás szükségessége. A kulcskompetencia az ismereteknél kitér a meghatározó jelentőségű dokumentumokra (pl. az Európai Unió Alapjogi Chartájára), illetve a nemzeti, az európai és világtörténelmi események összefüggéseire, valamint az európai integráció intézményrendszerére. A képességnél kiemeli a közügyekben való jártasságot, valamint a közösségi tevékenységekben, döntéshozatalokban való részvétel szükségességét. Felsorolja azokat a pozitív attitűdöket, amelyek az állampolgári tevékenységek gyakorlásához szükségesek, így pl. a vallási és etnikai sokszínűség tiszteletben tartását, a felelősségérzetet, az alkotó részvételt, a hatékony kommunikációt, az együttműködést és a magabiztosságot.

A NAT 2012-es változata (NAT 2012) újként definiálta magát, de valójában nem egy teljesen új dokumentum készült, hanem csak a tantervnek egy újabb változata. A dokumentum számos ponton kontinuitást mutat nemcsak a '95-ös, hanem a későbbi változatokkal is. Sőt a '94-es alapelvekhez is visszanyúl, hitet téve amellett, hogy a diákok magyarságtudatukat megőrizve kapcsolódjanak az európai civilizációs kultúrkörhöz (NAT ALAPELVEK 1994). A folytonosságot mutatja, hogy számos korábban elfogadott alapelv – az általános és alapvető emberi jogok érvényesítése, kiegészítve az emberi méltóság középpontba állításával és az erőszak tagadásával, továbbá a méltányosság (*equity*) elvárásának rögzítése – megjelenik benne. Emellett a dokumentum bevezetőjének szerkezeti felépítése – Közös követelmények (itt Fejlesztési területek – nevelési célok) és az európai kulcskompetenciák egymást erősítve jelennek meg, továbbá a Műveltségterületek elnevezése is egyfajta folyamatosságról tanúskodik. Új elemként az iskola kiemelten fontos feladatává teszi az állampolgári jogok és kötelességek egyensúlyának megeremtését, az összhangot az egyéni célok és a közjó között, továbbá az állampolgárság meghatározó kritériumának tekinti a törvénytisztelet és az együttélés szabályainak betartását. Markánsan megjelenik a szövegben a hazaszeretetre nevelés szándéka, és ebből is következően, új állampolgári kötelességként Magyarország védelme előírás, amely a szövegalkotók szerint nem katonai tevékenységet jelent, hanem az egyéni hozzájárulást a közösséget fenyegető katasztrófák elhárításához (tűzvész, árvíz stb.) A Fejlesztési területek – nevelési célok a kiegészültek a Nemzeti öntudat, hazafias nevelés résszel is, amely többek között a nemzeti, népi kultúra értékeinek, hagyományainak megőrzését, a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok,

⁹ Az EU politikájában fejlesztési prioritás lett az ún. kulcskompetenciák rögzítése.

feltalálók és művészek munkásságának ismeretét várja el. A NAT Ember és társadalom műveltségterületében megjelenő integratív szemlélet és az állampolgári nevelésre való felkészítés érvényesül a *tanári képzési követelményekben* is. „A képzés célja [hogy a tanárok alkalmasak legyenek] a *történelem és állampolgári ismeretek tantárgyak tanítására* [hogy] *integrálni tudják a szakterületi és pedagógiai-pszichológiai ismereteiket, alkalmasak [legyenek] a történelem és állampolgári ismeretek tanítási-tanulási folyamatának tervezésére, szervezésére és irányítására, a tanulók történelmi és állampolgári műveltségének, készségeinek és képességeinek kialakítására.*” (Miniszteri rendelet 2013) Továbbá a képzés során elsajátítandó kompetenciáknál megjelenik az alábbi: „A *demokrácia értékeinek elfogadása, az aktív állampolgárság jelentőségének felismerése, elfogadása és a személyiségi és az emberi jogok tisztelete.*” (Miniszteri rendelet 2013)

Ha a demokráciára nevelés szempontjából végigtekintünk az elmúlt negyedszázad hazai tartalmi szabályozásán, azt látjuk, hogy az elvárások – függetlenül az oktatáspolitikai kurzusoktól – hitet tesznek a demokráciára és az ún. aktív állampolgárságra nevelés ügye mellett és megfelelnek a nemzetközi trendeknek. Különösképpen, ha a pedagógiai szakirodalmat nézzük, hiszen ott ilyen típusú megállapítások a jellemzők: „a *demokratikus gondolkodás is a legapróbb kognitív építőelemekből épül fel, ezért a képességek kialakításához és fejlesztéséhez a tevékenységek iskolai begyakorlására, többszörös kontextusba helyezésére van szükség*” (Csapó 2000, Mátrai 1999). Mindezek tükrében nehezen tűnik megmagyarázhatónak az, hogy az elmúlt években – jórészt a középiskolások körében végzett – kutatások, elemzések „*elmagányosodásról*” (Gazsó – Stumpf 1995), közélet iránti érdektelenségről, a társadalmi, egyszerűen a demokratikus nevelés eredménytelenségéről tudósítanak (Csákó 2011). Ezért is voltunk kíváncsiak arra, hogy az általános iskola felsőbb éves diákjai és az alsóbb éves középiskolások, illetve az itt tanító pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek a saját iskolájukban folyó állampolgári nevelésről, a demokratikus képességek és attitűdök kialakításának gyakorlatáról.

4. Egy fejlesztés margójára

Az ún. *Demokráciára nevelés projekt*nap központi fejlesztéshez kapcsolódóan¹⁰ 2018 tavaszán lehetőség nyílt online kérdőívvel felmérni – egy előre meghatározott, reprezentatív minta keretében – hogy a diákok, pedagógusok, intézményvezetők miként vélekednek az iskolában folyó állampolgári/ demokratikus nevelésről, a közügyekbe való bekapcsolódás lehetőségeiről.¹¹ A demokratikus értékek megismerése és alkalmazása szempontjából az iskola azért is „kiemelt terep”, mivel itt sajátíthatják el a diákok azokat a demokratikus formákat és érdekérvényesítési mintákat, melyeket a későbbiek során a tágabb környezetükben is alkalmazhatnak. A kérdőívek alapvetően azt szándékozták feltérképezni, hogy mennyire érvényesül a mindenna-

¹⁰ Az Oktatási Hivatalban tematikus napok és hetek fejlesztésére került sor az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001. A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása projekt keretében. A projekt keretében készülő tematikus napok és online képzési program kidolgozásában Korpics Zsolt fejlesztőként és szerkesztőként vett részt.

¹¹ A kérdőívet Kalocsai Janka állította össze és ő készítette gyorsjelentést (kéziratban), amelynek adataira támaszkodik az írás további része.

pi gyakorlatban a demokráciára és állampolgárságra nevelés komplex rendszere, az ún. *whole-school*-megközelítés (Council of Europe 2018), milyen problémákat látnak a szereplők ezen a téren, illetve miként teljesülnek a tantervi elvárások. A diákkérdőívet közel 900 13–16 év közötti fiatal,¹² míg a pedagógusit közel 120 iskolai dolgozó töltötte ki.¹³ Az elektronikusan kitölthető kérdőívek nagyrészt megfogalmazott állítások rangsorolását, osztályozását, értékelését várták el, de néhány elemnél kifejezhető válasz lehetőségét is biztosították a kitöltőknek.

A kérdőív – a tartalmi szabályozókban rögzített elvárásokból is kiindulva – rákérdezett az állampolgári ismeretek tanításának iskolai gyakorlatára, a Demokráciára nevelés projekt nap szükségességének megítélésére és azokra az intézményi jellemzőkre, körülményekre és attitűdökre, amelyek nyíltan vagy „rejtett”, de lényegi módon befolyásolják a demokratikus gondolkodásmód és szabályrendszer megismerését, elfogadását. Rákérdezett továbbá az iskolai gyakorlat négy területére: 1. az intézményekben preferált *pedagógiai célok* és az iskolai *tanórák jellemzői*; 2. az állampolgári nevelés *iskolai tantárgyai*, a Demokrácia *projekt nap* megítélése; 3. az *iskolai közélet* jellemzői: diákok *véleménynyilvánításának* területei, az iskolai *döntéshozatal*, a *diákönkormányzat* (DÖK) működése; 4. a *demokratikusabb iskolai működés* lehetőségei, a *közügyekről* való tájékozódás és beleszólás lehetőségei, területei.

A preferált *pedagógiai célok* tekintetében pedagógusoknál, intézményvezetőknél a rangsor élén a gyerekek becsületessége, őszintesége nevelése áll, melyet a jó légkörű intézmény kialakítása, majd az egészséges életmódra nevelés, a gyerekek képességeinek kibontakoztatása, a nemzeti hagyományok ápolása és a szabályok tudatosítása követ. A legkevésbé kiemelt, illetve megvalósult célként a feladatorientált légkör kialakítását, a diákok véleménynyilvánításának ösztönzését és a kérdés fejlesztését fogalmazták meg. Bizonyára jelzésértékű, hogy a demokráciára nevelés szempontjából olyan kiemelkedő jelentőségű készségek fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatok, mint a kritikai gondolkodás, valamint a véleménynyilvánítás képességének kialakítása a pedagógusoknál/intézményvezetőknél a rangsor utolsó helyeire került.

A *pedagógiai gyakorlatok* feltérképezése azt mutatja, hogy a régóta várt pedagógiai kultúraváltás a gyakorlatban alig ment végbe. A diákok, intézményvezetők és maguk a tanárok is azt jelezték vissza, hogy a pedagógusok a tanórákon a frontális módszert alkalmazzák a leggyakrabban, „*a tanár kint áll a táblánál, és elmondja, hogy mit kell megtanulni*” (Kalocsai 2018) – miként a diákok megfogalmazták. Öröndetes ugyanakkor, hogy kimutathatóan nő a csoportmunkában megoldandó feladatok aránya. Sajátos ellentmondásként ugyanakkor a pedagógusok többsége úgy vélekedik, hogy a diákok „*abból tanulnak a legtöbbet, ha ők maguk találják meg a problémák megoldását*” (Kalocsai 2018). Az ellentmondás hátterében bizonyára sok motívum beazonosítható, de talán leginkább az, hogy az új pedagógiai elvárásokban megjelenő tanulászervezői (facilitátori) feladatokat a többség többlet munkateherként éli meg,

¹² A *diákkérdőívet* 899, közel kétharmad részben általános iskolába járó 13–16 év közötti fiatal töltötte ki, kb. 50-50% arányban lányok és fiúk.

¹³ A *pedagógusi kérdőívet* 118 pedagógus, döntően nő (82%) töltötte ki, fele-fele arányban főiskolai, illetve egyetemi végzettséggel és közel 50 %-ban negyedszázados munkatapasztalattal. A válaszadó pedagógusok több mint 80%-a általános iskola alsó vagy felső tagozatán dolgozik és legtöbbször történelem tantárgyat tanítanak. Az intézményvezető kérdőívet 67 (43 férfi és 24 nő), ötven év feletti átlagéletkorú vezető töltötte ki, majdnem fele-fele arányban főiskolai, illetve egyetemi végzettséggel. A válaszadó intézményvezetők majdnem hattizede 3–10 éve látja el a vezetői feladatait jelenlegi intézményében.

mert ez külön felkészülést igényel, és ezért ragaszkodik az ismeretátadói szerepéhez. A kirajzolódó gyakorlat azért is problémás, mert a demokratikus készségek sikeres begyakorlásának a pedagógiai szakirodalom az interaktív és produktív tanulói feladatokat tekinti. Bizonyára sokat segíthetne a pedagógiai módszertani kultúra átalakítása, amelyben a kompetencialapú oktatás dominanciája érvényesül, és előtérbe kerülnek a kooperatív tanulási-tanítási eszközök, a kollaboratív technikák, és sokkal nagyobb teret kap a projektmódszer alkalmazása.

Az állampolgári-, demokráciára nevelés iskolai tantervi programja főként (közel 80%-ban) a történelem tantárgyba integrálva jelenik meg, és többé-kevésbé ennek keretében valósul is meg. A pedagógusok az állampolgári/társadalomismereti nevelés céljaként – lényegében a tantervi elvárásoknak megfelelően – a közösségért való felelősségérzet kialakítását, a kritikai gondolkodás erősítését, illetve a tolerancia fejlesztését fogalmazták meg. A tanterv ajánlotta témák közül a politikai intézményrendszer működésének megismertetésére helyeződik a legkisebb hangsúly, miként a diákok által megjelölt témák rangsora, gyakorisága mutatja: 1. demokrácia fogalma, eszköztára (65%), 2. kisebbségek, nemzetiségek (56%), 3-3. politikai részvétel formái, választási rendszer (31%-31%) (Kalocsai 2018). A témák rangsorát, vagyis a tanórai feldolgozások tartalmi hangsúlyait a diákok lényegében elfogadják, noha ezek némileg ellentmondanak az általuk fontos és feldolgozandó témaként válaszaikban megjelölteknek (pl. a társadalmi helyzethez, egyenlőséghez, a társadalmi felelősségvállaláshoz, szolidaritáshoz, valamint az állampolgári jogokhoz és kötelességekhez kapcsolódó témakörök). Mindez arra utal, hogy a diákok ismerik a demokratikus társadalmi viszonyok legfontosabb erkölcsi alapelveit, bár ezek érvényre juttatásának eszközeit, garanciáit, a politikai részvétel lehetőségeit, a választási rendszer működésének ismeretét nem tartják ugyanolyan fontosnak, mint magukat az elveket. (Vagy a gyakorlati tapasztalataik alapján esetleg nem hisznek érvényesülésükben?)

A *Demokráciára nevelést célzó projekt nap* megszervezését, megrendezését a pedagógusok és az intézményvezetők többsége egyaránt támogathatónak ítélte. Meglátásuk szerint a diákok tudásában jelentős hiányok tapasztalhatóak ezen a téren. A következő tartalmak megjelenését tartanák szükségesnek: különböző demokratikus készségek fejlesztésére irányuló gyakorlatokat, mint pl. a vitakultúra, illetve a véleménynyilvánítás fejlesztése, közösségért érzett felelősségérzet kialakítása, szociális érzékenység fejlesztése. Emellett az alábbi fogalmak tisztázási igénye is megjelent pl. állam, demokrácia, alaptörvény, helyi és országos választási rendszer, demokratikus intézményrendszerek. A válaszolók azt az igényt is jelezték, hogy szükség lenne olyan szimulációs játékokra is, mely pl. a választás menetét játékos formában mutatja be.

A *tanulói véleménynyilvánítási területek és formák* gyakorlata és különösképpen az *intézményi döntéshozatali rend* a demokráciára nevelés szempontjából meghatározó jelentőségű, hiszen mindkettőnek komoly mintaadói szerepe van a felnőttkori állampolgári attitűdök tekintetében. Az *intézményvezetők* – nyitott kérdés keretében – a tanulói véleménynyilvánítás köre bővítésének, szélesítésének akadályaként részint a pedagógusokat, részint a diákokat jelölték meg. A tanulók esetében a motivátlanság, a tanulók érdektelensége, közömbössége, illetve a véleményalkotási minta hiánya fogalmazódott meg, a pedagógusoknál a leginkább a hozzáállásra hivatkoztak, miszerint nem elég nyitottak, nem befogadóak, illetve nehezen fogadják el a diákok véleményét, miként egy pedagógus nyitott válasz keretében megfogalmazta: „Életkorukból adódóan nem jellemző rájuk a véleménynyilvánítás, tudatlanok még, és kialakulatlan a kritikai gondolkodásuk.” (Kalocsai 2018). Úgy értékelték, hogy ezen a területen nem szilárdult

még meg a diákok véleménynyilvánításának hagyománya, és mind a két félnek rengeteget kell még tanulnia. Ugyanakkor semmilyen formában és módon nem utaltak arra, hogy mint vezetők, miként tudnák segíteni e tanulási folyamat eredményességét, a demokratikusabb iskolai gyakorlat megteremtése érdekében. A *pedagógusok* a tanulói véleménynyilvánítás bővítésének akadályaként egyrészt az időhiányt, a tananyag mennyiségét, a pedagógusok és diákok leterheltségét, másrészt a diákok hozzáállását jelölték meg. A *diákok* válasza is azt mutatják, hogy a *fiatalok véleményét* az intézmények viszonylag sok területen kikérik (fegyelmi ügyek, iskolai élet területei: étkezés, szünetek stb.), – bár a véleménynyilvánítás gyakorlati megvalósulását a diákok gyengébb osztályzatra értékelték, mint a tanárok. Igaz, a diákok válasza azt is jelzik, hogy „*az iskolában mindent meg lehet beszélni a tanárokkal*” (Kalocsai 2018). Üzenetértékű, hogy a tanulási tevékenységekhez kapcsolódó ügyekben – pl. módszerek megválasztása, a tanulásszervezési megoldások (csoportképzés, feladatmegosztás elvei stb.) alkalmazása, illetve a tanulói munka értékelése terén alig-alig tér el a pedagógusok és a diákok véleménye, preferenciája. Ebből arra következtethetünk, hogy a diákok az iskola működéséi szabályainak megalkotását és a tanórák tartalmainak, módszereinek megválasztását inkább a vezetőkre/pedagógusokra bíznák, vagyis nem kívánnak aktívabban érdekeikért ezen a téren harcolni. A diákok tulajdonképpen elfogadják azt, hogy nekik csak az iskolai szabadidő (osztálykirándulás, iskolai ünnepekkel kapcsolatos dolgok stb.) iskolai szintű döntéseiben való közreműködésre, továbbá a diák-önkormányzati tagok megszavazására szól a mandátumuk. Egy dologhoz azonban ragaszkodnak: az iskolatársakat érintő igazságtalanság kivizsgálásban való közreműködéshez, illetve ezekben az ügyekben a döntésekbe való beleszóláshoz. Az iskolai döntéshozatali rendet illetően a diákok alapvetően tájékozatlanok, nem igazán tudják, hogy az intézmények mely szereplőket vonnak be a különböző döntési folyamatokba. Ebből is következően úgy érzik, nincs érdemi lehetőségük iskolai véleménynyilvánításra.

A *diákönkormányzat (DÖK) működése* vonatkozásában pedagógusok és diákok között abban lényegében egyetértés van, hogy az iskolai közélet szempontjából meghatározó jelentőségű a diákönkormányzat működése. Abban sincs véleménykülönbség, hogy a diákönkormányzat hatékony működése szolgálhatná legjobban a demokráciára nevelést. De magát az önkormányzatiságot is különbözőképpen értelmezik, és az intézményi működés tekintetében is több ponton eltérő a diákok és a pedagógusok diagnózisa. Az önkormányzatiság sajátos értelmezését jelzi, hogy az intézményvezetők/pedagógusok meghatározó többsége szerint a diákok véleménynyilvánításának leghatékonyabb módszere az osztályok szintjén szervezett beszélgetések szervezése, a tanórai véleménynyilvánítás ösztönzése. Legkevesbé hatékony eszközként pedig az intézményi szintű vitákat értékelték, és meglátásuk szerint ez is valósul meg legkevesbé az iskolában. A vezetők majdnem negyztizede ráadásul inkább nem ért egyet azzal, hogy a diákoknak nagyobb teret kellene engedni, hogy beleszólhassanak az iskola dolgaiba. A *fiatalok* csak az iskolák kb. 85%-ban érzékelik érdemben a diákönkormányzatok működését. Szemben az intézményvezetőkkel, akik szerint szinte kizárólag a diákok szabad döntései és szavazati állnak a diák-tisztségviselők mögött, csak a fiatalok egyharmad része vélekedik úgy, hogy a tanulók szabad választása adja a diákvezetők legitimitását. A többség szerint az osztályfőnökök, igazgatók kiválasztottjai a diákönkormányzatok képviselői. Talán ezzel is magyarázható, hogy a válaszadó diákok közel harmada egyáltalán nem, negyede pedig csak látásból ismeri önkormányzati vezetőjét, és 85%-a még sosem kereste fel a DÖK-öt

semmilyen üggyel, problémával. A diákok harmada nem is tudja, milyen feladatokat lát el a DÖK az intézményben, és azt sem, hogy milyen feladatok elvégzése javítaná tevékenységét. A helyzet ellentmondásosságát az is mutatja, hogy saját iskolájuk diákönkormányzatának működéséről tulajdonképpen keveset tudnak, ugyanakkor az *iskolai közélet jobbtitási javaslatoként* nagyon világosan megfogalmazzák, hogy az önkormányzatnak leginkább a diákok jogainak védelmében, illetve a tanulókat ért igazságtalanságok kezelésében, valamint a tanulói vélemények közvetítésében kellene hathatósabban tevékenykedniük. Ezzel párhuzamosan nem szorgalmazzák eléggé a diákönkormányzatok beleszólási lehetőségeit az az iskolai döntéshozatalba (pl. házirend), és – miként feljebb már hivatkoztunk rá – a tanórai témák és alkalmazandó módszerek megválasztásába, pedig ezek révén érhetnék el leghatékonyabban az elvárt célkitűzéseket. Mindezek azt a feltevést/következtetést indukálják, hogy a diákok mintegy leckeszerűen tudják, milyennek kellene lennie a valódi diákönkormányzatnak. Mivel ilyennel a gyakorlatban nem vagy alig találkoztak, tudomásul veszik a diákönkormányzatok formális működését. Elfogadják, hogy a diákönkormányzat szabadidőszervező, vagy – jobb esetben – a tanulókat ért igazságtalanság esetén ún. védői szerepet visz az iskolában, de nem várják el, hogy az egész iskolai közélet alakításának meghatározó szereplője legyen.

A feltárt kép azt mutatja, hogy bár feltehetően minden intézményben van diákönkormányzat, de működésüket a pedagógusok és a diákok egyaránt lényegében formálisnak tekintik. Mindez sajátos „látszatdemokráciát” teremt, ahol a demokratikus díszletek állnak, de a keretek nem töltődnek fel tényleges tartalommal. Feltehetően mindkét fél valamilyen módon érdekelt a formális működés fenntartásában. A pedagógusok talán azért, mert saját önképükhöz és meggyőződésükhöz jobban illik a demokratikus beállítódás, a diákok pedig azért, mert – bár nagyon kevés beleszólásuk van az intézményi döntésekbe – „egyéni kijáráásokra” használják fel a diákönkormányzat intézményét (Jakab 2018). A kialakult helyzet okai bizonyára sokrétűek, összetettek – és semmiképpen sem elválaszthatók a felnőtt társadalom működési mintáitól –, de az biztos, hogy rövid és hosszú távon egyaránt negatív következményekkel járnak.

A diákok sajnálatosan nem olyan iskolába járhatnak, ahol minden eljárás, szabály, tantárgyi és egyéb program az ő aktív közreműködésükkel készül el, így döntően ezek nem az ő érdeküket szolgálják. Tudomásul veszik azt a gyakorlatot, hogy róluk nélkülük és felettük döntenek. Ennek nyomán nem tapasztalhatják meg iskolai keretek között a döntésekhez kapcsolódó személyes felelősséget, a tanulói együttműködésben rejlő előnyöket, a komplex jellegű problémák összetettségét, illetve az eltérő érdekű felek konfliktusának érdekegyeztetés módszereivel való kompromisszumos megoldását, pedig ezek lehetnének a gyakorlatban a demokrácia nevelés valódi tartópillérei.

Az állampolgári nevelés iskolai lehetőségei kérdésre adott diákválaszok egyrészt a kincstári elvárások ismeretéről – az iskolai felkészítésnek hozzá kellene járulnia az állampolgári neveléshez (65%), és saját intézményük alkalmas is erre a feladatra – másrészt tanácsstalanságáról és a közéleti ügyek, a társadalmi szolidaritás iránti passzivitásról tanúskodnak. Arra, hogy az *iskola miként tudna hozzájárulni a demokráciára neveléshez*, az érdemben válaszolók relatív többsége (36%-a) a „Nem tudom” válaszlehetőséget jelölte meg (Kalocsai 2018). A személyes aktivitást is igénylő ún. közösségi szolgálat és iskolai önkéntesség az állampolgári nevelés rangsorában nagyon hátulra került, ennél kisebb elfogadottságot csak a politikusok, döntéshozók iskolai meghívása kapott. (Ez utóbbi persze a közéleti szereplők hitelességének minősítéseként is értelmezhető.)

A diákok *közügyekről való tájékozódási lehetőségei és a beleszólás területeinek* vizsgálata a rejtőzködés, bezárkózás, érdektelenség, közöny és a reményvesztettség sajátos elegyét jeleníti meg. A diákok 2/3 része tulajdonképpen nem érdeklődik a közügyek, a politikai kérdések iránt. De nemcsak nem érdeklődnek a politika iránt, hanem saját bevallásuk szerint nem is értik meg a közéleti témákat. Majdnem 60%-uknak jellemzően nincs semmilyen mondanivalója, ha politikai kérdések merülnek fel. A közélettel kapcsolatos információikat döntően az internetről, kisebb részben a televízióból szerzik be. A kortárs csoport csak kb. 25%-át adja az ismeretszerzésnek, miközben a 13–16 évesek között a kortárs csoport mintaadó és szocializációs funkciója meghatározó jelentőségű. Ennél is nagyobb gondnak látszik, hogy nagyon kevés a pedagógusoktól kapott, közéletre vonatkozó információk aránya (10%). Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy a diákok relatív többsége (37%-a) nem tudott (vagy nem akart?) arra a kérdésre válaszolni, hogy milyen lehetősége van a közügyekbe való beleszólásra, érdekei érvényesítésére, változások elérésére, további 29%-uk pedig úgy gondolja, hogy semmilyen lehetősége sincs erre, akkor bizony elszomorító képet diagnosztizálhatunk. A választ adók 1/4 része az ismerőseivel való véleménymegosztást tartja a közügyekbe való beleszólás hatékony eszközének, miközben csak 13%-uk jelölte meg a szavazást, illetve csupán 3%-uk a petíció aláírását.

A közéleti viszonyokhoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszokból kirajzolódó kép tulajdonképpen még elkeserítőbb, mint ami az iskola belső világa tekintetében megjelent. A válaszok azt mutatják, hogy az iskola tudatos állampolgári magatartás (attitűd) helyett inkább (köz)politikai érdektelenségre, társadalmi közönyre, apátiára nevel. A diákok a politikai lehetőségeiket nemcsak hogy nem ismerik, de igazából nem is akarják megismerni, vagyis felnőttként politikai jogait – hasonlóan az iskolában megismert gyakorlathoz – csak formálisan kívánják/tudják majd gyakorolni. Mindez egy sajátos alattvalói magatartást eredményez, amelynek természetes velejárója a mindenkori hatalom rátelepedése a társadalomra és a demokratikus keretek kiüresedése.

A többségében általános iskolai tanulói válaszok egyértelműen igazolják a – középiskolásoknál már diagnosztizált – politikai szocializáció eredménytelenségét, a demokráciára nevelés kiüresedését (Csáki 2018). Úgy tűnik, az iskolai tananyagok, a megtapasztalt légkör, mikrokörnyezet, cselekvési tér – a megfogalmazott célokkal ellentétben – nem csinál kedvet a közéleti tevékenységekhez, és a tizenéves diákok kétharmad része lélekben már lényegileg feladta, hogy felnőttként a közügyek iránt érdeklődő, aktív állampolgár legyen.

A demokráciára nevelésben *olyan intézményi demokratikus légkör kialakítása lenne a cél*, ahol erősebben érvényesül a „diákok hangja” (student’s voice).¹⁴ Domináns lenne a gyermekközpontú szemlélet; a demokratikus órávezetés, a kritikai gondolkodásra hangsúlyt fektető pedagógiai gyakorlat és az egyes tanárok tantárgyakon átívelő együttműködése. Az iskola működési rendjét ekkor átlátható – a közös érdekeket figyelembe vevő konszenzusos-közérthető döntéshozatali mechanizmus szabályozza. Egy ilyen intézményi gyakorlat tenné lehetővé, hogy a diákok aktív részesei legyenek az iskolai közéletnek és valóságos körülmények között sajátítsák el a demokratikus szabályokat, gyakorolhassák be az ezekhez kapcsolódó eljárásokat, magatartási mintákat, s felismerjék a kölcsönös érdekek figyelembevételének szükségességét, a közösen elért eredmények jelentőségét.

¹⁴ Student Voice Erasmus+ KA2 projekt EKE OFI 2016/17.

5. Összegzés

A demokráciára és az állampolgárságra nevelés területén a nemzetközi elvárások és a gyakorlat is – különösen, ha európai dimenzióban szemléljük – egyre inkább elmozdul attól a hagyománytól, hogy az ún. „polgári feladatokra” egy tantárgy keretében készítsen fel, és egyre inkább a komplex megközelítésű, az ún. whole school szemléletmód térnyerése válik meghatározóvá (Eurydice 2018).

A hazai pedagógiai szakirodalom – pl. „*a demokráciával kapcsolatos ismeretek tanórai közvetítése önmagában nem elegendő ahhoz, hogy a diákok demokratikusan gondolkodó állampolgárokká váljanak*” (Csapó 2000), de még a hivatalos, egyébként gyakran változó tartalmi szabályozás szemlélete is – az eltérő felfogású oktatáspolitikáktól függetlenül – szinkronban a nemzetközi trendekkel, egyértelműen a demokráciára nevelés korszerű szemléletét jeleníti meg. A mindennapi iskolai gyakorlat azonban sajnálatosan ettől nagyon eltérő képet mutat, és nagyon távolinak tűnik, hogy az intézmények működésébe beépüljön a teljes iskolai rendet átható demokratikus nevelés.

Úgy tűnik, a tantervekben, követelményekben megjelenő szemléletmódot, elvárási rendszert fölülírja az iskola „rejtett tanterve”. Amely „*a mindennapos, szinte tudattalan üzenetek révén*” (Fülöp 2009) nem az öntudatos, társaival együttműködő, szolidáris és a közügyekben aktívan részt vevők eredményességéről, és elismertségükről, hanem a bezárkózás, a közéleti passzivitás, a „*ne szólj szám, nem fáj fejem*” egyszerű igazságáról és az egyéni érdekérvényesítés sikerességéről győzi meg a diákokat.

A kialakult helyzet számos és különböző szintű, jelentőségű okra vezethető vissza. Bizonyára szerepe van benne a diákok által érzékelt közéletnek, a társadalmi közérzetnek. Annak, hogy az elmúlt évtizedekben – összefüggésben a rendszerváltozást követő gazdasági felemelkedés elmaradásával – a társadalom tagjainak többségében csökkent a demokratikus működési rend iránti elkötelezettség. A közpolitikai felfogás is módosult, a procedurális helyett a szubsztantív demokráciafelfogás vált gyakorlattá, azaz nem a demokratikus intézmények és eljárásrend, hanem a vezető közjó iránti elkötelezettsége a legfőbb garanciája a demokratikus működésnek¹⁵ (Körösi 2004: 61–62).

Az okok között nem lehet nem megemlíteni az iskola világában az elmúlt 25 évben végbement változásokat, amelyek az iskolák, pedagógusok döntési jogköreinek folyamatos meggyengülését mutatják. Előbb az iskolák vezetőinek megválasztásában vált formálissá a tantestületek szerepe, majd a helyi tantervkészítésben is csökkent az intézmények szakmai autonómiája, és végül a fenntartói rendszer átalakítása – és az ezzel összefüggő intézkedések – üresítették ki szinte teljes egészében a pedagógusközösségek döntési kompetenciáit. Mindez a pedagógusok mintaadói funkcióinak leértékelését, tulajdonképpen végrehajtói szerepre való kényszerítést eredményezte. A végrehajtói szerepben pedig nehéz aktív, öntudatos és szabad, de felelős állampolgárt nevelni. Ezért is megkerülhetetlen és sürgető feladat a pedagóguspálya presztízsének és az iskolai működés szakmai autonómiájának helyreállítása. Természetesen a méltányosság, eredményesség és hatékonyság szempontjainak figyelembevételével.

¹⁵ A demokrácia szubsztantív felfogása ezért gyakran a politikai diktatúrák ideológiai megalapozásához járult hozzá, ha a közjó felismerésének képességét valamely személy vagy politikai csoport kisajátította.

Csak remélni lehet, hogy a jelenlegi viszonyok nem állandósulnak, és a köz- és oktatáspolitikai, valamint az iskolák, a pedagógusok – legalább saját hatáskörben – felismerik a kedvezőtlen folyamatok *szocializációs tétjét*, és mindent megtesznek azért, hogy megteremtődjenek a demokráciára nevelés rendszerszerű gyakorlatának feltételei. E feltételrendszer hiánya ugyanis nemcsak az egyén és közösség számára legélhetőbb európai tradícióktól, fejlődési centrumtól való elfordulást, de társadalmi problémák mellett komoly gazdasági hátrányokkal is járna, és egy újabb „zsákutcát” eredményezne (Bibó 1986). Ezért is fontos annak tudatosulása, hogy a gyermekek demokráciára nevelését – hasonlóan a zenei neveléshez – legalább „*az anya születése előtt kilenc hónappal*”¹⁶ el kell kezdeni, hiszen ők testesítik meg a jövőt.

Felhasznált irodalom

- A Tanács ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) [2018. december 8]
- Bibó István 1986. Az európai társadalomfejlődés értelme. In: *Válogatott tanulmányok*. Harmadik kötet, 1971–1979. Budapest, Magvető Kiadó.
- Bibó István 1986. Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem. In: *Válogatott tanulmányok II*. Budapest, Magvető Könyvkiadó.
- Csákó Mihály 2011. Állampolgárokat nevel-e az iskola? In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000–2010*. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet
- Csákó Mihály 2018. Politikai szocializáció serdülőkorban. *Metszetek*, 2018/3/1, 27–42. http://metszetek.unideb.hu/files/metszetek_201803_07_csako.pdf (019. április 23.)
- Csapó Benő 2000. Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. február. 24–34.
- Eurydice 2012. *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice 2017. *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice 2018. *Citizenship Education at School in Europe 2018.. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Gazsó Ferenc – Stumpf István 1995. szerk. *Vesztesek – Ifjúság az ezredfordulón*. Budapest, Ezredforduló Alapítvány.
- Gönczöl Enikő 2001. Állampolgári ismeretek. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl. Megújuló történelemtanítás*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Gunst Péter 1996. szerk. *Európa története*. Debrecen, Csokonai Kiadó.
- Falus Katalin – Jakab György – Vajnai Viktória 2005. *Hogyan neveljük demokráciára?* Budapest, Országos Közoktatási Intézet

¹⁶ Kodály Zoltán beszéde 1948-ban egy zenei nevelésről szóló konferencián.

- Falus Katalin – Jakab György 2006. Aktív állampolgárságra nevelés. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Fülöp Márta 2009. Az együttműködő és versengő állampolgár nevelése. *Iskolakultúra*, 2009. 3–4. szám.
- Halász Gábor 2005. Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. július–augusztus.
- Huddleston, Ted – Rowe, Don 2002. Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. márc.
- Jakab György 2018. Bevezetés a demokratikus állampolgári nevelés iskolai integrációs problémáinak diszkurzív vizsgálatára. Doktori értekezés (kézirat).
- Kalocsai Janka 2018. Gyorsjelentés a Demokrácia kérdőívről (kézirat).
- Kaposi József 2013. A tartalmi szabályozás hazai változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2013. 63. évfolyam 9–10. szám, 14–37.
- Kaposi József 2015. Állampolgárságra, demokráciára nevelés. In: Kaposi József (2015): *Válogatott tanulmányok*. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház Zrt., 135–152.
- Kinyó László 2012. Az állampolgári kompetencia egyes összetevőinek és a közösségi tevékenységformák jellemzőinek vizsgálata 7. és 11. évfolyamos tanulók körében. PhD kézirat
- Körösényi András 2004. Kormányzati rendszerek. In: Gyurgyák János (2004, szerk.): *Mi a politika? Bevezetés a politika világába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Mátrai Zsuzsa 1999. In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J. – Schwille, J. – Amadeo, J. (szerk.): *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. IEA, Amsterdam.
- Oktatásügyi Miniszterek informális találkozója. „Aktív Állampolgárságra Nevelés a 21. században” 2011. március 28–29. Gödöllő. [2018. december 8.]
- Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1–3. Council of Europe, 2018.
- Volume 1 – Context, concepts and model*: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c> [2018. december 8.]
- Volume 2 – Descriptors of competences for democratic culture* <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d> [2018. december 8.]
- Volume 3 – Guidance for implementation* <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> [2018. december 8.]
- Stevenson, John 2005. szerk. *Európa története*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- Stratégia 2009. Készítő bizottság tagjai: Falus Katalin, Galambos Rita, Kende Ágnes, Mihály Ottó, Setényi János, Szelényi Zsuzsa. kézirat
- Szabó Márton 2016. *Diszkurzív politikatudomány. Bevezetés a politika interpretatív szemléletébe és kutatásába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Szebenyi Péter 1994. Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*. 1994/4.
- Szebenyi Péter 1996. szerk. Tájékoztatók a Nat műveltségi területekről. Ember és Társadalom. Budapest, Korona Kiadó, 9.
- Szűcs Jenő 1983. *Vázlat Európa három történelmi régiójáról*. Gyorsuló idő sorozat. Budapest, Magvető Kiadó.

Vágó Irén – Vass Vilmos 1996. Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 197–278.

Jogszabályok

100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

40/2002. (V. 24) Korm. rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről.

243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról.

202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.

NAT 1995 Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Korona Kiadó 1995.

Kovácsné Duró Andrea

A középiskolás tanulók értékdimenzióinak és attitűdjeinek megismerése

1. Bevezetés

A pedagógia egyik gyakran elemzett, örökzöld témája a tanulók nevelésének-oktatásának együttes megvalósítása, a két tevékenység szimbiózisa, összefonódása. Az iskola feladata ugyanis nemcsak az ismeretanyag átadása, hanem a nevelés is – fogalmazódik meg a köznevelési törvényben és számos más, a közoktatással kapcsolatos dokumentumban, tanulmányban. A gyakorlatban azonban a tanári munka középpontjában még többnyire a tanítás, az ismeretátadás, a Bloom-féle követelménytaxonómia kognitív tényezőinek fejlesztése áll, és nem a tanuló adott időpontban mutatott, nevelési célhoz viszonyított fejlettségének, neveltségi szintjének emelése (Bábosik, 1997). Ezáltal a nevelési eredményvizsgálatok sem az egyes diákok, sem az osztályok, csoportok neveltségi, fejlettségi állapotára vonatkozóan nem váltak az oktató-nevelő munka szerves részévé; így az ilyen jellegű vizsgálatok lehetséges tárgyai, módszerei és eszközei máig kevésbé kerültek a szakmai érdeklődés előterébe (Hercz 2003).

A metodika tekintetében a leginkább evidensnek tűnő, a spontán adódó helyzeteket kihasználó, előzetes felkészülést többnyire nem igénylő, a tanári rutinra támaszkodó módszerek alkalmazásáról beszélhetünk, mint például a megfigyelés, beszélgetés esetében. Ugyanakkor az iskolával szemben támasztott elvárások között előkelő helyet foglal el a tanulók gondolkodását és cselekvését meghatározó pszichofizikai rendszerek, vagyis a személyiség fejlesztése, valamint a közösségfejlesztés; ezáltal pedig a nevelési feladatok hatékonyabb megvalósítása a tradicionálisan túlsúlyba kerülő oktatási feladatok mellett (N. Kollár – Szabó 2004). Ezek kivitelezése pedig a módszerek szélesebb körének felhasználását kívánja meg.

A pedagógus-szerepkör megvalósításához társított tevékenységek kiterjedt rendszerében, a képzés során is, periférikus helyzetűnek tekinthető ez a témakör; bár a családi nevelés sokszor diszfunkcionális működése, az ebből adódó hiányosságok pótlása újabb és újabb feladatokat ró az iskolára, a pedagógusokra. Az ezeknek való megfelelést támogathatják az ún. puha és kemény módszerek sajátosságainak és felhasználási lehetőségeinek ismerete (mint a megfigyelés, a beszélgetés /interjú/ és a tanulói produktumok elemzése, illetve a kérdőíves módszerek) (vö. Falus és mtsai 2000).

Szűkebb értelemben az eredményvizsgálatok feladata a tanulók egyéni jellemzőinek és a vizsgált személyiségvonások csoportszinten megragadható fejlettségének feltárása. Alaposabb informálódás azonban, az egyes tényezők összetettségéből következően, csak több módszer, illetve módszeregyüttes kombinálásával valósítható meg. Ezek közül az oktató-nevelő munkában érdemes azokat előtérbe helyezni, amelyek általánosan, kiterjedt körben alkalmazhatók, és a pedagógián kívül a társtudományokból: a fejlődéslelektanból, a nevelépszichológiából, a szociálpszichológiából, a szociológiából könnyen átvehetők, adaptálhatók (Szabó – Szekszárdi 1992, Szekszárdi 2001, Tóth 2004, Kósáné Ormai 2015).

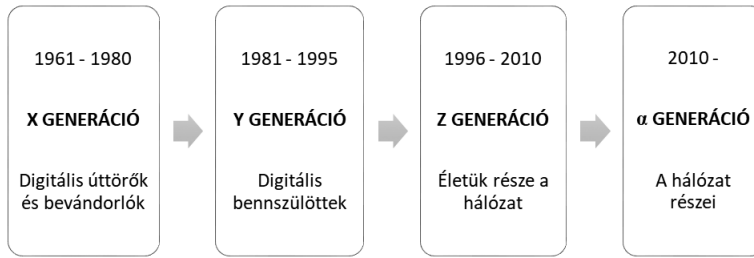
A konkrét céloknak megfelelően, a kiinduló helyzet feltárását szolgáló, diagnosztikus értékelés, a folyamatkövetés vagy az eredmények szintetizálása egyaránt kivitelezhető, hiszen a különböző metodikák jól illeszkednek a nevelési eredményvizsgálatok különféle típusaihoz. A személyiségjellemzők feltárására irányuló eredményvizsgálati technikák, mint a tulajdonság, készség-, képesség- és beállítódásvizsgálatok, a meggyőződés, a motívum és az életmód feltárása, a tevékenységvizsgálatok, valamint az osztály/csoport neveltségi szintjének megállapítása mind felhasználhatók a tanulók több szempontú, alaposabb megismeréséhez (Majzik Lné 2004).

A fogalmazás-vizsgálatok – többek között – a tanulók jövőbeni elképzelésinek feltárára szolgálhatnak. Arról adhatnak információt, hogy a tanulók hogyan képzelik el életüket 10 év múlva, milyen barátot szeretnének, mi jelenti számukra boldogságot, szomorúságot, hogyan értelmezik a „szép” fogalmát. Az asszociációs gyakorlatok bármilyen szó, kifejezés által előhívott gondolatok kifejtését szolgálhatják (például a szabadság szóhoz kötődő képzettársítások). A konkretizálások különböző gyűjtőfogalmak értelmezésére lehetnek alkalmasak; például annak magyarázatára, kit tekint a diák gazdagnak, szegénynek. Az erkölcsi ítéletalkotás részben megadott problémahelyzetek rangsorolásával jeleníthető meg (mint a hazugság fokozatainak megítélése), részben fiktív konfliktushelyzetekhez társuló döntéshozattal. A szójegyzék-módszer a fiatalok adott fogalmakhoz (például a jövőhöz) való viszonyulását tükrözi: ismertség, érzelmek, érdeklődés és értékelés alapján. Az attitűd-vizsgálatok közismerten széles körben alkalmazhatók; a tanulók értékelő viszonyulása számos vonatkozásban feltérképezhető; így más népekkel, kultúrákkal kapcsolatosan is. Az énkép vizsgálatának, a képességek tudatosításának szintén sokféle, jól bevált eszköze van; s ehhez hasonlóan a diákok által fontosnak tartott értéktartalmak megismerése is többféle értékpreferencia vizsgálattal valószínűsíthető meg (Szabó – Szekszárdi Fné 1992, Szekszárdi Fné 1992, Kulcsár 2000, Szekszárdi 2001, Busi 2010).

Az említetteken kívül természetesen még számos módszer és eszköz áll rendelkezésre, azt azonban mindenképpen szem előtt kell tartani, hogy ezek a vizsgálatok a tanulók, csoportok, osztályok pillanatnyi állaptáról, helyzetéről informálnak, s a kapott eredmények is ennek figyelembe vételével értelmezhetők és használhatók fel a további tanári fejlesztő tevékenységhez.

2. A középiskolás korosztályt alkotó Z generáció jellemzői

A kilencvenes évektől az ifjúságkutatások egyik kiemelt területe a fiatalok identitását, értékorientációját alakító személyes és társadalmi tényezők feltárása volt (Székely 2013, Nagy – Székely 2016, Székely – Szabó 2017). Közülük egyik legfrissebb, az ötödik magyarországi nagymintás kutatás eredményeit összegző tanulmánykötet 2018-ban jelent meg (Székely 2018). Ugyanakkor e téma vizsgálatának a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is megvan a létjogosultsága, hiszen a ma felnövekvő Z generáció tagjai és az utánuk jövő alfa generáció képviselői sok szempontból eltérnek a korábbi nemzedékektől, ezért másfajta iskolai környezetet, oktatási-nevelési helyzeteket, tanulási módszereket igényelnek, mint elődeik. (1. ábra)



1. ábra. Generációs paradigmák (Ditzendy 2016 nyomán)

A jelenlegi középiskolás korosztályt alkotó Z generáció vonatkozásában megállapítható, hogy nethez kötött, bedrótozott nemzedék tagjai. Kapcsolataik kialakításában és fenntartásában a digitális eszközök szerepe felértékelődött. Idejük jelentős részét az – életükben egyre nagyobb szerepet játszó – online világban töltik, ebben a térben magabiztosak, hiszen a közösségi oldalakon szocializálódnak. A természetjárás helyett a világhálón barangolást részítik előnyben. A valóságos világban viszont – számos esetben – magányosak, környezetüktől elidegenednek, társas kapcsolataik konfliktusokkal terheltek.

Tanulási szokásaik is jelentősen megváltoztak. Gyors információ-áramláshoz szoktak, melynek fő forrása elsődlegesen már nem a pedagógus, hanem a világháló; amely egyfelől a szinte korlátlan mennyiségű tényhez, adathoz való gyors és könnyű hozzáférést biztosítja. Másfelől azonban az információk gazdag tárházából a megfelelők kiválasztása, a relevánsak kiszűrése, analizálása és szintetizálása, a valódi és az álinformációk megkülönböztetése már sokkal problematikusabb területnek tekinthető. Ugyanígy az olvasás is bizonyos fokig a korábbiaktól eltérő tevékenységet jelent ennek a korosztálynak, mert ezek a fiatalok mást és másképpen olvasnak. Általában a rövidebb terjedelmű szövegeket kedvelik, gyakorta felszínesebben dolgozzák fel az információkat, az értő olvasás képessége sem működik mindig az elvárható szinten, sőt figyelmük tartóssága is jelentős csökkést mutat, nem tudnak hosszú ideig koncentrálni, kis mértékben kitarthatók. Okosak, ám érzelmi intelligenciájuk fejletlenebb: „amit értenek, azt felfogják ugyan, de érzelmileg feldolgozni képtelenek” (Tari 2011:42). Gondolkodásukban a vizualitás dominál, ezért a fantázia, a kreativitás háttérbe szorul. Figyelemmegosztó képességük ugyanakkor kiemelkedő, problémamegoldó képességük is megfelelő. Az egy időben többféle alkalmazás (multitasking) lehetősége miatt a precízesség, a koncentrált odafigyelés, a memorizálás hosszú távon nehézséget jelent számukra. Folyamatos cselekvési kényszerük van. A motiváltság kiemelten fontos a számukra. A változásokhoz hozzászoktak, ezért könnyebben alkalmazkodnak azokhoz. A tanároknak ugyanakkor a tananyag átadása sokszor nehézséget jelent, mert a tanulóknak a „függetlenebb tanulás” iránti vágy él, hozzá vannak szokva az ingergazdag környezethez, a gyors információ-áramláshoz, és azonnali visszacsatolást igényelnek. Gondolkodásmódjuk gyakorlatias, kritikai érzékük fejlett, mernek kérdezni, vitázni. Idejüket azonban nem tudják beosztani, feladataikat halogatják, sokszor az utolsó pillanatban készítik el. Az éjszakába nyúló internetezések következtében pedig másnap, az iskolában fáradtak, dekoncentráltak. A személyes szabadság nagy jelentőséggel bír számukra, a döntések önálló meghozatala, még ha olykor sok időt is vesz igénybe, ugyancsak fontos nekik (Prensky 2001, Tari 2011, Klenovitsné 2012, Pál – Töröcsik 2013, Pais é.n.).

3. A tanári szereprepertoár megújítása

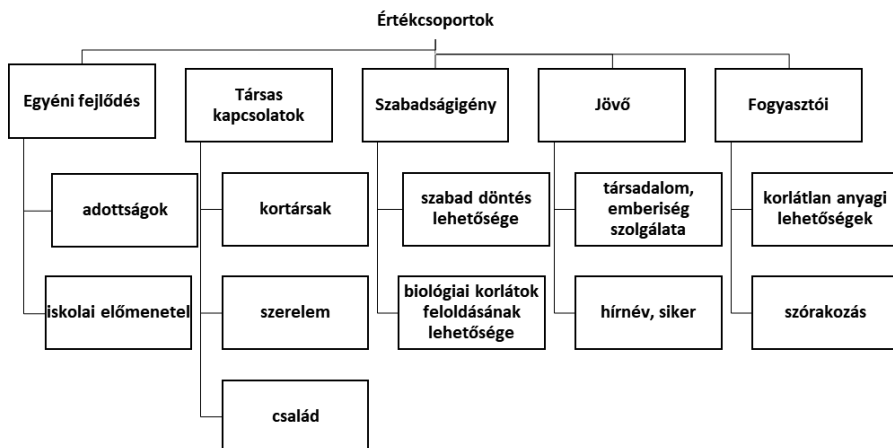
A fentiekből kiindulva a Z generációt átfogóan jellemző sajátosságok alaposabb megismerése mindenképpen nélkülözhetetlen iskolai szocializációjuk, tevékenységrendszerük megreformálása, átszervezése, valamint közérzetük javítása érdekében. A pedagóguspályán ezért az egyik legnagyobb kihívást a 21. századi elvárásoknak megfelelő oktatás-nevelés megvalósítása, különösen is a segítő, támogató, facilitáló tanári szereprepertoár kivitelezése jelenti. Amint azt már másfél évszázada a kor kiemelkedő oktatáspolitikusa, Eötvös József is megfogalmazta: „Félig sem oly fontos az: mit tanítunk gyermekeinknek, mint az: hogy tanítjuk. Amit az iskolában tanultunk, annak legnagyobb részét elfelejtjük, de a hatás, melyet egy jó oktatási rendszer szellemi tehetségeinkre gyakorol, megmarad.” (Eötvös 1868 idézi Lukinich 1941. 237-238.)

A fiatalok identitásának, értékrendjének, attitűdjeinek kialakításában a társadalom, a család, a kortársak és – az előbbieket hatását több vonatkozásban is túlszárnyaló – média mellett az iskola is szerepet játszik. (Sőt a közoktatással szemben megfogalmazott elvárások száma egyre inkább nő.) Ebből következően az eddigieknél jelentősebb szerephez kellene jutnia a tanárok személyiségfejlesztéssel, közösségépítéssel kapcsolatos tevékenységének, amelynek megalapozásához a gazdagabb módszertani ismeretek is hozzájárulhatnak. A diagnózis felállítására, a folyamatkövetésre és a lezáró értékelésre számos olyan módszer ismert, amelynek kivitelezése egyszerű, akár osztályfőnöki óra keretében is lebonyolítható, a kapott eredmények gyorsan visszacsatolhatók, a pedagógiai céloknak és szándékoknak megfelelően felhasználhatók.

4. A tanulók értékdimenzióinak megismerése egy értékpreferencia-kérdőív segítségével

A fentiekben felsorolt módszerek közül egy, az értéktartalmak megismerését szolgáló eszközt, Szekszárdi Júlia (2001) értékpreferencia-kérdőívének adaptált változatát mutatjuk be, amelynek segítségével a tanulók értékdimenziói és az azok háttérében meghúzódó attitűdök tárhatók fel. A vizsgálati eszköz ötvenöt, kívánság formájában megfogalmazott értéket tartalmaz, amelyek tizenegy témakörbe, valamint öt értékcsoportha (egyéni fejlődés, társas kapcsolatok, szabadságigény kifejezése, jövőbeli perspektívák, fogyasztói értékek) rendezhetők. (2. ábra)

A kérdőív kitöltőinek minden egyes értéket a fontosság mértéke szerint kell megjelölniük egy 1-5-ig terjedő skálán, ahol az 1 a diákok számára legkevésbé fontos, míg az 5 a leginkább preferált értéket jelenti. Ezen kívül a fiataloknak arra is lehetőségük nyílik, hogy egy saját, a felsorolásban nem szereplő értéket megjelenítő kívánságot is megfogalmazzanak. Az eredeti eszközt két további kérdéssel egészítettük ki, amelyben a diákoknak a teljes listáról azt a két kívánságot kell kiválasztaniuk, amelyhez a legpozitívabb, illetve legnegatívabb attitűddel viszonyulnak. Minkét esetben döntésük szöveges indoklása is a feladat része.



2. ábra. A vizsgált értékcsoportok

5. Középiskolás tanulók értékválasztása egy empirikus kutatás tükrében: a minta és a vizsgált kérdések bemutatása

Empirikus kutatásunkat egy nagyvárosi (megyeszékhely) műszaki szakgimnázium négy osztályát felölelő, 12-es évfolyamán folytattuk le. A mintát 94 fő alkotta. Az iskola típusából következően, két fő kivételével, fiúk vettek részt a vizsgálatban. Lakóhely szerint a tanulók egyharmada volt helybeli, kétharmada pedig vidéki: közelebbi és távolabbi településeken lakó, bejáró vagy kollégista. Mivel az egyéni írásbeli kikérdezés anonim módon történt, a háttérváltozók globális információval szolgáltak, ezért az adott évfolyamra vonatkozó megállapítások megfogalmazása nyílt lehetőségünk.

A kérdőíves felmérés keretében az egyéni fejlődéshez, a társas kapcsolatokhoz, a szabadságigény kifejezéséhez, a jövőbeli perspektívákhoz, valamint a fogyasztói értékekhez kötődő értékcsoportokhoz társuló eredményeket elemeztük, mindenekelőtt a preferált értékcsoportokra és az értéktartalmak választása háttérben meghúzódó okokra fókuszálva.

A fiatalok személyiségét alkotó tényezők között különösen is fontosnak tűnt a viselkedésüket, tevékenységüket, interperszonális viszonyaikat meghatározó értékdimenziók és az azok háttérben meghúzódó attitűdök feltárása. Ezért az értéktartalmak feltérképezése során három kérdéskörre fókuszáltunk.

Az egyik lényeges témakör az egyéni érvényesüléssel kapcsolatos értékcsoport jelentőségének megítélése volt. Egocentrikus világunkban ugyanis gyakorta az érvényesítő tendenciák megjelenésének lehetünk tanúi, az egyéni boldogulás, érvényesülés előtérbe helyezése révén „a cél szentesíti az eszközt” szemléletet tükrözve.

A második kiemelten vizsgált terület a fogyasztói értékcsoportot foglalta magába. Az anyagi javak ugyanis igen sok ember életében – minden más értéket felülmulóan – dominanciát élveznek. Természetesen ezalól nem jelentenek kivételt a fiatalabb generációk tagjai sem.

S ehhez társulva a hedonisztikus szemléletmód – hol jogosan, hol inkább sztereotípiaként – szintén tetten érhető ebben az életszakaszban.

A harmadik fontosnak tartott problémakört a jövő értékcsoporton belül elhelyezkedő, a társadalom és az emberiség szolgálatát felölelő értékek preferálása jelentette, mely az egyéni értékcsoporttal összevetve is elemezhető. Meglátásunk szerint ugyanis napjainkban bizonyos fokú, lassú elmozdulás figyelhető meg a közösségi értékek irányába, bár ösztársadalmi szinten ezek inkább kampányszerűen, katasztrófa helyzetekben, ill. a média által is reklámozott karitatív tevékenységek alkalmi támogatásában (pl. adományok gyűjtése) valósulnak meg. A rendszeres, önkéntesen végzett munka még viszonylag kevés ember életének szerves része. A közoktatásban célzottan a középiskolások ilyen jellegű szemléletformálását szolgálná 2006-tól a minden tanuló számára kötelező ötvenórás közösségi szolgálat teljesítése, amely egyúttal az érettségi vizsgára bocsátás előfeltétele is. A megvalósulás anomáliái következtében azonban ez a gyakorlat csekély szerepet játszik a diákok közösségi szemléletének erősítésében, kevéssé ösztönzi őket ilyen jellegű tevékenységek végzésére (vö. Karlowits – Juhász 2014).

6. A vizsgálat főbb eredményei

6.1. A középiskolások által preferált értékcsoportok és témakörök

A vizsgálat eredményeinek összesítése alapján megállapítható, hogy a megkérdezett fiatalok számára, az átlagpontszámok alapján, a legfontosabbak az egyéni fejlődés (352) és a társas kapcsolatok (339,6) értékcsoport értékei; a rangsor közepén a szabadságvágyhoz tartozó értékek (336,9) foglalnak helyet, míg a legkevésbé lényegesek a fogyasztói (295,1) és a jövő értékcsoport értékei (272,6). Az első három ranghelyen kis különbséggel követik egymást az értékcsoportok, ezáltal nincs kiugró mértékben preferált értékcsoport. Ezekhez viszonyítva jelentősebb leszakadás figyelhető meg az utolsó két ranghelyre kerülő értékcsoport esetében. Az adatok tehát egyrészt azt tükrözik, hogy a diákoknak nem volt egyszerű dönteniük, hiszen egy-egy értékcsoport egymástól jelentős mértékben eltérő értékeket tartalmazott, a sokféle érték között nehéz volt differenciálni, több is fontosnak tűnt közülük. Ezáltal a rangsor nem húzódott nagyon szét. Az azonban egyértelműen kitűnik, hogy az egyéni boldogulás, az előmenetel fontosabb a fiatalok számára, mint a jövő értékcsoport, azon belül a társadalom szolgálata, a közösség érdekében kifejtett tevékenység.

Az egyes értékcsoportok alá besorolt témakörök tekintetében az összesített pontszám és ezzel párhuzamosan, a maximálisan adható pontszámhoz viszonyított arány alapján jól látható, hogy az azonos értékcsoportba tartozó értékek hektikusan követik egymást, „szétszóródva” helyezkednek el a rangsorban, vagyis nem tekinthető teljesen konzekvensnek a válaszadás. (Az elérhető legmagasabb pontszám a tanulók számának (94), az egyes itemekre adható maximális pontszámnak (5) és az adott témakörhöz tartozó kívánságok számának (5) szorzatából jött létre.) (1. táblázat)

1. táblázat. A középiskolás tanulók értékpreferenciája témakörök szerint

Rangsor	Témakörök	Összpontszám	Az elérhető legmagasabb pontszámhoz (2350) viszonyított arány
1.	Adottság, képesség	1976	84,09%
2.	Szerelem	1838	78,21%
3.	Szabad döntés	1801	76,64%
4.	Család	1742	74,13%
5.	Anyagi javak	1607	68,38%
6.	Biológiai korlátok feloldása	1568	66,72%
7.	Iskolai előmenetel	1544	65,70%
8.	Társadalom szolgálata	1539	65,49%
9.	Kortársak, barátok	1515	64,47%
10.	Szabadidő, szórakozás	1344	57,19%
11.	Hírnév, siker	1187	50,51%

Összességében a saját érvényesüléssel összefüggő tényezők (adottságok, képességek), valamint a partnerkapcsolat és a család szerepe kiemelt a megkérdezett középiskolások számára. Az előbbi nem meglepő, hiszen a felnőtt életre készülve, a saját jövőbeni egzisztencia megteremtése szempontjából meghatározó az egyéni képességek szerepe. Ugyanakkor a vizsgálat időpontjában már beadták a jelentkezési lapjaikat a továbbtanulni szándékozók; az iskola jellegéből következően pedig sok tanuló számára a munka világában való tájékozódás tekinthető reális perspektívának. Ebből a nézőpontból viszont az iskolai előmenetel már nem élvezett prioritást, a jövőre vonatkozóan nem töltött be életükben jelentős szerepet. A diákok életkorából adódóan nem meglepő a „szerelem” felértékelése; míg a család vonatkozásában vélhetően a vidéki tanulók nagyobb aránya is szerepet játszik, hiszen a falvakban, kisebb településeken még szorosabbak a családi kapcsolatok, erősebb kötődést hordoznak, jelentősebb szerepük van a fiatalok életében. Ezek a választások összecsengenek annak a közelmúltban lefolytatott ifjúságkutatásnak az eredményével is, amely szintén a család, a párválasztás, a tradicionális családi értékek iránti elköteleződést tükrözte vissza; hiszen a mai fiatalok döntő többsége is családban tervezi leélni az életét (Székely – Szabó 2017). Felmerül viszont a kérdés, hogy a kortársakhoz, barátokhoz társítható értékek preferáltsága miért ilyen alacsony; mikor a serdülőkortól kezdve – közzismerten – a fiatalok sokkal nagyobb hatást gyakorolnak egymásra, mint a felnőttek a fiatalokra, ezáltal a kortárs csoportok véleményének felülértékelése kerül előtérbe (Tari 2011). További kérdés, hogy ebben milyen szerepe lehet a bejárók nagy számának, a partnerkapcsolatokra fordított időnek és annak, hogy ma már a baráti kapcsolatok ápolása is túlnyomó részben online valósul meg.

A ranglista második felében elhelyezkedő, a jövő értékcsoporthba sorolt társadalom szolgálata és a siker, hírnév témakör részben tovább erősíti az értékcsoporthok között a jövő alacsony preferáltságát; részben jelzi, hogy nemcsak a közösség szolgálata nem élvez prioritást a fiatalok körében, hanem a különféle, valódi teljesítményeket vagy állértékeket tükröztető „pozitív” vagy „negatív töltésű” hírnév sem vonzó az ifjúság számára.

6.2. A középiskolások viszonyulása az egyes értékekhez

Az átfogóbb értékeket képviselő értékcsoportok és témakörök választásán túl az egyes értéket kifejező kívánságok áttekintése még közelebb visz a középiskolások értékvilágához; különösen a két végleletet jelentő, a rangsor elején és végén elhelyezkedő értékek megismeréséhez. A 12. osztályos tanulók által preferált értékcsoportokkal és témakörökkel összhangban az egyéni és a társas kapcsolat értékei élveznek elsőséget. (Minél magasabb az összpontszám, annál fontosabb az adott érték a tanulók számára.) Az első 5 ranghelyre (az összesített pontszám alapján) az alábbi kívánságok formájában megfogalmazott értékek kerültek:

1. „*Minden helyzetben feltalálnám magam.*” (426)
2. „*A szüleim büszkéek lennének rám.*” (404)
3. „*Valamiben kimagaslóan tehetséges lennék.*” (400)
4. „*Találnék egy életre szóló igaz barátot.*” (391)
5. „*Kiváló nyelvérzésem lenne.*” (391)

Valójában az értékcsoportoknál és a témaköröknél domináns szerepet betöltő értékek megjelenésének lehetünk tanúi a nagyon fontosnak tartott értékek vonatkozásában is, hiszen a rangsor elején elhelyezkedők két csoport kiemelt szerepét mutatják: az egyéni fejlődés és a társas kapcsolatok csoportra szűkítik le az igazán jelentősnek tartott értékek körét. Míg az első, a harmadik és az ötödik helyen állók az előbbi, második és a negyedik helyen szereplők az utóbbi értékcsoportot képviselik. Az egyéni boldoguláshoz hozzájáruló kompetencia érzése (képes valamit megoldani, problémát önállóan kezelni) –, vagyis a változó helyzetekhez alkalmazkodás, az önállóságra törekvés, amint arra már korábban is utaltunk, a Z generáció egyik jellemzője, s ami – a választások alapján – a mintába tartozó fiatalokra is érvényes. Ugyancsak a személyes érvényesülés elengedhetetlen feltétele egyre inkább az idegennyelv-tudás is, hiszen a munkaerőpiaci elhelyezkedést, a külföldi munkavállalást nagymértékben megkönnyíti. Jelentőségének felismerését részben az is igazolja, hogy már említett, 2016-ban lefolytatott nagymintás ifjúságkutatás eredménye szerint a fiatalok nyelvtudása nőtt – igaz, saját bevallásuk szerint (Székely – Szabó 2017). (S tegyük hozzá, a jövőben még határozottabb elvárásként jelenik meg az idegennyelvek elsajátítása, mert a nyelvvizsga a felsőoktatásba bekerülés feltétele lesz.) Mivel a megkérdezett fiatalok olyan intézményben végeznek, ahol sokak számára nem a továbbtanulás, hanem egy jó munkahely megszerzése az elsődleges cél, ezért számukra ez utóbbi vonatkozásban értékelődik fel az idegennyelv-tudás jelentősége.

A legkevésbé fontos értékek között az alábbiakban felsoroltak találhatóak. (A zárójelben feltüntetett összesített pontszám értéke minél kisebb, annál jobban elutasított az adott kívánság.)

1. „*Oscar-díjas művész lennék.*” (186)
2. „*Parlamenti képviselővé választanának.*” (191)
3. „*Rendszeresen járhatnék játékkaszinóba.*” (192)
4. „*Nobel-díjas tudós lennék.*” (207)
5. „*Egész nap szörfözhetnék az interneten.*” (215)

Az első, a második és a negyedik helyen álló értékek a magas elutasítottságú, jövő értékcsoporthoz tartozó, emberiség, társadalom témakörének tagjai. Valószínűleg az iskola típusa

is szerepet játszik abban, hogy csekély a tanulók művészetek iránti érdeklődése, és a tudományok magas szintű művelése sem vonzó a számukra. Az ifjúság politikai érdeklődésének közismerten alacsony szintjét ez a vizsgálat is megerősíti. A válaszadó fiataloktól éppúgy távol áll a politika, mint a nagymintás kutatásban résztvevőktől, akiknek közéleti aktivitása leginkább a sport területén mutatkozik meg (Szekely – Szabó 2017). Ugyanakkor dicséretes, hogy a szerencsejáték sem az ő világuk, igencsak magas az elutasítottsága, hasonlóan a neten szörfözéshez. Ez utóbbi esetben azonban az a tény is hozzájárulhat az alacsony kedveltséghez, hogy számos, nagyobb érdeklődésre számot tartó tevékenység végezhető az okos eszközök, a digitális technika segítségével, amelyek között a neten tájékozódás némiképp háttérbe szorult.

6.3. A középiskolások által a legkedveltebb és a legjobban elutasított értékek

A perspektívát még jobban szűkítve, végül azt az – indoklással is kiegészített – egyetlen értéket vesszük górcső alá, amelyhez a végzős szakgimnazisták a legpozitívabb, ill. a legnegatívabb attitűddel viszonyultak. Mind a legeslegfontosabbnak, mind a legkevésbé fontosnak tartott értékek vonatkozásában megállapítható, hogy igen szórt a tanulók választása, ezért viszonylag kis elemszámok tartoznak egy-egy megjelölt értékhez. A pozitív választás tekintetében elmondható, hogy valamelyest átrendeződött a rangsor: a társas kapcsolatok megelőzték az egyéni fejlődés értékeit, a jövő értékcsoport pedig a fogyasztóival cserélt helyet. Általában azonban „visszaköszöntek” a korábban is kiemelt szerepet betöltő választások, ezáltal még hangsúlyosabb szerepre tettek szert a már említett értékek. Egyúttal az is megfigyelhető, hogy valamennyi értékcsoporthoz rendelve megtalálható egy domináns témakör, amelyen belül a legtöbb választ regisztrálhattuk. Így például a szerelem, az egyéni adottságok témakör egyébként is meghatározó szerepe még inkább erősödött. (2. táblázat)

2. táblázat. A középiskolás diákok pozitív értékválasztása

Rangsor	Értékcsoportok → témakörök	Értékcsoportok választásának száma/fő
1.	Társas kapcsolat → szerelem (14 fő)	23
2.	Egyéni fejlődés → adottság (16 fő)	21
3.	Szabadságigény → biológiai korlát (9 fő)	14
4.	Jövő → hírnév (9 fő)	11
5.	Fogyasztói → anyagi javak (6 fő)	6

A pozitív attitűdöt kiváltó tényezők közül az alábbiak foglalták el a legelőkelőbb helyeket: (Zárójelben az adott témakörbe tartozó értéket választók száma áll.)

1. „Sikeres vállalkozó lennék.” (9 fő)
- 2-3. „Minden helyzetben feltalálnám magam.” (7 fő)
- 2-3. „Olyan partnert találnék, akivel egész életünkben tartana az igazi szerelem.” (7 fő)
4. „Valamiben kimagaslóan tehetséges lennék.” (5 fő)

5-6. „A szüleim büszkék lennének rám.” (4 fő)

5-6. „Soha nem lennék beteg.” (4 fő)

Bizonyos szempontból kilóg a sorból, kakukktojásnak tekinthető az első ranghelyre került érték, hiszen a hírnevet, a sikert – más vonatkozásban – alapvetően elutasították a megkérdezettek. A sikeres vállalkozói lét azonban teljes mértékben reális perspektívát jelent a végzős műszaki szakgimnazisták számára: akár a családi vállalkozásba betársulva, azt folytatva, akár jövőbeli perspektívaként, saját vállalkozást indítva. Mindezt egyes esetekben kiegészíti az alkotás iránti vágy is, amint azt az alábbi indoklás is igazolja:

„Mert akkor a gyakorlatban végezném azt, amit tudtam. Számomra fontos, hogy maradandót alkossak az életben, és a vállalkozás szerintem a legopcionálisabb módja ennek.” (18. sz. kérdőív)

A fiatalok többi választása a már fentebb is részletezett, egyéni fejlődéshez és a társas kapcsolatokhoz tartozó értékek felértékelt szerepét mutatja. Az egyéni boldogulás egyik feltétele ugyanis a változásokhoz való gyors alkalmazkodás; bár ennek eltérő megközelítését jelzi, hogy egyesek sikerorientált, mások kudarckerülő személyiségként tudnak ennek az elvárásnak megfelelni:

„Mert a mai világban fontos a talpraesettség és a találékonyság.” (9. sz. kérdőív)

„Nem kerülhetnék kínos helyzetbe.” (48. sz. kérdőív)

A társas kapcsolatok csoportban – az adott életszakasz természetes velejárójaként – az életem át tartó szerelem, a párválasztás vágyott értéként való megjelenése figyelhető meg. Az indoklásokban olykor kissé idealisztikus megközelítés is érzékelhető volt:

„Mert nincs annál boldogabb dolog a világban, ha van egy ember az életedben, aki mindig, mindenhogy szeret, elfogad.” (75. sz. kérdőív)

„A boldogság a legfontosabb, lehetünk pénzzel is azok, de az mulandó, és egy idő után lehet megvan mindenünk, de valójában nincs semmink, ha nem tudjuk kivel megosztani.” (30. sz. kérdőív)

Ugyan igen kis elemszámmal, de a biológiai korlátok leküzdésével kapcsolatosan, a „betegség nélküli” élet is megjelenik; összességében azonban ez a tényező kevésbé játszik szerepet a diákok értékválasztásában.

A negatív attitűdöket kiváltó kívánságok harmonizálnak a leginkább elutasított értékcsoportokkal. Mondhatjuk, hogy feje tetejére állt a pozitív választást tükröző lista; a legkevésbé vonzó témakörök kerültek a rangsor élére, a korábban prioritást élvezők pedig a végére. (A zárójel ebben az esetben is az adott témakörbe tartozó értéket választók számát jelöli.) (3. táblázat)

3. táblázat. A középiskolás diákok negatív értékválasztása

Rangsor	Értékcsoportok → témakörök	Értékcsoportok választásának száma/fő
1.	Jövő → hírnév (23 fő)	31
2.	Fogyasztói → szabadidő (16 fő)	24
3.	Szabadságigény → biológiai korlát (12 fő)	13
4.	Egyéni fejlődés → iskolai előmenetel (4 fő)	7
5.	Társas kapcsolat → kortársak (5 fő)	5

A negatív választások nyomán az alábbi rangsor alakult ki az első öt ranghelyen:

1. „Oscar-díjas művész lennék.” (12 fő)
2. „Parlamenti képviselővé választanának.” (9 fő)
3. „Sosem halnék meg.” (8 fő)
4. „Rendszeresen járhatnék játékkaszinóba.” (7 fő)
5. „Egész nap szörfözhetnék az interneten.” (6 fő)

Az egyébként is elutasított kívánságok vonatkozásában, a negatív viszonyulásokat illetően az indoklások adnak némi magyarázatot – természetesen csak szószavúán, hiszen ez a generáció nem igazán szeret sokat írni. A művészvilággal és a politikával kapcsolatos averzióik viszont ezekből a mondatokból is jól érzékelhetővé válnak:

„Nem lennék az, mivel számomra idegen a művészvilág.” (29. sz. kérdőív)

„Nem érdekel a hírnév.” (49. sz. kérdőív)

„... mert engem sose érdekelt a politika, és nem akarok egy olyan komplikált rendszer része lenni, amiről a közvélemény negatív kritikát gyakorol.” (9. sz. kérdőív)

A konzekvens választások sorát, kivételként, egy kívánság szakítja meg, úgy is mondhatnánk, „színsítí”, az, amelyik a halálhoz való személyes viszonyról árulkodik. Az ezt az értéket megjelölők ugyanis nem egocentrikus nézőpontból értelmezik, nem a földi lét korlátlanágából adódó előnyöket helyezik előtérbe, hanem kapcsolati hálójuk viszonylatában, a szeretteikhez fűződő dimenzióban elemzik. Ez a fajta megközelítési mód, egy újabb aspektusból, jelzi az egyébként is kiemelt szerepet játszó társas kapcsolatok értékeinek fontosságát:

„Mert az életnek úgy semmi értelme, hogy az összes szerettem meghal, és én nem. Nem akarom végignézni a szerelmem és a gyerekeim halálát sem.” (5. sz. kérdőív)

„Az örök élet szerintem hatalmas teher lenne, mert idővel ugyanis mindent elveszítenék, amilaki fontos, és úgy semmi értelme.” (26. sz. kérdőív)

A fiatalok értékvilágának, értékdimenzióinak teljesebb megismerését szolgálta a kérdőíven szereplő kívánságok kiegészítése egy saját lényegesnek tartott értékkel. Ezzel a lehetőséggel a minta egyharmada, 31 tanuló élt. A megfogalmazott kívánságok lényegileg azonosságot mutattak a kérdőíven szereplő értékekkel, így a közöttük kialakult rangsor is tovább erősítette az egyéni és a társas kapcsolatok értékcsoport kiemelt szerepét; ezen belül is elsődlegesen a családi boldogság és a munkahelyi érvényesülés jelentőségét.

A tanulók értékekkel kapcsolatos véleményének összesítése alapján a Maslow-féle piramisal (N. Kollár – Szabó 2004) összevetve megállapítható, hogy a hiányalapú szükségletek közül a szeretet, a valahová tartozás domináns a fiatalok számára, illetve egy területre szűkítve, jövőbeni vállalkozóként, az elismerés iránti vágy játszik szerepet; míg a növekedésalapúak közül a kognitív és az önmegvalósítás szükséglete.

Az általunk előtérbe állított problémakörök tekintetében jól látható, hogy több vonatkozásban is kimutatható a végzős szakgimnazisták választásai nyomán az egyéni fejlődéshez kötődő értékcsoport preferálása. A fogyasztói értékcsoport kiemeléséről ugyanez viszont nem mondható el. Minden tekintetben más értékek felülreprezentáltak: sem az anyagiak, sem a szabadidőhöz, szórakozáshoz kötődő értékek nem élveznek magas támogatottságot ebben a mintában. Ugyanakkor az egyéni fejlődés, boldogulás fontosságának ellenpólusaként a közérdekében végzett tevékenységek, a társadalom és az emberiség szolgálatát képviselő értékek sem lényegesek a fiatalok megítélése szerint.

7. Összegzés: a módszer ajánlása

A bemutatott vizsgálati eszköz segítségével az értéktartalmak aktuális megítéléséről kaptunk képet egy 12. osztályos szakgimnazista évfolyam vonatkozásában. Osztálykeretben azonban a névvel ellátott, egyéni írásbeli kérdőíves felmérés során valamennyi tanuló értékvilága feltérképezhető. A rendelkezésre álló háttérinformációk, a név szerinti beazonosíthatóság, valamint a választások magyarázatokkal való kiegészítése több vonatkozásban is fontos adalékokkal szolgálhat. Lehetővé válik a fiatalok értékválasztása (értékcsoportok, értéktartalmak) háttérben meghúzódó okok, valamint a viselkedésüket, tevékenységüket meghatározó értékdimenziók és attitűdök feltárása; s a tanulók személyiségtulajdonságaiból talán olyan elemek is feltáruulnak, amelyek a tanítási órák főként tananyagra koncentráló, feszített menetében rejtve maradnak.

A bemutatott kutatás keretében csak a legpozitívabb és a legnegatívabb attitűdöt előhívó értéktartalmak vonatkozásában kértünk indoklást, de ha ezt minden kívánság esetében meg tesszük, akkor a mögöttes okok is jobban megismerhetők és megérthetők, és az attitűdöknek is szélesebb spektruma tárulhat fel. Teljesebb kép alkotható egy-egy diák értékvilágáról, az adatokat összesítve pedig az osztály által preferált értékdimenziókról, ezeken belül arról, hogy osztályszinten mennyire homogén vagy heterogén az egy osztályba járó tanulók vélekedése az adott értékekről.

A kapott eredmények összegzése Excel táblázatkezelő program segítségével könnyen megvalósítható; elemzése pedig számos olyan információval gazdagíthatja a pedagógusok (osztályfőnökök, illetve szaktanárok, például a hittant, az etikát tanítók) tanítványaikról kialakított összbenyomását, amely a személyiségfejlesztő munkához, az osztályközösség formálásához is hasznos munícióval szolgálhat. Ennek a vizsgálatnak a lebonyolítása előnyös lehet például a középiskolába belépő évfolyam osztályaiban – az iskola típusától függően – akár 5., 7. vagy 9. osztályban, hiszen ez a kérdőív jól értelmezhető és könnyen kitölthető már 10-11 éves korban is. Ismételt vizsgálat pedig a változások, tendenciák megragadásra is alkalmas. A követéses vizsgálatok lefolytatásával ugyanis nyomon követhetővé válik a diákok értékekhez viszonyulásának alakulása. Ha megvalósultak, a pedagógiai helyzetteremtések, fejlesztő tevékenységek hatásának részbeni megragadására is lehetőség nyílik. A tanárok személyiségfejlesztő attitűdjének erősítése, ezirányú tevékenységeik segítése, a facilitáló szerep megvalósítása irányába elmozdulás ugyanis egyre inkább a pedagógusokkal szembeni követelményként fogalmazódik meg.

Ha a kérdőív valóban őszinte választásokat tartalmaz – és nem a valós vagy vélt elvárásoknak történő megfelelési igényből fakadó értékeket – akkor a diákok is szembesülhetnek azzal, milyen értékek mentén élük az életüket, mi a lényeges, és mi a lényegtelen számukra. Ily módon egyfajta tükröt tarthat eléjük ez a vizsgálat. Osztálytársaik válaszait megismerve, azt saját értékítéleteikkel szembesítve pedig – akár osztályfőnöki órán vagy azon kívül is – beszélgethetnek, vitatkozhatnak az értékek sokszínű világáról, a mögöttes okokról, motivációkról, preferenciákról.

attekintes_a_z_generaciorol_2013.pdf (2018. 11. 27.)

- Marc, Prensky 2001. Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. Kovács Emese (ford.)
Forrás: On the Horizon. *NCB University Press*, Vol. 9 No. 5. 2001. október. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (2018. 11. 27.)
- Szabó Ildikó – Szekszárdi Ferencné 1992. *Az osztálytükörtől a falfirkákig. Módszerek (nem csak) osztályfőnököknek*. OKI IFA. Budapest.
- Szekszárdi Ferencné 1992. Értékek árfolyama. In: Szabó Ildikó – Szekszárdi Ferencné: *Az osztálytükörtől a falfirkákig. Módszerek (nem csak) osztályfőnököknek*. OKI IFA. Budapest. 94-103.
- Szekszárdi Júlia 2001. Példa az értékvizsgálatra. In: Szekszárdi Júlia: *Nevelési vizsgálatok a pedagógiai gyakorlatban*. Veszprémi Egyetemi Kiadó. Veszprém. 55-57.
- Székely Levente (szerk.) 2013. *Magyar ifjúság 2012. Tanulmánykötet*. Magyar Közlöny- Lap- és Könyvkiadó <http://mek.oszk.hu/18600/18689/18689.pdf> (2018. 11. 29.)
- Székely Levente (szerk.) 2018. *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar ifjúság kutatás 2016. Tanulmánykötet*. Kutatópont Kft. és Enigma 2001 Kiadó és Médiaszolgáltató Kft. Budapest. <http://kutatopont.hu/files/2018/07/magyarfiatalok.pdf> (2018. 11. 29.)
- Székely Levente – Szabó Andrea (szerk.) 2017. *Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Az ifjúságkutatás első eredményei. Ezek a mai magyar fiatalok! Új Nemzedék Központ http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf (2018. 11. 29.)
- Tari Annamária 2011. *Z generáció*. Tericum Könyvkiadó. Budapest.
- Tóth László 2004. *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.

Sándor-Schmidt Barbara

Diverzitás és individuális értékek óvodás korban: a MIMI (Mindenki Másképp Intelligens) módszer beválás-vizsgálata

1. Bevezetés

Ahogy az a munka címe is jelzi a kutatás tárgya a diverzitás és individuális értékek vizsgálata óvodás korban. A kutatás a Mindenki Másképp Intelligens (továbbiakban MIMI) módszer beválás-vizsgálatával (Halász 2012) párhuzamosan, azzal egybefonódva értelmezendő. Az MIMI módszertan egy a Többszörös Intelligenciák (Multiple Intelligences - Gardner 1983, 1996) valamint a Nem-egyetemes fejlesztés (Nonuniversal Development - Feldman 1980) elméleteire épülő, Projekt Spektrum (Gardner – Feldman – Krechevsky 1998) óvodai nevelési módszertanon alapuló önálló adaptáció. A kutatás során a Kárpát-medence különböző magyar ajkú közösségei körében végeztem vizsgálatokat. Pécssett a Református Kollégium Óvodájában; a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán Beregszászon, illetve a Beregszász XVIII. sz. Óvodájában a tavalyi évben végeztem el vizsgálataimat, ahol egy ERASMUS+ Nemzetközi Kreditmobilitási Program keretén belül kutathattam.¹⁷ A beválás-vizsgálat jelen fázisában a befogadók (gyermek) környezetének, az őket közvetlenül „befolyásoló” személyek (elsősorban óvodapedagógusok) szemszögéből vizsgálom az evaluáció folyamatát. A beválás-vizsgálatot minden esetben a gyakorlati tesztelés során végezzük. Ebben az esetben erről a folyamatról audio- és videoanyagok kerültek rögzítésre. A kvalitatív adatelemzés során ezek a dokumentumok kerülnek vizsgálatra. Az elemzés legfontosabb kérdései és problémafelvetései a tevékenységektől alapvetően elvárt kiemelkedő tényezők, valamint az egyes motívumok vizsgálatát érintik.

2. A MIMI óvodai nevelési módszer

A MIMI módszer vizsgálatakor jól körvonalazódik a többszörös intelligenciák koncepcióban fellelhető nyolc intelligenciára fókuszáló, valamint hét tudásterületen reprezentálódó tevékenység-háló. A tudásterületek és az intelligenciák a következőképpen csatlakoznak egymáshoz: a *mozgás* – testi-kinesztetikus intelligencia; *nyelv* – verbális intelligencia; *matematika* – logikai-matematikai intelligencia; *tudomány* – naturalisztikus intelligencia; *társadalom*, társas viszonyok – intraperszonális és interperszonális intelligenciák; *képzőművészet* – vizuális intelligencia; *zene* – zenei intelligencia. Az egyes tevékenységcsoportok a gyermekek személyiségének kibontakoztatására fókuszálnak a differenciálást és a diverzitást figyelembe véve.

¹⁷ Az eddigi kutatási eredményeimről és a pontos folyamatról vezetek egy kutatói blogot, amelyben minden fontos részletet és elért eredményt feljegyzek. <https://sandorschmidtbarbara.wordpress.com/kutatas/>

A MIMI módszer és szemléletmód szoros gyakorlati és elméleti együttműködésen, kutatási és fejlesztési projekten alapul, ezzel egy haladó szellemű alternatívát és megközelítést kínál a korai fejlesztésben, óvodai nevelésben és programfejlesztésben. Az adaptált program a hazai óvodai nevelés életszakaszára fókuszál, vagyis a 3-tól 6-7 éves korú gyermekekre, ellentétben az alapjául szolgáló Projekt Spektrum módszerrel, mely a 4-től 7-8 éves korú gyermekek fejlesztésére fókuszál. Ez a folyamat sok szempontból befolyásolta a tevékenységek jellegét, eszközeit, valamint a mérés-értékelés módszertanát. A folyamatosság elve az egyik legfontosabb alapelv, amely a MIMI módszerben megjelenik. Ezen elv értelmében a tevékenységek az előzetes tudásra épülnek és annak eredményei folyamatként értelmezhetőek. A módszer bevezetésére, a fejlődés mozgósítására nagy segítséget nyújthat, ha a tevékenységekkel a szülőket is megismertetjük és ösztönözzük őket arra, hogy otthon is bátran használják az egyes eszközöket.

A korábban felsorolt tudásterületek/intelligenciák feltérképezéséhez a szokásos óvodai tevékenységektől számos ponton eltérő játékok tartoznak. A játékeladatok megközelítése és megoldása a képességek, készségek, intelligenciák feltárásán túl további információkat is tartalmaz a gyermekek munkastílusának, „munkaprofiljának” feltérképezéséhez.

Az egyes játékeladatokhoz előre meghatározott játékeszközök, módszertani eljárások, játékleírások, mérési-értékelési stratégiák tartoznak, amelyek alapján a tevékenységeket véghezvük. A tevékenységekhez tartoznak ezen túl megfigyelési lapok, valamint tevékenységi naptárak, amelyek segítségével a módszer a napi rutin részévé válhat.

2.1. Projekt Spektrum módszer

A MIMI módszer alapját a Projekt Spektrum módszer képezi. A Projekt Spektrum szellemű megközelítés és módszertan egy több mint 10 éves kutatás eredménye. Elsődleges célja, hogy erősítse a gyermekek azon képességeit, készségeit, kompetenciáit, amely az iskolai évek során elengedhetetlenek lesznek. Elméleti kereteit tekintve Howard Gardner Többszörös Intelligenciák elméletén, valamint David Henry Feldman Nem-egyetemes (Non-universal) fejlődési elmélete alapján került kidolgozásra, amely hangsúlyozza a gyermekek szoros megfigyelését, szellemi erősségük azonosítását, majd ezeket az erősségeket felhasználva tervezi meg a gyermekek egyéni oktatási programját.

A Projekt Spektrum a Projekt Zero kutatás egyik alprojektjeként értelmezhető. A kutatás eredményeit a válogatott kutatócsoport egy elméleti és gyakorlati tudást is összegző műben mutatta be.¹⁸ A *Project Spectrum* című munka a Teachers Collage Press gondozásában jelent meg.¹⁹ A koncepció alap gondolataként szolgáló Többszörös Intelligenciák elmélet gyakorlati megvalósításának társadalmi hasznossága korábban már bemutatásra került, hazai tanulmányokban (Dezső 2015a, Dezső 2015b). A Spektrum szemléletmódú megközelítéssel, az az

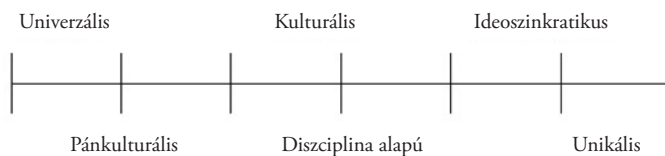
¹⁸ Project Spectrum - Building on Children's Strengths, Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, The Experience of Project Spectrum and Project Zero

¹⁹ Az említett mű fordítására hivatalos engedéllyel rendelkezem a Teachers Collage Press-től (TCP)

alapvetés is érvényesül, mely szerint minden gyermek egyedileg és egyénileg azonosítható intelligenciaprofíllal rendelkezik (Gardner, Feldman, Krechevsky 1998a). A kapott profilok felhasználásával pedig képessé válunk a gyermekek egyénre szabott oktatási programjának kidolgozására.

2.2. A Nem-egyetemes fejlődés elmélete

A Nem-egyetemes fejlődés elméletéről Feldman először 1980-ban írt (Feldman 1980). A fejlődés kognitív folyamatát vizsgálja Piaget alapján, azzal a különbséggel, hogy Feldman szerint ez a fejlődés nem csupán spontán folyamatok eredménye, hanem különböző külső erőfeszítést, támogatást is igényel. Feldman az alábbi példával magyarázza ezt a jelenséget: „A zongorázás és az alulreprezentált gazdasági elmélet két különböző terület. Ezen területek alapjai a kognitív gazdagodásunk során elménkben folyamatosan fejlődnek, abban az értelemben, hogy az absztrakt gondolkodás egy bizonyos szintjét igyekeznek elérni, ebben az értelemben egyetemesnek minősülnek; azonban nem egyetemes abban az értelemben, hogy nem mindenki képes, vagy akar az adott területeken kompetenssé válni.” (Gardner, Feldman, Krechevsky 1998b: 8) Ezek alapján kimondható, hogy a Nem-egyetemes fejlődés elmélet bizonyítja, hogy a tudás eléréséhez az egyetemes elmélet által szerzett spontán tudáson túl a szaktudáshoz Nem-egyetemes fejlődésre is szükségünk van. A fejlődéshez különböző utak vezetnek, számos lehetőségre van szükség az egyéni potenciálok feltárásához és a legmagasabb szintű teljesítmény eléréséhez. A Nem-egyetemes fejlődés során a gyermekek különböző szintek szekvenciáján (sorozatán) haladnak keresztül a tudás eléréséig. (1. ábra)



1. ábra. Nem-egyetemes elmélet modellje (Feldman 1980)

Ha értelmezni szeretnénk az ábrát, az alábbi példán keresztül megtehetjük azt. Az objektum állandósága – például az egyetem létezése – univerzális. Ez a tudásunk univerzális, spontán megfigyelés során kialakult tudás. A pánkulturárhoz tartozó tudás, lehet például a nyelv, mely szintén egy spontán tanulási folyamat eredményeként kerül a birtokunkba. A kulturális szinten értelmezhetjük az olvasást, az írást, vagy az aritmetikát. Ezeket a tudásokat a kultúra minden tagja várhatóan egy bizonyos szintig birtokolja. A diszciplína-alapú tudás lehet egy tudomány alapszintű ismerete, például a kereskedelem vagy a kémia. Ennek a tudásnak egy specializált irányú továbbképzését, például a szerves kémia ismeretét biztosítja az idioszinkratikus (*nem szokványos, egyéni*) szint. Az unikális szint már meghaladja a Nem-egyetemes fejlődés elméletének korlátait, itt találhatóak a nagy felfedezésekhez, szabadalmakhoz tartozó tudások.

2.3. Többszörös Intelligenciák elmélet

Ahogy azt már korábban említettem, Gardner elmélete szerint nyolc intelligenciát különböztetünk meg. A koncepció neveléstudományi, pedagógiai alkalmazását és bevalását számos külföldi példa alátámasztja (Armstrong 2009, Leazeur 2003). Hazánkban a koncepcióval, illetve annak alkalmazásával történő oktatásra is találhatunk példát felsőbb évesek körében (Dezső 2014), azonban óvodai nevelésben történő felhasználásra mindeztidáig kevés számú próbálkozás történt (Sándor-Schmidt 2015).

2.4. Tevékenységek és intelligenciák

Ebben a fejezetben csak azokat a területeket és hozzájuk tartozó tevékenységeket mutatom be, amelyek közvetlenül szerepeltek a kutatásban. Ebből kifolyólag a tevékenységek és területek felsorolása nem teljes.²⁰

A naturalisztikus-természeti intelligenciához tartozó terület a tudományos terület. A megfigyelt és vizsgált tevékenység a kincskereső játék. A játék lényege, hogy feltárja a gyermekek logikai következtetései (inferenciáinak) képességét. A játék tárgya, hogy a gyermekek kitalálják, feltárják a kincsek helyét, ehhez jóslást végeznek, amely által rábukkanhatnak az egyedi típusú tárgyra. A használatot azonban nem előzi meg pontos instrukció. A tevékenység módja rá tud világítani a gyermekek információ-organizációs (szervezési) stratégiáira.

A testi-kinesztetikus intelligencia a mozgásos terület feltérképezéséhez használt tevékenység, a kreatív mozgás vizsgálata. A játékok különböző képességeket és készségeket társítanak a mozgásos tevékenységekhez, mint a dominancia, lateralitást fejlesztő játékok. Figyeli a zenére adott testi reakciókat, több kelléket is használ, továbbá nagy hangsúlyt fektet a „verbális képek” alkotására. Minden egyes testi-kinesztetikus intelligencia tevékenységet szabad improvizációs tánc zár, amelyhez a zenei stílusokat változatosan választjuk meg.

A zenei intelligencia, vagyis a zenei terület mozgósításakor főként az ének-zenei aktivitás kerül a középpontba. A megfigyelés során a tanult művek prezentálásakor a hangmagasságot, a ritmust, a zenei memóriát vizsgáljuk. Ebből kifolyólag azt értékeljük, hogy a gyermekek éneklés közben képesek-e folyamatosan koncentrálni a ritmusra, illetve az egyenletes lüktetésre, képesek-e felidézni a dal zenei tulajdonságait. Az megfigyelés során a ritmusra, a hangmagasságra, az általános muzikalitásra fókuszálunk. A zenei percepció tevékenysége során a gyermekek azon képességeit figyeljük meg, hogy felismerik és meg tudják különböztetni a hangmagasságokat.

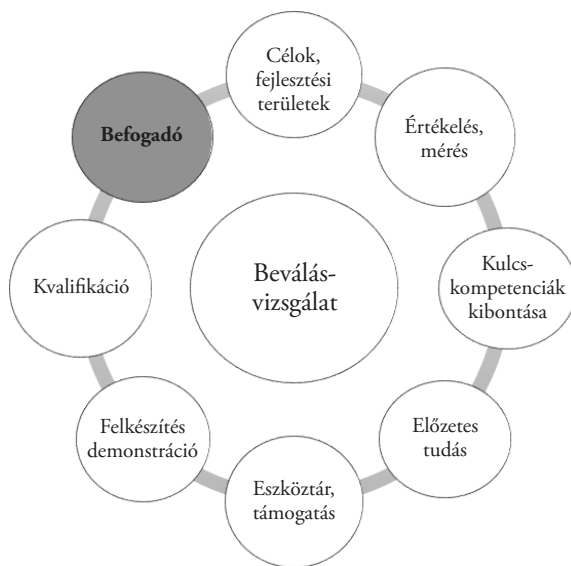
A logikai matematikai intelligencia a matematika területet takarja, amelyet a dinoszaurusz-játékkal vizsgálunk. Ezt a tevékenységet a gyermekek numerikus fogalmi megértéséhez, a számolási-számlálási készség, valamint a szabálytudat és feladattartás vizsgálatára, a stratégiai gondolkodás feltárására alkalmazzuk. A képességek értékelése során nagy hangsúlyt kap a gyermekek numerikus érvelése, a térbeli gondolkodás és a logikai érvelés.

²⁰ A teljes lista leírásokkal a kutatói blogban olvasható. <https://sandorschmidtbarbara.wordpress.com/kutatas/>

A nyelvi intelligencia, a nyelvi-verbális terület feltárásához a riportter-játék tevékenységet alkalmazzuk. A tevékenység értékelése segítségével feltérképezhetjük a gyermekek által átélt események tapasztalatait. A kérdések vonatkozhatnak a személyes interakciókra, de helyezhetjük a hangsúlyt az események leírására, illetve a hétféle folyamán átélt eseményekre is. A megvizsgált területek, részkapességek között a megfigyelésben fontos szerepet kapnak a nyelvi funkciók, az elbeszélés képessége, valamint az információkezelés képesség.

3. Beválás-vizsgálat

A beválás-vizsgálat szerves részét képezi a gyakorlati tesztelés, vagyis a kipróbálás. Ez az egyetlen módja, hogy a módszer minőségéről, valamint a hazai óvodai nevelésben történő alkalmazhatóságáról meggyőződhetünk. A beválás-vizsgálat alapvető kritériumait tekintve meg kell vizsgálnunk, hogy „(1) a program bizonyítható módon ne okozza azok romlását és kedvező esetben együtt járjon a tanulási eredmények javulásával, (2) a program megvalósítható legyen. Mind az utóbbi, mind az előbbi kritérium több elemre bontható és bontandó, és mindkettőhöz többféle alapelv és értékelési eszköz hozzárendelhető.” (Halász 2012) A beválás-vizsgálat komponenseinek megfigyelésekor hét elemet különböztetünk meg, amelyek az alábbi modellben láthatók. (2. ábra)



2. ábra. Beválás-vizsgálat modell (Halász 2012 alapján, kibővített)

A modellt megvizsgálva észrevehetjük, hogy eggyel több komponens szerepel, mint az eredeti felsorolásban. A „kiegészítő”, vagyis a „Befogadó” elem szintén meghatározza a beválás eredményességét, sőt elengedhetetlen annak vizsgálatakor, hiszen ha végiggondoljuk, hogy

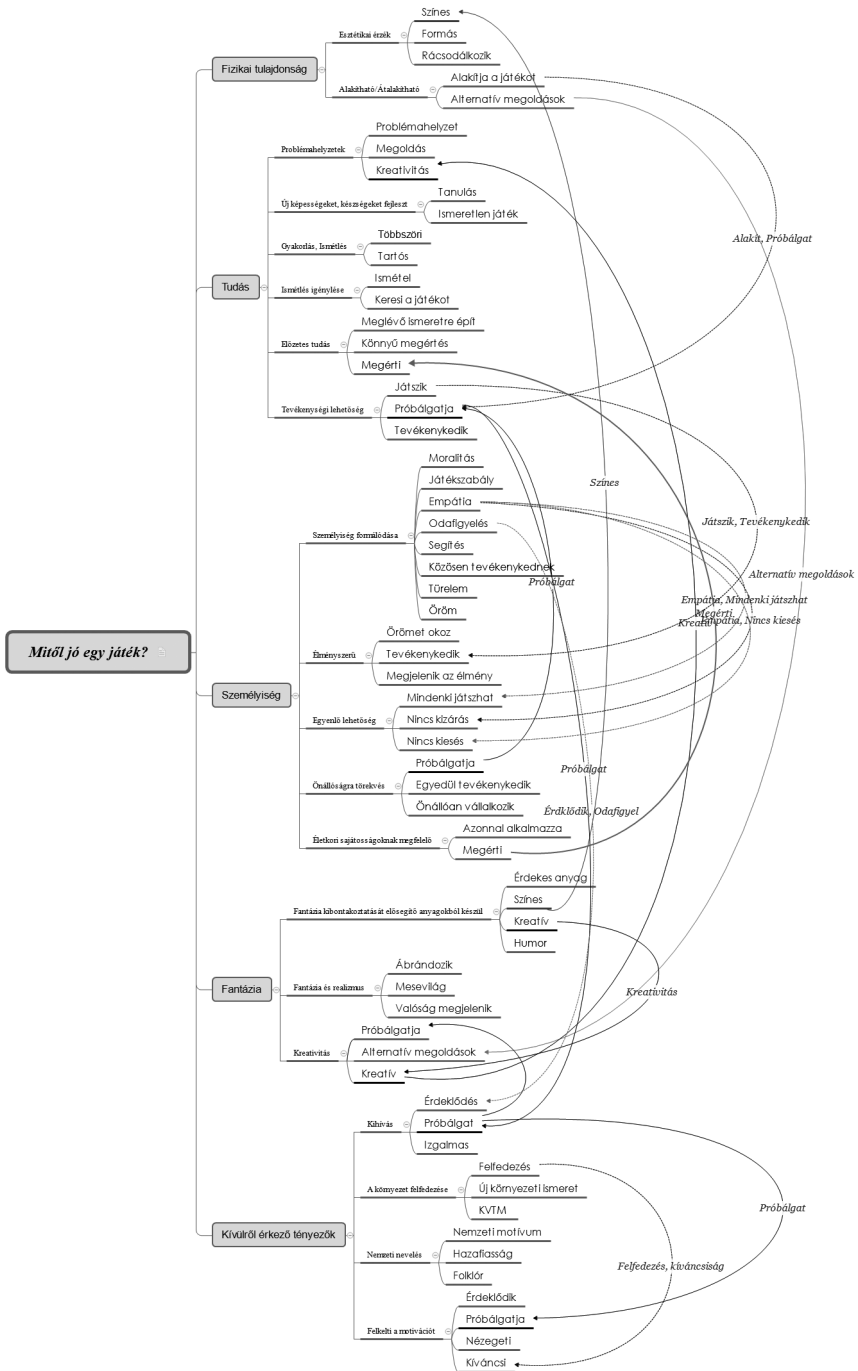
figyelembe vesszük a közlő (esetünkben a pedagógus) személyét, az eszközt, a célokat, a mérés-értékelés folyamatát, miért éppen a befogadó (esetünkben a gyermek) szempontjait nem vizsgáljuk? A befogadó megközelítése szintén egy diverzív síkon értelmezhető, vagyis komplex szempontrendszer feltételez, melybe éppúgy beletartozik a gyermekek érdeklődésének, motivációjának vizsgálata, mint az életkori sajátosságoknak való megfeleltetés. Amennyiben a tevékenységek, eszközök a Befogadónak nem megfelelőek, a program nem válhat be, vagyis nem alkalmazható. Esetünkben a teljes bevalás-vizsgálat nem feltétlenül releváns, hiszen egy kipróbált módszerről van szó, amelynek közel tízéves tapasztalatai meg is jelentek (Gardner, Feldman, Krechevsky 1998b), azonban a hazai implementációs vizsgálat érdekében érdemes a vizsgálatot végigvinni, illetve az adaptációs folyamat során kialakult sajátosságok figyelembevételével felülvizsgálni. A tényezők minden esetben változók, ezért is fontos ez a folyamat.

4. A kutatás módszertani alapjai

A kutatás két összefüggő és egymásra támaszkodó, kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket is magában foglaló, azokat integráló, kombinált formában valósult meg. Egy a közelmúltban elvégzett empirikus, kvantitatív kutatás keretén belül óvodapedagógusok véleményét kérdeztem a jó játék tulajdonságairól (184 fő), feltételeiről. A kérdőív elsődleges célja az volt, hogy feltárja, melyek azok a kiemelt tényezők, amelyek egy játékot megfelelővé, a pedagógusok szemszögéből „jóvá” tesznek. Ezekből a tényezőkből kategóriákat képeztem, amelyeket felhasználtam egy kvalitatív adatelemzéshez. A meglévő video anyagot (4 teljes tevékenységet tartalmazó video dokumentum) korábban kódoltam, majd a már meglévő kódokat ezekbe a kategóriákba rendeztem. A folyamat során a kódolás értelmezése számos ponton változott, alakult és letisztázódott. A kategóriákat azok sokszínűségéből fakadóan főkategóriákba rendeztem, így azok alkategóriaként szerepelnek a vizsgálatban. (Az így létrejött kódtérkép az 3. ábrán látható). A videók elemzése során ezekre az egyedi esetekre fókuszáltam és az ezekből kapott eredményekből vontam le később a gyakorlati tesztelésre vonatkozó konzekvenciákat. Ezek az egyedi esetekből nyert eredmények alternatívát nyújthatnak egy-egy problémahelyzet megoldására, illetve a gyakorlati tesztelés során előforduló minták feltárására.

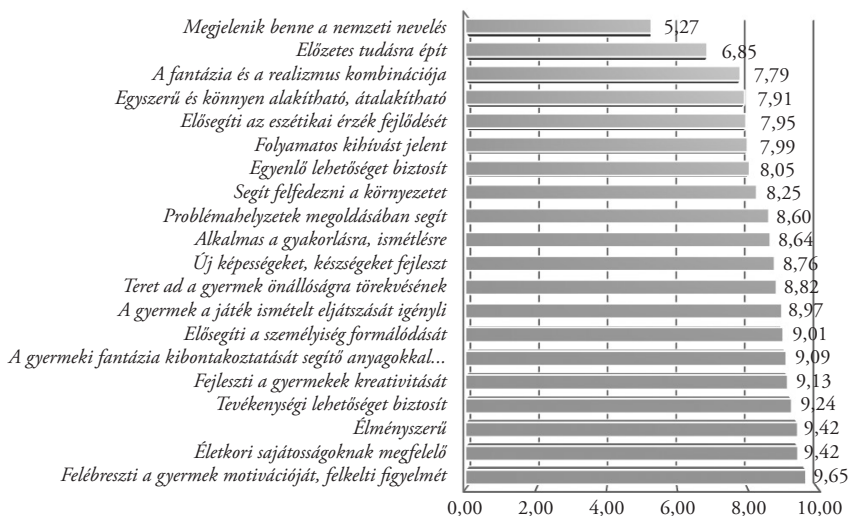
A kérdőíves kikérdezés eredményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a felsorolt tényezők jelentős része az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának²¹ legfontosabb elemeit, illetve a szakmai munka során megjelenő legfontosabb tényezőket sorakoztatja fel a „jó játék” vizsgálatokor. A 4. ábrát megfigyelve jól látható, hogy az óvodapedagógusok többsége miként látja a jó játék ismérveit. Az ábráról leolvasható, hogy a kiemelt területek a motiváció; az életkori sajátosságok figyelembevétele; az élményszerűség; a tevékenykedtetés; valamint a kreativitás területei köré csoportosíthatóak. A felsorolás végén található (az utolsó három tényezőt figyelembe véve) a fantázia és realizmus kombinációjának reprezentálása a játékban; az előzetes tudás figyelembe vétele, valamint a nemzeti nevelés tényezői. Ezeket a tényezőket kevésbé tartották fontosnak a megkérdezett óvodapedagógusok a jó játék ismérveinek felsorolásakor.

²¹ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról



3. ábra. Kódterkép

Ha a kódtérképet vizsgáljuk, láthatjuk, hogy öt főkategóriát különböztettem meg. Ezek a főkategóriák a fizikai tulajdonsághoz; a tudáshoz; a személyiséghez, a fantáziához és a kívülről érkező tényezőkhöz tartozó alkategóriákat tartalmazzák. Az alkategóriák összesen 20 területet mutatnak be, ezek megegyeznek a kérdőívben felsorolt 20 tényezővel. Az alkategóriák pedig további 30 kódot ölelnek föl. A kódtérképen kialakított kapcsolatok két típus szerint kerültek ábrázolásra.²² Az első típus, a „konstans²³ logikai kapcsolatot” feltételező kapcsolat, amelyben olyan kódok kerültek összekapcsolásra, amelyek azonosak. (pl. Megértés - Tudás/Előzetes tudás/Megértés → Személyiség/Életkori sajátosságoknak megfelelő/Megértés). A másik típus az „ekvivalens²⁴ logikai kapcsolatot” feltételező kapcsolat, amelyben olyan kódok kerültek összekapcsolásra, amelyek bár nem azonosak, nagyon hasonlóak, jelen vizsgálati körülmények között egymással egyenértékűek. (Pl. Játsszik/Tevékenykedik – Tudás/Tevékenységi lehetőség/Játsszik → Személyiség/Élményszerűség/Tevékenykedik). Ezen kapcsolatok vizsgálata számos következtetésre ad lehetőséget az adott tevékenységek vizsgálatakor. Feltérképezhetővé válik az egyes kategóriák közötti kapcsolatok minősége is, amely által a főkategóriákba való rendezés is megvalósítható. Ha tovább differenciáljuk az egyes kapcsolatokat, több szintet is megkülönböztethetünk, ám jelen esetben a legfontosabb kapcsolatok bemutatása volt a célom.



4. ábra. Mitől jó egy játék

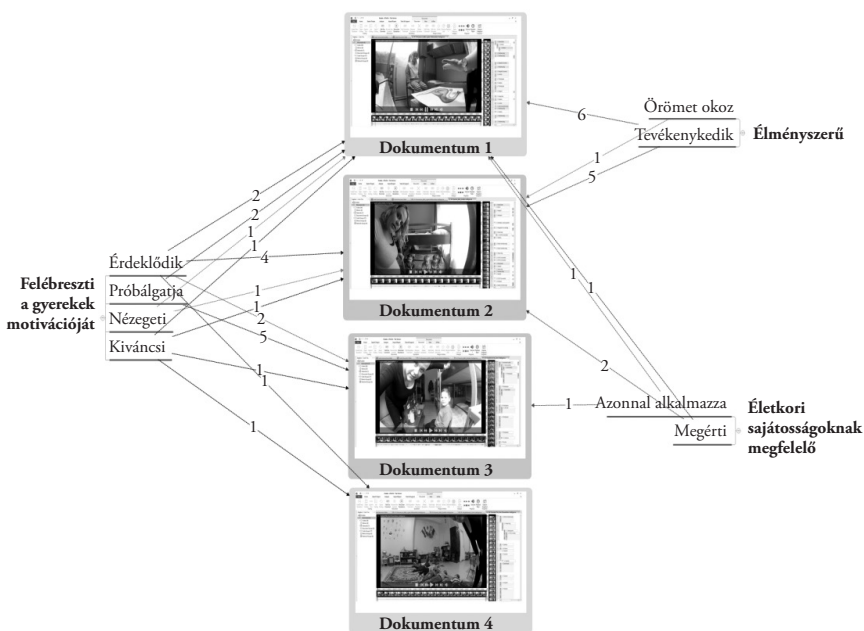
A következő ábrán (5. ábra) a legfontosabbnak ítélt alkategóriákat, a hozzájuk tartozó kódokat és azok kapcsolatrendszerét figyelhetjük meg. A három kiemelt kategória a motiváció, az életkori sajátosságok és az élményszerűség területeit érinti. Az ábráról leolvashatjuk, hogy a legkomplexebb kapcsolati hálóval a motiváció tényezője rendelkezik. Minden dokumen-

²² A két kapcsolat az általam konstans logikai kapcsolatnak ill., ekvivalens logikai kapcsolatnak nevezett kapcsolatok.

²³ Jelen esetben megegyezőségre utalunk

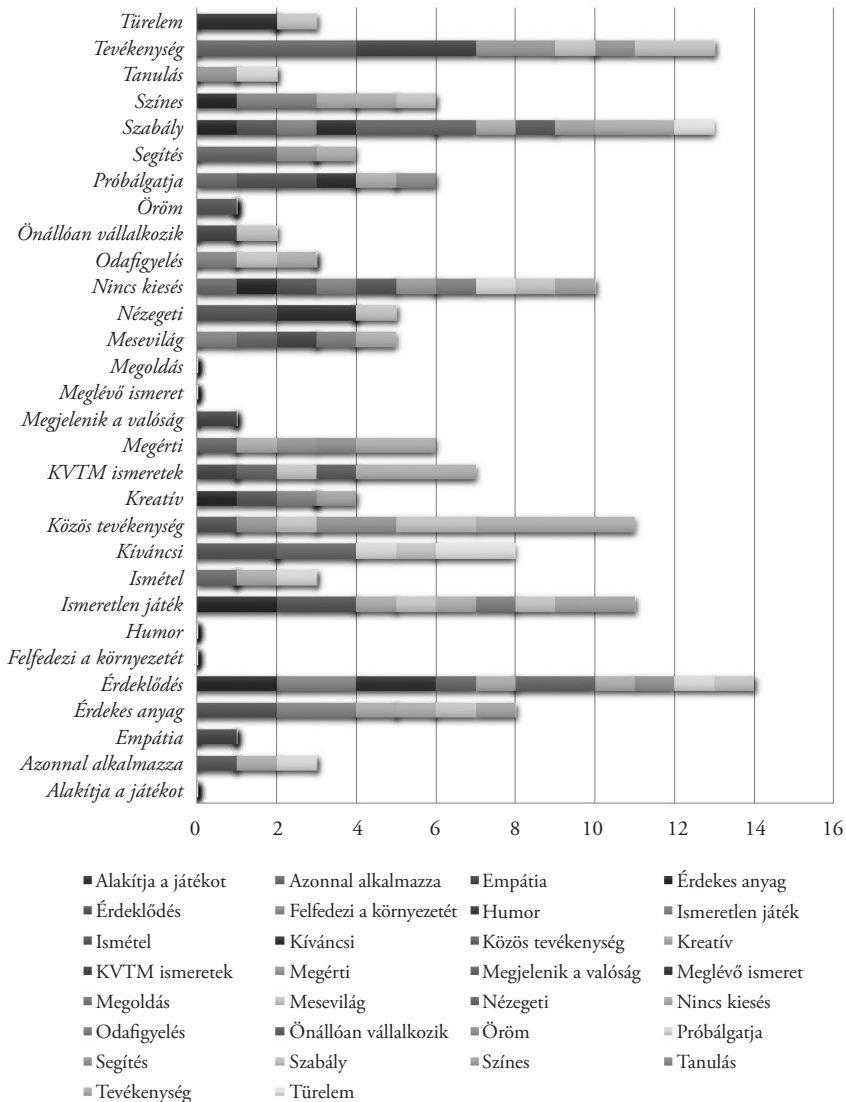
²⁴ Jelen kontextusban egyenértékűséget feltételezünk

tumhoz kapcsolódik minden kódjával, ezzel bizonyítva, hogy ez a tényező elengedhetetlenül szerepet játszik a tevékenységekben. A másik két tényező a negyedik dokumentumhoz gyakorlatilag nem is kapcsolódik. Érdekesség továbbá, hogy a tevékenység mint kód jelenik meg a legtöbbször a dokumentumokban, vagyis a jelen vizsgálatra, egyedi következőképpen elmondható, hogy a legfontosabb eleme a tevékenységeknek, maga a tevékenykedtetés. Ebből következik, hogy jelen esetben azok a játékok eredményesek, amelyek során a gyermekek tevékeny tevékenységet végeznek.



5. ábra. Kiemelt kódok vizsgálata

A 6. ábrán az alkalmazott kódok közötti összefüggéseket figyelhetjük meg. Az ábráról azt tudjuk leolvasni, hogy az egyes kódok a vizsgált dokumentumokban milyen arányú egyezésben jelentek meg. Ezek alapján elmondható, hogy pl. a Közös tevékenység/Tevékenység kódpárok jelentek meg legkiemelkedőbb arányban, még hozzá a „Ripporter-játék” video dokumentumban. (4/3). Ha a legkiemeltebb kódot az érdeklődést és annak összefüggéseit vizsgáljuk, szintén érdekes összefüggéseket tárhatunk fel. Az érdeklődéssel összefüggő kódok az érdekes anyag, ismeretlen játék, kíváncsiság, közös tevékenység, kreativitás, érdeklődés, nézegetés, nincs kiesés, öröm, próbálgatás, szabály. A felsorolt kódok egymástól eltérő dokumentumok vizsgálatokor mutattak összefüggéseket, azonban ahogyan az összefüggések is mutatják ezek a kódok külön halmazt is alkotnak. További figyelemreméltó eredmény, hogy az óvodapedagógusok által legfontosabbnak tartott tényező, amely nélkül elképzelhetetlen a jó játék, a motiváció felkeltése. Az érdeklődés kódja pedig éppen ehhez az kategóriához kapcsolódik. Azonban ez a típusú alátámasztás egy további vizsgálandó aspektust feltételez.



6. ábra. Kódok összefüggésének vizsgálata

5. Összegzés

Arra a kérdésre, hogy miért is kellene a pedagógusokkal megismertetni a MIMI módszert, a válasz, hogy a tervezés egy új szempontú megközelítésével találkozhatnak; továbbá kielégíthetik azon szakmai-módszertani kíváncsiságukat, hogy egy a gyermekek sokoldalú megis-

merésére szolgáló koncepciót megismerhessenek. Minden gyermekben meg kell ragadni, fel kell tárni azokat a rejtett egyéni lehetőségeket, tehetséget, amelyek által képességeik hatékony mozgósítása megvalósulhat. Az óvodai nevelés tevékenységeibe könnyedén bevezethetőek a MIMI módszerhez tartozó játékok/módszerek, azonban a módszertan eltér az általános hazai megközelítéstől. A gyermekek megismerésének széles spektrumú skálán mozgó lehetőséget biztosít, így a gyermekek esélye ugrásszerűen megnő. Az óvodai nevelésben alkalmazott curriculumok és szabványok középpontjában a kiemelt kompetenciák szerepelnek, de mélységeiben nem jelennek meg például az intra- és interperszonális kompetenciák komponensei, amelyek szintén fontos építőelemek a gyermekek teljes személyiségének fejlesztéséhez. A gyermekek egyedisége, képességeik, készségeik, intelligenciájuk diverzitása megkívánja, hogy úgy tekintsünk rájuk, mint egyszeri megismételhetetlen lényekre, akik mindannyian különbözőek, mindannyiukhoz más út vezet és mindannyian másképp intelligensek.

Felhasznált irodalom

- Armstrong, Thomas 2009. *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria (VA)
- Dezső Renáta Anna 2015. A diverzitás lehetséges elméleti keretei a neveléstudományokban. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* 1 32-44.
- Dezső Renáta Anna 2015. Plurális intelligencia-koncepciók, tanulásközpontú pedagógiai megközelítések és az inkluzivitás összefüggései. In: Arató Ferenc – Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet 75-88.
- Feldman, David Henry 1980. *Beyond Universals in Cognitive Development* Ablex Publishing, New York
- Gardner, Howard 1993. *Frames of mind* Basic Books, New York
- Gardner, Howard – Feldman, David Henry – Krechevsky, Mara 1998a. *Project Spectrum* Teachers Collage Press, New York
- Gardner, Howard – Feldman, David Henry – Krechevsky, Mara 1998. *Building on Children's Strengths: The experience of Project Spectrum* Teachers Collage Press, New York
- Halász Gábor 2012. A pedagógiai rendszerek általános hatás – és bevélelővizsgálati rendszere. In: Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia, Sallai Éva (szerk.): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest 209-243
- Leaser, David 2003. *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*, Skyliight Professional Development. Glenview (IL)
- Sándor-Schmidt Barbara 2015. *Egy plurális intelligencia koncepció és a Montessori pedagógia komparatív megközelítése* Specimina Operum Iuvenum PTE-BTK, Pécs
- Stoll, Luis - Fink, Dean 1994. *School effectiveness and school improvement: voices from the field*, School Effectiveness and School Improvement 2: 149-77.

Szőke-Milinte Enikő

Adat, információ és megismerés az információs társadalomban

1. Bevezetés

Az információs társadalom az emberi együttélés új módja, amelyben az információ szervezett előállítás, tárolása, előhívása és felhasználása játssza a központi szerepet, és új strukturális elemek, a hálózatok segítségével kialakul egyfajta „hálózati társadalom” a maga új intézményeivel együtt, amelyek legnagyobb részben a már ismert társadalmi intézmények átalakult formái. Így formálódik újjá makroszinten a politika, a gazdaság és a kultúra, továbbá a mezoszinten működő intézmények, valamint mikroszinten a családok és az egyéni identitások is (Castells, 1996). Castells érvelését követve akkor beszélhetünk igazoltan új társadalmi együttélési módról, ha a mennyiségi változások (például több számítógép, széles sávú internet penetráció, a több információ áramlása) minőségileg is megváltoztatják az emberek közötti társadalmi viszonyokat. Az alapvető változás, amitől információs társadalomról beszélhetünk: a társadalom szerkezetének megváltozása.

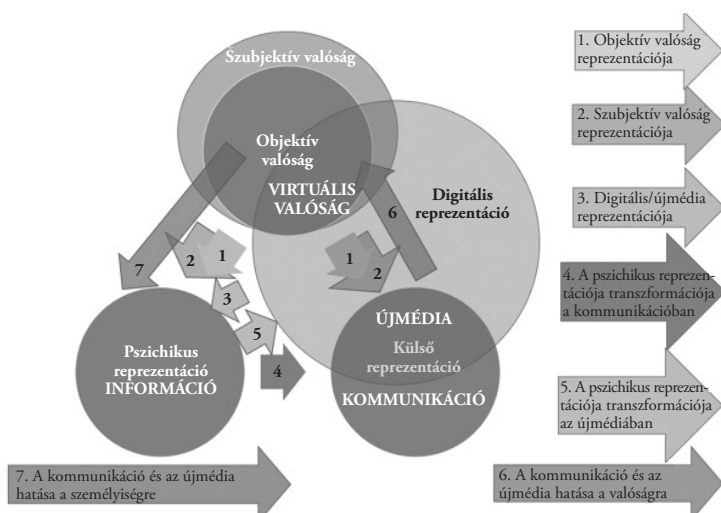
Castells a trilógiájában a társadalom egészének átalakulásáról ír, ami kulturális értelemben a virtuális valóság kialakulását jelenti, ahol a valóság és a virtualitás egymásba csúszik és egymásra reflektál. Az információs társadalom logikája mindenkire hatással van, de nem mindenki vesz részt az új társadalmi együttélési mód kifermálásában, mint ahogyan az új hálózatoknak sem válik mindenki a részesévé.

Az információ elengedhetetlen feltétele minden társadalom és minden társadalmi alrendszer működésének, így az információ minden társadalmi formációban fontos szerepet töltött be a mai megelőző korszakokban. Viszont az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása nem határozta meg egyik korábbi társadalmat sem annyira, mint a mai. A mai társadalomnak ugyanis ezeknek az együttes felértékelődése adja meg azt a jegyét, amely megkülönbözteti a korábbi társadalmaktól. Z. Karvalics László Machlup munkásságának méltatása kapcsán megjegyzi, hogy az információs társadalom természete megkívánja, hogy tudástermelésről beszéljünk, hiszen a „termelés” (production) szóban minden benne van, mert bizonyos értelemben a szétosztáskor is „termelés” megy végbe, hiszen a befogadó új tudásvagyon birtokába jut. A termelés tehát az információs társadalom összes kulcstevékenységét – a kutatás, a felfedezés, a feltalálás, a formatervezés, a tervezés, a szétosztás és a kommunikáció (discovery, invention, design, planning, dissemination, communication) műveleteit egyaránt – magában foglalja (Karvalics 2009).

A szociológiai szakirodalomban az információ mint a társadalmat konstituáló erő szerepel, aktív szerepet tölt be a társadalmon belül, amennyiben nemcsak része a társadalmi struktúrának, hanem alakítója is annak: formálja a társadalmat, a társadalomról való gondolkodást annak függvényében, ki mennyiben fér hozzá - egyrészt fizikailag, másrészt személyes érintettsége és tudása révén mentálisan. Ebben az értelemben az információ a kultúra, gazdaság és politika értékvilágától függő, de egyúttal azt alakító erő (Tamás Pál – Zsolt Péter 2001).

2. A digitális reprezentáció az információs társadalomban

Castells érvelését követve az információs társadalom minőségileg is megváltoztatja az emberek közötti társadalmi viszonyokat, az emberek információs tevékenységét és végső soron a társadalom szerkezetét. Alapesetben az ember a külső objektív vagy a belső szubjektív valóságot próbálja megismerni, pszichikusan reprezentálni. Ebben a megismerési folyamatban informacionális és operacionális tudás segítségével befogadjuk, megérjük és feldolgozzuk a valóságot és egy pszichikus (mentális) reprezentációt hozunk létre. A pszichikus reprezentációt transzformáljuk ún. külső reprezentáció formájában, azaz a környezetünkkel is megosztjuk, kommunikáljuk. Az információ tehát először pszichikus reprezentáció formáját ölti (tanulás), majd mikor kifelé kommunikáljuk, akkor entitásként, kommunikátumként mutatkozik meg (1. ábra).



1. ábra. A digitális reprezentáció hatása az információra, reprezentációra, kommunikációra és a valóságra

A digitális reprezentáció megjelenése a külső reprezentációk világát megkettőzi: a hagyományos berendezkedéshez képest, ahol a külső reprezentációt a kép és a nyelv biztosította, megjelent egy olyan médium, amelyben a digitális képbe és a digitális nyelvbe transzformálódik a pszichikus reprezentáció. Ez a médium az internet, amely nemcsak arra alkalmas, hogy a meglévő külső reprezentációinkat rögzítsük (pl. digitálisan rögzítsünk egy előadást), hanem arra is képes, hogy kontextust teremtsen az adatok értelmezési modelljeihez, a kognitív feldolgozáshoz. Olyan tulajdonságokat birtokol, mint a pszichikus reprezentáció: az analóg és a propozicionális tartalmaknak kellően gazdag és rugalmas struktúrát és műveleti feldolgozást biztosít. Az azonnali megoszthatóság, on-jelenlét, az állandó ingergazdagság, a folyamatos interpretáltság olyan aktivitásra sarkallja az egyént, amely nagyon hasonlít arra a pszichikus aktivitásra, információs folyamatra, amely az egyén kognitív struktúráiban zajlik. Vizsgálva

az fiatalok újmédia-fogyasztási szokásait, az a szorongató benyomásunk támad, hogy az újmédiahasználó akár arra is képes, hogy több teret engedjen annak a megismerésnek, ami digitális reprezentációban nyilvánul meg mint annak, ami pszichikus reprezentáció formáját ölti. Egy példával illusztrálva: a C²⁵ generációs fiatalt jobban magával ragadja az a digitális információs folyamat, ami a közösségi média felületein zajlik (itt is információfeldolgozás történik), mint a személyes pszichikus információfeldolgozás (pl. egy regény elolvasása). Ezért juthattunk ahhoz az elkészerítő állapothoz, hogy gyakran fogalmazza meg egy C generációs fiatal a digitális reprezentációhoz való hozzáférés hiányában, hogy unatkozik.

McLuhan médium-felfogásában közlési eszköznek tekint minden olyan dolgot, amely az emberi tevékenységek és társulások méretét, formáját alakítja és ellenőrzi, vagyis kommunikációs médiumként kezel minden emberi terméket, a hardvereket (a fizikailag előállított tárgyakat) éppúgy, mint a szoftvereket (az eszméket és gondolatokat). Gondolatmenete szerint a kultúra alakítására nézve mindig csupán a domináns, kommunikációt közvetítő médium természete a lényeges, méghozzá abból a szempontból, hogy használójának hány érzékszervére és pontosan mely érzékszerveire hat. Megfontolandó McLuhan okfejtése, aki úgy véli, hogy minden közlési eszköz speciális érzékszerv-használati arányokat alakít ki az ember szenzoriális rendszerében (bizonyos érzékszerveket fokozott információ-felvételre készítet, mások működését háttérbe szorítja), ezért egy sajátos irányban torzított percepció mintát hív életre, amely torz gondolkodási és viselkedési mintákat generál, hiszen az egyén nem a valósághoz, hanem annak valóságosnak hitt, ám valójában torzított másához alkalmazkodik. Az adott társadalomban uralkodó médium, jelen esetben az internet a közösség minden tagja esetében ugyanazt a torz észlelési és gondolkodási modellt hívja életre, ezáltal meghatározza a kultúra vonásait. A kultúra és a társadalom alakításában McLuhan tehát a médium felelősségét hangsúlyozza (Mc Luhan 1964 – idézi Varga <http://www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm>).

McLuhan felvetéséből kiindulva, és elgondolkodva azon, hogy az internet mint médium, mint a digitális reprezentáció folyamata hogyan változtatja meg az egyén életét egy igen provokatív, de ugyanakkor megfontolandó kijelentést tehetünk: az internet mint médium az emberek megismerését, tanulását a pszichikumból a digitális térbe helyezte át, az emberek kognitív folyamatait a koponyaüregből a virtuális valóságba. Manapság a C generációt²⁶ (connected generation) és az internet mint médium „fogságában” élő embereket karikírozó mémek (pl. az esti családi vacsoránál az asztal körül ülők saját hordozható okos-eszközeiken saját médiatartalmakat fogyasztanak) erre a paradox helyzetre mutatnak rá.

A digitális reprezentáció tehát túlnőtte azokat a kereteket, amelyet külső reprezentációk mostanáig betöltöttek: a valóság helyett is „virtuális valóságként”, a hagyományos értelemben vett kommunikáció helyett „újmédia kommunikációként” tünteti föl önmagát és az információs folyamat természetét lemásolva, az információs műveltség szerepében mutatkozik meg.

²⁵ C generáció – 'Connected generation', főként az üzleti életben használatos kifejezés azokra a fiatalokra, akik számára a digitális köldökzsinór, az internet nélkülözhetetlen.

²⁶ A C generációt nem annyira kora, mint online magatartása köti össze, az állandó online jelenlét „connected” lét. Tevékenységük nem merül ki az internet nyújtotta tartalomszolgáltatás lehetőségében, így számos egyéb kifejezés is jellemző rájuk, ilyenek például az együttműködés, a változás, a kíváncsiság és az együtt-alkotás (constant connectivity, collaboration, change, curiosity, co-creation).

3. A digitális reprezentáció hatása a megismerésre, tanulásra

Az információs társadalomban a megismerési folyamat során már nemcsak az objektív és a szubjektív valóság adatai közül válogat az egyén, hanem a virtuális valóság adataival is számolnia kell. Mérlegelve, hogy mely valóság szolgáltatt több adatot az információ, azaz a megismerés számára, könnyű belátni, hogy a virtuális valóság válogatás nélkül zúdítja az adatokat és az információkat (interpretált adatokat). Az objektív valóság térvesztése magyarázható azzal, hogy a személy fizikailag több időt tölt a virtuális valóságban, valamint azzal, hogy az objektív valóságnak nem sajátja az adatok és az információk „tolakodása”, kivéve, ha nagyon kiélezett helyzetről van szó (pl. vészhelyzet, tűz stb.). Ugyanez elmondható a szubjektív valóságról is, kiegészítve azzal, hogy mindkét esetben egy fáradtságos munkával kialakított pszichikus fejlettségi szintre van ahhoz szükség, hogy a szubjektív és objektív adatokra érzékenyvé váljunk, hogy azokat képesek legyünk feldolgozni.

Manapság a pszichikus reprezentációink jelentős része a virtuális világból táplálkozik, a pszichikus reprezentációink lassan átengedik a helyet a digitális reprezentációknak, vagyis a belső pszichikus információszerzés, megismerés helyett a külső, digitális információszerzést, megismerést választjuk. Egy meglepő kísérletről számolnak be T. Wilson és munkatársai a Science folyóiratban, mely éppen azt támasztja alá, hogy már nem képes az információs társadalomban élő egyén a pszichikus reprezentációival „kettesben” maradni. 2014-ben a Virginia és a Harvard Egyetem kutatói 42 önkéntessel végeztek kísérletet, akiknek annyi volt a „feladatuk”, hogy 15 percet kellett eltöltsenek saját gondolataikkal (önmagukkal) egy sivár szobában. Amennyiben nem érezték magukat komfortosan ebben a helyzetben, opcionálisan áramütést választhattak a kísérleti személyek. A meglepetést az okozta, hogy a 42 kísérleti személy közül 18-an választották az áramütést ahelyett, hogy a pszichikus reprezentációkkal való tevékenységet választották volna (Wilson és mtsai 2014). Vagyis, ha nincs objektív inger, sem azok digitális reprezentációja, az egyének jelentős részének kényelmetlen a pszichikus reprezentációk létrehozása. Tehát objektív ingerek hiányában nincs reprezentációs tevékenység. Lefordítva ezt, ha az emberek nem találkoznak sem digitális sem objektív adatokkal (tartalmakkal), nem tudnak mivel információs tevékenységet (megismerést) végezni. Ez magyarázható azzal, hogy folyamatosan lefoglalják a megismerő tevékenységet a digitális reprezentációk, ezért nem születik meg sem az igény, sem a képesség arra, hogy teremtő módon viszonyuljunk személyes pszichikus reprezentációinkhoz.

A digitális reprezentációk mennyiségének túlsúlya miatt a pszichikus struktúra átalakul, azaz a digitális reprezentáció, az újmédia kommunikáció befolyásolja a személyiségfejlődést, a megismerést, a pszichikus reprezentációt; ezzel magyarázható az a jelenség, amit a nyelhasználat romlásával, a tanulási motiváció hiányával és a tanulási képességek problémáival, a tárgyi tudás hiányosságaival szoktak jellemezni a pedagógusok.

Továbbá, a digitális reprezentáció (megismerés és információszerzés) túlsúlya és a virtuális világ terjeszkedése hatással van az objektív valóságra is, külön kutatások tárgyát képezhetik azok a viselkedésmódok, amelyek a digitális reprezentációk hatására figyelhetők meg a mindennapokban, pl. nem a meglátogatott nevezetességgel vagyunk elfoglalva, hanem annak digitális reprezentáltságával és reprezentálásával („posztoljuk a Meteorákat ahelyett, hogy befogadnánk a szépségét”).

A tudás az információs társadalomban elsősorban a hálózatban, digitális reprezentáció formájában keletkezik és ott is létezik, a megismerés kitüntetett módja a hálózati kommunikáció. Ennek következtében a személyes tudás, a hálózati tudás és a tudás kánonja közötti kapcsolat nagymértékben átalakul, ezt a 3.2. alfejezetben fogjuk látni.

3.1. Információs műveltség és digitális reprezentáció

Az információs műveltség, vagy másképpen az információs tudás fejlesztése mindenekelőtt a pszichikus reprezentációk kialakulásának támogatását jelenti. A pszichikus reprezentációk és a külső reprezentációk, valamint a digitális reprezentációk természete, hogy hasonló tartalom (kép és proposíció, kép és nyelv) és hasonló szerveződés (forgatókönyv, séma, műveletileg feldolgozott tartalom) jellemzi őket, ill., hogy gyakran elválaszthatatlanul együtt járó folyamatok az információs társadalomban. Kivételt képeznek azok a kommunikációs helyzetek, amelyben nincs jelen a digitális technológia, az internet mint médium.

Csapó Benő (1992) Kognitív pedagógia című munkájában a reprezentációt mint tudást informacionális és operacionális tudásként írja le. A reprezentáció tartalma, az informacionális tudás (2. *ábra*), meglátása szerint képzetekből és verbális információkból, ún. propozicionális reprezentációkból szerveződik. Ebben az értelemben az információt, azaz a tudást az ismeretekkel mint virtuális entitásokkal azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland (1991) is megtette. A verbális információk (ismeretek) strukturálódnak: az adatok, nevek, címkék; egyszerű állítások, tények; történetek, leírások szintjétől az integráltság egyre magasabb szintjére, azaz a szabályok, az elméletek és a formális rendszerek szintjeire. Az információk integrált rendszere meglátása szerint hálózatokat alkot, az integrációt és a hálózatosodást az operacionális (képességbeli) tudás teszi lehetővé (Csapó 1992; Eysenck és Keane 1997).

A digitális reprezentációk dominanciája hatással van az informacionális tudás rendszerére.

Tartalmát tekintve az analóg reprezentált, azaz képi információk dominanciája figyelhető meg, tehát a megismerés folyamatát alapvetően a képi természetű információk befogadásának és feldolgozásának irányába mozdította. Ez nagyfokú ökonómiát és hatékonyságot biztosít a megismerő tevékenység számára: a digitálisan megjelenített analóg információk szimultán mutatnak be adatsoportokat és a köztük lévő kapcsolatok természetét is lényegre törően ragadják meg. Kész sémákat kínálnak a megismerő számára, melyek alapján könnyen interpretálhatja a megismerés tárgyát. Az analóg reprezentációk túlsúlya azonban nemcsak előnyökkel, hanem hátrányokkal is jár: a megismerés alanya nehezen tudja megnevezni a megismerés tárgyát, következőképpen nehezen tud állításokat tenni, majd történeteket és leírásokat alkotni és szabályszerűségeket fölfedezni a megismerés tárgyán. Ezt a jelenséget a szegényes szókinccsel, a verbális kifejezőmód fejletlenségével azonosítja a pedagógiai szakirodalom.

Egy másik fontos sajátossága a digitális dominanciájú megismerésnek, hogy nagyon gyorsan keletkeznek az adatok, következőképpen nagyon gyorsan keletkeznek az újabb és újabb reprezentációk, tehát a digitális reprezentációk dömpingje mind a képzetek, mind a fogalmak mennyiségét és minőségét is jelentősen befolyásolja. Gyakori tapasztalat, hogy a fogalmak kiüresednek, tartalmuk képlékennyé válik, elszakadnak a tapasztalati tényektől, ezért szilárd és

megbízható tudást már nem képesek garantálni. Egy másik következménye a digitális reprezentációs dömpingnek, hogy az információk feldolgozásának a folyamata megakad az alsóbb szinteken (képzetek, fogalmak, nevek, címek, esetleg állítások) és nem válik lehetővé az információk magasabb rendű struktúrákba történő integrációja (szabályok, alapelvek, elméletek). Ezért az információk hálózatának alakulása sem biztos, hogy szilárd struktúrát fog képezni, sokkal inkább a laza és dinamikus kapcsolódások jellemzik a digitális reprezentációs megismerést, azaz az informacionális tudást.

Hálózat	Formális rendszerek	
	Elméletek	
	Alapelvek	
Forgatókönyv	Szabályok	
	Történet, Leírás	
	Állítás	
Séma	Név	Cím
	Tárgyi fogalmak Relációs fogalmak	
	Propozíció Fogalmak	
Jelölés Képzetek	Propozíció Fogalmak	
Analog reprezentált információ	Propozicionális reprezentáció	
Informacionális tudás		

2. ábra. Az információ tartalma – Informacionális tudás

Az informacionális tudás kiépülése nem lehetséges az operacionális tudás működése nélkül. Az operacionális tudás szerveződését, azaz a reprezentációk tartalmával való műveletvégzést a következő komponensek határozzák meg: készségek, feladatmegoldás, problémamegoldás, képességek. A reprezentáció – vagyis az informacionális tudás rendszerének kiépülése – a gondolkodási műveletek segítségével valósul meg: analízissel, szintézissel, lényegkiemeléssel, összehasonlítással, elvonatkoztatással, általánosítással. Ezek készségszintű, automatizálódott működése teszi lehetővé a reprezentációk kialakulását, azaz a megismerést. A megismerési folyamat sajátja, hogy a későbbi folyamatok és működések mindig magukban hordozzák a korábbiakat, tehát például a problémamegoldásban benne rejlik az összes készségszintű gondolkodási művelet, vagy az elméletalkotásban az összes azt megelőző történet, leírás és szabály.

Szerveződését tekintve az operacionális tudást olyan, az információt létrehozó pszichikus műveletek és azok integrált rendszerei alkotják, amelyek kialakítása pedagógiai feladat.

Az operacionális tudás műveleteit és rendszerét a teljesség igénye nélkül a 3. ábra mutatja be. A legfontosabb azoknak a képességeknek a kialakítása, amelyek birtokában az egyén képes a problémákat azonosítani, a problémával kapcsolatos összes szükséges információt felismerni, azokat megszerezni és felhasználni a probléma megoldása érdekében (Csapó 1990, Nagy 2000).

Az operacionális tudás műveleteit nem lehetséges tartalomtól függetlenül működtetni. Ez azt jelenti, hogy az informacionális tudás mint a megismerés tartami összetevője, természeténél fogva alapvetően határozza meg azt, hogy mely műveleti szintek működése válik lehetségessé a megismerésben. Vagyis, ha a digitális reprezentációk túlsúlya miatt egy gyermek

nem elolvassa az Egri csillagokat, hanem megnézi a róla készült filmet, azok a műveleti és képességei, amelyek az írott szöveg értelmezéséhez kötődnek, nem fognak fejlődni, viszont azok, amelyek az analóg reprezentációk értelmezéséhez és a forgatókönyvek megértéséhez kötődnek, igen. A kérdés az, hogy milyen típusú műveletek és képességek szolgálják a komplex megismerő tevékenységet, az információs műveltséget, elegendőnek bizonyulnak-e azok az operacionális tudáselemek, amelyek a digitális reprezentációkhoz kötődnek? Eltekinthetünk-e azoktól a műveletektől és képességektől, amelyek az objektív valóság megismeréséhez (pl. kémiai, biológiai kísérletek) vagy a pszichikus reprezentációk (pl. történelemhez, irodalomhoz, nyelvtanuláshoz kötődő ismeretek) kialakításához kötődnek?

Önreflexió, Metakogníció		
Újrastrukturálás	Kereső asszociáció	Kiválogatás
Alkalmazás	Anelógia	Következtetés
Létrehozás	Dedukció	Sorrendfelismerés
Megosztás	Indukció	Sorképzés
Értékelés	Problémamegoldás	Konvertálás
Elvonatkoztatás	Képesség	Kombinatív képesség
Általánosítás	Feladatmegoldás	Viszonyfelismerés
Összehasonlítás	Készség	Azonosítás
Szintézis	Művelet	Osztályozás Rendszerezés
Analízis	Rutin	Besorolás
Operacionális tudás		

3. ábra. Az információ szerveződése – Operacionális tudás

Végül, az információk megszerzésének, az információs műveltség alakulásának elengedhetetlen feltétele, hogy az egyén legyen motivált az információk megszerzésében, akarjon és kitartóan tudjon részt venni olyan információs folyamatokban, amelyekben alakul az információs műveltsége, legyen igénye a folyamatos információ- és tudásszerzésre.

Az emberrel veleszületett ingerszükséglet arra sarkallja, hogy kereső-kutató cselekedeteket hajtson végre már igen korai életszakaszban. Ezért, már a pár hónapos csecsemő is képessé válik rövid ideig irányítani a figyelmét arra az ingerre, ami felkeltette kíváncsiságát. Olyan rövid ideig tartó, ám tudatosan motivált cselekvést hajt végre, melynek során kielégíti ingerszükségletét.

Az iskolába kerülő kisgyerek már képes a figyelmét hosszabb ideig egy számára érdekes információra irányítani, tartósan motivált információs cselekedetet végrehajtani. Minél többször fölkelti az információs tevékenység a figyelmét, annál kíváncsibbá válik és annál inkább érdekelni fogja az információs tevékenység. Minél többször él át pozitív érzelmet az információs tevékenység kapcsán, annál többször fogalmazódik meg benne az információs szerzés vagy az információval való tevékenykedés célja, annál többször fog információs tevékenységet végezni. Végző soron, az iskolai tanulásban eljuthat a tanuló arra a motivációs szintre, ahol már meggyőződésévé válik, hogy az információval foglalkozni kiváló tevékenység és értékévé válik számára az információs műveltség. Ezen a szinten már komoly akarati erőfeszítéseket

képes tenni annak érdekében, hogy az információs műveltség tudatosan és tervezetten, önszabályozó módon alakítsa. Az információs műveltség hajtóerőjének is nevezett motivációs struktúra sokféleségét a 4. ábra mutatja be (Nagy 2000).

Fölmerül a kérdés, hogy a digitális reprezentáció túlsúlya befolyásolja-e az információs műveltséghez, a megismeréshez szükséges motivációs rendszert? A gyakorló pedagógus bizonyára tapasztalta, hogy a dinamikusan változó, folyamatosan „megújulást ígérő”, legtöbbször humoros, magas újdonságértékkel és információs értékkel bíró, képi természetű digitális reprezentációs dömping könnyedén magára vonja a figyelmet, ami arra sarkallja a megismerő személyt, hogy egyre több időt és energiát fordítson a digitális reprezentációk befogadására. Ezáltal, öngerjesztő folyamatként, a digitális reprezentációkkal való megismerő tevékenységre való motiváltság dominanciája jellemzi az információs műveltséget a 21. században, és kevésé kap figyelmet az összes többi terület (objektív és szubjektív valóság).

Ez önmagában nem problematikus. A probléma abban rejlik, hogy a digitális reprezentációk sokasága és dinamikája olyannyira uralja a megismerő tevékenységet, hogy esélye sincs a megismerő személynek elmélyedni egy-egy digitálisan reprezentált témában. Ez azt eredményezi, hogy csak a tudatos válogatás és önkorlátozás segítségével kap lehetőséget a megismerő személy arra, hogy a digitális információ feldolgozása során egyrészt magasabb rendű információk birtokába jusson (szabályszerűségek, törvényszerűségek, esetleg elméletek), másrészt magasabb rendű, komplexebb műveleteket és képességeket alkalmazzon a digitális információk feldolgozásához (pl. probléma felismerés és -megoldás, következtetések levonása, alkalmazás stb.), harmadrészt pedig a motivációs struktúrájában magasabb rendű motivációkat is megtapasztaljon, mint az ingerszükséglet vagy a pillanatnyi figyelem (pl. egy cél elérésének alárendelni az információs tevékenységet, akarati erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy a célját elérje, vagy az alkotásvágy megélése stb.).

Szmény	Önfejlesztési igény
Meggyőződés	Kudarcfélelem
Érték	Teljesítmény motiváció
Akarat	Sikervágy
Cél	Alkotásvágy
Aktiváció	Tudásfeltáró motívumok
Érdeklődés	Megoldási késztetés
Emóció	Ambíció
Kíváncsiság	Igényszint
Motívum	Kötődés
Ingerszükséglet	Elismerési vágy
Figyelem	Elsajátítási motiváció
Motiváció	

4. ábra. Az információs műveltség hajtóerője

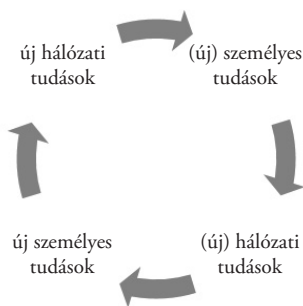
A felvázolt gondolatmenet alapján fel tudjuk állítani az információs műveltség háromdimenziós modelljét, ami megmutatja azt a mátrixot, amelyben az információs műveltségről és annak természetéről gondolkodhatunk (5. ábra).

ismerete, a tudás a szükségszerűség ismerete, azaz a tudás az ismeret specifikus változata. Az ismeret arról szól, ami fennáll, a tudás arról, ami fennáll, és nem lehet másként. Az információ tehát vagy pusztán esetleges ismeret, vagy pedig szükségszerű ismeret, azaz tudás is. Egy interpretáció fennállhat, és szükségszerűen is fennállhat. Ennek megfelelően a tudástársadalom, vagy tudás-alapú társadalom fogalma az információs társadalom sajátos változatának megjelölésére szolgálhat (Ropolyi 2006; Buckland 1991).

Machlup megkülönbözteti a társadalmilag új tudást az individuálisan új tudástól: az előző korábban nem létezett tudás létrejöttére utal, az utóbbi már meglévő tudás „megjelenését” jelzi egy új elmében (Machlup 1962). Az előző részben ismertetett digitális reprezentáció megjelenésével a kérdés sokkal árnyaltabb annál, minthogy a konvencionális tudás és a személyes tudás közötti különbség miben ragadható meg. Ma úgy lenne releváns a kérdésfeltevés, hogy a digitálisan folyamatosan termelődő tudás, a konvencionális tudás és a személyes tudás közt milyen kapcsolat van, vagy hogyan írható le a digitálisan, hálózatokban termelődő tudás és a konvencionális tudás?

A tudásalapú társadalom azt mutatja meg, ahogyan a tudományos megismerés kánonja szerint a digitális, a pszichikus és a külső kommunikációs reprezentációk segítségével megismerjük az objektív, szubjektív és virtuális valóságot. Ez a konvencionális tudásszerzés folyamata, mely a tudás kánonját eredményezi.

A tudás-társadalom azt a folyamatot írja le, amelyben a tudástermelés zajlik: a személyesen megszerzett tudások a személyközi és a digitális hálózatokba épülve folyamatosan új hálózati tudásokat generálnak. Ez a hálózati tudásszerzés folyamata, mely a sok személyes tudásból szerveződik, ugyanakkor további személyes tudásokat generál (6. ábra).



6. ábra. Hálózati tudás és személyes tudás kapcsolata

A tudás-társadalmak sajátossága, hogy a digitális kommunikáció folyamatos és dinamikus kontextust kínál a hálózati tudások termelődésének, ezért a tudástermelés beláthatatlan méreteket ölt. A digitális kommunikációban való folyamatos részvétel (közösségi médiák, internet) által a személy folyamatos megismerő tevékenységet végez. Fölvetődik a kérdés: minőségileg miben különbözik a tudás-társadalom megismerő tevékenysége, hálózati tudása a konvencionális megismeréstől és a konvencionális tudástól?

Mindkét folyamat alapja az információ, ami az adatokból és jelentésük ismeretéből tevődik össze, melyeket az objektív, szubjektív vagy virtuális valóságunk megfigyelése és kognitív feldolgozása során nyerünk. Vannak azonban alapvető különbségek a kétféle megismerésben, a kétféle tudásban, amit az 1. táblázat mutat be.

1. táblázat. A konvencionális megismerés és a hálózati tanulás

Hálózati tudás és megismerés	Konvencionális tudás és megismerés
gyors és dinamikus	lassúbb, kevésbé dinamikus
jellemzően kevésbé ellenőrizhető módszerekkel és eszközökkel történik	kontrollálható módszer- és eszközkészlettel történik
kevesbé megbízható információkat eredményez az információk egymásmellettsége, laza kapcsolódása a jellemző	validált információkat eredményez az információk rendszerekbe épülnek és elméleteket alkotnak
alaptevékenysége a digitális kommunikáció	alaptevékenysége a kutatás- és probléma alapú tanulás
a személyes tudások alakítják, generálják	a személyes tudások korlátozott mértékben és kontrollált formában befolyásolják
demokratikus, bárki részt vehet (és részt is vesz) a létrehozásában	csak meghatározott szereplők, meghatározott jogosultságokkal és kompetenciákkal vesznek részt a létrehozásában
mértéke és terjedelme korlátlan	viszonylag jól körülhatárolható a terjedelme
kiindulópontja az adat mely nem mindig rendelkezik kellő integritással és stabilitással ezért mulékony, változékony	kiindulópontja a tudományos igényességgel kiválasztott stabil és integrált adat, ezért megbízható, rekonstruálható
képlékeny, kevésbé ellenőrizhető tudást eredményez	megbízhatóbb tudást eredményez
színtere a közösségi média és az internet	színtere az oktatási intézmény, a kutató műhely

A tudás és a műveltség egy folyamat különböző állomásai. A tudományos megismerésben a konvencionális tudások integrált rendszere elvezet a műveltség, majd a kultúra kialakulásához. A személyes megismerés folyamatának eredménye egy individuálisan megkonstruált, megszerzett személyes tudás. A tudás kialakulását az jellemzi, hogy az információ birtokosa azt egy adott összefüggésben megfelelően be tudja sorolni és használni. A megszerzett tudás eredményezi az egyén megszerzett műveltségét, amely a megszerzett személyes tudáshoz hasonlóan annyiféle, ahány félék vagyunk. A személyes tudás, személyes megismerés mind a hálózati tudásokból, mind a konvencionális tudásokból táplálkozik, helyzet- és személyfüggő, hogy mely folyamatot (hálózati tanulás vagy konvencionális megismerés) preferálja, melyik megismerés a domináns az ő esetében.

A 21. században a személyes műveltség kialakításának nehézsége abban rejlik, hogy a személyes tudás alakítása során föl kell venni a digitális kommunikáció ritmusát, azaz „erőltetett menetben” kell a megismerést folytatni, miközben soha nem tudunk lépést tartani a megismerés ütemével és mértékével. Ráadásul, nemcsak a hálózati megismerés folyamatában kell maximálisan jelen lenni, hanem a konvencionális megismerés különböző formáit, szakaszait is sikerrel kell abszolválni. A helyzetet tovább nehezíti, hogy nincs végérvényes, statikus konvencionális tudás, tehát nincs végérvényes, konvencionális műveltség, nincs uniformizálható tudás, nincs uniformizálható műveltség.

Arról talán meggyőztek a bemutatott megismerési modellek, hogy mind a tudás, mind a műveltség fejlődik és fejleszthető, az egyre égetőbb kérdés azonban az: hogyan viszonyuljon az információs műveltség fejlesztéséhez a pedagógia?

Jelen tanulmány arra vállalkozott, hogy az információs műveltség fogalmát pedagógiai szempontból újradefiniálja és ennek alapján a fejlesztés lehetséges irányait kijelölje, a megválaszolásra váró kérdéseket megfogalmazza. További kutatómunka tárgyát kell képezze az információs műveltség tartalmának, szerveződésének és hajtóerejének részletes vizsgálata, továbbá ezen a tartalmak, szerveződések és hajtóerők fejlesztésének feltárása. A fejlesztés módját természetesen meghatározza annak színtere: más módon fejlesztendő a könyvtárban, az iskolában, az egyes iskolai tevékenységekben, a projektekben, a digitális térben valamint a közösen végzett munkatevékenységekben.

Felhasznált irodalom

- Castells, Manuel 2005. *A hálózati társadalom kialakulása – Az információ kora*, Gazdaság, társadalom és kultúra. Gondolat – Infonia, Budapest.
- Buckland, Michael 1991. *Information as Thing*. Journal of the American Society of Information Science 42:5 (June 1991): 351-360. <http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/thing.html> (2018.03.03.)
- Csapó Benő 1992. *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Eysenck W. Michael, Keane T. Mark 1997. *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Machlup, Fritz 1962. *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press.
- McLuhan Marshall 1964. *Understanding Media: Tgbe Extension of Man*. MIT Press.
- Ropolyi László 2006. *Információ, tudás, társadalom*. In. Információs Társadalom, VI(1), 15-21.
- Tamás Pál - Zsolt Péter 2001. *A társadalmi kommunikáció szociológiájáról* In. Szerk Béres István –Horányi Özséb. Társadalmi kommunikáció. Osiris. Budapest.
- Varga Barbara *Manuel Castells és a McLuhan galaxis halála*, <http://www.c3.hu/~jelkep/JK992/barbara/barbara.htm> (2019.03.06.)
- Wilson Timothy D. et al 2014. „Just Think: The Challenges of the Disengaged Mind” In. Science 345, no. 6192 , Social Psychology. <https://wjh-www.harvard.edu/~dtg/WILSON%20ET%20AL%202014.pdf> (2019.03.02.)
- Z. Karvalics László 2009. „A tudás termelése és elosztása az Egyesült Államokban”: Fritz Machlup újraértékelése az információs társadalom elméletörténetében. In. Információs Társadalom 2009/2 20-34.o.

Pedagógia történet – Iskolatörténet

Balla Barbara

Sivatagban az oázis – avagy az izraeli oktatás lehetőségei és kihívásai

1. Bevezetés

Izrael területének 60%-át a Negev-sivatag borítja. Az esszé fő kérdése pedig az, hogy értelmezhető-e az izraeli oktatás társadalomban betöltött szerepe úgy, mint oázis a sivatagban.

Véleményem szerint az országok oktatási rendszere és annak strukturális felépítése mindig visszatükrözi azt, hogy mire van a leginkább szükség egy adott régióban, államban. Izrael fiatal állam, 2018-ban ünnepelte fennállásának 70. évfordulóját. Mind 1948-ban, mind az elmúlt hetven esztendőben komoly kihívásokkal kellett szembenéznie, melyek nyomai az oktatásban is leképezhetők. Sarkalatos kérdésekkel találkozhatunk, mint például a vallásos neveltetés szerepével az iskolákban és a pénzügyi megoldások szerepével.

A tanulmány általánosságban hivatott megvizsgálni a történelmi vonulatok szerepét az oktatásban, az iskolarendszer sajátosságait és specialitásait.

2. Izrael államának születése

Ha visszatekintünk Izrael mai területének történetére, általánosan elmondható, hogy mindig uralom alatt tartották, egészen 1948-ig. Krisztus előtt 70-ben a rómaiak lerombolták Jeruzsálem második templomát, majd sok évre rá a bizánciak fennhatósága alá került, akik komoly intézkedéseket vezettek be az ott lakó zsidóságra vonatkozóan. A hetedik században a terület muszlim uralom alá került, és a zsidóság társadalomban elfoglalt szerepe tovább csökkent. Az ezres években az állam vezetői keresztények voltak, akik megalapozták a keresztény Palesztin Királyság létrejöttét, amely egészen a 13. századig kitartott, amikor is a mongolok vették át az irányítást. A leghosszabb ideig az oszmán uralom tartott, 1517-től egészen az első világháború végéig. Ez az időszak valamelyest kedvezett a zsidó lakosságnak, hiszen a közösségeik a 19. század folyamán teljes állampolgári joggal bírtak, valamint 1909-ben megalapították Tel-Aviv városát, amit az első hivatalos zsidó lakta közösségként tartanak nyilván a modern Palesztina területén (Jeremy M. Israel Before the State, 2017). A háború befejezte után a Nemzetek Szövetsége brit uralom alá vonta a területet, mert az oszmánok jelentős csatavesztést szenvedtek el a brit seregtől (BBC Home: How was Israel created?, 2017). 1939-ben a Fehér Papírnak nevezett dokumentum bezárta az ország kapuit az oda érkező zsidók elől (State of Israel: Word War 2, 2017).

A cionizmus nézetei szerint a mai Izrael földje Isten által a zsidó népnek rendeltetett, ám a történelem hosszú időn keresztül más utat szabott. A második világháborút követően Nagy-Britannia engedélyt adott az Egyesült Nemzeteknek, hogy belátásuk szerint cselekedjenek a területtel. Az első erre vonatkozó javaslat a terület feldarabolása volt arab és zsidó

területekre. Ennek következményeként a lakosságnak komoly konfliktusokkal kellett szembenézni (BBC Home: How was Israel created? 2017).

1948 éve történelmi fordulópontot hozott. Alan Cunningham tábornok, brit megbízott pozitív hírekkel szolgált, majd a következő napokban David Ben Gurion, későbbi izraeli elnök megtartotta híres beszédét, melyben bejelentette az állam születését.

3. Az első lépések

Több évszázados elnyomás után az újonnan alakult állam vezetői elhatározták, hogy a megalapításakor lefektetett alapértékeket az oktatás területein is igyekeznek meghatározni. Az alap gondolatok megfogalmazása a 19. században született meg, és a haszkala, vagyis a zsidó felvilágosodás gondolatainak köszönhetően helyet kapott benne a zsidó nyelv és történelem tanításának újjáélesztése. Ezek a gondolatok sarkalatosan visszaköszönnek az első oktatási reformokban is. Ezek kinyilvánítására az 1948-ban elfogadott Függetlenségi nyilatkozatban került sor, miszerint Izrael államának kapui nyitva állnak az odaérkező zsidó csoportok előtt. Ebben rögzítették, hogy a nyilatkozat, a haza fejlődését hivatott szolgálni, melynek alapkövét képezi a szabadság és igazság joga, melyet a zsidó prófétáktól örököltek, és melyhez elengedhetetlen egyenlő szociális és politikai jogok megléte is, faji és nemi megkülönböztetés nélkül, egyenlő oktatási és kulturális támogatottság mellett (Declaration of Israel's Independence 0948, 2017).

A zsidó kultúra és hagyományok létfontosságú eleme a vallási mindennapi gyakorlása, így érthető, hogy ez hangsúlyos szerepet kap a mindennapokban is, csakúgy, mint az egységre való törekvés fontossága. A szöveg olvasata szerint az állampolgárok megkülönböztetés nélkül biztosított szabadsága alapvetés. Vajon hogyan tudta az újonnan kialakult állam törekvéseit biztosítani az oktatás területén?

1945-ben, a brit uralom alatt tartott területen Palesztina területén több, mint 1 millió palesztin tartózkodott, 553 600 zsidó és 149 650 keresztény, akik a kisebbséget alkották. 1948-ban az állam megalakulásának évében a zsidó lakosság 82.1% volt, ugyanis ebben az évben jelentősen megnőtt az ország területére vándorolt zsidó családok száma, több, mint 70 országból érkeztek zsidó családok gyermekeikkel együtt (Jewish Virtual Library: Demographics of Israel: Population of Israel and Palestine, 2017). Az ország egyesítési törekvéseit megelőzve az állam hivatalos nyelve a héber lett, amely erős alapot teremtett az oktatásban bekövetkező változásokban is.

1949-ben megszületett a kötelező oktatásról szóló törvény, amely szerint az iskola minden 3 és 15 év közötti gyereknek kötelező, és emellett azoknak a felnőtteknek is biztosított tanulási lehetőséget, akik nem tudták befejezni a tanulmányaikat. Továbbá a diszkriminációt elutasító törvény lehetőséget ad a szülőknek, hogy válasszanak, milyen iskolába íratják gyermekeiket (Jewish Virtual Library: Education in Israel: Principal Laws Relating to Education, 2017).

Másodszor 1953-ban hoztak az oktatás ügyére is vonatkozó törvényeket. Ebben az évben fogadta el a Kneszet az állami oktatás törvényét, melynek alapvető célkitűzését képezte az, hogy minden Izraelben lakónak egyenlően biztosított legyen az oktatáshoz való hozzáférés (Blass-Shavit: Equality and Multiculturalism in Public Education. 2016).

Az eredeti szöveg szerint a törvény univerzális jogok biztosítását foglalja magába és a tudás közös bázisának megalkotását, amit Izrael saját értékeinek vall, továbbá biztosítja a holokausztra való emlékezetet is. (Jewish Virtual Library: Education in Israel: Principal Laws Relating to Education, 2017). A törvény kétféle iskolatípust különböztet meg, egyrészt az állami iskolát, másrészt pedig az állami-vallásos iskolát (Belsky F. Religion and Education in Israel, 1958.).

4. Iskolarendszer

Izraelben az oktatás minden 6 és 18 év közötti gyermeket megillet, és az állami oktatásnak három különféle fokozatát különböztetjük meg. Az oktatás felépítése hasonló az itthonihoz, egy alsó (1-6. évfolyam), egy középső és egy gimnáziumi tagozat jelentik az oktatás különböző szintjeit.

Az iskolarendszer tagozódásának jobb megértése érdekében érdemes egy pillantást vetni az izraeli társadalomra is. A népesség 75%-át zsidó népesség alkotja, 21%-ban arabok lakják az országot, és a fennmaradó 4% az egyéb kategóriába tartozik.

A társadalom sokszínűsége az iskolarendszerben is leképeződik, ugyanis négyféle iskolatípust különböztetünk meg. Az állami, állami-vallásos, arab és drúz, valamint magániskolákat. Minden iskolatípus különböző társadalmi beágyazottságú és az egyéni stílusjegyeket is hordoz. Az állami-vallásos iskolákba járó gyermekek tanulmányainak központjában a zsidó neveltetés, vallás és történelem átadása van. Az arab és drúz intézményekben az arab történelem és nyelv a hangsúlyos, valamint a muszlim vallás és hagyományok. A magániskolák fő profiljába az oktatás nemzetközi térbe való helyezése élvez prioritást, valamint többféle vallási nevelés közül választhatnak a diákok.

Az országban két intézmény felelős az iskolarendszerért, és annak fenntartásáért. Az egyik az Oktatási Minisztérium, amely a tanterv összeállításáért felel, tehát az országon belül ez egysegesnek mondható. Feladatai közé tartozik még az iskolai épületek fenntartása és renoválása is. A helyi szervezetek, önkormányzatok jórészt az iskolák felszereltségéről és ellátottságáról gondoskodnak. Különböző források említése szerint a támogatások 80%-a az imént felsorolt intézményektől érkezik, a fennmaradó 20% pedig egyéb forrásokból (Israel Ministry of Foreign Affairs, Education: preschool Education, 2017).

A középiskolai képzés után megszerezhető bizonyítvány típusa alapján kétféle iskolatípust különböztetünk meg. Az iskolák nagy része érettségi vizsgával zárja a középiskolai tanulmányokat, de ezen felül lehetőség van szakmai bizonyítvány megszerzésére is. Ezek közé sorolható a katonai, műszaki és mezőgazdasági képzettséget nyújtó intézmények sokasága.

Az oktatás széles rétegek számára elérhető elterjesztését hivatott szolgálni az Oktatási Minisztérium által kezdeményezett és promotált ETV program, amely a televízió keresztül sugároz ismeretterjesztő programokat minden korosztály számára.

Az oktatás a speciális nevelési igényű gyermekek taníttatásáról is gondoskodik, ugyanis a tesztek alapján a legjobb 3%-ba sorolt tanulók speciális programokon vehetnek részt, amelyek biztosítják számukra egyéni fejlődésüket, kutatási és tanulmányaikat segítő anyagokkal

látják el őket. A fogyatékkal, rendellenességgel élő gyermekek számára a normál osztálytermi környezetben belül biztosított a speciális igényeiknek megfelelő oktatási segítség (Israel Ministry of Foreign Affairs, Education: Primary and Secondary, 2017).

Alapjában véve elmondható, hogy Izrael oktatási stratégiáit tekintve, másodikként szerepel az OECD országok listájában. Ennek bizonyítására, a kimutatások szerint a 25-64 év közötti lakosság 83%-a rendelkezik minimum középfokú bizonyítvánnyal, ez a szám az OECD országok körében 73%-ot tesz ki (Ruth K. 2011).

5. Finanszírozás és pénzügyek

Ha az oktatásról esik szó, minden médiafelületen hangsúlyos szerepet kap a pénzügyek kérdése is, hiszen manapság gyakran fejezzük ki az oktatás sikerességét százalékokban és pénzben.

Az oktatási támogatások alapját képezik a Pénzügyminisztériumtól kapott összegek, melyek a Kneszet beleegyezésével használhatók fel. A következő támogatási csoport által finanszírozott összegek a Kneszet pénzügyi bizottságának jóváhagyásával használhatók, és ezt lefordítva „módosított” költségvetésnek nevezzük. Ezenkívül a költségvetés harmadik csoportját a „végrehajtott” költségvetés képezi (Israel Ministry of Foreign Affairs, Education: Primary and Secondary, 2017). A Kneszet nem csupán a fent említett kérdésekben hivatott döntést hozni, hanem megszabja a kötelező iskolai hozzájárulások mértékét is, amely a szülőket terheli. A 2018/19-es évben ez az összeg 2000 sékelt jelent, ami forintra átszámolva körülbelül 150.000 forintot tesz ki. Ez az összeg tartalmazza az osztálykirándulások és egyéb osztályrendezvények költségét, a tankönyvek árát is. (Erush S. Mennyibe kerül az „ingyenes oktatás?") Nem tartalmazza azonban az összeg a Lengyelországba tett kirándulás összegét, sem az iskolai pólókat és kisebb kiegészítőket. Alapjában véve elmondható, hogy az oktatás támogatottsága ellenére egy-egy családnak mélyen a zsebébe kell nyúlni iskolakezdekodkor, és a fent említett összeg csupán egy gyermekre vonatkozik.

2000 és 2014 között az oktatásra szánt költségvetés látható növekedésnek indult, az „alap” költségvetés 54%-kal nőtt, a „módosított” költségvetés 47%-os növekedéssel zárta a 2012-es évet, és az utoljára említett „végrehajtott” költségvetés pedig 45%-os növekedést mutatott a vizsgált periódusban (Israel Ministry of Foreign Affairs, Education: Primary and Secondary, 2017).

A 2008-ban bevezetett Új Horizont törvénycsomag egy megállapodást rögzít a tanárok és az állam között, amely magába foglalja a tanári fizetések és juttatások összegeit, és azt szolgálja, hogy az oktatás területén egyenlő feltételek legyenek biztosítottak. Ennek eredményeképpen elmondható, hogy az OECD országok körében az Izraelben dolgozó tanárok fizetése 2010-2011-ben 7,9%-kal nőtt, de sok másik országgal összehasonlítva még így sem ért el kimagasló helyezést a ranglétrán. Érdekes tény azonban, hogy az Izraelben tanító tanárok jó része nagyon fiatalnak számít, 53%-uk 39 évnél fiatalabb. Munkakörnyezetüket tekintve pedig átlagban kevesebbet dolgoznak, igaz, az osztálylétszámok nagyok, de a modern technikai eszközöknek és a jól felszerelt tanári asszisztensi rendszernek köszönhetően a feladatok megoszlanak (OECD: Education at a Glance, Israel 2017).

6. Összefoglalás

Izrael számomra a megfejthetetlen kettőségek világa, melyről minden olvasással többet és többet tud meg az olvasó, és lehetetlen egyetlen tanulmányban összefoglalni minden érdekességet, amelyet magába foglal.

Az oktatásba integrált alapelvek megtartása mellett egy, a folyton változó világhoz gyorsan alkalmazkodó rendszerrel és saját eredményeit túlszárnyalni képes struktúrával találkozhatunk. Ennek eredményeként Izrael számos helyen elért sikeressége megkérdőjelezhetetlen, sokszor emlegetik a világ vezető start-up paradicsomaként. Titkát sok mindenben kereshetjük, például abban, hogy a zsidó nép rengeteget harcolt saját hazájáért, és az otthonuk területén az adottságok nem teszik lehetővé, hogy mezőgazdasági, vagy egyéb, nyersanyagokra épülő iparág által érvényesüljenek, így a sivatagból kivezető egyetlen oázis az oktatás fejlesztésében keresendő. Másik okként felsorolható a vallásos neveltetés, a hagyományokra épülő társadalmi és vallási struktúra, amely kereteket biztosít a mindennapokhoz, a Tóra tanításai pedig arra buzdítanak, hogy az emberek minél több ismeretet sajátítsanak el. Érdekes azonban, hogy miként jelenik meg a multikulturális társadalom az oktatásban, amely szegregáltan kezeli a társadalmi sokszínűséget. Hátrányként megemlíthető, hogy az oktatás az állami támogatás ellenére – magyar szemmel vizsgálva – sokba kerül a szülőknek, így valószínűleg nem minden gyermek számára biztosít egyenlő lehetőségeket az iskolákban.

Felhasznált irodalom

- Jeremy M. *Israel Before the State*, <https://www.myjewishlearning.com/article/israel-before-the-state/> (utolsó elérés: 2017.11.11.)
- BBC Home: *How was Israel created?* http://news.bbc.co.uk/cbbcnews/hi/newsid_1900000/newsid_1909200/1909217.stm (utolsó elérés: 2017.11.11)
- State of Israel: Word War 2*, <http://www.stateofisrael.com/arab-israel/worldwarii> (utolsó elérés: 2017.10.14.)
- Declaration of Israel's Independence 1948. <http://stateofisrael.com/declaration/> (utolsó elérés:2017.11.20.)
- Jewish Virtual Library: *Demographics of Israel: Population of Israel and Palestine*, (2017). <http://www.jewishvirtuallibrary.org/population-of-israel-palestine-1553-present> (utolsó elérés: 2017.11.27.)
- Jewish Virtual Library: *Education in Israel: Principal Laws Relating to Education*, (2017). <http://www.jewishvirtuallibrary.org/principal-laws-relating-to-education-in-israel> (utolsó elérés: 2017.11.27.)
- Nachum Blass, Yossi Shavit *Equality and Multiculturalism in Public Education, Thought about the Present, Proposals for the Future. Policy Research*. 2016. <http://taubcenter.org.il/education/> <http://www.jewishvirtuallibrary.org/principal-laws-relating-to-education-in-israel> (utolsó elérés: 2017.11.27.)

- Florence Belsky *Religion and Education in Israel. Comparative Education Review. Volume 2.* No.1. June 1958. Pp.26.
- Israel Ministry of Foreign Affairs, *Education: preschool Education*, (2017).
<http://mfa.gov.il/MFA/IsraelExperience/AboutIsrael/Education/Pages/EDUCATION-%20Preschool%20Education.aspx> (utolsó elérés: 2017.11.27.)
- Israel Ministry of Foreign Affairs, *Education: Primary and Secondary*, 2017
<http://mfa.gov.il/MFA/IsraelExperience/AboutIsrael/Education/Pages/EDUCATION-%20Primary%20and%20Secondary.aspx> (utolsó elérés: 2017.11.27.)
- Klinov, Ruth (2011) „Israel’ Eduction System”, in Yakoov Kop (ed.) *Israel’s Social Services 2007, taub Center for Social Policy Studies in Israel*, pp.1 https://www.oecd.org/edu/Israel_EAG2013%20Country%20Note.pdf
<http://embassies.gov.il/budapest/AboutIsrael/Education/Pages/EDUCATION-Primary.aspx> (utolsó elérés: 2017.11.27.)
- Sivan Erush *Mennyibe kerül az „ingyenes oktatás?* <https://izraelinfo.com/2018/06/03/mennyibe-kerul-az-ingyenes-oktatas/> (utolsó elérés: 2017.11.27.)
- OECD: *Education at a Glance, Israel* https://www.oecd.org/edu/Israel_EAG2013%20Country%20Note.pdf (utolsó elérés: 2017.11.28.)

Dráviczki Sándor

Szervezeti változások az északkelet-magyarországi tanítóképzőkben 1914–1959 között

1. Bevezetés

A dolgozat az északkelet-magyarországi tanítóképzők életében bekövetkezett szervezeti változásokat vizsgálja. Északkelet-Magyarországon a mai Magyar Köztársaság Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéjét értem. Ezen a területen a jelzett időben három középfokú tanítóképző működött: Nyíregyházán az állami tanító- és református tanítónőképző; Kisvárdán a Szent Orsolya-rendi tanítónőképző. A szabolcsi képzők szervezeti változásainak vizsgálatát „kibővíttem” azokkal a tanítóképzőkkel, amelyek 1919-ig és 1938–1944 között újra Magyarországhoz tartoztak, s a „teljes” Szatmár, Bereg, Ung, Ugocsa megyék területén voltak találhatóak. A vizsgálat így a munkácsi állami tanító-, az ungvári görög katolikus tanító- és tanítónő-, a szatmárnémeti római katolikus tanító- és tanítónő-, valamint a református tanítónőképző intézeteket is magába foglalja.

Magyarország északkeleti részén a tanítóképzés hosszú múltra tekint vissza. Elsőként 1779-ben, Nagykárolyban, majd 1793-ban Ungváron hoztak létre képző intézeteket, melyek kialakulásukkor a normaiskolához kapcsolódó tanítóképzési szisztémát valósították meg. Ezeket követte 1841-ben a máriapócsi Szent Bazil-rendi tanítóképző, mely 1865-ig működött. Ez az intézmény az egri képző mintájának megfelelően az új típusú pedagógusképző kifejlődését mutatta, azaz az alapszintre épülő középfokú tanítóképzést. 1847-ben indítottak képzőt az evangélikusok Nyíregyházán, és a római katolikusok Szatmárnémetiben. A szatmári képző a nagykárolyi mesterképző áthelyezésével jött létre. Hazai vonatkozásban viszonylag korán, 1857-ben nyílt meg az első tanítónőképző Szatmárnémetiben a római katolikusok jóvoltából. 1873-ban a nyíregyházi evangélikus tanítóképző a fenntartás anyagi nehézségei miatt Eperjesre költözött át. A térségben újabb képzők felállítására csak a századfordulót követően került sor. 1902-ben a görög katolikusok Ungváron, 1903-ban a reformátusok Szatmárnémetiben nyitottak tanítónőképzőt, majd 1914-ben Munkácson és Nyíregyházán kezdte meg működését állami tanítóképző.

2. Négy évfolyamú tanítóképzők Északkelet-Magyarországon

Északkelet-Magyarországon 1914-ben Nyíregyházán, Munkácson, Ungváron és Szatmárnémetiben működtek tanító-, illetve tanítónőképzők: Nyíregyházán és Munkácson állami fiú, Ungváron görög katolikus fiú és leány, Szatmárnémetiben református leány és római katolikus fiú és leány. Hozzájuk csatlakozott 1918-ban a kisvárdai római katolikus leányképző. A képzési idő minden intézetben az 1881. évi 655. és 15. 369. sz. miniszteri rendelet értelmében 4 év volt.

Az I. világháborút követően 1919 elején a román hadsereg Szatmárnémetit, a csehszlovák hadsereg Ungvárt és Munkácsot szállta meg. A trianoni békekötés következtében az említett tanítóképzős városok Romániához, illetve Csehszlovákiához kerültek. 1919 őszén a román intervenció hadsereg Nyíregyházát is megszállta, az intézet épületeit lefoglalta. Emiatt az 1919/20-as tanévben a tanítás mindvégig szünetelt a nyíregyházi intézetben (MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 53. 2. köt. Tanárkari jkv. 1919. szeptember 13.).

Szatmárnémetiben a tanítóképzők, mint magyar nyelvű intézetek 1919 után egyre több nehézséggel küzdöttek. A román közoktatásügyi minisztérium 1922-ben a római katolikus fiúképzőt, 1924-ben pedig a református leányképzőt be is záratta. A római katolikus leányképző tovább folytathatta működését. A román törvények értelmében a képzők hét évfolyamúak voltak, s alsó (3 év) és felső (4 év) tagozatra oszlottak. Az alsó tagozatba a negyedik elemi iskola elvégzése után lehetett jelentkezni. Miután a szatmári intézetbe a gimnázium IV. osztálya után vették fel a növendékeket, az 1926/27. iskolai évtől a régi magyar I. II. III. és IV. osztály elnevezést IV. V. VI. és VII. osztály elnevezés váltotta fel. Ez volt az úgynevezett felső tagozat. 1935-től az új román iskolatörvény a nyolcadik osztály felállítását is elrendelte.

Felvidéken, ami a Csehszlovák Köztársaság fennhatósága alá került, az összes állami magyar tanítóképző intézetet megszüntették, illetve szlovák tannyelvű iskolákká alakították át. A munkácsi állami fiúképzőben ennek megfelelően 1919-től megszüntették a magyar nyelvű oktatást. Az ungvári görög katolikus fiú- és leányképzőben 1921-től ruszin nyelven tanultak, s ilyen tanítási nyelvű népiskolára nyertek képesítést. Aki magyar tanítási nyelvű népiskolára is akarta képesíttetni magát, annak rendszeresen kellett hallgatni magyar nyelvi tanórákat is. A görög katolikus leányképzőben 1921-től évenként 40 növendék volt felvehető, és ebből 25-30 fő szerzett képesítést magyar tanítási nyelvű népiskolára is. A görög katolikus fiúképzőben a magyar nyelvet mindvégig tanították, előbb kötelező tantárgyként, majd 1937-től rendkívüli tárgyként. A csehszlovák állam a tanítóképzőket az átvett osztrák törvények alapján nem szakiskolának minősítette, hanem a középiskolák közé sorolta. A tanítóképzők négy évfolyamúak voltak, s a középiskola négy alsóbb osztályának az elvégzése után 16 éves korukban léphettek be a tanulók a képzőkbe (Nagy Sándor 1939: 275-281).

Magyarországon a tanítóképzés ötévvé alakítása az 1920-as évek elején történt. Előbb hatosztályos képzőt terveztek, de az egyre nehezedő gazdasági helyzet megakadályozta ennek a megvalósítását. Végül a kormány 1923. évi 81. 986. sz. rendelete a tanítóképzést öt évfolyamban határozta meg.

3. Öt évfolyamú tanítóképzők Északkelet-Magyarországon

A nyíregyházi és kisvárdai képzőkben 1923-tól a rendelet alapján a tanulmányi idő 5 év lett. 1928-ban a reformátusok Nyíregyházán tanítónőképzőt létesítettek. Intézet a kiépülést követően szintén 5 évfolyammal funkcionált.

A tanítóképzés alakulásában az 1938/39-es tanévben következett be változás. Az 1938. évi XIII. és XIV. tc. a 4 éves líceum után a 2 éves tanítóképző akadémiák szervezését rendelte el. A törvény értelmében az 5 éves képzőintézeteket ettől a tanévtől kezdve kellett fokozatosan

líceummá átszervezni, vagy pedig fokozatosan megszüntetni. A líceum gyakorlati irányú középiskola volt, és érettségivel zárult, mely jogosítványt adott a tanítóképző akadémiákon való továbbtanulásra. A két évfolyamú akadémiái képzés végén a jelöltek terv szerint államvizsgán szereztek volna tanítói oklevelet. A tanítóképzők líceummá történő átszervezése ugyan megkezdődött, de az akadémiák megszervezése már elmaradt. A háborús viszonyok következtében fellépő tanítóhiány miatt a líceumnak csak az I-III. osztálya nyílt meg, s a tanulók ezután a tanítóképző IV. és V. osztályában folytatták tanulmányaikat. A tanítóképzés továbbra is ötéves maradt, és középfokú iskolában folyt.

1938-ban mindhárom szabolcsi intézetben a VKM. 1938. XIII. tc.-e értelmében beindultak a líceumi osztályok, ugyanakkor a képzős osztályok is működtek tovább, mivel ekkor még volt képzős II-IV. osztály is. Kisvárdán a fokozatos kiépítés nem történhetett meg, mert Kassa Magyarországhoz való visszacsatolásakor a Szent Orsolya-rend úgy határozott, hogy az előreláthatóan kis népességű kisvárdai iskolát nem tartja fenn, amikor az "ösi" kassai intézetet kell tanárokkal ellátnia (MNLOL. K 502 10 t. 140 527/39. 424. cs.). A polgári iskolából kikerülő lányok továbbnevelésére a háztartási-gazdasági szaktanfolyamot hozták létre, ami két évfolyamú volt. Az ország további területi nagyobbodása a tanítóképzés fokozott ütemét sürgette, ezért 1941 szeptemberében a kisvárdai csonka intézet utolsó V. évfolyamával együtt ismét megnyitották a leánylíceum I. osztályát (MNLOL. K 502 1937-1944 1.t. 112797/1942 424. cs.). Az ezt követő években az intézet mindig gondoskodott V. tanítónőképzős osztály indításáról, s ezt a kassai testvérintézet tanulóiból szervezték. A líceumi osztályok indítása és a tanítónőképzős osztályok szervezése következtében a teljes kiépülésre csak az 1944/45. tanévben kerülhetett sor.

Az 1938-as I. bécsi döntés következtében Ungvár és Munkács, az 1940-es II. bécsi döntés következtében Szatmárnémeti újra Magyarország határain belülre kerültek.

A munkácsi állami és a két ungvári görög katolikus képzőben az 1938/39-es tanévben megnyitották a líceumi I. osztályokat. (A munkácsi képző koedukált intézetként működött.) Az ungvári tanítónőképzőben, ahol a Csehszlovák Iskola- és Népinevelésügyi Minisztérium 88 993/37. 11/3. sz. rendeletével 1937-től működött óvónő és gazdasági szakiskola, 1938-ban az óvónőképző II. és a gazdasági szakiskola I. és II. osztálya is beindult, de a tanárok és tanulók hiányában még ugyanazon év december elsejével beszüntették a tanítást (MNLOL. K 502 1937-1944 1-10 t. 140 143/38 431. cs.). Minden évben újabb líceumi osztályok indultak. 1941-ben a nyíregyházi, a munkácsi és az ungvári képzőkben is az országos "fejlődésnek" megfelelően hároméves líceumi és kétéves tanítóképzői oktatás keretében folyt a képzés. Az 1938/39-es tanév végén a kárpátaljai képzőkben még a csehszlovák rendszerű tanítói érettségi szerint vizsgáztak a tanulók (KÁL. F 1551, op. 2. jegy. hran. 541, l. 10.). A következő tanévtől már a magyar tanrend szerint képesítettek. (A munkácsi képzőben az 1939/40-es tanévben az V. osztály hiányában erre még nem kerülhetett sor.)

1940-ben Szatmárnémetiben csak a római katolikus leányképző működött. Még abban az évben megszervezték az intézetben a líceumi I. osztályt, és a II. évfolyam is líceummá alakult át. Az 1942/43-as tanévtől már teljesen bekapcsolódtak a magyar tanítóképzés rendszerébe. A városban a reformátusok 1941-ben indították újra a megszüntetett leányképzőjüket, minden évben egy újabb osztály indításával. A római katolikusok is újra megszervezték tanítóképzőjüket, melyet 1943-ban sikerült egy elsős líceumi osztállyal beindítani. Az 1940/41-es és 1941/42-es

tanév végén a római katolikus leányképzőben a negyedik évfolyam a 172. 746/1940 sz. miniszteri rendelet alapján képesítővizsgát tehetett. Az V. évfolyam képesítő vizsgálatára az 1943/44-es tanév végén került először sor. (Az 1942–43 tanévben nem volt V. osztály.)

Fontos megemlíteni, hogy a vizsgált terület közelében, Hajdúdorogon 1942. szeptember 13-án görög katolikus tanítóképző kezdte meg működését. Szabolcsban jelentős a görög katolikus hitélet, ezért nagy jelentőségű volt az intézet felállítása. Sajnos képzőként csak 1948-ig működhetett, ugyanis akkor gimnáziummá alakították át.

A vesztes II. világháborút követően Munkácsot és Ungvárt a Szovjetunióhoz, Szatmárnémetit Romániához csatolták.

A Kárpáton Túli Ukrajna Néptanácsa 1945. július 3-án kelt határozata alapján a terület három tanítóképzője koedukált és négyéves lett. Ungvárról az egyik képzőt áthelyezték Husztra, és a munkácsi képzőben az óvodai nevelők képzése is megindult. Mindhárom tanítóképző tannyelve az orosz, illetve az ukrán lett. Az 1947–48. tanévtől a huszti képzőben a magyar tanítóképzés is megkezdődött. A magyar tannyelvű iskolák számára képeztek tanítókat úgy, hogy egy-két tantárgyat magyar nyelven tanítottak. 1950-ben végzett az első és utolsó ilyen csoport, mert a magyar növendékekből álló osztályokat Munkácsra helyezték át. Ugyanebben az évben megszüntették az ungvári tanítóképzőt, és helyébe tanítóképző főiskolát állítottak (Herczog György – Fedinecz Csilla 1995: 31–35). A szatmárnémeti képzőket 1948-ban a román hatóságok államosították, és a három intézetet összevonták. A tanítás nyelve továbbra is magyar maradt. 1956-ban Szatmárnémetiből Nagyváradra került (megtartva a magyar tanítási nyelvet), és fuzionált a román tannyelvű tanítóképzővel. 1962-ben újabb változás következett be, a magyar tannyelvű szekciót Nagyváradra és Nagyenyedre helyezték át. A magyar tannyelvű intézetbe a felvételi továbbra is Nagyváradban maradt, és felvétel esetén abban az iskolában (nagyváradai, nagyenyedi) tanultak tovább a tanulók, amelyiket választottak. 1990-ben Szatmárnémetiben hoztak létre líceumot és tanítóképzőt. Ebben a középfokú képzőben egy osztály magyar tannyelvű, és 1995-ben végzett az első csoport.

1941-ben a VKM. 55. 600-as rendelete megtiltotta a líceumok IV. osztályának megnyitását, s kötelezte a harmadéves líceumi növendékeket a képző IV., majd V. évfolyamán való továbbtanulásra. Ezt követően a kormányzat csak 1946-tól adta meg a líceumi IV. osztályok nyitásának lehetőségét, amikor is a tanulók a III. líceumi osztály után választhattak a líceumi, illetve a képzős IV. osztály között. A Kálvineumban és a kisvárdai tanítónőképzőben adódott lehetőség a líceumban való továbbtanulásra, s ennek megfelelően a két nőképzőben 1946-ban volt az első líceumi érettségi (Porzsolt István 1972: 44–45). Ennek oka az volt, hogy a leányok esetében jobban számítottak arra, hogy esetleg nem akarnak kenyérkeresetre jogosító szakdiplomát szerezni, mint pl. a tanítói oklevél. Az előbbi iskolaszervezeti „változások” az oktatómunka színvonalát nem ronthatták, mert a szükségletnek megfelelően szereztek tanárt a szakrendszerű, jó oktatás megvalósulása érdekében.

1948-ban a két szabolcsi tanítónőképzőt államosították. A nem állami iskolák államosításának gondolata már 1945-ben felvetődött, de annak első, kormány szintűvé tett „követelése” csak a Magyar Dolgozók Pártja programnyilatkozatában jelent meg, melyet a sajtó tett közzé 1948. május 9-én. Az Országos Református Tanáregyesület központi igazgatósága ezt követően foglalkozott a kérdéssel. 1948. május 19-i ülésén a (református) tanárok nevében nyilatkozatot tett, miszerint „teljes lelkéből ragaszkodik a református egyház iskoláihoz” (Vas-

kó László 1980: 241). Az ezt követő hetekben egyre élesebb politikai harc bontakozott ki a kérdés körül. A „meggyőzés” eredményeként a debreceni egyházkerületi református presbitérium június 9-i ülésén kifejezésre juttatta, hogy helyesli az állam és az (református) egyház között a tárgyalásokat. Végül a Református Országos Zsinat 1948. június 14-én tartott ülésén „hozzájárult” iskolái államosításához. Az országgyűlés 1948. június 16-án tárgyalta az iskolák államosítására vonatkozó törvényjavaslatot. Ezen az ülésen szenvedélyes viták hangzottak el, mígnem a javaslat végül 230 igen, 63 nemleges szavazattal törvényerőre emelkedett. Így született meg az országgyűlés 1948. évi XXXIII. Törvénycíkke a nem állami iskolák államosításáról. Ilyen előzmények után került sor a Nyíregyházi Kálvineum Református Tanítónőképző Intézetének és Leánylíceumának államosítására is. 1948. június 23-án a 163.868/1948. V. számú rendelet alapján a Kálvineum igazgatótanácsának ügyvezető elnöke az államosítás után is tisztségben hagyott Porzsolt István igazgató „rendelkezési körébe” adta át a tanítónőképző intézet épületét, tartozékait, bútorait és felszereléseit. Államosították a gyakorló- és polgári iskolát is (MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 52/a. 13. d. Az államosítással kapcsolatos elkülönítési munkálatok felülvizsgálati jkv. 1948. október 21.).

A katolikus egyház a felekezeti iskolák állami kezelésbe vételét mindvégig ellenezte, ragaszkodott saját iskoláihoz. Diákankétkokat, szülői értekezleteket tartottak, amelyeken a püspöki, hercegprímási körleveleket ismertették, a szülők pedig állásfoglalásukat fogalmazták meg. Ezekben kifejezésre juttatták véleményüket, miszerint az iskolák államosítása „törvénytelen”. A Katolikus Szülők Szövetsége is nagy erőfeszítést tett, hogy iskoláit az egyház megtarthassa. Mindszenty József hercegprímás volt a mozgalom vezetője. Mindenfajta ellenállás eredménytelen volt, nem kerülhették el a katolikus iskolák sem az államosítást.

A Kisvárdai Szent Orsolya Rendi Leánylíceum és Tanítónőképzőt a VKM. 163868/1948. V. számú rendelete és a debreceni tankerületi főigazgató 1581/1948 szám alatt kiadott rendelete alapján 1948. június 24-én államosították (Kisvárdai Szent László Egyházi Középiskola Irattára. Államosítási jkv. 1949. december 28.).

Ettől kezdve állami intézményként működött tovább a két leányintézet.

4. Tanítóképzők Északkelet-Magyarországon 1948 és 1959 között

1948-ban a minisztérium minden előzetes felmérés és tájékozódás nélkül elrendelte – a VKM. 160. 950/1948. V. sz. rendeletével – a líceummal kombinált 5 éves tanítóképzés fokozatos megszüntetését. Ennek megfelelően az 1948/49-es tanévben a nyíregyházi fiúképzőben I. osztály nem indult, a Kálvineumban óvónőképzős, Kisvárdán gimnáziumi I. és mindhárom intézetben líceumi II. III. IV. osztályok, valamint tanítóképzős V. osztályok működtek. Az öt-éves képzők funkcióját a nemrég alakult pedagógiai főiskolák vették volna át, de hamar kiderült, hogy ezek „nem tudják” a megnövekedett igényeket – az általános iskolák alsó és felső tagozatára alkalmas nevelők kiképzését – kielégíteni. Ezért visszaállították a középfokú tanítóképzést.

1949 szeptemberében a VKM. 1280-K-30/1949. IV. sz. rendeletével létrehozta a négy-éves pedagógiai gimnáziumokat (MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 52. a. 13. d. Tanárkari jkv. 1949.

szeptember 1.). Kettős feladatuk volt: egyrészt főiskolai, egyetemi tanulmányokra való előkészítés, másrészt az általános iskola alsó tagozatában való tanításra alkalmas, illetve óvodai nevelők képzése. A terv szerint a IV. évfolyamok év végén líceumi érettségit tettek volna, de a nagy tanítóhiányra való tekintettel a VKM. 1250-129/1949. V. sz. rendelete a líceumi IV. évfolyamok számára lehetővé tette, hogy a II. félévben tanítóképző intézeti IV. osztályokként folytassák tanulmányaikat. A IV. osztály befejezése után pedig az 1950/51-es iskolai évben a tanítóképző intézet átmeneti óra- és tanítástervű V. osztályának elvégzése után tehetek volna tanítóképesítő vizsgálatot. Ezt a rendeletet a miniszter azonban hatályon kívül helyezte, s elrendelte, hogy a IV. osztályt végzettek az 1950/51-es tanévben gyakorlóévre kötelesek menni. Ennek megfelelően 1950 szeptemberétől a IV. osztályt végzett tanulók tanítani mentek, s egyévi gyakorlat után tettek képesítővizsgát (MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 52. c. 44. d. 73/1950). Az egymást követő változásoknak az lett a következménye, hogy tanítóképzésünk visszasüllyedett arra a 4 éves középfokú szintre, amely már 1881-ben kiépült hazánkban.

Az országos változásnak megfelelően az 1949/50-es tanévet a két nyíregyházi intézmény I. II. III. pedagógiai gimnáziumi – tanítóképző tagozat – és IV. líceumi, a kisvárdai intézmény az I. II. III. pedagógiai gimnáziumi – óvónőképzős tagozat – és IV. líceumi osztállyal indította. A fiúknál a II. osztály a VKM. külön engedélyével, az intézmény teljessé tétele szempontjából nyílhatott meg. A második félévben pedig mind a három helyen lehetőség nyílt a IV. líceumi osztályokat IV. tanítóképzős osztályokká átszervezni azok részére, akik megfelelő eredményeket értek el. Így Nyíregyházán a leányoknál a II. félévben 35 fővel, a fiúknál 28 fővel, Kisvárdán 45 fővel folytatódott a képzés IV. évfolyami tanítóképzős osztályok keretében (MNLSZ-SZ-B-ML. XXVI. 2. 1. d. 84/1950., illetve VIII. 52. c. 44.d. 73/1950). Ezt követően egy évre gyakorlatra mentek a IV. évesek, majd összevont érettségi és képesítő vizsgát tettek 1951 augusztusában.

A pedagógiai gimnáziumok egy évig működtek, majd újra tanítóképzővé kellett őket átszervezni a Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1950. évi 43. tvr. alapján. A rendelet kimondta, hogy a tanítóképző négyéves szakiskola, melynek érettségivel való lezárása után 1 éves tanítói gyakorlatra mennek a növendékek, s végül sikeres tanítóképesítő vizsga letétele után nyerhetnek tanítói oklevelet.

Az 1950-51-es tanévben mindhárom szabolcsi intézményben a rendelet alapján megkezdték működésüket a tanítóképzős I–IV. osztályok. Újabb szervezeti átalakulás ezután 1954-ben következett be. A minisztérium több képző megszüntetését rendelte el. A kisvárdai és nyíregyházi tanítónőképzőben így nem indult tanítóképzős I. osztály, helyette gimnáziumi osztály nyílt. Ezzel elkezdődött a megyében a tanítónőképzők fokozatos megszűnése, átadva helyüket a gimnáziumoknak. A két leányintézet 1957-ben bocsátotta útra utolsó tanítóképzős növendékeit.

Az 1956-os októberi események következtében a szabolcsi képzőkben az iskolai munka folytonossága bizonyos időre megszakadt. A tanítóképzőben október utolsó és november első napjaiban, majd november végén összesen 3 hétig szünetelt a tanítás. A tanítónőképzőkben a kényszerű tanítási szünet rövidebb ideig tartott, november közepére visszaállt a tanítási rend. A növendékek a nyíregyházi október 26-i tüntetésen nem vettek részt, a tanárok zűrzavartól, provokációtól félve megakadályozták, hogy tanítványaik kimenjenek az utcára. Feltették a tanulók testi épségét is, akkor már nem is alaptalanul. Így is előfordult az, hogy 5 tanítóképzős

növendéket indokolatlanul megverték az utcán a rendőrök. (MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 53. 25. köt. Tanárkari jkv. 1957. július 20.). Kisvárdán a tanítónőképzős növendékek tanáraikkal együtt részt vettek az október 25-i felvonuláson. Csendes, békés menetük az iskolától a temetőig tartott. A forradalmi események után a tanulólétszám változása nem volt jelentős, a kisvárdai képzőből senki, a nyíregyházi leányképzőből csak egy III. osztályos gimnáziumi tanuló, míg a tanítóképzőből kettő II. osztályos, egy III. osztályos és kettő IV. osztályos tanuló ment külföldre családjával (MNLSZ-SZ-B-ML. XXVI. 2. 4. a. d. Tanárkari jkv. 1957. július 29., illetve VIII. 53. 25. köt. Tanárkari jkv. 1957. július 20.). A megyéből 32 tanuló. A hiányzások óraátlagja a megyei alatt maradt, de Nyíregyházán a tanítónőképzőben 20 órától 36 órára, míg a fiúképzőben 19 órától 35 órára emelkedett. (A megyei 20 órától 37 órára.) A két megyeszékhelyi intézet a forradalom és szabadságharc ideje alatt igyekezett kapcsolatban maradni egymással. A tanári karok mindent elkövettek, hogy a megszakított tanítási-tanulási munkafeltételeket biztosítsák. Az ifjúság körében némi egykedvűség, kiábrándultság, csalódottság mutatkozott, és az általános munkafegyelemben még 1957. január-február hónapjaiban is érezhető volt az októberi események lelki harása.

A középfokú képzők megszüntetését és a felsőfokú tanítóképző intézetek létesítését a Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelete mondta ki. A rendelet értelmében 1959. szeptember 1-jén kellett megnyitni a felsőfokú tanítóképző intézetek kapuit.

A fiú-tanítóképzőben ennek megfelelően egészen 1957 őszéig voltak tanítóképzős I–IV. osztályok. Az 1957/58-as tanévben I. osztály már nem indult, s a fokozatos kifutással a képzés átadta helyét a felsőfokú, főiskolai szintű tanítóképzésnek.

1957 szeptemberében, a nagy tanítóihiányra való tekintettel, érettségivel rendelkezők is engedélyt kaptak képesítés nélküli tanításra, s számukra 2 hetes “elindító” tanfolyamot rendeztek a nyíregyházi tanítóképzőben. Az év folyamán még két alkalommal tartottak részükre konzultációt, s a részt vevő 47 fő év végén először kiegészítő érettségi, majd képesítővizsgát tett. Ugyanakkor az érettségivel rendelkező tanulók számára párhuzamos IV. osztály indítását is engedélyezte a minisztérium. 150 fő jelentkező közül a felvételi után 62 fő kezdte meg a tanulmányait, egy tiszta lány- és egy vegyes osztályban. A tanulók év végén kiegészítő érettségit téve a többi negyedikkal együtt gyakorlóévre mentek, hogy egy év múlva teheszenek sikeres képesítővizsgát (MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 53. 39. d. 393/1957). A következő tanévben három ilyen osztályt indítottak, így összesen négy negyedik osztály volt. Érettségi, illetve képesítővizsgájuk az előzőekben leírtak szerint zajlott le. Az 1959/60. tanévben az utolsó tanítóképzős negyedik osztály a Nyíregyházi Felsőfokú Tanítóképző Intézetben év végén érettségit tett, és a gyakorlóév után, 1961-ben képesítőzött. Ez az osztály volt az utolsó, mely Nyíregyházán középfokú tanítói oklevelet szerzett.

5. Összegzés

A tanulmány az északkelet-magyarországi tanítóképzők életében bekövetkezett szervezeti változásokat vizsgálja az 1914-1959 közötti időszakban. Elsődlegesen levéltári forrásokkal törekedtem megállapításaimat bizonyítani, az iskolák működését bemutatni.

A vizsgált területen a jelzett időszakban Nyíregyházán, Munkácson, Ungváron, Szatmárnémetiben és Kisvárdán működtek tanító-, illetve tanítónőképző intézetek. A dolgozat végigköveti a közel fél évszázados időszak történéseit. Azoknak az intézeteknek a működését, szervezeti átalakulásait is bemutatja, melyek a határmódosulások miatt időlegesen, illetve véglegesen Magyarország határain kívülre kerültek. Így a szabolcsi képzők szervezeti átalakulásának vizsgálatai „kibővítésre kerültek” azokkal a tanítóképzőkkel, amelyek 1919-ig és 1938–1944 között újra Magyarországhoz tartoztak, s a „teljes” Szatmár, Bereg, Ung, Ugocsa megyék területén voltak találhatóak.

Felhasznált irodalom

- Herczog György – Fedinecz Csilla 1995. Helyzetkép Kárpátalja szakoktatásáról. *Pedagógiai Műhely* 2. sz. 31–35.
- Kárpátaljai Állami Levéltár Beregszász (továbbiakban KÁL.) F 1551, op. 2. j. h. 541, l. 10. Kisvárdai Szent László Egyházi Középskola Irattára. Államosítási jkv. 1949. december 28.
- Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (továbbiakban MNLOL.) K 502 10 t. 140 527/39. 424. cs.
- MNLOL. K 502 1937–1944 1.t. 112797/1942 424. cs.
- MNLOL. K 502 1937–1944 1-10 t. 140 143/38 431. cs.
- Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára (továbbiakban MNLSZ-SZ-B-ML). VIII. 53. 2. köt. Tanárkari jkv. 1919. szeptember 13.
- MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 52/a. 13. d. Az államosítással kapcsolatos elkülönítési munkálatok felülvizsgálati jkv. 1948. október 21.
- MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 52. a. 13. d. Tanárkari jkv. 1949. szeptember 1.
- MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 52. c. 44. d. 73/1950.
- MNLSZ-SZ-B-ML. XXVI. 2. 1. d. 84/1950., illetve VIII. 52. c. 44.d. 73/1950
- MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 53. 25. köt. Tanárkari jkv. 1957. július 20.
- MNLSZ-SZ-B-ML. XXVI. 2. 4. a. d. Tanárkari jkv. 1957. július 29., illetve VIII. 53. 25. köt. Tanárkari jkv. 1957. július 20.
- MNLSZ-SZ-B-ML. VIII. 53. 39. d. 393/1957.
- Nagy Sándor 1939. A magyar tanítóképzés a felszabadult Felvidéken. *Magyar Tanítóképző* 6. sz. 275–281.
- Porzolt István 1972. Adalékok a pedagógusképzés felszabadulás utáni történetéhez Szabolcs-Szatmár megyében. In: *Acta Academiae Pedagogicae Nyíregyháziensis*. Nyíregyháza. 44-45.
- Vaskó László 1980. *A köznevelésügy fejlődése a tiszántúli tankerületben (1944–1950)*. Alföldi Nyomda. Debrecen. 241.

Fenyő Imre

Karácsony Sándor tanítóképzési koncepciója

1. Bevezetés

A tanítóképzés története a neveléstörténet igen jól feltárt elemei közé sorolható. Pontosan ismerjük a tanítóképzés intézménytörténetét, jól dokumentált a tanítóképzők magyarországi rendszerének kiépülése, jól dokumentált a tanítóképzés szerkezeti és tartalmi sajátosságainak változása is. A rendelkezésünkre álló adatok alapján a tanítóképzés kiépülésének világos tendenciáit tudjuk felvázolni. Hagyományosan a tanítóképzés megreformálásának három egymástól elkülönülő szakaszáról szokás beszélni, melyek a tanítóképzés folyamatos kiterjedésével és dúsulásával jártak együtt.²⁷

1. A tanítóképzés rendeletekkel szabályozott korszaka (1775-1867)
2. Törvényekkel szabályozott tanítóképzés (1867-1958)
3. Felsőfokú tanítóképzés kiépülése és fejlődése (1959-1975)

Ha leegyszerűsítve szeretnénk bemutatni a tanítóképzés intézményes fejlődését, a kiindulópontot a szervezett formában megjelenő tanítóképzés 18. századi normaiskoláinak féléves tanfolyamaiban találhatnánk meg. Ezt váltották fel a 19. században a reformkor kétéves preparandiái. A második szakasz kezdetét a népoktatási törvény által meghatározott hároméves tanítóképző jelenti 1868-tól, mely négyéves középfokú képzéssé fejlődött 1881-ben. Így a képzés ideje már a középiskolával egyenértékűvé vált, de a tanítóképző nem tanított latint, vagy második idegen nyelvet, nem adott érettségit és az itt végzettek nem voltak jogosultak az egyéves önkéntesi katonai szolgálatra (Nagy 2004: 252). A tanítóképző a középiskolát, reálistiskolát vagy polgári iskolát végzetteket vehette fel, és törekvései kezdettől két irányban is keresték a lehetőségeket. A fejlesztés egyik koncepciója szerint a változás üdös útja a tanítóképzés érettségire alapozása, azaz felsőfokúvá emelése lett volna. Ezt a megoldást támogatta a magyarországi tanítómozgalom, egyértelműen a tanítói szakma presztízsének emelése érdekében. A koncepció kidolgozott formában már 1909-ben megjelent, Köveskúti Jenő tanítóképző-intézeti igazgató „*A tanítók akadémiai kiképzése*” című tanulmányának megjelenésével. Ettől eltérő koncepcióval, de ugyancsak a felsőfokú képzés mellett érveltek a katolikus tanítók és a VII. Egyetemes Tanítógyűlés is.

A másik fejlesztési koncepció ezzel szemben a meglévő tanítóképzők kiterjesztését: öt, illetve hatévesse fejlesztését javasolta. Ezt a nézetet – nem meglepő módon – elsősorban a tanítóképző intézeti tanárság képviselte.

A huszadik század első évtizedeiben a fejlesztés körüli vita holtpontra jutott, a minisztérium nem vállalkozott alapvető strukturális változtatások végrehajtására. A változtatásra majd csak 1920-ban, egyes elemzők (Nagy 2004: 253) szerint egyértelműen a politikai változások oktatási rendszerre gyakorolt hatására kerülhetett sor, amikor elvetették a tanítóképzők felső-

²⁷ Az első két szakasz már Szakál János tanítóképzés-történeti munkája (Szakál 1931) nyomán elterjedt, a harmadik szakasz meghatározását Kelemen Elemér (Kelemen 2007) nyomán idézzük.

fokúvá emelésének tervét, sőt még érettségít adó átalakítását is, ugyanakkor hatévesre emelték a képzést, mely azután 1923-ban öt éves formában öltött tartósan testet.

Azonban a fejlesztés körül folyó vita nem zárult le. A tanítók között mind többen támogatták a felsőfokúvá váló tanítóképzés koncepcióját, és ez végül elvezetett a több szempontból felemásra sikerült, a középfokú líceumra épülő akadémiai képzés bevezetéséhez 1938-ban. Ebben a formában az öt évfolyamos tanítóképzők négy évfolyamos líceumokká alakultak volna, melyekre két évfolyamos akadémiai tagozatot szándékoztak építeni. A háborús évek azonban megakasztották az átalakulást, és 1948-ig egy felemásan végrehajtott reform által átalakított tanítóképzés működött.

1947-49 között történt egy rövid életű kísérlet a nevelőképző főiskolák felállítására, de a tanítóképzés 1950-től ismét a középfokú, négy évfolyamos formában működött egészen 1959-ig, amikortól a tanítóképzés történetének harmadik szakaszát számítjuk. Ekkor megjelent a hároméves felsőfokú képzés, mely rendszer a főiskolai tanítóképzésben, illetve a képzés négyéves főiskolai rendszerűvé válásával éri el mai formáinak kiteljesedését (Kelemen 2007: 34).

A fent felvázolt történetből kiolvasható egy világos tendencia, mely a tanítói pálya presztízsének és a tanítóképzés színvonalának emelése miatt a tanítóképzők fejlesztésével járt együtt. Azonban azt is fontos kiemelnünk, hogy a tanítóképzés főiskolai szintűvé válása korántsem volt zökkenőktől és vitáktól mentes. Ahogyan a vázlatos áttekintésből is láthattuk, a tanítóképzés igen hosszan egyértelműen és kétségbevonhatatlanul közoktatási rendszer részét képezte (Kelemen 2007: 35). A felsőfokú tanítóképzést megvalósítani kívánó javaslatok egyúttal ettől is meg kívánták fosztani a tanítóképzést – elidegenítve természetes közegétől, kiszakítva az alapfokú intézményekhez kapcsolódó kötelekeiből. Sokak félelme szerint ez azzal járhatott volna, hogy a tanítóképzés a felsőoktatás meglévő mintáinak átvételére kényszerül, és ezzel megváltozik az ideálisnak tartott arány elméleti és gyakorlati képzés között, bizonyosan ez utóbbi rovására.

Az ezeket a véleményeket is felsorakoztató, a tanítóképzés átalakulását kísérő igen színvonalas szakmai vitákat oktatás-politikai hatások mellett színes szakmai álláspontok is befolyásolták. Ennek a diskurzusnak a részeként találkozhatunk a debreceni egyetem pedagógiai tanszékének professzora, Karácsony Sándor véleményével is.

Karácsony pályafutását gimnáziumi tanárként a közoktatásban kezdte, sebesültként a világháború befejezése után.²⁸ Ebben az időben Karácsony azt tapasztalhatta, hogy elkésérítően megnő a magyar közoktatásban azok aránya, akik nem jártak iskolába.²⁹ A probléma megoldására irányuló oktatáspolitikai kezdeményezések sorában az első Kornis Gyuláé, aki elvben egyetértett a valamennyi népréteg előtt nyitott, átjárható oktatási rendszerrel, de elvből ellenezte a népi tehetségek „kiemelésének” gyakorlatát. A népiskolát nem tartotta alkalmasnak a társadalmi különbségek csökkentésére, abban a parasztság művelődési igényeit kielégíteni képes intézménytípust látott. Ezt a koncepciót követték

²⁸ Karácsony életéről részletesebben írtunk korábbi munkáinkban (Fenyő 2004).

²⁹ Pornói Imre tanulmányának adatai szerint: míg a 6–11 évesek 17,2%-a, a 12–14 évesek 58,3%-a maradt ki a közoktatásból. Egyik oka ennek a súlyos adatnak az lehet, hogy az ország 3 410 településéből 232 nem rendelkezett népiskolával. (Pornói 2018: 9).

Klebensberg népoktatási reformjai, melyek a szükségletek felmérésén alapulva igyekeztek a népoktatás mutatóit összhangba hozni a tanköteles korú népességgel, emelve a tanítók és osztálytermek számát, igyekezve megteremteni az emelkedő minőségű munkavégzés feltételeit.

Karácsony már a közoktatásban dolgozó pedagógus nézőpontjából is erős kritikával illette korszaka oktatáspolitikáját: nem tartotta megfelelőnek azt a reformot, amely nem a valós helyzet felismeréséből indul ki. Karácsony az oktatás iránti igény felkeltését várta az oktatást irányító tisztviselői kartól, mert ennek elmulasztásával szerinte uralkodó marad a általánosan jellemző, mindenhol tapasztalható iskola- vagy inkább tanulás-ellenes attitűd.³⁰ A népoktatásban ugyanis Karácsony a civilizáció terjesztésének ágensét látta, és fontosságát életbevégőnek tartotta, de fennálló szervezetével és tartalmaival elégedetlen volt, hiszen az szerinte a gyerekek számára zsákutca, a társadalmi eltérések csökkentésére nem alkalmas, tartalmaira nézve elavult és korlátozott: csak az alapkészségek (írás-olvasás-számolás) megtanítására vállalkozik. Az infrastrukturális fejlesztés kérdéseiben lényegében egyetért a VKM terveivel, de az iskolarendszer nyitottságának elvében (az elemi negyedik osztálya utáni beiratkozási lehetőség szavatolásával a középiskolába) már eltér a hivatalos állásponttól, még hozzá meglehetősen szokatlan eszméket képviselve. Karácsony ugyanis egyértelműen az egyetem érdekei felől szemléli az oktatási rendszert, szerinte már a népoktatásban az egyetem képviselte értékeknek kellene érvényesülnie, a népiskolának az egyetemre kellene felkészítenie. Tegyük hozzá – ezzel természetes módon kiválogatva a legkiválóbbakat.

A következőkben be kívánjuk mutatni, hogy Karácsony közoktatási koncepciójára alapozva egy olyan pedagógusképzéssel kapcsolatos álláspontot képviselt, mely érdekes és eredeti kivételt jelent a tanítóképzés fejlesztésével kapcsolatos vitákban. Karácsony ugyanis nem azonosult egyik korábban áttekintett fejlesztési koncepcióval sem – nem tartotta elégségesnek a középfokú tanítóképzés kiterjesztését, de főiskolaivá alakítását sem – szerinte a megoldás a tanítóképzés egyetemi szintre emelése lehet.

2. 1922. A népoktatási reform és az alsó néposztály lelki alkata³¹

Karácsony első helyzetelemzése szerint a közvélemény elégedett a népoktatással: létezik a tankötelezettség, a törvény rendelkezése szerint nem maradhat iskola nélkül terület, bárki beiratkozhat negyedik elemi után a középiskola első osztályába. A tagadhatatlanul meglévő akadályokat internátusok, alapítványok, ösztöndíjak igyekeznek megszüntetni. Ez rendben is lenne, azonban a nagy baj Karácsony szerint az, hogy a nép kultúraellenes, nem akar élni a

³⁰ Így fogalmaz a nép életéről az Ocsudó magyarság című művében: „Versenyképtelen – éppen szellemi téren az – tehát földhözragadt tehát egészen állati sorban él. Kultur – igénytelensége vigasztalan, mert érzéketlen a fejlődéssel szemben, sőt nem akarja a haladást.” (Karácsony 1942: 271)

³¹ A szöveg először a *Protestáns szemle* lapjain jelent meg (Karácsony 1924)

meglévő lehetőségekkel, ugyanakkor az állam szegény és az egyházak sem tesznek meg minden lehetségeset az elvek végrehajtására. További probléma szerinte, hogy az iskola nem a huszadik századi kultúrát közvetíti. Az elemi iskola csak a praktikus szempontokat követi: írni, olvasni és számolni tanít – csak a legszükségesebb ismereteket adja. Nagy gond még az is, hogy a népiskolának valójában nincs folytatása, hiszen nincs kulturális alap, amire építkezni lehetne. Ezért kell a középiskolák első éveiben ezt a feladatot pótlólag elvégezni. Így a középiskola valójában nem folytatása a népiskolának, sem térbelileg, sem szellemileg nincs vele valódi kapcsolata. És probléma van a tanítósággal is. Az alacsony presztízs következménye a szakmai utánpótlás alacsony színvonala, tanítóképzőbe csak az anyagi vagy szellemi nyomor hajtja lassan a jelentkezőket Karácsony szerint. A baj kezelését abban látja, ha a tanítóság anyagi és szellemi színvonalának emelése haladéktalanul kezdetét veszi, és abban, ha *„a színvonal emelése alatt a teljes kultúra hatékonyabb közvetítését is érteni fogja”* (Karácsony 1924: 422).

Karácsony szerint ezért egy készülő népiskolai reformnak:

1. meg kell oldania az iskolaszervezet topográfiai gondjait;
2. már az elemi iskolát a modern magyar kultúra reprezentánsának kell tekintenie;
3. ki kell építeni a nép számára az utat a legmagasabb kultúrfokig – és nem csak papíron;
4. *„e magasabb cél érdekében a jövő magyar tanítójában is többet kell látnia és akarnia, mint amennyit a mai, szellemileg és anyagilag földhözragadt kultúrkuli jelent”* (Karácsony 1924: 425).

Milyen megfontolások következnek ebből a tanítóságra és az iskolákra nézve?

„A tudományt közvetíti, tehát nem annak egy részét, vagy esetleg éppen az ellenkezőjét. Közvetíti, tehát olyanforma szerepet tölt be, mint a wolframszál az izzólámpában, a villamos energiát átalakítja fényvé. Az iskola közvetíti a nép számára. Ebből az következik, hogy a tanító jelentse a tudományt, a népet pedig ismerje jól.” (Karácsony 1924: 429)

A kihívás óriási, de nem megoldhatatlan. Karácsony megoldási javaslata: a partikuláris iskola és az akadémikus rektor, a protestáns iskolarendszer tradicionális megoldásai. Ugyanis véleménye szerint a Ratio Educationis minden probléma ősoka: ha az iskola politikummá válik, a szellem kiszikkad belőle – mondja (Karácsony 1924: 433). Ezért vissza kell nyúlni a Ratio előtti idők gyakorlatához. Témánk szempontjából ez azért is érdekes, mert Karácsony hangsúlyozza: az akadémikus rektor alakját modernebb jelenségnek látja, mint szakiskolát végzett utódját (a két típus összehasonlítását az 1. táblázatban foglaltuk össze). Az akadémikus rektor ugyanis magasan (egyetemi fokon) képzett és a népiskolában a következő iskolafokot képviseli: előkészíti a gyerekeket a felsőbb tanulmányokra. A rendszer így szerves egésszé válik, a kollégiumok és partikulák hálózata megoldja a topográfiai problémát, sőt a rendszer intézményesen garantálja a tehetségesek továbbtanulását – a rászoruló anyagi támogatásával is. (További társadalmi előnyöket is felsorol Karácsony a kollégium-partikula rendszer mellett, amilyen az önkormányzatiság, a legációk, a rektóriák missziói gondolata, a szupplikálás társadalombresztő szerepe.)

1. táblázat. Az akadémikus rektor és a tanító összehasonlítása

Az akadémikus rektor	Karácsony korának népiskolai tanítója
Egyetemi fokot végzett	Szakiskolát végzett
Egy nagy közösség bízta meg a pálya presztízsével és felelősségével	Saját kisebbségének érzése jellemzi, súlyosbítva a társadalom kevésre becslésével.
Küldetésében határozott misszió nyilvánult meg	Az elhagyottabb helyeken szinte deportálva érzi magát
A külföldi út is a színvonalat emelte	Tanulmányút szóba sem jöhet
A pályakezdés időpontja kitolódott a felsőfokú tanulmányokkal	Fiatalon kezdi a tanítást
A legmagasabb fokú tanulmány biztosította az akadémikus rektor személyében a kultúra egységét	Csak alapismereteket tanít (írás-olvasás- számolás)
Célja a diákok felsőbb fokozaton való tanulásának támogatása	Zsákutcába vezeti a gyerekeket

De Karácsony szerint a partikula egyébként is jobban megközelíti a modern pedagógia eszményeit, mint a német rendszerű városi mammutgimnázium, ugyanis:

1. Szervesen nőtt ki a magyar viszonyokból.
2. Igazságosabb szelekció jellemzi, egészségesebb útja az utánpótlásról való gondoskodásnak. „Lehetséggé teszi a szellemi arisztokrácia egyedül igazságos numerus claususát” (Karácsony 1924: 434), mely a tehetségen alapul. Keveset ér ugyanis önmagában a törvény által szavatolt jog a továbbtanulásra: aktív támogatásra van szükség a társadalmi hátrányt elszenvető, de tehetséges gyerekek számára. Ezért érdekes az, hogy a partikula helyébe ment a tehetségeknek, természetes módon válogatva ki őket a közömbösek közül.
3. Racionálisabb iskolának is tartja Karácsony saját kora iskoláinál: eredeti környezetéből nem szakítja ki – sokáig – a gyermeket, ezzel sok nehézségtől megkímélve őt. A partikula a nép és a kultúra közötti kapcsolatot biztosítja.

Karácsony reformtervét tehát a következő pontokban foglalhatjuk össze:

- a) nyolcosztályos népiskola a partikula mintája után megszervezve;
- b) ösztöndíjakkal, internátusokkal, alumneumokkal jól felszerelt középiskolák az anyaintézmény szerepében;
- c) egyetemi képesítéssel bíró és a többi hasonló képesítésű tisztviselővel egyenlő elbánásban részesülő tanító alkalmazása az akadémikus rektor mintájára.

3. 1924. A magyar középosztály lelkialkata és a középiskolai reform³²

Második jelentősebb neveléstudományi művében Karácsony a középiskola, illetve szokásának megfelelően a középiskola elsődleges társadalmi környezetének, a középosztálynak a problémáival foglalkozik. Természetesen ennek kapcsán is előkerül a pedagógusképzés kérdése, bár

³² Első megjelenése: Protestáns szemle, 1925.

ebben az elemzésben csak marginális szerepet kap a tanítóképzés. De Karácsony itt sem mulasztja el hangsúlyozni: a tanítóképzés tanulmányi idejének megtoldása nem jelent megoldást, a kulcs a felsőfokú képzés. Mint írja: „*Főiskolai végzettségre csak a szofokráciának van szüksége. (...) Igenis vannak az életnek olyan feladatai, amelyek 8 évi középfokú tanulmány mellett nem oldhatók meg sikeresen! Ezért vajúdott a gazdászok, gyógyszerészek, jegyzők ügye. Ezért kellett megtoldani a tanítóképezdek tanulmányi idejét.*” (Karácsony 1925: 84)

4. 1938. A magyar szofokrácia lelkialkata és az egyetemi reform

A harmadik írás, melyben Karácsony a tanítóképzés problémáival foglalkozik, a tanítóképzés akadémiai fokozatúvá tételére irányuló reformhoz kapcsolódik, mely egy évvel megemelte a képzési időt és a végzés után ideiglenes jellegű képesítést adott ki, melynek hatálya néhány évre is kiterjedhetett.

Karácsony helyzetértékelésében megállapítja: az eddigi tanítóképezdek nem elég csábítóak, sokat igényelnek, keveset adnak, az elemi oktatás jobban felkészített tanítókat kíván (Karácsony 2009: 98). Éppen ezért a hatéves képzési szerkezet mellett érvel: négy év középiskola és erre épülve két év akadémiai fokozatú képzés lehetne a megoldás. A négy év a közműveltségi anyag elsajátítására lenne fordítható, a két év pedig a tulajdonképpeni szakképzettség elsajátítására jutna. A hatéves képzési szerkezet azonban csak felsőfokú rész bevonásával képzelhető el, ugyanis Karácsony szerint egyértelmű, hogy a tanítójelöltek hat évig nem volnának hajlandók középiskolába járni. Hozzátette még azt is javaslatához, hogy az ideiglenes jelleg sem fenntartható, ugyanis az életkezdés (értsd: családalapítás) szempontjából problémás.

Karácsony tehát itt ismét a felsőfokú tanítóképzés mellett érvel, bár igaz: most inkább egy főiskolai formát ajánl, nem az egyetemhez csatlakozás mellett emel szót.

5. 1939. A magyar észjárás

A három fentebb bemutatott írást Karácsony egy kötetbe szerkesztve újra megjelentette 1939-ben (majd második kiadásában 1940-ben),³³ amiből talán nem túlzás arra következtetnünk, hogy a fenti vélemények nem számítanak átmeneti, esetleg túlzott lelkesedésből fakadó állásfoglalásnak munkásságában.

³³ Ismert eljárása Karácsonynak, hogy köteteit nem alkalomszerűen írja, hanem az egyes kötetek témájához kapcsolódó korábbi, kisebb írásait szerkeszti egybe, melyeket azután gyakran egy terjedelmesebb bevezető tanulmánnyal lát el, helyez kontextusba. Így jár el akkor is, amikor pedagógiai rendszerét tartalmazó munkáinak sajtó alá rendezésébe kezd, és a fentebb tárgyalt szövegeket a *A magyar észjárás* (Karácsony 2009) című kötet fejezeteiként használja fel.

A kötet megjelenése után tanítóképzéssel kapcsolatos kijelentései nem maradtak visszhang nélkül. Ormós Lajos³⁴ a *Tanítók lapja*³⁵ hasábjain³⁶ felelősségre vonta Karácsonyt, mert véleménye szerint gyalázza a tanítókat. Mint írja, a tanítóknak nem kell elkeseredniük a Karácsony Sándoréhoz hasonló véleményekkel találkozva, akitől a következő szavakat idézi:

„Harmadik hibája a szervezetnek a népoktatás főszerve: a tanítóság. Meg kell kérdeznünk: alkalmas-e arra, hogy a modern kultúrát eljuttassa az alsó néposztályhoz? A kérdés, ha gyakorlati szempontból fogalmazzuk meg, kettős. Birtokosa-e ennek a kultúrának? és képes-e arra az átalakító munkára, amellyel az alsóbb néposztály számára emészthetőbbé kell tennie ezt a kultúrát, ha azt akarja, hogy igazán is vérvé váljon? Hisszük, hogy annak a számos egyénnek, akit személyében igaztalanul fog érni az egészre vonatkozó megállapításunk, éppen az általunk is bizonyára féltve őrzött igazság érdekében nem okozunk fájdalmat vagy haragot, mikor kijelentjük: nem. A tanítóság nem reprezentálja a kultúrát és nem ismeri – tudományos tisztánlátással és művészi intuícióval legalább nem – úgy a közönségét, hogy feladatának megfelelhessen. Hozzáteesszük azonban: a szervezet nem is akarja az ellenkezőjét. Idézzük talán a tanító alakját úgy, ahogy a köztudatban él? A részeg kántort, a félművelt mester, az örökké éhes és az urak asztalánál hü kutya módjára étvágygerjesztőnek elő-evő kostát, a pálcázógépet, a Kolombus tojását félkiló vajon is megmagyarázó panamistát, aki azzal védekezik, a kétoldalt belapított földgömb mellett a tanfelügyelő előtt, hogy úgy kapta, a disznó, malachizlalással, főkorteskedéssel, mellékfoglalkozással, bizonyítványgyáros, parasztkoma, nemíró, nemolvasó, irodalmilag is agyonszatírált, meguntatott figuráját? Sokkal ismertebb ténynt emlegetünk, semhogy sokáig kellene pepecselnünk a leírásán: a köztudatban élő tanító alakja nem felel meg a mi magasabb céljainknak” (Ormós 1943: 1)

Ormós szerint nem kell, hogy bárkit elkésersítsen a Karácsony által rajzolt kép, inkább csak csodálni lehet, hogy van, aki még mindig csak a múlt század szemüvegén keresztül képes látni a tanítóságot. De Ormós szerint Karácsony leírása különösen tudományos megállapításnak elfogadhatatlan.

Karácsony azzal védekezik Ormós szemrehányásaival szemben, hogy csak egy kiragadott szövegrészlet félreértelmezésére alapozza kijelentéseit: ő ugyanis nem személyes véleményét fejezte ki, hanem a közvélemény vélekedését (Karácsony 2008: 210), és az ő álláspontja félreérthetetlenül a helyzet megjavítására irányul, és ennek kulcsát a tanítóképzés színvonalának emelésében látja. Mint írja: „A tanítói rend 'tekintélyét' félti Ormós Lajos. Nincs rajta mit féltetni, mert nincs ez a tekintély. Nincs, nem is lesz, míg vissza, vagy helyesebben meg nem szerezzük éppen mi, tanítók.” (Karácsony 2008: 210)

Karácsony nem véletlenül fogalmaz ennyire személyesen. Kiemeli: személyes elkötelezése egyértelmű. Ezt jelzi szerinte, hogy hányszor vállalkozott otthon a tanító helyettesítésére, még betegszabadsága alatt is, de az is, hogy legfontosabbnak tartott művét³⁷ két elemi iskolai

³⁴ Ormós Lajos (1883-1975) református tanító, igazgató, egyházi tisztségviselő, tanfelügyelő, tankerületi főigazgató. Az Országos Református Tanítóegyesület (ORTE) alelnöke (1923.), majd ügyvezető elnöke (1928), illetve elnöke (1931). (Haraginé 2006: 127-129)

³⁵ A *Tanítók lapja* az Országos Református Tanító Egyesület hivatalos közlönyeként jelent meg 1890 és 1944 között. Szerkesztői voltak: Csurka István (1897. júl. 15.-); Tassi Miklós (1900. jan. 6.-); Dobó Sándor (1903. jan. 18.-); Ormós Lajos (1922. márc. 25.-); Dobó Sándor (1923. nov. 1.-); Ormós Lajos (1931. márc. 1.-)

³⁶ 1943. június 15. LVII. évf. 12.sz. 1-2.o.

³⁷ Magyar nyelvtan társaslélektani alapon

tanítójának, Vincze Józsefnek és Papp Imrénének ajánlotta. Azt mondja: ha különbséget tett középiskolai tanárság és tanítóság között, csak az utóbbi javára tette, ha kritikát mond, magát is a kar tagjának tekinti, magára is vonatkoztatja a megjegyzéseit, melyeket 1922 óta változatlan tartalommal fenntart. Állításainak alátámasztására a huszadik századi irodalomból merít példákat, az általa igen nagyra becsült Komáromi János regényeinek tanító-alakjaira hivatkozik. Mint mondja, nem a lesújtó ábrázolás realizmusa a lényeg, hanem az, hogy ez az ábrázolás egyértelműen a közvéleményt tükrözi, s éppen népszerűsége bizonyítja pontosságát.

Karácsony – tőle megszokott eljárásának megfelelően – egy hasonlattal foglalja össze álláspontját: miért teszünk különbséget a közoktatás feladatai között, amikor egy egyszerű torokfájás kezelésére (legyen szó akár falusi, akár városi emberek esetéről) mindenképpen egyetemen felkészített orvos jöhet csak szóba. Karácsony szerint éppen így nem kellene különbséget tenni a nevelői munkában aszerint, hogy a leendő pedagógus tanyasi iskolásokat fog-e írni tanítani vagy leendő egyetemistákat készít fel a magasabb szintű tanulmányokra.

„*Ki minek nem mestere, hóhéra az annak. Egyetemi színvonalra kell emelni a tanítók általános műveltségét már csak azért is, hogy mennél több legyen bennük és rajtuk tiszteletreméltó tartalom és forma*” (Karácsony 2008: 210) – mondja ki a megoldást.

6. 1947. A nevelőképzésről

Karácsony Sándor a *Köznevelés* című lap hasábjain³⁸ – ekkor már egyetemi pedagógiai professzorként nyilvánvalóan a tanárképzés kapcsán – általános elvi megfontolásokat tesz közzé a széles értelemben vett nevelőképzéssel kapcsolatban. Négy kérdést emel ki, mint megvitatásra érdemes és alkalmas problémát:

1. Ha az orvos- és jogászképzés, de még a teológusképzés is az egyetemen belül megoldható, miért van szükség egyedül a bölcsészeti kar mellett egy szervezetileg elkülönült tanárképző intézet működtetésére?
2. Miért nem a bölcsészeti fakultáson gondoskodnak a tanárképzésről, miért állítanak fel a feladat elvégzésére külön intézetet, mely az egyetemtől szinte teljesen független?
3. Nem lehetne-e a tanárképzés feladatát az egyetemen elvégezni?
4. Ha a harmadik kérdésre azt válaszoljuk, hogy a tudományos színvonalat féltjük ettől, *“miért nem féltjük akkor a tudomány színvonalcsökkenését ösztönén és igazán?”* (Karácsony 1947: 304)

Karácsony valóban felettébb érdekesnek tartja, hogy míg az egyetem képezhet gyakorló jogászt, gyakorló orvost, gyakorló lelkészt, addig nem képezhet gyakorló tanárt. A jelenséget szerinte általában azzal igazolják, hogy a tanárképzőre azért van szükség, mert az egyetemen tudósképzés folyik, tanárképzés ezért nem folyhat. A leendő tanár képzése nem lehet azonos a tudóséval, ugyanis tanárként nem veszhet el a tudományos részletekben, zárt egészt képező anyagra van szüksége, melyet taníthat a középiskolában.

³⁸ *Köznevelés* 1947. július 15. III. 14. 304-305.

Karácsony szerint már a felvetés maga is hibás: nincs ugyanis külön tanár- és tudósképzés – valójában a gyakorlatban nincs nagy különbség a kétféle képzés között – ezt legegyszerűbben éppen a kétféle tanrend összehasonlítása is bizonyíthatja. Sőt még a tanári vizsgán sem az a kérdés, hogy egy bizonyos (középiszkolás) anyagot tud-e a jelölt, hanem, hogy egy bizonyos tudománykörben vagy szakban járatos-e: ért-e, meg tud-e oldani tudományos problémákat, *“és, hogy végül e tudományos följénye nevelő erejű-e?”* (Karácsony 1947: 305). De Karácsony szerint ezeknek a képességeknek sem előkészítésére, sem számonkérésére nem szükséges külön tanárképző intézet vagy külön tanárvizsgáló bizottság. Nagyon is elképzelhető volna az a rendszer, melyben a jelölt szaktudását az egyetem bölcsészeti karának tanszékein szerezi meg, általános tudománytani és módszertani ismereteket a filozófiai órákon nyer, tudományos módszertani kérdésekben az egyes tanszékek proszemináriumain és szemináriumain képzik, tanári gyakorlatát pedig a pedagógiai tanszék óráin és a gyakorlógimnáziumban szerzi meg.

De hátha nem is egyetemi feladat a középiszkolai tanárképzés – teszi fel a kérdést Karácsony. Elképzelhető, hogy valójában a polgári iskolai tanárképzőhöz hasonló főiskolát pótolja a tanárképző intézet és a tanárvizsgáló bizottság, és az egyetem a tanárképzésnek nem szükségszerű eleme. Ennek megítéléséhez Karácsony a középiszkola intézményének elemzéséhez fordul. Azt állítja, el lehet fogadni a tanárképzéssel kapcsolatos fenti állítást, ha a középiszkola valóban nem több, mint aminek a közvélemény tartja, és aminek bizonyos tekintetben a kvalifikációs előírások is kezelik. Ha ez igaz, a tanárképzésnek valóban nincs helye az egyetemen. Azonban ha a gimnázium nem pusztán egy szakiskola, amely véget ér az érettségi bizonyítvánnyal, hanem igazi értelme az egyetemre való felkészítés, akkor *„nemcsak egyetemen kívüli középiszkolai tanárképzésre, de egyetemen kívüli polgári iskolai, sőt tanítóképzésre sincs szükség, a nevelők képzése egyetemi feladat”*³⁹ (Karácsony 1947: 305). Illetve ahogyan meg is erősíti: *„Nemcsak, hogy tanárképző intézetre nincs szükség, de a tanítóképzést is fel kell, hogy hozzuk az egyetemre”* (Karácsony 1947: 305).

A feladat ugyanis az így felfogott középiszkolával kapcsolatban nem annak megfosztása egyetemi jellegétől, hanem annak az általános elvnek a megfogalmazása, hogy minden nevelő a szofokrácia tagja, és az egyetem a szofokraták – mégpedig ahogy Karácsony pontosan fogalmaz: *„csak a szofokraták”* iskolája (Karácsony 1947: 305).

A negyedik kérdést illetően Karácsony az orvosi és jogi karok példájához fordul. Mint mondja, ezek gyakorlata szolgál annak bizonyítékául, hogy a gyakorlati képzés mellett lehetséges a tudósutánpótlás képzésével is foglalkozni. A tudósképzés színvonalának emelésére mindenesetre nem azt a megoldást tartja kívánatosnak, hogy az egyetemről elvonják a szofokrácia képzésének módjait és formáit. A tudósképzés ugyanis az egyetemeknek csak az egyik speciális feladata – Karácsony szerint ezek *„generális feladata”* nem más, mint *„a szofokrácia előkészítése jövőbeli hivatásának minél potensebb, mennél színvonalasabb betöltésére.”* (Karácsony 1947: 305).

De mi ez a szofokrácia, mely fogalom érezhetően meghatározó jelentőséggel bír Karácsony pedagógusképzéssel kapcsolatos koncepciójában?

³⁹ Kiemelés: Karácsony Sándor

7. A szofokrácia

Karácsony kiindulópontja, mint oly gyakran, a magyar társadalom szerkezetének – és az ennek derivátumaként felfogott kulturális sajátosságainak – elemzése. Megállapítása szerint (Karácsony 2008: 25) a magyar kultúra egységessége megszakadt a 17. század második felére. A kultúra kettészakadt, éppen mint a társadalom, és azóta egymástól elkülönült a magyar népi- és magas kultúra. Az elkülönülést mindkettő megszenvedti: a nép nem képes semmit hozzátenni a kultúra fejlődéséhez, a magas kultúra pedig gyökértelessé, idegenné vált. Karácsony szerint a feladat: áthidalni a 17. és 20. század közötti szakadékot, vagyis kimozdítani a népet visszamaradott, mozdulatlan kultúrájában való vesztegléséből, ugyanakkor a felső néposztály kultúráját ráébreszteni gyökereire. (Ezzel egy csapásra megoldódna Karácsony szerint a kettő között öröklődő műveletlen középosztály kulturális problémája is.)

Hogyan lenne ez lehetséges?

A nevelés segítségével – állítja Karácsony (Karácsony 2008: 27).

Még hozzá úgy, hogy a nevelést (1) modernné, (2) magyarrá, (3) hatékonyá kellene tenni (Karácsony 1944: 74). Ehhez felül kell vizsgálni a magyar értelmiség nyelvét, mely Karácsony szerint fordításnyelv, ezzel átértékelhetnénk tankönyveinket, melyek fordítások, és kialakíthatnánk a sajátosan magyar logikát követő oktatási rendet. Ennek kulcsa azonban a művelt réteg önvizsgálata, önmegértése, szerepének helyes értelmezése. Karácsony a következőképpen fogalmaz erről az 1943-ban, a Soli Deo Gloria által szervezett szárszói konferencián, ahol a magyarság, a magyar értelmiség felelősségét keresték az európai gondolkodási tendenciák mentén és a Németh László által képviselt harmadik utas gondolkodás dimenzióiban:

„Mi azt a hibát is igen gyakran el szoktuk követni, hogy ifjúságunk nevelését az értelmiség feladatának gondoljuk, s értelmiségiekre bízunk. Pedig a közösség a népben érez, az értelmiségben gondolkodik és az ifjúságban akar. (...) Az ifjúság magasabb intenzitású kategória az értelmiségnél. Az értelmiség munkája az éppen érvényben lévő igazságok megolajozottan, simán »futó« megvalósításában merül ki. Haladás, fejlődés csak az ifjúság problémalátásának akarati megnyilvánulásaiból fakadhat. Az értelmiség tehát nem nevelheti az ifjúságot. Csak áhítatos, papi lelkek nevelhetik, ezeket nevezte Platón Államában bölcseknek, s ezeket szoktuk mi mint szofokráciát emlegetni. A lélek szerinti »professzor« nem »értelmiségi«, hanem a szofokrácia tagja.” (Karácsony 2008: 270)

Karácsony értelmezése szerint tehát a művelt értelmiségi még nem teljesítheti ezt a küldetést, csakis a szofokrata, akit előbbiből társadalmi felelősségtudata és aktivitása különböztet meg. Ezért kell véleménye szerint a tanítóképzést az egyetemekre feladatai közé sorolni – sőt Karácsony logikája szerint nem is lehetne máshová.

Felhasznált irodalom

Fenyő Imre 2004. Karácsony Sándor in: Fenyő Imre – Brezsnayánszky László (szerk.) *A Debreceni Iskola*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék. Debrecen.

- Harangi Jánosné Széchy Mária Katalin 2006. Ormós Lajos in: Nyirkos Tibor (szerk.) *Pedagógusok arcképcsarnoka*. Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület. Debrecen.
- Kelemen Elemér 2007. *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra. Pécs.
- Karácsony Sándor 1924. A magyar nép lelki alkata és a népiskolai reform. *Protestáns Szemle* 212-221, 349-359, 416-434.
- Karácsony Sándor 1925. A magyar középosztály lelkialkata és a középiskolai reform *Protestáns Szemle* 77-85, 155-159, 223-232.
- Karácsony Sándor 1942. *Ocsudó magyarság*. Exodus. Budapest.
- Karácsony Sándor 1944. Magyar nevelés in: Kiss Árpád és Kovács Máté (szerk.) *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni Könyvek Kiadása. Debrecen. 63-86.
- Karácsony Sándor 1945. *A magyar demokrácia*. Exodus. Budapest.
- Karácsony Sándor 1947. A nevelőképzésről. *Köznevelés* 1947. július 15. III. 14. 304-305.
- Karácsony Sándor 2009. *A magyar észjárás*. Széphalom Könyvműhely. Budapest.
- Karácsony Sándor 2008. *A magyarok kincse*. Széphalom Könyvműhely. Budapest.
- Ormós Lajos 1943. Év végén. *Tanítók Lapja* 1943. június 15. LVII. évf. 12.sz. 1-2.
- Nagy Péter Tibor 2004. Az 1938-as tanítóképzési reform. *Magyar Pedagógia* 104. évf. 3. szám 251–262.
- Pornói Imre 2018. Karácsony Sándor és a népoktatás In: Rébay Magdolna (szerk.) *Karácsony Sándor, Mitrovics Gyula és tanítványaik – Gyűjteményi Füzetek 2*. Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet. Debrecen.
- Szakál János. 1934. *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy János Könyvnyomtató. Budapest.

Hegedüs Hajnalka

A japán oktatási rendszer

1. Bevezetés

A japán oktatási rendszer híres a hatékonyságáról és az erejéről, hogy tanulóit integrálja a japán gazdaságba. Továbbá, látható, hogy az oktatási rendszerük egy a legsikeresebbek közül a nemzetközi eredmények tekintetében is. Így a kérdés könnyen felmerülhet, hogy ez az erős, gazdaságközpontú módszer-e a kulcsa az általánosan magas GDP-nek, vagy pedig az oktatás azért sikeres-e, mert erős a gazdaság.

Azonban az emberek általában azt gondolják a japán rendszerről, hogy egy humanoidokat kiképző, embertelen rendszer, ahol a tökéletes munkamániásokat képzik ki. Céлом az, hogy bemutassam az emberi arcát is ennek az oktatási rendszernek, illetve hogy érthetővé tegyem a látványos eredményeik mögött meghúzódó tényezőket. Ám először is szeretnék magáról az oktatásról képet adni.

2. Oktatás a történelem tükrében

Ami az iskolákat illeti, Európában az első iskolaszerű intézményeket a görögöknek köszönhetjük. A megnyitásukra az ok egyszerű volt: szükségük volt egy helyre, ahol a neveletlen gyerekeket biztonságban tudhatták és oktathatták Athén kiürítése után, a perzsa háborúk során. Később érdekes iskolák alakultak ki a fiatalok számára, melyeket ma az „alternatív” jelzővel látunk el, mert nem voltak például osztálytermek, az oktatás a szabad ég alatt folyt. Ezen felül, a tanárok olyan hatalmas koponyák és gondolkodók voltak, akiket szofistákként ismerünk (Németh 2011).

A helyzet a középkorban kezdett megváltozni, mikor az egyháznak megnőtt a jelentősége, és kezdetben szinte kizárólagosan birtokolta a jogot az oktatásra. Nyugat-Európában ezt a jogot a katolikus egyház tudhatta magáénak. Később, már a kora újkor során a protestánsok is beszálltak, és kivették részüket az oktatásból (Baska 2016).

A minta hasonló Japánban is, mivel miután átvették Kínából a buddhizmust új vallásként, a buddhista papok vették kezükbe az oktatást. Erre azért volt szükség, mert a szentélyeknek igénye volt írni-olvasni tudó emberekre. Továbbá Japánban szükség volt a törvényhozásban írni-olvasni tudó emberekre, így a buddhista szerzetesek és a politikai elit érdekei egybeestek (Szabó 2017).

3. A Meidzsi-restauráció (1868)

A Meidzsi-restaurációnak (Ishid) kiemelkedő szerepe volt abban, hogy az oktatást levigyék alsóbb szintekre is. A restauráció során például belátták, hogy a nőket is be kell emelni az

oktatásba. A változtatás azért is volt jelentős, mert a reform lényegében egy alulról kezdődő szervezésből nőtt ki magát, ahol a lakosok maguk indítványozták, hogy legyen mindenki számára elérhető az oktatás, ne pedig csak második-vagy harmadik szülött fiak kiváltsága legyen az edukáció buddhista papok által. Emiatt kezdetben a szerveződés apolitikus volt, és Meidzsi császárnak csak annyi feladata volt, hogy a jogi kereteket teremtette meg az oktatási reformhoz.

Ahogy arra már előzőleg utaltam, a restauráció hozzáférést biztosított a nőknek a tanulás-hoz. Ez forradalmi lépés volt azt figyelembe véve, hogy a Meidzsi-rendszert megelőző Tokugava-sógunátusban (1603–1868) a nőkre egyfajta tárgyként tekintettek (Ramachandra Byrappa 2018). Azonban mi volt a valós ok az úttörő döntés mögött? Természetesen a józan paraszti ész. A Meidzsi-kormány ugyanis látta, hogy a Nyugattal szemben jelentős lemaradásuk van, és az oktatás jó eszköznek tűnt ennek a behozására. A kormány feltételezte ugyanis, hogy ha képzik a nőket, akkor a gyermekeik is majd intelligensek lesznek, így intelligens, gondolkodó társadalmat hoznak létre.

Emellett a kormány hozzákezdett a tanárok professzionalizációjához. A döntés előtt általában buddhista szerzetesek a nemeseknek csak egy vékony rétegét oktatták. A gátak lerombolásával azonban több diák lett, és emiatt több tanárra is lett szükség. Sőt, mi több, azzal, hogy professzionalizálták a tanárképzést, egyúttal az állam szabályozni is tudta a tananyagot, melyre azelőtt még nem volt példa Japánban (Notehelfer 1994). Ez fontos volt olyan szempontból is, hogy ezáltal meg tudták őrizni a Meidzsi-kormány jó hírét az állampolgárok és a nyugatiak körében is.

Azonban a valós kép a Meidzsi-kormányról sokkal komplexebb. Egyrésztől leváltották a zsarnoki Tokugava-rendszert és modernizálták az országot. Másrésztől viszont a kormány menesztette az írástudatlan embereket, és különböző kolóniákra küldték őket (pl. Peruba). Így megszabadulhattak a társadalom olyan részétől, amit feleslegesnek találtak az újonnan megformált, nyugatias Japán számára (Takenaka, Ayumi 2004).

4. A második világháború hatása a japán oktatásra

A második világháború alapjaiban formálta át a japán társadalmat, és ezzel az oktatást is. Az államnak új alkotmánya lett, mely részben visszatükrözte a modern amerikai alapértékeket, és a japán gazdaságnak is át kellett állnia háborús termelésről normálra. Továbbá a társadalmat erővel demilitarizálták az amerikaiak. A nagy vereség érezte hatását a tudományban és a művészetekben is. A második világháború előtt ugyanis ezeken területeken is uralkodott a túlbujánzó nacionalizmus, és ezeket a csatornákat is szándékosan felhasználták a társadalom militarizálására. Így lehet például, hogy a japán őstörténet kutatása teljesen elsikkadt, mindenki megelégedett azzal, hogy az első császár maga a Napisten leszármazottja. A háborús vereség azonban lehetőséget adott arra, hogy a japánok maguk is újraértelmezzék identitásukat, történelmüket, és friss szemmel tekintsenek mindezekre. Emiatt kutatásokba kezdtek, és elkezdték újraírni saját múltjukat is. Az újraírás alól pedig az oktatás sem mentesült, hiszen ez egy remek terület, hogy a túlbujánzó nacionalizmus vadhajátjait lenyessék.

Annak érdekében, hogy az oktatást még hatékonyabbá tegyék, különböző lépéseket tettek a racionalizálás érdekében. Ennek egyik eleme volt, hogy meghatározták az oktatás különböző szintjeit, melyek a következők voltak: shogakko (általános iskola alsóbb osztályai), chugakko (általános iskola felsőbb osztályai), kotogakko (középiskola), daigakko (főiskola vagy egyetem). Ezelőtt a szisztematikus tisztázás előtt az oktatási rendszer olyan volt, akár egy dzsungel, amelyben a diákok könnyen elvesztek. Az új rendszer azt is célul tűzte ki, hogy kiküszöbölje az olyan képzések létét, melyek végül zsákutcába vezettek. Az átláthatóság volt a vezérfonal a tantárgyak újrendezése során is, ezért is osztották be azokat kötelező és választható kategóriákba. Így a tanulók számára lehetővé vált, hogy a kötelező óráik mellett olyanokra is járhassanak, amelyek érdeklik őket. Ez a szabadság abból a szempontból is hasznos, mert jól felkészíti a diákokat a felnőtt életre, ahol szintén futhatnak olyan helyzetbe, ahol dönteniük kell a saját sorsukról.

Továbbá az *alapvető törvény az oktatásról* és az *iskolai oktatási törvény* (1947) következtében a kötelező oktatást hat évről kilencre bővítették, abból a célból, hogy a társadalmat is demokratizálják az oktatás segítségével. Ezenfelül új tantárgyként megjelent a társadalomismeret (shakaika) is (Okuda Shinjo - Yukihiko Hishimura 1983). A tanulási idő kibővítésével az volt a cél, hogy a tanulóknak több ideje legyen gyakorolni, és elmélyíteni a tudásukat, az oktatóknak pedig több idejük legyen átadni az anyagot. Sőt, az oktatás és a társadalom demokratizálása érdekében bevezették a fogatékkkal élő tanulók bevonását is az oktatásba, valamint a koedukációt.

A reformok értelme abban rejlett, hogy segíteni akarták a tanulók döntését a továbbtanulás terén. Mivel az újjáépítéshez erős gazdaság kellett, a kormány azt akarta elkerülni, hogy a tanulók a döntésképtelenség miatt haszontalan tagjaivá váljanak a társadalomnak. Vagy továbbtanulással, vagy munkával, de hozzá kellett járulniuk a gazdaság stabilitásához. Az oktatás alsóbb szintjén mindenki számára adott volt a lehetőség, hogy elsajátítsa az alpműveltséget, amelyet később felhasználhattak a szakosodás során azok, akik a munka mellett adták le a voksukat. Ezzel szemben a felsőoktatás olyan egyetemi tanárokat és jól-informált hallgatókat termelt ki, akik szintén közvetve hozzájárultak a japán gazdaság erősítéséhez (mert például mérnököket tanítottak ki az oktatók). Így vagy úgy, az oktatás szimbiózisba került a gazdasággal (Encyclopaedia Britannica 2017).

5. Nehézségek

Annak ellenére, hogy jelentős lépéseket tettek az oktatás modernizálására Japánban, számos nehézséggel is kénytelenek voltak számolni. Annak ellenére, hogy felső szinten megvoltak a törvények, melyek előírták az oktatás demokratizálását és racionalizálását, volt, hogy az alapkívánalmak, mint megfelelő osztályterem vagy képzett tanár, nem teljesültek.

Azzal ugyanis, hogy kibővítették a kötelező oktatási éveket hatról kilencre, a kormánynak számos problémával kellett számolnia. Ilyen volt a szakképzett tanárok hiánya és a hatalmas létszámú osztályok. Ezt orvosolandó, a tanárok dupla vagy tripla műszakban igyekeztek oktatni. A probléma másik megközelítéseként olyanokat is alkalmaztak tanárként, akik nem rendelkeztek megfelelő képesítéssel. Ez azonban több kárt okozott, mint hasznot. Érdekes

azt is megfigyelni, hogy ebben az időszakban a tanároknak mindössze 81%-a rendelkezett valamilyen hivatalos papírral.

A problémák másik körét képezték a tantervek. Jobb esetben ezek rosszul felszereltek voltak, de kényszerből oktatásra alkalmatlan helyeket is jelöltek ki osztálytermeknek. Mivel a második világháború után Japán romokban hevert, a tanításnak alkalmazkodnia kellett az új körülményekhez. A kényszerhelyzetben aztán raktárakat vagy régi, romos házakat is használtak oktatási célokra.

A nehézségek ellenére Japán hatalmas erőbefektetéssel formálta újra az oktatási rendszerét. Emiatt a háború utáni fizikai és szellemi építkezést is gyakran állítják párhuzamba a már említett Meidzsi-restaurációval (Okuda, Shinjo – Yukihiko Hishimura. 2017. p. 568–569). Ezek a lépések megalapozták azt, hogy Japán erős oktatási rendszert építhessen ki, illetve fellendüljön az ország gazdasága is. Japán tehát újra talpra állt, egyrészt állampolgárai áldozatos munkájának köszönhetően, másrészt az amerikai hiteleknek hála (Education After World War II”, Encyclopaedia Britannica 2017).

6. Állam és oktatás

A japán állam legvégső célja a gazdaság erősítése, és hogy engedelmesek legyenek az állampolgárai. Ebben a fejezetben az állam szerepéről és oktatásra gyakorolt hatásáról lesz szó. A fő fókuszpontok a következők lesznek: hogyan irányítja az oktatást az állam, és hogyan segít az állam, hogy a tanulók eldöntsék, milyen úton folytatják tovább az életüket.

A második világháború után elkezdődött az oktatás liberalizálása. Nakasone miniszterelnök megkezdte az úgynevezett *harmadik nagy oktatási reformot* (1980-as évek). Ezek a reformok lehetővé tették, hogy a szülők szabadon választhattak gyermekeiknek iskolát, ezzel megadva a lehetőséget, hogy jobb iskolába írassák gyermeküket. Másik lépés a tananyag átformálása volt, hogy egyszerűbb dolga legyen mind a tanároknak, mind a diákoknak. Emellett a szombatok már nem funkcionáltak munkanapokként. Így a rendszer liberalizálása és demokratizálása kiteljesedhetett, és az egész folyamat szlogenjévé vált ez a két szó. A folyamatok megkoronázása volt, hogy bárki publikálhatott tankönyvet, így biztosították a piac szabad szellemét, és azt, hogy a tankönyvek ne legyenek részrehajlók (Duke 1986, p. 37-45).

A japán oktatás sikeressége más államok figyelmét is felkeltette, így például az amerikaiakét. Ennek érdekében az amerikai kutatók embereket küldtek ki Japánba, hogy megértsék a „japán csodát”. Ám később elvesztették az érdeklődésüket, és felhagytak az intenzív kutatással. Mégis ez a rövid időszak elég volt ahhoz, hogy számos tanulmány és tudományos igényű megírt cikk szülessen a témával kapcsolatban. Ezeknek a szövegeknek az volt a fő célja, hogy lerombolja a hírhedt mítoszokat a japán oktatással kapcsolatban. Hogy példázzuk ezeket a népszerű tévhiteket és a velük szemben álló valóságot, a következőkben a japán oktatás ismert (és félreismert) elemeivel fogunk foglalkozni.

Először is a Nyugat embere hajlamos azt feltételezni a japán édesanyákról, hogy mind agilis, szereti irányítani gyermeke életét. Oktatásközpontú a gondolkodásuk, és az egyetlen céljuk, hogy kipasszírozzák a maximumot a gyerekeikből. Ez azonban csak a középosztálybeli anyák egy vékony rétegére igaz, akiknek van idejük és energiájuk ezekkel a dolgokkal foglal-

kozni. Mások, akik rész munkaidőben vagy teljes munkaidőben kényszerülnek dolgozni (ez Japánban csak a rossz keresetű férfiak esetén, vagy váláskor kerülhet szóba), nem mélyednek el ennyire a gyermekük tanulmányaiban, mert nincs idejük és energiájuk erre.

Egy másik kép, amely az emberekben él a japán oktatással kapcsolatban, hogy unalmas, csak a száraz tényanyag memorizálására fektetik a hangsúlyt és ezeket kérik vissza a vizsgák során is. Természetesen az vitathatatlan, hogy a tradicionális, frontális oktatásnak a mai napig nagy szerepe van Japánban, de egyre befogadóbbá válnak alternatív módszerek iránt is. Sokat jelent a tanárok hozzáállása is. Míg egyesek nyitottabbak, addig vannak olyanok is, akik ragaszkodnak a régi módszerekhez. További különbségek tapasztalhatók iskoláktól függően is, ezért lehetnek olyanok, ahol valóban a „japános” szigort tapasztalhatjuk, és olyanok is, amik alkalmazkodik azokat az alternatív munkamódszereket, amelyeket egyre több európai iskola is. Így tehát vannak, ahol leszögelik a padokat, és így lehetetlen a termék átrendezése, és vannak olyanok is, ahol jó szívvel fogadják a csoportmunkát, mozaikmódszert és egyéb technikákat.

A közbeszédben gyakran előforduló téma a diákok öngyilkossága is. Általában ezeket a szigorú gyermekneveléssel és a magas elvárásokkal szokás párhuzamba állítani. Ám ez nem mindig volt így. Az igaz, hogy komoly, kétéves készülés előzi meg a „national exam” előtti időszakot, és nagy szégyen, ha valakinek elsőre nem sikerül. Azonban egyre inkább elfogadottá válik az is, ha valaki másodjára fut neki a nagy teljesítményvizsgának. A nyolcvanas években meg is lehetett figyelni az öngyilkossági ráta csökkenését (Cummings 1989, P. 293-302). Ám pozitív változás mostanában sajnos nem tapasztalható, ugyanis az OECD 2015-ös adatai alapján újra elkezdett növekedni az öngyilkossági ráta, egészen 16,6%-ig. Érdekesség, hogy Japánt mindig emlegetjük a magas öngyilkossági ráta miatt, de ha megnézzük ugyanebből az évből például Magyarország adatait, ez 16,2% volt, azaz majdnem ugyanannyi, mint Japánban. Japánt is felülmúlja Dél-Korea, ugyanis az országban 2016-ban az öngyilkossági ráta 25,6% volt. Tehát valóban beszélhetünk komoly társadalmi feszültségről, mely halálba hajszolja az ország lakosait, beleértve a diákokat is, de nem szabad kontextus nélkül elemezni a számadatokat.⁴⁰

Meglepő lehet sokak számára, hogy a japán oktatás rugalmasabb, mint első pillantásra. A tanulóknak megvan a lehetőségük arra, hogy tanulmányaik kezdetén kiválasszanak egy sportágat, és azt az oktatásuk végéig űzzék. Ez egyrészt korlátozónak tűnhet, hiszen a többi sportágat így nem próbálhatják ki, másrészt pozitív ez a módszer olyan szempontból, hogy nem erőltetnek rájuk olyan sportot, ami nem érdekli őket. Emellett a gazdag klubélet mindig lefoglalja a diákokat. A japán tanulóknak sok az órájuk, és utána még sportolnak is, ami tetemes időt elvesz a szabadidejükből, bár ez sem feltétlenül negatív jellemző. Azzal, hogy az iskolák lefoglalják a diákokat, azt akarják elérni, hogy ne haszontalan dolgokkal (pl. bandázás) üssék el az idejüket. Sőt, a tanulók általában megszeretik azt a sportot, amit űzniük kell, és fájó szívvel hagyják abba az egyetemi éveik alatt az időhiány miatt.

Érdemes megfigyelni, hogy Japánban a diákok mennyire nem elégedettek az angoloktatás minőségével. Az általam készített nem reprezentatív jellegű, inkább informatív mondható interjúból is jól kiviláglott, hogy vannak kívánalmak az idegennyelv-tanulás során, amelyek nem teljesülnek.⁴¹ Pozitív példaként azonban meg kell említeni a Meisei Summer School Projectet, aminek

⁴⁰ Lásd a számokat itt: <https://data.oecd.org/healthstat/suicide-rates.htm>, letöltve 2018, november 29-én.

⁴¹ Hashimoto, Taiki. Interjú készítette Hegedüs Hajnalka. Írott interjú. Budapest, Hungary, 2017 március 24.

keretében külföldi egyetemi hallgatók vesznek részt egy kéthetes programban. A program során az idegenből érkezők általános és középiskolás diákokat tanítanak az angol nyelvre.

Végezetül fontos megvizsgálni az oktatási rendszer erősségeit is. Az egyik ezek közül az erős alapoktatás, amely ellátja a tanulókat egy olyan bázissal, amely később sokrétű lehetőségeket biztosít számukra a továbbtanulásban. A másik kiemelendő elem, hogy most már egyre tudatosabban törekednek arra, hogy az egyes osztályokban különböző képességű tanulók legyenek. Így a tanári magyarázat mellett a tanulók is tudnak egymásnak segíteni, és ezzel egyfajta társtanítást kivitelezni. Ezenfelül a tantervük sem spirálisan épül fel, mikor bizonyos témák ismétlődnek, csak különböző mélységgel, hanem egyszer tanulnak egy anyagrészt, de azt kimerítő teljességgel. A globális világnézet átadására törekcsenek azzal is, hogy a matematikát, biológiát, kémiát és fizikát együtt tanítják természettudomány tárgyként.

Az utolsó félig-mítosz, hogy a tanulók sok időt töltenek az iskolában. Ez részint amiatt van, mert sportolnak is a már leírtak szerint, részint pedig, mert délután lehetőségük van a kérdéses anyagrészeket átismételni. Ez nehéznek és időigényesnek tűnik, azonban hasznos módszer, amely megakadályozza, hogy bizonyos anyagrészek rosszul épüljenek be a tudásukba.

7. Az oktatás forrásai

Mint ahogy már láthattuk, az oktatás főleg azt a célt szolgálja, hogy elegendő dolgos kezét adjon az országnak, vagy októkat, akik tanítják a felnövekvő nemzedéket. Ezek a faktorok kellenek ahhoz, hogy az amerikai hitelekkel megtámogatott japán gazdaság megőrizhesse törekeny stabilitását. Ezt figyelembe véve jogosan merülhet fel a kérdés, hogy mi is az oktatás forrása. Mivel Japán nem bővelkedik természeti forrásokban, ezért hamar nyilvánvalóvá vált számukra, hogy érdemes az intellektuális tőkébe befektetniük, ha fel akarnak emelkedni. A következő kimutatások arra is hivatottak, hogy betekintést engedjenek a japán gazdaság működésébe.

Miután Japán 1952-ben csatlakozott a Világbankhoz, könnyebb végigkövetni az ország gazdasági kiadásait és a GDP alakulását. Érdekes megfigyelni, hogy Japán mindig viszonylagosan keveset fordított az oktatásra a GDP összértékéből. Például 1975-ben az össz-GDP értéke 44,307 milliárd US dollár volt, azonban ebből csak 3,716% milliárd jutott az oktatásra. Miután felfigyeltem erre az különös jelenségre, megnéztem a legmagasabb GDP-vel rendelkező évet és a legalacsonyabbal rendelkezőt is, összehasonlítás képp.

Érthető módon a legmagasabb és legalacsonyabb GDP-vel rendelkező években nem egyezett meg a GDP aránya. 2012 sikerév volt ilyen szempontból Japánban, mert a GDP 6,203 billió⁴² amerikai dollárnak megfelelő összegű volt. Mégis, az oktatásra szánt százalék 4,566% volt. Ezzel szemben a gyengébb évben, 2009-ben, mikor a GDP 5,231 billió amerikai dollár volt⁴³, a kormány úgy döntött, hogy emelik az oktatásra szánt összeget, így 4,752%-ot különítettek el erre a célra.⁴⁴

⁴² 6.203 trillió US dollár

⁴³ 5.231 trillió US dollár

⁴⁴ Lásd a számokat itt: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.CTOT.ZS?locations=JP>, letöltve 2017. december 17-én; 12, 2017; <https://data.worldbank.org/indicator/NE.CON.GOV.T.ZS?locations=JP>, letöltve 2017. december 17-én.

Mindezeket figyelembe véve juthatunk arra következtetésre, hogy a gazdasági teljesítménytől viszonylagosan függetlenül kezelik az oktatásra szánt összeget. Mivel a japánok belátták, hogy az oktatásba pénzt investálni hosszú távon megtérül, így mindegy, hogy milyen az adott év hozama, az iskolákra és képzésekre évenként közel azonos összeget különítenek el. A másik következtetés, amely a számok alapján levonható, hogy bár látszólag kevés összeget szánnak az oktatásra, az pont elég a minőség romlása nélküli működésre és esetleges fejlesztésekre. Tehát a rendszer jól működik. Ugyanis, ha egy ország kiugróan sokat investál az oktatásba, az mindig jelzés értékű, ez történt például Haiti esetében, mikor hatalmas pénzeket fektettek az oktatásba, mert természeti katasztrófa után szinte a nulláról kellett újraépíteniük az iskolákat.

Látható tehát, hogy a kapcsolat a gazdaság és az oktatás között Japánban szoros, de nem kiegyenlített. A gazdaság ugyanis jobban függ az oktatástól és annak sikerétől a már fent tárgyalt okok miatt.

8. Gazdaság és oktatás

Ebben a részben a gazdaság és oktatás kapcsolata kerül fókuszba. Már az előző egységekben is fel-felbukkantak utalások erre a témára, azonban itt részletesebben is előkerül ez az aspektus.

Annak ellenére, hogy az oktatás támogatása stabil, mégis a GDP töredékéről beszélhetünk. Ennek egyik oka, hogy nincs szükség sürgős beavatkozásra és/vagy átstrukturálásra, másik oka, hogy a japán társadalom egyik égető problémája több pénzt emészt fel. Ez pedig nem más, mint az elöregedés. Mivel a társadalom nagy része idős lakos, az ő kiszolgálásukra a legtöbb pénz az egészségügybe folyik be, legfőképp a kórházak fenntartására. A problémát csak súlyosbítja, hogy minden évben egyre kevesebb új állampolgár születik a szigetországban, mert a fiatalok egyre inkább elzárkóznak a házasság és a gyerekvállalás gondolatától. Ez részint amiatt van, mert a nőknek a házasság után – a társadalmi konvencióknak megfelelően – abba kell hagyniuk a munkavégzést, sokan pedig emiatt inkább meg sem házasodnak. Másrészt a japán fiatalok között kialakult egy sajátos gondolkodás, amely megveti a kapcsolat fenntartását és a testiséget.

Visszatérve a japán gazdasághoz, ahogy az már elhangzott, viszonylagosan stabil. Ennek azonban ára van, ugyanis az ország halmozta fel az OECD országok között a legnagyobb adósságot. Japánban a fizetésekhez képest alacsony adót kell fizetniük az állampolgároknak, és így hiány lép fel a gazdaságban. A kormány azonban nem kockáztathatja meg, hogy romoljon az életszínvonal, így azt mesterségesen tartja fenn hitelekkel. Az munkaerőhiányt enyhíthetnék, ha Japán hajlandó lenne megnyitni a kapuit a *gaidzsinok*, azaz az idegenből érkezők előtt, egyelőre azonban ettől az ötlettől még ódzkodnak.

Látva a gazdaság sérülékenységét, érthetővé válik, miért nem rúgják ki a japánok az sámlí egyik lábát, az oktatást. Ha ugyanis az oktatás nem termelné ki az értelmiségieket és munkásokat, az egész látszólagosan stabil rendszer összeomlana. A problémákat még az is tetézi, hogy az utóbbi években kezd lassulni a gazdaság produktivitása, így egyszer el fog érni ahhoz a ponthoz, mikor már nem stabil, hanem romló rátával fog rendelkezni. Ahogy az már a

korábbi részekben elhangzott, az oktatás nem függ annyira a gazdaságtól, mint a gazdaság az oktatástól. Ez a dependencia a gazdaság részéről legfőképp a második világháború után alakult ki, és napjaink Japánjára is jellemző.⁴⁵

9. Az osztályterem és a tanárok felelősségvállalása

A tanárok a japán oktatás motorjai, emiatt hatalmas felelősség nyugszik a vállukon. Az ő feladatuk ugyanis, hogy felkészítsék a tanulókat a felvételi vizsgára, amely dönt a diákok jövőjéről. A cél érdekében a diákoknak és a tanároknak együtt kell működniük és keményen dolgozniuk. Ebben a részben az oktatási formákról és a hozzájuk kötődő mítoszoktól lesz szó.

Egy ismert és félreismert tény, hogy a diákok nem kérdezhetnek az órán. Ez így nem teljesen igaz. A tanulmány kapcsán készült interjú során a japán hallgató elmondta, hogy kérdezni ugyan kérdezhetnek, de általában nem mernek, mert tudják, hogy a tanárok sem szeretik, ha félbeszakítják őket.⁴⁶

Emellett az iskolák a tanulók megjelenését is szabályozzák, így például kötelező az egyenruha. Ez azt a célt szolgálja, hogy ne legyen hangsúlyos, ki milyen anyagi helyzettel rendelkezik. Még a színpalettát is szigorúan ellenőrzik, így elvetik a rikító színek használatát, és az egyenruhánál általában a fekete és a szürke dominálnak. Ugyanez a helyzet a szokatlan hajviselettel is, illetve tilos a hajfestés. Volt már rá példa, hogy az iskola erővel vett rá egy diákot, hogy fesse vissza feketére a haját.⁴⁷

Ezek a lépések a Nyugat emberének furcsának és értelmetlennek, már-már a személyes szabadságot korlátozóknak tűnhetnek. Talán magyarázatul szolgálhat ezekre a szigorú lépésekre, hogy Japán kifutói bővelkednek a furcsa összeállításokban, vibráló színekben és szokatlan hajkoronákban, az iskolák pedig ezt a világot nem akarják beengedni a falaik közé.

A diákok iskolai életét követően érdemes megvizsgálni a tanárokat is. Lévén, hogy ők nevelik ki a jövő generációját, és áldozatos munkájuk hozzájárul a japán sikerhez, azt feltételezhetnénk, hogy a társadalom megbecsült tagjai. Mégis, a tanárok úgy érzik, nincs presztízse a szakmájuknak, és nem becsülik meg az erőfeszítéseiket eléggé. Ezzel kapcsolatban készült is egy kutatás, és a megkérdezett tanároknak mindössze 28%-a volt megelégedve a munkájával. Sokan panaszkodtak, hogy rengeteg időt vesz el, hogy felkészüljenek az óráikra, aztán az osztálytermi fegyvelmezésnek köszönhetően ennek csak a töredékét tudják leadni. A tanárok 78%-ban a munkájuknak azt a részét látják el, hogy órákat tartsanak, és a maradék 22%-ot fordítják felkészülésre. Ami azonban még meglepőbb, hogy az órák 7-15%-át töltik fegyvelmezéssel a japán tanárok.⁴⁸

⁴⁵ Lásd a diákat itt: <https://www.slideshare.net/oecdeconomy/japan-2017-oecd-economic-survey-raising-productivity/1>, letöltve 2017. december 15-én.

⁴⁶ Saito, Shigeru. Interjú készítette Hegedüs Hajnalka. Írott interjú. Budapest, 2016. november 11.

⁴⁷ Hashimoto, 2017. március 24.

⁴⁸ Lásd az adatokat itt: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=JPN&treshold=10&topic=TA>, letöltve 2017. december 15.

Felfigyelhetünk tehát arra, hogy a problémák hasonlóak Japánban is, mint a világ más tájain: a tanárok nem érzik megbecsülve magukat és sokat kell fegyelmelniük. Ez is azt bizonyítja, hogy a diákok mindenhol diákok, és az iskolák nem humanoidokat termelnek ki, hanem a társadalmi konvencióknak megfelelő fiatal felnőtteket.

10. A munka világában

Nehéz dönteni, mit is csináljunk a tanulmányainkat befejezve. A döntéshozást segítik Japánban a kötelezően megtartandó állásbörzékkel, amelyeket jogilag is szabályoznak. Az engedélyüket megkapott üzletembereket beengedik az iskolákba, hogy reklámozzák a cégüket, és a diákoknak lehetőségük legyen beszélgetni velük, kérdéseket feltenni a témával kapcsolatban. A következőkben arról lesz szó, mennyire sikeresek ezek a börzék.

Mivel az iskola februárban véget ér a végzősök számára, ekkor vetik be magukat leginkább a különböző cégek, hogy magukhoz csábítsák a leendő munkaerőt. Ha sikerrel járnak, akkor áprilisban már maguknál tudhatják az új munkásokat. Ezek a börzék hatásosak olyan szempontból, hogy a középfokú tanulmányaikat befejezve a diákok 25%-a rögtön a munka világában folytatja útját.

Annak ellenére, hogy viszonylag sokan döntenek a munka mellett, továbbra is vonzó a továbbtanulás, a diákok 50%-a folytatja a tanulmányait a középfokú iskola befejezésével. A diákok 37%-a *ronin*, azaz olyan diák, akinek elsősre nem sikerült felvételt nyernie valamelyik főiskolára vagy egyetemre. Ahogy az már korábban előkerült, az öngyilkosságok egy része az ilyen sikertelen jelentkezések miatt van. Ám fontos azt is látni, hogy Japánban is egyre elfogadottabbá válik egy „üresjáratos” év, amikor az illető újból felkészül a *national examre*.⁴⁹

11. Következtések

Jogosan tehetjük fel mindezek után, hogy mit is taníthat számunkra a japán oktatási rendszer. Hogy röviden összegezzem, kiemelném először is a jövőorientáltságot, amely a már említett állásbörzék képében jelentkezik és a tudatosságban, hogy a diákokból hasznos állampolgárt neveljenek ki. Hozzávehetjük még ehhez a globális világképet, amely a természettudományos tantárgyak tanítása kapcsán merült fel. A harmadik fontos elem pedig a felelősségvállalás. A diákok már fiatal korban megtanulják, hogy lényeges részét alkotják a japán társadalomnak, és rajtuk is múlik, hogy kibillen-e az egyensúlya az ország törekeny gazdaságának, vagy sem.

Ezeket figyelembe véve, mi is tanulhatunk el praktikákat a japánoktól, de szem előtt kell tartani, hogy minden országnak megvannak a maga struktúrái, és ami egy helyen működik, az ugyanolyan formában nem biztos, hogy máshol is fog.

⁴⁹ Brinton, Mary C. “From High School to Work in Japan: Lessons for the United States?: The Social Service Review Lecture.” *Social Service Review* 72, no. 4 (1998): 442-51. doi:10.1086/515773. p. 444–445.

Felhasznált irodalom

- Brinton, Mary C. "From High School to Work in Japan: Lessons for the United States?: The Social Service Review Lecture." *Social Service Review* 72, no. 4 (1998): 442-51. doi:10.1086/515773
- Cummings, William K. "The American Perception of Japanese Education." *Comparative Education* 25, no. 3 (1989): 293-302. <http://www.jstor.org/stable/3099203>
- Duke, Benjamin C. „The Liberalisation of Japanese Education.” *Comparative Education* 22, no. 1 (1986): <http://www.jstor.org/stable/3099260>. p. 37-45.
- Németh, György, & Hegyi, W. György 2011. *Görög-római történelem*, szerk.: Németh György. Budapest. Osiris Kiadó.
- Notehelfer, F. G. "In Search of the Cultivated Mind: Changing Images of Education and the Educated in Meiji Japan." *Journal of Japanese Studies* 20, no. 1. 1994. 257-62. doi:10.2307/132812.
- Okuda, Shinjo, and Yukihiko Hishimura. "The Development of Secondary Education in Japan after World War II." *Higher Education* 12, no. 5. 1983. 567-78. <http://www.jstor.org/stable/3446415>

Előadások

- Baska Gabriella. "Nevelés és oktatás". Előadás az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Budapest. 2016. szeptember 29.
- Szabó Balázs. "Japán történelem". Előadás az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Budapest. 2017. szeptember 18.
- Ramachandra, Byrappa. "Ázsia a 19. században". Előadás az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Budapest. 2018. szeptember 18.

Interjúk

- Hashimoto, Taiki. Interjú készítette Hegedüs Hajnalka. Írott interjú. Budapest. 2017. március 24.
- Saito, Shigeru. Interjú készítette Hegedüs Hajnalka. Írott interjú. Budapest. 2016. november 11.

Szám adatok

- "Education After World War II", *Encyclopaedia Britannica*, accessed 19 November, 2017. <https://www.britannica.com/topic/education/Education-after-World-War-II>
- <https://data.oecd.org/healthstat/suicide-rates.htm>, letöltve 2018, november 29-én.
- <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.CTOT.ZS?locations=JP>, letöltve 2017. december 17-én; 12, 2017
- <https://data.worldbank.org/indicator/NE.CON.GOV.T.ZS?locations=JP>, letöltve 2017. december 17-én.
- <https://www.slideshare.net/oecdeconomy/japan-2017-oecd-economic-survey-raising-productivity/1>, letöltve 2017. december 15-én.
- <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=JPN&treshold=10&topic=-TA>, letöltve 2017. december 15.

Márkus Éva – Klein Ágnes

Német nemzetiségi tanítóképzés Magyarországon

1. Bevezetés

Jelen tanulmányban azt tekintjük át, hogy a Ratio Educationis megjelenésétől napjainkig milyen rendeletek és törvények irányították a magyarországi német tanítóképzést elsősorban a Dél-Dunántúlon és Budán. A törvényi rendeletek, tantervek alapján megfigyelhetők az elemi iskolák számára kötelezővé tett módosítások, míg a tankönyvek és a Néptanítók Lapja című folyóirat cikkeiből azzal ismerkedhetünk meg, hogy mi érdekelte leginkább a tanítókat, okozott gondot, hogyan élték meg az oktatási rendszer változásait, és hogyan kellett hozzá alkalmazkodniuk. A korabeli források áttekintése remek korszakot ad a magyarországi nemzetiségi elemi iskolák életében zajló változásokról, és a nemzetiségi iskolákban tanító pedagógusok helyzetéről.

2. Az oktatási rendszer

Iskolaszervezet alatt egy adott ország oktatási intézményeinek rendszerbe szerveződését értjük, azt a bonyolult struktúrát, amit több egymásra épülő és egymástól függő elem együttese alkot, az ebbe történő tudatos beavatkozást szerkezeti reformnak nevezzük (Halász 2001). Az is egyértelmű, hogy egy-egy az oktatási rendszerbe történő beavatkozás a rendszer minden egyes elemének változását vonja maga után. Az oktatási rendszer elemei vertikális és horizontális módon is egymásra épülnek, amennyiben változnak az alapozó szinttel kapcsolatos előírások, úgy ez megváltoztatja a következő szintek tartalmát. Amennyiben a változtatás csak az egyik szintet érinti, olyan rendszert eredményez, amely nem tudja megfelelően ellátni a feladatát. Elmondhatjuk, hogy az oktatási rendszernek mint társadalmi alrendszernek négy alapvető funkciója van: ezek a reprodukciós, az adaptációs, a célkitűző és az integrációs funkciók (Bihari–Pokol 1992). A nemzetiségi oktatási rendszerek, mint látni fogjuk, ezeknek a funkcióknak mindegyikét betöltötték az eltelt évszázadok során, ám egyértelmű, hogy az adaptációs és az integrációs funkciók ellátásában hatalmas nyomás nehezedett rájuk. Egyfelől a magyar nyelvi nevelés erősítése, másfelől a magyar identitás kialakítása érdekében. Az általunk vizsgált időszak azért is érdekes, mert éppen ebben a fázisban épül ki egy egységes, az állam által irányított oktatási rendszer, amikor az állam a törvényhozás folyamatán keresztül képes lesz az egyes elemek, alrendszerek vagy az egész rendszer szabályozására. Ezekhez a szabályokhoz kell aztán egyre szorosabban igazodnia minden egyes intézménynek, amik betartását az állam az újonnan kiépített struktúrában számon kéri szakmai ellenőrzések, költségvetési felülvizsgálatok során.

3. Magyarországi németek a statisztika tükrében

Magyarországon a középkor óta élnek németek, akkor elsősorban a Szepességben, valamint Erdélyben. Igazán jelentős számban a 18. század elejétől telepedtek le hazánkban. Korabeli statisztikák alapján 1720-ban a teljes népesség (4 millió fő) 10%-át tették ki. Ez a szám 1910-re 2 037 435 főre emelkedett, ami az össznépesség (18 millió) arányához képest változatlanul 10%-ot jelentett. 1920-tól a trianoni területvesztés következtében a magyarországi németek aránya az össznépességhez képest 7,2%-ra, félmillió főre csökkent. A legnagyobb veszteséget a 2. világháborút követő retorziók okozták a magyarországi németeknek. A kitelepítések következtében a németek száma felére csökkent, az itt maradtak számára a települési közösségeik felbomlása, az intézményrendszer hiánya, a félelem és bizalmatlanság azt eredményezte, hogy nyelvjárásaik a család színterébe visszaszorultak, ami mára a szinte teljes nyelvvesztés állapotát jelenti. Ezt mutatják a statisztikai adatok is 1941 és 2011 között, melyek alapján egyértelműen látható, hogy bár a magukat a német nemzetiséghez sorolók száma az utóbbi évtizedekben erőteljesen növekedett, a nyelvet anyanyelvként beszélők száma jelentősen nem emelkedett.

1. táblázat. Magyarországi németek számadatai a népszámlálás tükrében
(Rutsch-Seewann 2014: 176)

Népszámlálás éve	Össznépesség	Németet anyanyelvként beszélők száma	Német nemzetiséghez tartozók
1941	9 316 074	477 057	303 419
1949	9 204 799	22 455	2 617
1960	9 961 044	50 765	–
1970	10 322 099	35 594	–
1980	10 709 463	31 231	11 310
1990	10 374 823	37 511	30 824
2001	10 198 315	33 792	62 233
2011	9 937 628	38 248	131 951

Azt a tényt, hogy a hatalmas veszteséget követően a német nemzetiséghez tartozók száma 10 év alatt megduplázódott, sikertörténetként tarthatjuk számon, aminek jelentős előzménye egy jól működő és vonzó oktatási háló kiépítése volt a németek számára⁵⁰. A családi átörökítés megszakadása miatt az óvodák és iskolák vették át a nyelv átadásának feladatát, az identitás kiépítésének kezdetét. A nevelés és oktatás legfontosabb személyi feltétele olyan, jól képzett pedagógusok jelenlétét feltételezi az oktatásban, akik ennek a feladatnak eleget tudnak tenni. Egy kisebbségi sorban levő népcsoport számára a nevelés és oktatás a csoport szintű fennmaradás záloga. A német nyelv Közép-Európában és Magyarországon nemcsak nemzetiségi

⁵⁰ A magyarországi nemzetiségek számának változásáról az ezredfordulót követő hét évben Tóth/Vékás (2013) készített tanulmányt, a német nemzetiség nyelvelőológiájának jelenkori erősödését, a magyarországi német nyelvi tájkép mai jellemzőit Knipf-Komlósi/Müller (2018) elemzi.

nyelvként van jelen, hanem egyben fontos második/idegen nyelvet jelent ebben a régióban, aminek gazdasági-szociális haszna van. Különösen igaz ez a kijelentés az Osztrák-Magyar Monarchia időszakára, amikor kötelező második/idegen nyelvként középszinttől minden iskolai oktatási formában jelen volt. Ez azonban nem jelentette, hogy a németet, mint idegen nyelvet tanuló tanítók képesek lettek volna a nyelv tanítására. Ehhez képesítő vizsgát kellett tenniük, amelynek során bizonyították felkészültségüket és megfelelő szintű nyelvtudásukat. A következő fejezetekben azt tekintjük át, hogy hogyan változott a magyarországi németek számára a tanítóképzés a 18. század végétől napjainkig.

4. Német nyelvű tanítóképzés a Dél-Dunántúlon

A Dél-Dunántúlon Pécs jelentette a tanítóképzés bölcsőjét és egyik központját 1959-ig. A városban már a 18. században beszélhetünk képzésről, természetesen nem a mai formában, hanem az úgy nevezett normális iskolákban (normaiskola). Ezek az iskolák mintát mutattak az oktatás számára. A tanfolyam rövid ideig: 3 vagy 6 hónapig tartott, és általában májusban kezdődött (Szántó 1964: 39). Az I. Ratio Educationis megjelenése után, mely az országot kilenc tankerületre osztotta, a tankerületek székhelyein a Ratio alapján tanítóképzési céllal iskolákat kellett létrehozni. Pozsonyban létesült 1774-ben az első ilyen típusú normaiskola (Zalavári 1989). 1777-ben Budán és Nagyváradon, majd 1778-ban Kassán, Pécsen, Besztercebányán, Győrben, végül 1779-ben Nagykárolyban alapítanak további iskolákat (Neszt 2014). Az 1831. év jelentős változást hozott a tanítóképzésében Pécs városában, ugyanis elkezdődött az intézményes tanítóképzés a Püspöki Tanítóképző Intézet alapításával, amely Szepesy Ignác püspök nevéhez fűződik. A képzésre jellemzően a Dél-Dunántúl három megyéjéből: Baranyából, Somogyból és Tolnából érkeztek diákok. A képzés 5 hónapig tartott. Az intézet az 1848-as forradalom és szabadságharc következtében kiürült, az oktatás megszűnt, de képesítő vizsgákat lehetett tenni magyar és német nyelven (Takács 2018). A tanítás magyar és német nyelven folyt, az iratokat és anyagkönyveket németül állították ki. (Szántó 1964)

1812 és 1847 között 23 tanítóképző működött férfiak számára Magyarország területén. Ezek közül a következő négy képzőben volt a tanítás nyelve német: Brassóban, Besztercén, Nagyszébenben és Segesvárott. Az első német nyelvű tanítóképző intézetet a szepesi szászok által lakott Szepesváralján 1819-ben alapította Pryker János László püspök. A tanítóképzők a szepesi szászok lakta Szepességben, valamint az erdélyi szászok által lakott településeken működtek. Azért fontos a tanítás nyelve a képzőkben, mert a végzett tanítók aztán ezen a nyelven tanították a gyerekeket. Több két nyelven oktató képző is volt, mint a pécsi a Dél-Dunántúlon, sőt három nyelvet használó képzőt is találunk ebben a korszakban. Általában elmondhatjuk, hogy a nemzetiségek által lakott vidékeken nem mindenütt tanítottak magyarul, ugyanis kötelező nyelvként a nemzetiségi nyelven kívül a német jelentkezett (Szakál 1934). Ami a német mint hivatalos nyelv jelenlétét illeti, 1860-ban törölték el, ami azonban nem feltétlenül jelentette az oktatási nyelvek helyzetének rendezését. (Szántó 1864)

Scitovszky János, Szepesy utódja a pécsi püspöki székhelyen, 1851-ben Pécsre telepíti a Misszionáriusokról elnevezett kanonokrend apácáit, akik elkezdik a leánynevelést. A képző nyelve

magyar és német volt, a képzés megszerezhető volt mindkét nyelven (Takács 2018).

Fordulópontot jelentett a népoktatásban és a tanítóképzésben is az 1868.:38. tc. amely Eötvös Józsefhez fűződik (Golyán 2013). A törvény egy sarkalatos pontját képezte a nemzetiségek oktatásának, és azon belül is nyelvi jogaik megjelenítésének kérdése. Magyarországon a 19. század második felében a lakosok kétharmada nem beszélt magyarul, tehát fontos volt a tannyelv kérdése.

2. táblázat. Nemzetiségek és nyelvek Magyarországon 1869-ben (Jászi 1912)

Év	Össznépesség	Magyar	%-ban	Más nyelvű	%-ban
1869	15 417 327	6 160 000	39,96	9 257 327	60,04

A nemzetiségi törvény határozott az oktatás nyelvéről. Az egyházak „iskoláikban az oktatásnak nyelvét tetszés szerint határozhatják meg” (1868.14 §). „Az állam által állított iskolákban a tanítási nyelv meghatározása a miniszter hatáskörébe tartozik, aki azonban köteles az állami tanintézetekben a lehetőségig gondoskodni arról, hogy a hon bármely nemzetiségű nagyobb tömegekben együtt élő polgárai az általuk lakott vidékek közelében anyanyelvükön képezhesék magukat egészen addig, hol a magasabb akadémiai képzés kezdődik” (1868:XLIV §). A nemzetiségi törvény oktatásról szóló cikkei, amelyek alapvető kisebbségpolitikai jelentőséggel bírtak, természetesen átkerültek abba az oktatási törvénybe is, amellyel Eötvös a népoktatás átfogó modernizálását tervezte. Különösen fontos az 58. §, amely a következőképpen rendelkezik a tanítási nyelv alkalmazásáról: „Minden növendék anyanyelvén nyerje az oktatást, amennyiben az a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike. Vegyes ajkú községben ez okból olyan tanító alkalmazandó, ki a községben divatozó nyelveken tanítani képes. Népesebb községekben, a hol többféle nyelvű lakosok tömegesen laknak, a mennyire a község ereje engedi, különböző ajkú segédtanítók is választatnak.”

A törvény rendelkezik a tanítóképzésről is. Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népoktatásról a VII. fejezetben tárgyalja a tanítóképezdét: „a) Tanítóképezdek: 81. § Az állam az ország különböző vidékein 20 tanítóképezdét állít fel. 82. § A képezdének egy gyakorlóiskolával kell összekötve lenni, melybe a növendék tanítók gyakorlatilag képezthetessenek. b) Tanítónőképezdek: 106. § Az állam az ország különböző vidékein tanítónőket képező intézeteket állít föl, a melyekben különösen a felső nép- és polgári iskolákban levő leányosztályok számára tanítónők képeztessenek (Kelemen 2003, Golyán 2013).

Ez az intézkedés a nemzetiségi tanítóképzés szükségességét is felvetette, megalapozta a nem magyar tannyelvű tanítóképzés elterjedését. A törvény 88.§ f-h, valamint a 111.§ c-e pontjaiban a tanító(nő)képzők tantárgyainak felsorolása közt megjelent az anyanyelv, a magyar nyelv és a német nyelv.

A nemzetiségi nyelvek oktatását a természetesség jellemezte, az a módszertani elv érvényesült, hogy a gyerekek anyanyelvükön nyerjék el az ismereteket (Nádor 1998). Az anyanyelv tanítása kapcsán kiemeli a tanterv: „Az anyanyelv tanítására minden tantárgyat fel kell ugyan használni, erre azonban különösen a beszéd- és értelemgyakorlatok, az írás és a szorosabban vett nyelvtan fordítandók.” Az „anyanyelvtanbeli” oktatás célja, hogy „megtanuljon a nép szabatosan beszélni, helyesen írni, a mások beszédét és írását biztosan és tisztán megérteni.” A következő intéssel egészíti ki: „Igen nagyon eltéveszteni az olyan tanító célját, ki a szórógózs

meddő tanulására” fordítja a tanulók erejét és idejét. A tanuló figyelembe vétele mellett, a tanítási folyamat másik emberi tényezőjének, a pedagógusnak az önállóságát is hangsúlyozták. „A tanítónak magának kell, belátása, körülményei, s fentebb az általános óratervezés cím alatt előadott elvek szerint felosztani. A népiskolai tanítás biztos sikere mindenek felett a tanító egyéniségétől függ” (Mészáros 1996: 50, 104–107).

A törvényt követően a tanítóképzők alapítása is – mint az oktatás szerves részének fejlesztése – megindul. Elsőként Budán (1869), majd ugyanebben az évben további három képző nyitja meg kapuit vidéken is, ezek között az egyik a Dél-Dunántúlon, Csurgón, ahol ekkor két településen látják el a tanítók és tanítónők képzését. A tanítóképzők alapítása folytatódik a következő években is, ugyanis csak 1870-ben 9 képző nyílik országsszerte, melyek közül a modori német nyelven is képez tanítókat. A Dél-Dunántúl kilenc évvel később Csáktornyaival nyer egy újabb tanítóképzőt (Szakál 1934, Neszt 2014).

5. A magyar nyelv kötelező oktatásának bevezetése

A Tisza-kormány kisebbségpolitikájának, amelynek politikusai régóta elleneztek, hogy a magyar nyelv oktatása a népiskoláknak nem tárgya, keresztüztüzebe került az iskolarendszer. Ennek hatására elfogadták 1879 áprilisában a magyar nyelv kötelező tanítását előíró 18. törvénycikket, amely kimondja a magyar nyelv tantárgyként való kötelező oktatását a népiskolákban (Kemény 1946).

Érdeemes megvizsgálni, hogy milyen változásokat jelentett az új törvény, amely alig 10 évvel az ötös népoktatási és nemzetiségi törvények után lépett életbe. A legszembetűnőbb eltérést természetesen a magyar nyelv kötelező tanításának bevezetése jelentette. Míg az Eötvös által az oktatást szabályozó törvények a kisebbségek számára az anyanyelvű tanulmányokat az „akadémiai stúdiumig” lehetővé teszik, a Trefort által kiadott népoktatási törvény már előírja az államnyelv ismeretét a középfokú tanulmányok megkezdéséhez. Ez a kisebbségi oktatás visszaszorítását jelentette Eötvös idején a felsőoktatásból, Trefort minisztersége alatt a középfokú oktatásból.

Az állam tovább bővítette beleszólási jogát a felekezetek autonómiájának rovására is a következő területeken:

- tannyelv választása:

A felekezeti tanítóképzők számára, amelyek eddig maguk választhatták meg tannyelvüket, kötelezővé teszi a magyar nyelv oktatását olyan óraszámokban, hogy azt a tanítójelölt szóban és írásban elsajátíthassa. Senki sem alkalmazható ugyanis tanítóként vagy segéd-tanítóként, aki a magyar nyelvet olyan mértékben el nem sajátította, hogy azt iskolában tanítani ne tudja.

- tanítók alkalmazása:

A már végzett tanítókra is vonatkozott a fenti rendelet, de ők türelmi időt kaptak a magyar nyelv elsajátításához. Nyelvi tudásukról vizsgán kellett számot adniuk. A magyar nyelvet bíró tanítók elsőbbséget élveztek az állások elnyerésében még a türelmi idő letelte előtt is (Tanterv 1879).

Ez az utóbbi előírás a kisebbségi tanítókat nehéz helyzetbe hozta, különösen azért, mert az állami intézkedések végrehajtását tanfelügyelők ellenőrizték, akik órákat látogattak, illetve vizsgákat nézték meg, ahol jelen volt „a tanfelügyelő, vagy a közoktatási miniszter által kinevezett helyettese” (6§). A kultuszminiszter leiratában, amelyet a tanfelügyelőknek küldött „a már hivatalban levő és a magyar nyelvet nem tudó tanítókra nézve” a tanfelügyelők feladatuként jelöli meg azoknak az iskoláknak a számba vételét, ahol a gyerekek magyarul tudnak, illetve, ahol nem és ugyanilyen alapon a tanítóké is. Azokról a tanítókról, akik a „magyarul nem tud” kategóriába kerültek, különböző személyes adatokat kért (életkor, szolgálati idő, oklevél). Őket kötelezte magyar tanfolyam látogatására, majd egy vizsga letételére. A tanfelügyelőket kötelezi az iskolák látogatására évenként legalább egyszer, de ha szükséges, többször is, „a végett, hogy a magyar nyelvbeli tanítást és az abban történő előrehaladást figyelemmel kísérrje, itt szerzett tapasztalásairól a közigazgatási bizottságnak évenként többször is jelentést tesz, s általa a feltűnő sikert felmutató tanítókat megjutalmazás végett a vallás- és közoktatásügyi miniszternek feljelenti” (Tanterv 1879. 12§).

Az országgyűlés ellenzéki képviselői közül Mocsáry Lajos osztotta a kisebbségek delegáltjainak véleményét. Parlamenti beszédeinek sarkalatos pontját képezte aggodalma a tanítók pressziója miatt. Feltételezte, hogy a tanítók nem tudnak megtanulni négy év alatt magyarul olyan szinten, hogy ezen a nyelven a gyerekeket képesek legyenek eredményesen tanítani, tehát vagy az oktatás színvonala csökken az új intézkedések következtében, vagy a tanítók némelyike kerülhet nehéz egzisztenciális körülmények közé. A törvényt elfogadta a képviselőház, rendkívül nehéz helyzetbe hozva a népoktatási intézményeket, amelyek egyébként is tanítóhiánnyal küszködtek (Hamar 1976).

Az 1879. évi XVIII. törvénycikk (Tanterv 1879) az ugyanebben az évben kiadott „Tanterv a nem magyar ajkú népiskolák számára” toldalékaként jelent meg. A tanterv tárgyai megegyeznek az első magyar állami népiskolai tanterv tárgyaival, azzal az eltéréssel, hogy új tárgyként jelen van a magyar nyelv is. A tantervben kijelölik, hogy elsősorban a beszéd- és értelemgyakorlatok tárgyat kell a magyar nyelv tanítására felhasználni. A szükséges tudnivalók címszó alatt az 1. oldalon felhívja a tanítók és az iskolai hatóság figyelmét arra, hogy a tanítás fő súlyát az „anyai és a magyar nyelv oktatására fektessék”. Megadja a magyar nyelv tanításának helyét is a már említett beszéd- és értelemgyakorlatok és az olvasókönyvek olvasmányain belül. A tanítás központjában az anyanyelv áll, melynek segítségével kell a magyar nyelvet a gyerekeknek megtanítani. A nyelvtanítás célja, hogy a tanuló „eredeti gondolatait, tanulás útján szerzett ismereteit tisztán ki tudja fejezni, aztán gondolatait következetesen és szabatosan tudja egymás után előadni, végre azokat tudja leírni.” A magyar nyelv tanításának célja, hogy a 6. év végére a diákok a helyes beszédet és írást elsajátítsák. A beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy céljai közé tartozik az iskolába lépő kisgyermek „tanulásra előkészítése”, „a logikai rendben való szabatos beszélésre szoktatása” és a magyar nyelv oktatása. A tanterv részletes módszertani útmutatást tartalmaz a tanítók számára, amelynek során középpontban állnak a gyermek életkori sajátosságai és az ezeket figyelembe vevő módszerek, mint például szemléltetés, megneveztetés anya és magyar nyelven, koncentrikusság, a főnevek tanítása a kezdeti időszakban. A tantárgy megszűnik a 3. évfolyam végén a magyar nyelvű népiskolákban, de nem a kisebbségiben, ahol a magyar nyelv tanítása céljából továbbra is létezik. A gyerekek írni és olvasni anyanyelven kezdenek el. A magyar nyelvű olvasás 2. osztálytól kap helyet a tantervben. Felhívja a tanterv a tanítók figyelmét arra, hogy az írást

a „lehetőségig kapcsolják össze a magyar nyelv tanításával”, csakúgy, mint a számvetési feladatokat. A magyar nyelv tanítására vonatkozó utasítások dőlt betűvel szedettek, és bár a magyar nyelv, mint tantárgy bevezetése jelenik meg a törvényben, a tanterv szinte minden tantárgyán belül megtalálhatóak azok a módszertani elvek, amelyek a magyar nyelv oktatását előírják.

Az V. egyetemes tanítógyűlés is napirendi pontjai közé tűzte a magyar nyelv oktatásának kérdését. Majd arra az elvi állásfoglalásra jutottak, hogy a népiskola legfőbb feladata a magyar nyelv gyakoroltatása (Felkai 1979).

Az is egyértelmű, hogy nem elég egy nyelv magas szintű ismerete a fenti feladatok megvalósításához, hanem a magyar és a német nyelvet magas szinten beszélő tanítókra volt szükség. Az állam által fenntartott magyar nyelvű tanítóképzőket a nemzetiségek által lakott peremterületekre, régiókba helyezték, hogy a nemzetiségi fiatalok elsajátítsák a magyar nyelvet, megismerjék a magyar kultúrát, s azt a későbbiekben tanítóként, a nemzetiségek lakta területeken adják tovább. A Dél-Dunántúlon két állami képző működött: Csurgón és Csáktornyan. A csáktornyai képző nemzetiségi területen állt, ahol a népesség 21,73%-a volt magyar, ám mindegyikükben kizárólag magyar nyelven folyik a képzés (Neszt 2014, Szakál 1934).

A felekezeti képzők közül 11 képzőben folyt a tanítók képzése nemzetiségi nyelven, illetve hét képzőben vegyes nyelven. Az evangélikus tanítóképzőkben német nyelven, a kassai és soproni római katolikus női és a felsőlövői evangélikus férfi képzők a német mellett a magyar nyelvet párhuzamosan alkalmazták tanítási nyelvül, valamint az evangélikusok által fenntartott beszercei, brassói, medgyesi, nagyszebeni és segesvári képzők német nyelven oktattak. A törvényi előírásoknak megfelelően ezekben a képzőkben is lehetett képesítést és magyar tannyelvű oklevelet szerezni. 1882-ben az evangélikus tanítóképzőkben 26 német nyelvű tanítói oklevelet adtak ki. 1900-ra már csak nyolc tanítóképző nem volt magyar nyelvű (Neszt 2014).

Az 1884/85. tanévben lejárt a türelmi időszak, ettől az évtől kezdve egyetlen magyarul nem tudó jelölt sem tehetett képesítő vizsgát. Az országban 1268 magyarul alig tudó és 728 magyarul egyáltalán nem tudó tanító tanított, akik számára magyar nyelvű tanfolyamokat szerveztek (Neszt 2014).

6. Az 1907. évi népiskolai törvény előkészítése

Az 1890-es évekkel kezdetét vette a kisebbségi oktatást tovább szűkítő intézkedések megjelenése. Ennek a sorozatnak első lépését jelentette 1883-ban az érettségi vizsga nyelvének magyar nyelvre történő módosítása, ami maga után vonta a gimnáziumok tannyelvének változását is (Bellér 1990). A gimnáziumi tannyelvű oktatást behatároló törvényt követte az 1891. évi XV. törvénycikk 8. szakasza, amely előírja, hogy a nem magyar nyelvű gyerekekkel az óvodában magyar nyelven is kell foglalkozni. Az óvodák feladata, hogy az államnyelvet olyan szinten elsajátíttassák a gyerekekkel, hogy azok a népiskolában ne egy teljesen idegen nyelvvel szembesüljenek.

A Lex Apponyiként elhíresült törvény fokozta a minisztérium ellenőrző szerepét a kisebbségi iskolák fölött. Egyrészt megszigorította az állam által nyújtott segélyek feltételeit: a nem magyar tannyelvű iskolák csak akkor kaphattak támogatást, ha a tankönyveiket, amelyekből tanítottak,

a minisztérium megfelelőnek találta, külföldi tankönyvek használatát a törvény tiltotta (1907. XVII). Másrészt meghatározta azt a szintet, amelyet a magyar nyelv tanítása során a tanulóknak el kellett érni. Minden nem magyar nyelvű népiskola tanulóinak a magyar nyelvet úgy kell bírniuk, hogy tanulmányaik befejeztével gondolataikat akár szóban, akár írásban ki tudják fejezni. Amennyiben a tanító tanítványai nem érik el ezeket a célokat, úgy a tanító ellen fegyelmi eljárás indítható. Az Apponyi-féle rendelkezések hatására jelentősen csökkent a kisebbségi iskolák száma, az 1. világháború kitöréséig az elemi iskolák 80%-a magyar anyanyelvű lett (Szatmáry 1892).

Az 1907. évi XXVII. törvénycikk 19.§-a alapján megjelent a magyar nyelv tanításának terve a nem magyar tannyelvű népiskolák számára. A tantervet a magyar királyi Minisztérium 1908. évi 120000 rendeletével adta ki. Két évvel később 1910-ben jelent meg a teljes állami kiadvány: A magyar nyelv, számolás, hazai földrajz, történelem, polgári jogok és kötelességek tanítási terve az államsegélyt élvező nem magyar tannyelvű népiskolák számára és rövid útmutatások a tanterv használatához (1910/80000). Az új kisebbségi tanterv célként tünteti fel, hogy a tanulóknak olyan szinten kell elsajátítaniuk a magyar nyelvet a 4. évfolyam végére, hogy gondolataikat szóban és írásban közölni tudják (Tanterv 1908/120000 sz.). A cél elérésének módjául a direkt módszert javasolja. A módszer alkalmazása során nagy hangsúlyt helyez a gyermek ismeretanyagára, tapasztalatvilágára, a természetre, amelyben a „gyermek él, amelyet ismer és gyönyörködteti őt”, továbbá a „gyermeki lélekre, annak sajátos alkotásaira.”

A tananyag osztályokra bontott felsorolását követi az útmutató, melynek általános része módszertani tanácsokat ad a magyar nyelv sikeres tanításához. Magát a nyelvtanulás folyamatát szakadatlan ismétlésnek fogja fel, amelynek érdekességét a gyerekek számára a tanítónak kell biztosítania. Kiemeli a gyerekek fejlődéséhez való alkalmazkodás fontosságát, a cselekvő szemléltetést, az érzékek bekapcsolásának hatékonyságot erősítő szerepét a folyamatban. Figyelmeztet arra, hogy „a gondolat és a magyar szó közé odaáll az anyanyelv”, ha a tanító fordít vagy fordíttat. A tanterv előírja lépésről-lépésre a tanítás módját. A tanító feladatainak meghatározását kiterjeszti a felkészülésre, de szól a tanító egyéniségéről, szerepéről az iskolában és a társadalomban, kiemelve a magyar nyelv terjesztésének köteleességét az iskolában, de a környezetében is. A tanterv tárgyainak oktatásában az anyanyelv, illetve a magyar nyelv arányát tekintve jelentős változás következett be a magyar nyelv javára. A kisebbségi iskolák kisebb óraszámmal rendelkeztek a többi tárgy esetében, hogy a magyar nyelv elsajátítására több idő jusson. A hiányzó ismeretek megtanítása céljából a tanterv készítői javasolják a tantárgyi koncentrációt. Az anyanyelv nagymértékű visszaszorulása állapítható meg, ezeket a kisebbségi iskolákat már nem nevezhetjük tannyelvű iskolának, hanem kétnyelvűnek. Érdekes az egyes tárgyak tanítási nyelvét megvizsgálni. A készségi tárgyak és a hittan nyelve maradt az anyanyelv, míg a „fő” tárgyak nyelve a magyar lett. A földrajz a 3., a történelem és a polgári jogok az 5. osztályban jelennek meg, a tanítás nyelve ezeknél a tárgyaknál a magyar.

Hasonlóan szorult vissza a nemzetiségi nyelvek szerepe a tanítóképző intézetekben. Az állami képzők nyelve a magyar volt, a felekezeti képzők is a magyar nyelvet preferálták. A trianoni békeszerződést követően az országban nem maradt nem magyar tanítási nyelvű képző, a határokon kívül maradtak a nemzetiségi képzők és diákjaik (Neszt 2014), így a német nemzetiség esetében is. Más kérdés a képesítő vizsgák kérdése, aminek sikeres letétele után német nyelvű iskolákban lehetett tanítani. Ilyen jellegű képesítést pedig a fent említett képzőkön kívül például Baján is lehetett tenni (Rácz-Fodor 1993).

7. Az 1923. évi tanterv oktatáspolitikai előzményei

A mai nemzetiségi iskolarendszer az 1923. évre nyúlik vissza, amikor is a 4800/1923. számú kormányrendelet 18.§-a és a kultuszminiszter 110478/1923. számú rendelete a kisebbségi oktatás három iskolatípusát határozta meg:

- A típus: kisebbségi tannyelvű népiskola, ahol a magyar nyelvet és irodalmat kötelező tárgyként oktatják.
- B típus: vegyes tannyelvű iskola, amelyben az anyanyelvet, a természeti és gazdasági ismereteket, rajzolás, kézimunkát anyanyelven, a magyar nyelvet, földrajzot, történelmet, polgári jogokat és kötelességeket, testnevelést magyarul, a beszéd- és értelemgyakorlatokat, olvasást-írást, számolást, mérést, éneket magyar és anyanyelven tanítják.
- C típus: magyar tannyelvű kisebbségi iskolák, amelyekben a tanuló anyanyelve kötelező tantárgy az oktatásban.

A rendelet számolt a magyarországi kisebbségek különböző igényeivel, nyelvtudásával. A döntés a gyerekek iskoláztatását illetően a szülők joga lett, akik a család, gyerekek nyelvtudása alapján választhattak a három típus közül. Az A típusú oktatást, mivel a lakosság nagy hányada kétnyelvű volt, ezen kívül a magyar nyelv az érintkezés és a továbbtanulás nyelve volt, kevesen választották, inkább a B típusú felelt meg igényeiknek. Kisebbségi iskola 40 fő jelentkezése esetén volt állítható. A liberális, a valóságot alapul vevő törvény kivitelezése során azonban igyekeztek a szülőket a C típusú oktatás irányába befolyásolni. A vallás- és közoktatásügyi miniszter hagyta jóvá, hogy melyik községben milyen típusú iskola működjék. A végeredményt számszerűsítve Magyarországon a kisebb nemzetiségek iskoláinak több mint 90%-a, a németek esetében pedig több, mint 75%-a C típusú volt. (Tilkovszky 1998, Bellér 1990)

3. táblázat. Iskolák száma iskolatípusok szerint (Nagy 1997: 560)

Iskolatípus	A típus	B típus	C típus
	40	139	263

Az 1923. év a tanítóképzés reformját is eredményezte, ugyanis a képzés időtartama 5 évre emelkedett. A már 1908-ban elkezdődött reform az 1925/26. tanévtől folytatódik. Célja, hogy a tanítók legyenek képesek az ott élő nemzetiség nyelvén is kapcsolatot tartani a lakossággal, ami miatt kezdetben heti két órában nyelvi tanfolyamokat rendeltek el. „Majd heti 4 óras nemzetiségi tanfolyamokat szerveztek kezdetben 6, majd a harmincas évektől 7–9 tanító-, illetve tanítónőképző intézetben. Az első években 150–200, majd afeletti hallgatói létszámmal működő – igencsak eltérő színvonalú – tanfolyamok eredményeként évente 22–90 jelölt képesítőtött a programba bevont intézményekben (1925–1933 között összesen 342 fő). Dr. Lux Gyulát – „a kisebbségi oktatás elméleti pedagógiájának megteremtőjét, gyakorlati pedagógiájának legkiválóbb szakértőjét” – bízták meg, hogy 1928. augusztus 6–18. között szervezzen meg egy kéthetes továbbképző tanfolyamot Baján. Ezt megelőzően a híradások egy 1920. július 28. és augusztus 30. közötti tanfolyamról is beszámoltak ugyancsak Lux szervezésében Sopronban. „Szépséghibája” az volt, hogy már az első napokban kiderült: a jobb megértés érdekében célszerűbb, ha az előadások zömét magyarul tartják. A következő

tanfolyamra – 70 tanító részvételével – 1929. július 11–24. között került sor, ugyancsak Baján (Donáth 1998). A lemorzsolódás igen nagy mértékű volt, például 1934-ben 78 főből 27-en kapnak oklevelet (Rácz-Fodor 1993).

8. Tanterv a 2. világháború küszöbén

Az 1925-ben bevezetett tanterv 10 évet sem ért meg, és a 11000/1935. számú kormányrendelet a nyelvi kisebbséghez tartozó tankötelesek oktatásában az egységes eljárás mellett döntött. Ennek következtében anyanyelven oktatja a hit- és erkölcsstan, anyanyelvi tárgyakat, éneket, számolás és mérést, természeti és gazdasági ismereteket, rajzot és kézimunkát. Magyar nyelven folyik a magyar nyelv és nemzetismeret, testnevelés és negyedik osztálytól a mennyiségtan, természeti és gazdasági ismeretek, rajz és kézimunka oktatása. A földrajz, történelem és állampolgári tárgyakat anyanyelven kell ismételni (Várady 1937). A rendelet az 1938/39. tanévben lépett életbe, amikor az új tanterv megjelent. A tanterv a fenti kormányrendelet alapján az egységes típusú kisebbségi iskolarendszert veszi alapul. Teleki Pál a magyar, illetve anyanyelven oktatandó tárgyakat az azok által közölt ismeretek alapján csoportosítja magyar nyelvi és nemzetismereti, illetve anyanyelvi és szülőföld-ismereti tárgyakra, így dől el a tárgyak oktatási nyelvének kérdése is.

A tanterv a kisebbségi iskolák anyagát jelentősen lecsökkentette a gyerekek leterheltségére való hivatkozással, ami valóban fennállt, mert két nyelven kellett ismereteket elsajátítaniuk, viszont a másik oldalon a továbbtanulást megnehezítette. A gyerekek életkori sajátosságainak figyelembe vétele határozta meg a tananyag felosztását, „gyermeklélektani szempontból képtelenség volna ugyanis a hat-hét éves gyermektől elvárni, hogy ebben a korban reá nézve ismeretlen nyelven ugyancsak ismeretlen, új fogalmakat szerezzen.” Ezért az óvodai foglalkozások anyagát írta elő az első két osztály számára azzal az indoklással, hogy a játék öröme segíti a gyermekeket a tanulás során. A magyar és anyanyelvű órák száma ugyanannyi, amiből kitűnik, hogy a kétnyelvűség kialakítása volt a cél. A katolikus népiskolák tanterve, mely egy évvel az állami tantervek megjelenése után került az iskolákba, nyíltan célként jelöli meg a kétnyelvűség elérését. A tanítók általában lelkesedéssel fogadták az új tantervet, erre utalnak a Néptanítók Lapjában megjelent cikkek is, amelyek a tanterv megjelenését kommentálják.

Időközben a német kisebbség számára 1937-től egyhónapos tanfolyamokat indítottak, amiket a 18696/1937. eln. sz. rendelete „az egyéves német nyelvi tanítói továbbképző tanfolyam felállításáról” kibővített. Kardeván Jenő beszámolójából tudjuk, hogy a tananyag négy nagyobb részre tagolódott: 1. kisebbségi ismeretek, 2. népiskolai anyag, 3. nyelvi ismeretek, 4. gyakorlati képzés. Az 1. témakörben a hallgatók a hazai németiség eredetét, történetét, nyelvjárásait, kultúráját, jogait, valamint „a kisebbségi iskola módszertanát” tanulmányozták. A 2. tárgykörben a népiskolai anyag német szókincsét, szakmai terminológiáját sajátították el, míg a 3. típusként említett órák során általános nyelvi ismereteiket bővítették, szóbeli és írásbeli nyelvkészségüket fejlesztették. A gyakorlati képzés (4.) két teljesen osztott, 6 osztályos népiskolában, a budaörsi r. kat. községi fiúiskolában és az Irgalmas Nővérek leányiskolájában, heti egy délelőtti zajlott. Emellett népművelői gyakorlatokon, szemináriumokon és egyházi ének-zenei órákon vettek részt a hallgatók. A 109629/1938. VKM IX. sz. rendelet értelmé-

ben tanulmányaikat a tanfolyami anyagot summázó írásbeli, gyakorlati és szóbeli vizsgával zárták a jelöltek (Donáth 1998).

9. A 2. világháború hatása a kisebbségi oktatásra

A kormány azonban újra szabályozta az oktatást, és a 700/1941. számú rendeletében visszaállította a Klebelsberg által kiadott, és 1935-ben megszüntetett 3 típusú kisebbségi oktatást azal a kiegészítéssel, hogy a tannyelvű, tehát a megszüntetett A típust javasolják, amelytől csak a szülők kifejezett óhaja esetén lehet eltérni. A magyar iskolapolitika gondoskodik továbbá nyelveket beszélő tanítókról és tanítóképzőkről. A kisebbségeknek szánt tantervek módosítása már 1939-ben elkezdődött, amikor a Hivatalos Közlönyben megjelent a kultuszminiszter 135311/1939. számú rendelete, amely a kisebbségi népiskolák egyébként is kevesebb anyagát tovább csökkentette. A népiskola 3. és 4. osztályában a természetrajz, gazdaság- és háztartástan tárgyakat megszüntette, és beolvasztotta őket a két nyelven tanítandó beszéd- és értelemgyakorlatok anyagába, növelve ugyanakkor a helyesírás és nyelvi magyarázatok óraszámát.

Az érdeklődés a magyar mint idegen nyelv tanítása iránt számos cikket eredményezett, és több tankönyv, jegyzet előszavában is tájékoztatták a tanítókat a legújabb módszerekről, de gyakorló tanítók praktikus, hasznos ötletei is megfogalmazódtak ezeken a fórumokon.

A bécsi döntések hatására, a Magyarországhoz csatolt új területek lakosságának kisebbségi megoszlására való tekintettel a Néptanítók Lapjában a kisebbségek anyanyelvének megfelelően nem magyar nyelvű mellékletet indítottak. A legfontosabb magyar nyelvű cikkeket fordították német, szerb, horvát, román, ruszin, szlovák nyelvre. Ezen kívül 1940-től új rovatot indítottak „A magyar nyelv tanítása a nem magyar tannyelvű iskolákban” címmel. A világháború ellenére sok magas színvonalú cikk jelent meg ebben a témában. A cikkek szerzői más tudományágak eredményeit is felhasználták, így igyekezve a magyar nyelv tanulását eredményesebbé tenni.

A kultuskormányzat politikai nyomás hatására hosszú évek után megszervezte a budapesti állami német nyelvű tanítóképzőt, a budai tanítóképzőben, annak tanári karára, infrastruktúrájára támaszkodva, legalább is a kezdetekben. Az intézmény 1939-ben kezdte a tanítást és de jure az 1944/45. tanév végéig működött. Ebben az intézményben helyet kapott a magyar mint idegen nyelv tanításának folyamata, de főképpen tájnyelvi, helyismereti és a német kisebbség történelméhez kapcsolódó ismereteket kaptak a diákok (Donáth 1998).

10. A Magyar Királyi Állami Németnyelvű Tanítóképző Líceum

1939-től nemzetiségi tanítóképzőként működött a Magyar Királyi Állami Németnyelvű Tanítóképző Líceum a budai állami tanítóképző akkori, Fery Oszkár utca 40. számú épületében (ma Kiss János altábornagy utca) (Vö.: Donáth 1998). 1939. augusztus 29-én Lux Gyula címzetes igazgatót kérték fel, hogy szervezze meg az ország történetében első, Magyar Királyi Állami

Németnyelvű Tanítóképző Líceumot Budapesten (Donáth 1998: 40). A kormányzat eredetileg azonos eljárásra törekedett a budapesti állami német nyelvű tanítóképző és a szekszárdi „állami német tanításnyelvű gimnázium” szervezése során. Mindkettőt a kijelölt magyar tannyelvű intézményben, annak tanári karára, infrastruktúrájára támaszkodva, az óratervet alig módosítva kívánták létrehozni oly módon, hogy a magyar és a testnevelés kivételével minden tárgyat németül tanítsanak, közös igazgatás mellett. Az ugyancsak német származású, ám asszimiláns álláspontot képviselő Padányi-Frank Antal kategorikusan elzárkózott a német tanítóképző igazgatásától, s a két intézmény „ideiglenes” közös elhelyezésébe, s így a közös internátus irányításának vállalásába is csak a legkomolyabb nyomásnak engedve egyezett bele. Így Lux Gyula személyében megbízott igazgató került a budapesti német nyelvű tanítóképző élére (Donáth 1998: 41). A növendékeket újsághirdetések útján toborozták. A 28 (23?) [beszúrás az eredeti szövegben – MÉ] jelentkezőből a túlkorosak és a németül gyengén beszélők kiszűrése után 18 tanuló iratkozott be, ám rövidesen csak 15-en maradtak (13 katolikus és 2 evangélikus vallású). Valamennyien internátusi elhelyezést kaptak (Donáth 1998: 42). Német nyelvű hazai tankönyvek hiányában átmenetileg a mennyiségtant, a természetrajzot, a csillagászati és fizikai földrajzot osztrák, illetve német tankönyvekből tanították, ám a történelem és a német nyelv tanításához sürgősen saját tankönyveket kívántak írni (Lux Gyula) (Donáth 1998: 43).

Saját intézmény hiányában egy igazgatói szobában, két – dolgozószobául is szolgáló – tanteremben, külön zenetermeket és szertárakat nélkülözve, délutánonként komoly fűtési gondokkal, hiányos felszereléssel, késve nyomtatásra került vagy a birodalomból későn érkezett tankönyvekkel dolgoztak. Különösen a gyakorlóiskola hiánya okozott problémát, a tanulók kezdetben Budaörsre jártak hospitálni (Donáth 1998: 70–71).

1944. április 3-án rendkívüli évvégi osztályozó értekezletre került sor. A XII. kerületi Fery Oszkár utcai tanítóképző-intézet épületét 1944. május 15-én hadikórház céljaira adták át. (Donáth 1998: 162, 167). De jure az egész 1944/1945. tanév során létezett az állami német nyelvű tanítóképző, melynek igazgatósága XII. kerület Orbánhegyi út 15–17. szám alatt „működött”, már amennyire a háborús viszonyok között erről egyáltalán szó lehet. A vidéki tanulók foglalkoztatását levelező formában rendelték megszervezni (Donáth 1998: 170).

11. A 2. világháború után

A háború után több miniszteri rendelet is szabályozza az oktatást. Nemzetiségi oktatás hús azonos nemzetiséghez tartozó szülő esetén kérhető. Az 1948. évben a nem állami iskolák államosításáról szóló XXXIII. törvényrendelet alapján a pécsi Szent Margit Leánylíceum és tanítóképző is állami iskolává válik. Az iskola első osztályában óvodapedagógus-képzés indult, így az új intézmény neve Pécsi Állami Leánylíceum, Tanítónő- és Óvónőképző Intézet lett. A következő tanévben a miniszteri rendeletnek megfelelően a Pécsi II. sz. Pedagógiai Gimnáziumban az első évfolyamon két tanítónő- és egy óvónőképzős tagozat indult. Az intézet neve 1955-től Állami Teleki Blanka Tanítónőképző, és ettől az évtől indul a német nyelvű tanítónőképzés az intézményben. A beiskolázás országos volt, azonban nem volt könnyű az elbizonytalanított szülőket megnyerni a tervnek, továbbá a megfelelő nyelvtudással rendelkező szaktanárok megtalálása sem

volt egyszerű. Ettől függetlenül a képzés immár két osztállyal koedukáltan és csak lányoknak el tudott indulni. Ezt követően azonban újabb osztályok nem indultak, az 1958/59. tanév volt az utolsó. A tanítóképző tagozat osztályai Kaposvárra kerültek, az ottani felsőfokú tanítóképzőben zárták le tanulmányaikat. A német nyelvű tagozat két 4. osztálya a Leőwey Klára Gimnázium német tagozatán érettségizett, majd 1961-ben tanítóképesítő vizsgát tettek (Tibor 1989). Képesítést szerezni nemzetiségi iskolában való tanításra 1958-tól lehetett, olyan képzőkben, ahol a kiválasztott nyelvet eddig is tanították. A felvételi követelmény a magyar nyelvű oklevél volt (Rácz-Fodor 1993). Ebben az évben Felsőfokú Tanítóképző Intézeteket hoznak létre, melyek közül a minisztérium által kijelölt intézményekben lehet nemzetiségi nyelvű tanítóképzésben részt venni. 1960-tól a Bajai Felsőfokú Tanítóképző Intézetben dél-szláv (szerb-horvát) és német nyelvű tanítóképzés indul, kezdetben ugyan 2-2 fővel, ám egyre gyarapodó létszámmal (http://www.ejf.hu/images/ANDY_MARKET/A%20pedagguskpz%20trtnete.pdf).

A Dél-Dunántúlon német nemzetiségi tanárképzés Pécssett működik, ám a német nyelvű tanítóképzés több évtizedet várat magára. Kaposvár jelenti 1959-től a tanítóképzés székhelyét a dél-dunántúli régióban. A legjelentősebb szervezeti változást az 1974-ben kihirdetett 13. számú törvényerejű rendelet jelentette a tanítóképzők főiskolává történő átszervezéséről. Ekkor még hároméves, majd 20 évvel később (1994) négy évre emelkedik a képzés időtartama.

Ezt követően az országosan jelentkező tanítóhiány, illetve a tény miatt, hogy Tolna megyének nincs felsőfokú képzése, 1977-ben Szekszárdon indul a kaposvári főiskola kihelyezett tagozataként tanítóképzés a Dél-Dunántúl egyik újabb helyszínén. 1985 új, fontos állomását jelentette a német nemzetiségi pedagógusképzésnek Szekszárdon, német nemzetiségi óvoda-pedagógus-képzés indul ebben az évben. 1990-ben Illyés Gyula Tanítóképző Főiskola néven válik önállóvá, és bár nemzetiségi tanítóképzés nem folyik a falak között, nagyon népszerű, sok hallgatót vonzó képzés a német nyelvtanító tanító szak 1990 és 1997 között. A szak hallgatóinak 1035 német órájuk volt a 8 félév alatt, azaz félévenként kb. 140, a gyakorlati képzést nem számítva. Ez a képzés 1997-ben német műveltségterületté alakult. A műveltségterületen 810 órában tanulták a hallgatók a német nyelv tanításához kapcsolódó ismereteket, azaz 100 óra jutott egy félévre. A képzés két éven keresztül működött, majd 2000-től a folyamatosan csökkenő hallgatói létszám miatt nem indult. Néhány év szünet után 2007-től immár a Pécsi Tudományegyetembe integrálódott Illyés Gyula Főiskolán indulhatott a német nemzetiségi tanító szakirány. A szakirány 36 kreditet foglal magában, és német nyelvművelési, nyelvészeti, irodalmi, nemzetiségismereti és módszertani stúdiumokat teljesítenek a hallgatók a 8 félév alatt 570 órában, ami egy félévben átlagosan 70 óra elméleti anyagot jelent, a gyakorlati képzésen kívül. Sajnálatos az óraszámok csökkenése, hiszen a hallgatóknak szüksége lenne egy megalapozott nyelvi tudásra, amit többen nem érnek el középiskolai tanulmányaik során.

A német nemzetiségi tanítóképzés újrakezdését Budán a Művelődési és Köznevelési Miniszter 39 473/1990. rendelete tette lehetővé: „A művelődési miniszter 1990. szeptember 1-jei hatállyal az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény végrehajtására kiadott 41/1985.(X.5.) MT rendelet 8 §-a (1) bekezdésének f) pontjában foglalt jogkörében a Budapesti Tanítóképző Főiskolán 4 éves kétnyelvű (magyar–német nemzetiségi) általános iskolai tanító szakot indít.”⁵¹ A képzésnek ez a formája 8 féléves lett, szemben a 3 éves magyar nyelvű tanító-

⁵¹ Képesítési követelmények 158/1994. (XI.17. Korm. rend.)

képzéssel. A hallgatók írásbeli és szóbeli felvételi vizsgájuk eredménye alapján kerültek az intézménybe. A képzés magas óraszámmal indult, a hallgatóság a szak minden tantárgyát német nyelven hallgatta, tanulta és tett vizsgákat, szigorlatot, záróvizsgát. A hallgatók féléves részképzésen vettek részt.

A 2006-ban bevezetésre került Bologna-folyamat következtében a nemzetiségi tanítók képzése már szakirányú képzésként jelenik meg (Márkus 2006: 64–65, Juhász 2007: 93). Az átállás jelentős óraszámcsökkenéssel járt, amit mihamarabb orvosolni lenne szükséges (Márkus 2007). A budapesti (ELTE TÓK) képzési programról bővebben lásd: Márkus 2009; Márkus 2016; Márkus–Radvai 2017. 2017-ben a tanterveket át kellett dolgoznunk az új Képzési és Kimeneti Követelményeknek (18/2016. [VIII. 5.] EMMI rendelet)⁵² megfelelően. Tanító szakon a képzés célja tanítók képzése, akik – a változó társadalmi szükségleteknek, az általános iskolai nevelés-oktatás céljainak megfelelően – képesek a tanulók személyiségének komplex fejlesztésére, a tanító teljes szerepkörének betöltésére. Felkészültek az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán egy választott műveltségi terület nevelés-oktatási feladatainak ellátására, nemzetiségi szakirányon pedig az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán a nemzetiségi anyanyelvi nevelés-oktatási feladatainak ellátására. Felkészültek tanulmányok mesterképzésben történő folytatására (18/2016. [VIII. 5.] EMMI rendelet). A 2017. után életbe lépő új tantervek sem tudták orvosolni a nagyon alacsony számú német nyelvű kurzusok problémáját.

12. Összegzés

A német nemzetiségi tanítóképzés két évszázada létezik Magyarországon. Kezdetben Erdély és a Szepesség jelentette a középpontját. Sokat köszönhet az evangélikus egyház iskolafenntartó tevékenységének. Később a képzés hiányát bajai, soproni tanfolyamokkal igyekeztek pótolni, majd Budán kaphatott rövid időre állandó helyet, immár nemcsak végzett tanítók számára. Nem elfelejtve a kiegészítő német nyelvű képzés lehetőségét több képzőhelyen (pl: Pécs vagy Baja), megnyugtató megoldás a képzés folyamatos biztosítására, különös tekintettel a Dél-Dunántúlon szinte tömbben élő német nemzetiségre, nem volt. A 2. világháborút követő, a magyarországi német lakosságot érintő retorziók után az 1950-es évek közepéig kellett várni arra, hogy először Pécsen középokon, majd Baján felsőfokon, végül pedig Szekszárdon indulhasson a német nemzetiségi tanítóképzés.

Jelenleg Magyarországon kilenc felsőfokú intézményben folyik német nemzetiségi pedagógusképzés, német nemzetiségi tanítókat hét intézményben képeznek: Baján, Budapesten, Esztergomban, Szarvason, Szegeden, Szekszárdon és Vácott. Bővebben l. Juhász (2018: 195).

⁵² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=fffff4&txrefrer=00000001.TXT> (Letöltés ideje: 2018. 08. 12.)

Felhasznált irodalom

- Bellér Béla 1990. Ungarns Nationalitätenpolitik von der Ratio Educationis bis zur Gegenwart. In: Spiegel-Schmidt, Franz (szerk.): *Suevia Pannonica Archiv der Deutschen aus Ungarn*. München.
- Bihari Mihály – Pokol Béla 1992. *Politológia*. ELTE – Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Donáth Péter 1998. *Iskola és politika. Az állami német nemzetiségi tanítóképzés magyarországi történetéhez 1919–1944*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Donáth Péter 2008. *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből (1868–1958)* Trezor Kiadó. Budapest.
- Felkai László 1979. *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Golyán Szilvia 2013. *A kisgyermekkorú intézményváltás komplex elemzése*. PhD értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest.
- Göndör Károly – Mihalicska József – Ripszler Rezső (1898): *Útmutató a magyar nyelv tanításához a direkt módszer alapján. A beszéd-értelemgyakorlatok feldolgozásával. A nem magyar anyanyelvű népiskolák 1. osztálya számára*. Budapest. http://misc.bibl.u-szeged.hu/7412/1/mp_1898_0536_300-301.pdf. Letöltve: 2018. november 17.
- Halász Gábor 2001. *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Hamar Mária 1976. A magyar nyelv tanításáról szóló 1879. törvényről. *Századok* 1: 84–118.
- Jászi Oszkár 1912; 1986. *A nemzeti államok kialakulása és a nemzetiségi kérdés. Válogatás*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Juhász Márta 2007. Die Ausbildung von deutschen Minderheitenpädagogen für die Grundschule an der Vitéz János Fakultät der Katholischen Péter-Pázmány-Universität in Gran/Esztergom. *Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen* 4/4: 93–96.
- Juhász Márta 2018. A német nemzetiségi óvodapedagógus- és tanítóképzés helyzete napjainkban. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája*. PPKE. Budapest. 192–201.
- Kakujay Károly 1888. *Magyar nyelvgyakorló- és olvasókönyv. Magyarország nem magyarajkú népiskolái számára*. 8. változatlan kiadás. Budapest.
- Kardeván Jenő 1943. A német tanítási nyelvű népiskola nyelvi problémái. *Néptanítók Lapja*.
- Kelemen Elemér 2003. Eötvös József gondolatai államról, egyházzal, iskoláról. *Világosság* 3-4: 63–67.
- Kemény Gábor 1946. A magyar nemzetiségi kérdés története. I. In: *Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez a dualizmus korában. 1867–1892. 1. kötet*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Klein Ágnes 2004. *Kisebbségi tantervek az alapfokú oktatásban a magyar neveléstörténetben. (1869-től napjainkig): Elméleti alapvetésük és vizsgálatuk*. Kézirat.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth – Müller, Márta 2018. Deutsche Sprache im öffentlichen Raum einer ungarndeutschen Siedlung. In: Philipp, Hannes – Ströbl, Andrea – Weber, Bernadette – Wellner, Johann (szerk.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa: DiMOS-Füllhorn Nr. 3*. Universitätsverlag Regensburg. Regensburg. 319–341.
- Lang Mihály 1887. A magyar beszéd gyakorlása és a nem magyar tannyelvű iskolák. *Néptanítók Lapja* 87.

- Lux Gyula 1923. *Modern nyelvoktatás*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Lux Gyula 1925. *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Miskolc.
- Lux Gyula 1935. A magyar nyelv tanítása a nemzeti kisebbségi népiskolában. *Néptanítók Lapja* 65: 13.
- Margitai József 1899. Nem magyar ajkú iskoláink és a magyar nyelv. *Néptanítók Lapja* 16.4–6.
- Márkus Éva 2006. A magyarországi németek oktatási helyzete. In: Bodó Edit (szerk.): „*Kulcs Európához*” Az idegen nyelvi és német nemzetiségi képzés a tanítóképzés elmúlt 15 évében. Budapest. 47–66. <http://mek.oszk.hu/09100/09188/09188.pdf>. Letöltve: 2018. november 17.
- Márkus Éva 2007. Kisebbségi oktatás – a magyarországi németek. *Fórum. Társadalomtudományi Szemle* 1: 111–127. <http://forumszemle.eu/2007/06/29/markus-eva-kisebbségi-oktatás-a-magyarországi-nemetek/>. Letöltve: 2018. november 17.
- Márkus Éva 2009. Az ELTE TÓFK magyar–német kéttannyelvű tanító- és óvodapedagógus képzési programjai. In: Márkus Éva – Kovács Judit (szerk.): *Kéttannyelvűség – pedagógusképzés, kutatás, oktatás*. Az ELTE Tanító és Óvóképző Főiskolai Karán 2008. november 12-én megtartott konferencia előadásainak anyaga. Budapest. 53–70.
- Márkus Éva 2016. Minderheiten in Ungarn und die Ausbildung von Minderheitenpädagoginnen an der ELTE TÓK. In: Viktoria Ilse – Indira Suresch – Marco Winkler (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den Schulen im Donaauraum*. Peter Lang. Frankfurt am Main. 81–92.
- Márkus Éva – Radvai Teréz 2017. Die PädagogInnenausbildung für Kindergärten und Primarschulen der deutschen Minderheit in Ungarn an der ELTE TÓK. In: Hannes Philipp – Andrea Ströbel (Hrsg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung. Beiträge zur 2. Jahrestagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa, Budapest, 1.–3. Oktober 2015*. Verlag Friedrich Pustet. Regensburg. 615–634. (= Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa FzDiMOS, Band 5).
- Mészáros István 1996. *Felekezeti népiskolai tantervek* (1868–1948). Tantervelmélet forrásai. 18. OKI. Budapest.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar nyelv és a nyelvi jogok az anyanyelvi oktatás összefüggésében. *Regio* 1: 51–65.
- Nagy Péter Tibor 1993. Nemzetiség és oktatás a dualizmuskori Magyarországon. *Educatio* 2: 253–269.
- Nagy Péter Tibor 1997. *Neveléstörténeti előadások*. OKI. Budapest.
- Neszt Judit 2014. A középfokú elemi iskolai tanítóképzők intézményrendszerének kiépülése és változásai 1828-tól 1945-ig. Kézirat.
- Rácz-Fodor Sándor 1993. *A nemzetiségi tanítóképzés története. (1870–1970). Tudományos Közlemények*. Eötvös József Tanítóképző Főiskola. Baja.
- Rutsch Nóra – Sewann, Gerhard 2014. *Geschichte der Deutschen in Ungarn für die 9–12 Klasse*. Pécs. <http://udgeschichte.hu/>. Letöltve: 2018. november 17.
- Szabó Endre 1906. A nemzetiségi törekvésekről népoktatásügyi szempontból. *Néptanítók Lapja* 26. 1–3.

- Szakál János 1934. *A magyar tanítóképzés története*. Budapest.
- Szántó Károly 1964. *Adalékok a tanítóképzés történetéhez Pécsen, a 18. és 19. században*. Pécsi Tanárképző Főiskola. Pécs.
- Szatmáry György 1892. *Nemzeti állam és Népoktatás. 2. kiadás*. Lampel Róbert Nyomdája. Budapest.
- Szirmai József 1882. *Vezérkönyv a magyar nyelvnek a német ajkú népiskolában való módszeres oktatásához segédkönyvül a Szirmai-Kún-féle „Magyar nyelvképzőiskolához”. Tanítók-és tanítójelöltek számára*. Nagyszombat.
- Takács Zsuzsanna Mária é.n. *Tanítóképzés Baranyában a 20. század első felében*. Letöltve: 2018. 10. 01. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/taylor/article/download/12944/12800/>. Letöltve: 2018. november 17.
- Tanterv a kisebbségi népiskolák számára*. 1938. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. Budapest.
- Tanterv a nem magyar ajkú népiskolák számára*. 1879. Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomda. Budapest.
- Tanterv a népiskolák számára az 1868-dik törvényzikk értelmében*. Magyar Királyi és Közoktatásügyi Minister. Buda.
- Tibor Istvánné Ispánky Emília 1989. Emlékezés a Pécsi Állami Teleki Blanka Tanítóképzőre. In: Sándor László (szerk.): *Nevelés- és Művelődéstörténeti Közlemények*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola. Kaposvár.
- Tilkovszky Lóránt 1998. *Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században*. Csokonai Kiadó. Debrecen.
- Tóth Ágnes – Vékás János 2013. A magyarországi nemzetiségek létszámváltozása 2001 és 2011 között. *Statistikai Szemle* 12: 1256–1267. http://www.ksh.hu/statszemle_archiv/2013/2013_12/2013_12_1256.pdf Letöltve: 2018. november 20.
- Vámos Ágnes 1994. Magyar és nemzetiségi tannyelvek. *Iskolakultúra* 21.
- Várady József 1937. A nemzeti kisebbségek és oktatásügyük. *Nevelésügyi Szemle* 2.
- Zalavári Katalin 1989. A Pécsi Királyi Nemzeti Főbb Iskolák hónapi szorgalmatossági jegyzékeinek elemzése 1843–1848. In: Sándor László (szerk.): *Nevelés- és Művelődéstörténeti Közlemények*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola. Kaposvár.

További internetes források

- [www.ejf.hu/images/ ANDY_MARKET/A%20pedagguskpz%20trtnete.pdf](http://www.ejf.hu/images/ANDY_MARKET/A%20pedagguskpz%20trtnete.pdf). Letöltve: 2016. október 27.

Nemes-Wéber Zsófia

A nők tömeges munkába állásának hatásai az óvodaügyre Magyarországon az 1950-es években

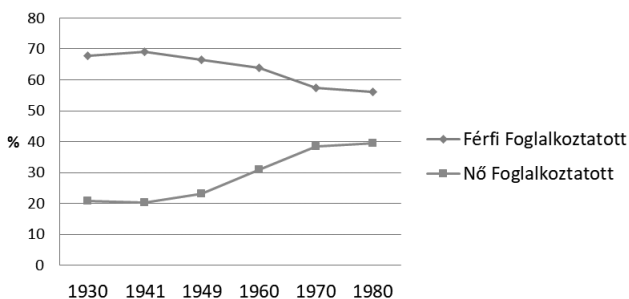
1. Bevezetés

A második világháborút követően a szocialista jövőkép jelentős társadalmi változásokat gerjesztett. Magyarországon a kétkeresős családmódel megjelenése, idealizálása megnehezítette a nők mindennapjait. A gyermekek elhelyezése egyre hangsúlyosabbá vált, így az óvodáztatással szembeni igény megnövekedett, valamint az óvóképzés is jelentős változásokon esett át. „Amikor a régi kapitalista társadalom átalakul, azoknak az új nemzedékeknek oktatása, nevelése és kiképzése, amelyek meg fogják teremteni a kommunista társadalmat, szintén nem maradhat a régiiben. Csak ha az ifjúság oktatását, szervezését és nevelését gyökeresen átalakítjuk, csak akkor érhetjük el, hogy az ifjú nemzedék erőfeszítéseinek eredményeképpen létrejöjjön az a társadalom, amely nem hasonlít a régihez, azaz a kommunista társadalom.” (Lenin 1953: 3) Tanulmányomban az 1950-es években történő változásokat kívánom bemutatni, melyekhez elsősorban az Óvodai Nevelés folyóirat és a korszak jogszabályai szolgálnak primer forrásként. Kutatásom fő kérdése: hogyan hatott a nők munkába állása a magyar óvodaügy fejlődésére.

2. Nők a munka világában

A második világháborút követően radikális változások következtek a nők munkavállalásában és társadalmi helyzetében. A nők tömeges munkába állása az „otthoni fronton” valósult meg, ahol elsősorban szakképzetlen munkákra alkalmazhatták őket. A képzett nők esetében a tanítói pályán, a fronton harcoló tanítók helyét a tanítónők tölthették be. Az otthonon kívüli munkának feltétele volt, hogy magasabb iskolai végzettségeket szerezzenek, így más munkákban, hivatásokban helyezkedhessenek el. Ezek hosszú távon a nők társadalmi felzárkózása, a férfiakkal való egyenlőség elérése felé mutatnak. (Molnár 1981) Az 1940-es évek végén a szocialista tervekben a termelőmunka került előtérbe. A potenciális plusz munkaerőt a nők tömeges munkába állításában látták. Az alacsony bérszínvonal is indokolta a nők munkába állását. A családok megélhetéséhez szükség volt a kétkeresős családmódel kialakulására. A fejleszteni kívánt ipar és főleg a nehézipar nagy tömegű szakképzetlen munkaerőt igényelt, ezért tömegesen alkalmazta a dolgozni kívánó nőket. A politikai célt új propaganda is támogatta. A komolyabb fizikai erőnlétet követelő szakmákban, például a mezőgazdaságban, iparban, sőt a nehéziparban is megnövekedett a női munkavállalók száma. A sajtóban megjelenített követendő módel fő értéknek a nők társadalmi helyzetétől független, az ország számára hasznos munkáját tartották. Bár a propaganda hangsúlyozta a férfias munkát végző nők munkájának értékét, sőt idealizálta azt, hosszú távon a társadalom szívesebben fogadta el a nők megjelenését kevésbé tradicionálisan férfias, fizikai erőt igénylő munkakörökben. (Ambrus 2000)

Ennek oka egyrészt az, hogy a gondozás, ellátás, oktatás-nevelés eleve a tradicionálisan nők által végzett elfoglaltságok körébe tartozott, másrészt az, hogy az említett foglalkozások mind presztízs, mind jövedelem tekintetében jelentősen alulmaradtak a „férfi” munkákhoz képest. (Schadt 2003: 52) A női alkalmazottak számának alakulása jól mutatja, hogy hosszú évtizedek alatt lassan közelített a férfi munkavállalókhoz, amit az alábbi ábra is szemléltet:



1. ábra. Foglalkoztatottság arányának alakulása nemek szerint
(Forrás: KSH 1930-2001⁵³, szerkesztette a szerző)

A grafikonon látható a tendencia, miszerint a női foglalkoztatottság aránya az 1940-es évektől ugrásszerűen közelítette a férfiakét, majd az 1970-es években a növekedés üteme lassult. Mindeközben a férfiak foglalkoztatásának aránya lassú csökkenést mutat. Érdeemes megnézni az arányszámokat is. Az 1941-es 20%-ról 1960-ra 30%-ra változott a nők foglalkoztatottságának aránya. Ez a korábbinak másfélszerese. Mondható, hogy a nők foglalkoztatottságának aránya az 1940-es és 1950-es években gyors ütemben növekedett. A nők nagy teljesítményű munkavégzéséhez szükséges volt a szakképzettség és a gyermeknevelési állami rendszer biztosítása. Az anya- és gyermekvédelmi program szoros függésben állt a csecsemő-gondozás, bölcsődei ellátás és óvodai intézmények fejlesztésével. (Ambrus 2000)

A családi élet is átalakult, a kétkeresős családmodell ellenére a nők „otthoni” feladatai, a gyermekvállalás és a háztartás vezetése továbbra is megmaradt ugyanolyan elvárásként. A gyors iparpolitika megváltoztatta a társadalmi rétegek arányát. A mezőgazdaságban dolgozók száma csökkent, és mivel erre a rétegre volt a legjellemzőbb a magas gyermekvállalás, így az is csökkenő tendenciát mutatott. A nők tömeges munkába állása nem kedvezett a gyermekvállalási kedvnek, ám pártvezetők szerint a népességszám növekedése a rendszer legitimációjának alapköve volt. Ezért a gyermekvállalás érdekében számos intézkedést hoztak, például a terhesség megszakításának tiltásával, a gyermektelenek adójával, ingyenes babakelengyével, a bölcsődei és óvodai férőhelyek számának növelésével igyekeztek orvosolni a felmerült problémát. (Schadt 2003: 132-135)

⁵³ A népesség gazdasági aktivitás és nemek szerint, 1930-2001. Központi Statisztikai Hivatal http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/06/02/data/tabhun/1/load02_1_0.html (2017.11.02.)

3. Óvodák

Az intézményi háttér a második világháború következtében jelentősen megváltozott. Az óvodák száma 1945-ben 992 volt, a háborút megelőző 1938-as 1140-hez képest. (Schadt 2003: 66) 1951-ben a Minisztertanács határozatot hozott a termelésben részt vevő nők számának emeléséről, ugyanakkor gondoskodott az óvodai hálózat fejlesztéséről is. A kevés férőhely növelésének tervei az Óvodai Nevelés folyóiratban is megjelentek: „A magyar népi demokrácia kormányának gondoskodása megmutatkozik az óvodák fejlesztésében is. 1952-ben 2072 óvoda működött az ország területén. Az üzemek által fenntartott óvodák száma 299. 1377 nyári napköziotthonban 49.447 gyereket helyeztünk el. (Az óvodák fejlesztéséről 1953: 86-87)

*1. táblázat. Az óvodák számának változása 1938-52 között
(Forrás: Az óvodák fejlesztéséről. 1953: 86-87, szerkesztette a szerző)*

Év	Óvodák	Üzemi fenntartású	Nyári napköziotthon
1938	1140	12	124
1952	2072	299	1377

A Minisztertanács határozata kimondta: „A dolgozó családok részére készülő épületekben a helyi körülményeknek és az egészségügyi követelményeknek megfelelően bölcsődét, illetve óvodát kell létesíteni.” 1953-ban a Minisztertanács határozatot hozott az anya- és gyermekvédelemről, amely államunk gondoskodását bizonyította. „Az óvodák és óvodai napköziotthonok férőhelyének számát az 1952. évi 80.000-ról az 1953. évre 119.000-re kell emelni.” (Az óvodák fejlesztéséről 1953: 86-87) A tervek megvalósulásának mértékét Schadt Mária a 2. táblázatban szemlélteti.

„A bölcsődékhez képest lassabban növekedett az óvodai férőhelyek száma, annak ellenére, hogy ennek az intézménynek történeti hagyományai is voltak.” (Schadt 2003: 65) Ahogy a 2. táblázatban látható, 1958-ban a az óvodáskorú gyermekek 29%-a járt óvodába. A propaganda azonban folyamatosan erősítette és népszerűsítette az ideológiai és politikai célok teljesülését. Az Óvodai Nevelés hasábjain olvasható: „A gyermekek játékaiban visszatükröződik a gazdag szovjet valóság, a szovjet emberek munkája, az építés, az élet az óvodában. A játékokat az óvodai nevelők széleskörűen használják fel arra, hogy a gyermekek között fejleszték a barátságot, alkotóképességet és a kezdeményezést. A gyermekekkel végzett foglalkozások tartalmasak, meghatározott időben, rendszeresen, tervszerűen tartják. Ezért viszik a szovjet anyák a legnagyobb bizalommal gyermekeiket az óvodába. Tudják, hogy gyermekeik jól érzik magukat az óvodában, sokat játszanak, rendszeresen foglalkoznak.” (Óvodai Nevelés: A Szovjet – Magyar barátság hónapja 1953: 27)

2. táblázat. Az óvodák fejlődése 1949-58 között
(Forrás: Schadt 2003:65)

Év	Óvodai intézmények		Óvodás gyermekek		Óvodás férőhelyek		Óvodás gyermekek száma az óvodáskorúak százalékában
	száma	index 1949=100	száma	index 1949=100	száma	index 1949=100	
1949	1448	100,0	98,9	100,0			21,7
1950	1773	122,4	106,4	107,6			23,5
1951	1910	131,9	121,2	122,5			26,0
1952	2072	143,1	130,1	131,5	99,4	100,0	25,0
1953	2245	155,0	131,9	133,4	120,4	121,1	25,6
1954	2435	168,2	118,4	119,7	122,8	123,5	22,6
1955	2503	172,9	145,9	147,6	129,3	130,1	28,0
1956	2509	173,3	167,8	169,8	130,9	131,7	31,7
1957	2599	179,5	162,2	164,0	141,4	142,2	29,2
1958	2656	183,4	170,6	172,5	146,5	147,4	29,0

A sajtó nemcsak az intézmények és benne a férőhelyek számának emelkedését hangsúlyozta, hanem az ideológiai megerősítést, és az óvónőkkel szembeni bizalom kiépítését is megcélozta. „A Szovjetunióban nemcsak hatalmas óvodahálózatot létesítettek, hanem a világon a leghaladóbb óvodai nevelési rendszert is, melynek alapját a kommunista nevelés céljai és feladatai határozzák meg. Ennek hivatása a szovjet gyerekek sokoldalú nevelésének biztosítása, a kollektív szellem fejlesztése, a különböző nemzetiségű gyermekek közötti barátság, a szocialista haza iránti szeretet erősítése. Ebben áll a gyökeres eltérés a kapitalista országok nevelési rendszerétől, ahol a gyermekekbe az individualizmust oltják be, szítják a faji gyűlöletet, a gyermek öntudatát a Szovjetunió elleni háború elkerülhetetlenségére készítik elő. A szovjet óvoda gyakorlati munkájában rendkívül nagy eredményeket hoz az óvónő pedagógiai munkájának fejlesztése. Számos óvodai nevelő nemcsak lelkiismeretesen foglalkozik a gyermekekkel, hanem elmélyült munkát végez a nevelés egyes kérdéseinek feldolgozásában is.” (Óvodai Nevelés: A Szovjet – Magyar barátság hónapja 1953: 27)

Nem csak a szakajtó igyekezett az óvónők hathatós munkáját bizonyítani, ezért olvasható a Komárom megyei Dolgozók Lapjának 1955-ös számában is az óvoda egy napjáról adott részletes beszámoló a tatabányai körzeti vezető óvónő tollából. Leírja az óvodai élet órarendszerű, tervezett napi programját, kiemelve, hogy az óvodai nevelés célja az iskolára történő előkészítés. „Az elmondott foglalkozásokon elmélyül a gyermekekben a szülők iránti szeretet, megbecsülés, megszokják a rendet, tisztaságot.” ((Komárom Megyei Dolgozók Lapja 1955 :6) A minőségi munka biztosítása érdekében 1954-ben az Oktatásügyi Minisztérium körzeti óvónői állásokat hirdetett, akiknek fő feladata az óvodai munka széleskörű felügyelete volt. Az értekezleteiken szó esett „az óvónők világnézeti neveléséről, szocialista tudatuk fejlesztéséről

ről, a termelőszövetkezeti mozgalomban való részvételükről”. (Szolnok Megyei Néplap 1959: 5) „A jó időben érkező ellenőrzés a gyengén haladó munkát segíti, de a jót is még jobbá, eredményesebbé teheti.” (Tolna Megyei Napló 1955: 4) A Tolna Megyei Napló egyik cikkében az ellenőrzés eredményeiről olvashatunk, amiben a körzeti óvónő nehezményezte, hogy bizonyos óvodákban nem volt megfelelő a kapcsolat az óvoda és a gyermekek szülei között, illetve volt olyan óvónő, aki nem készült rendszeres, tervszerű munkával az óvoda vezetésére. (Tolna Megyei Napló 1955)

4. Óvónőképzés

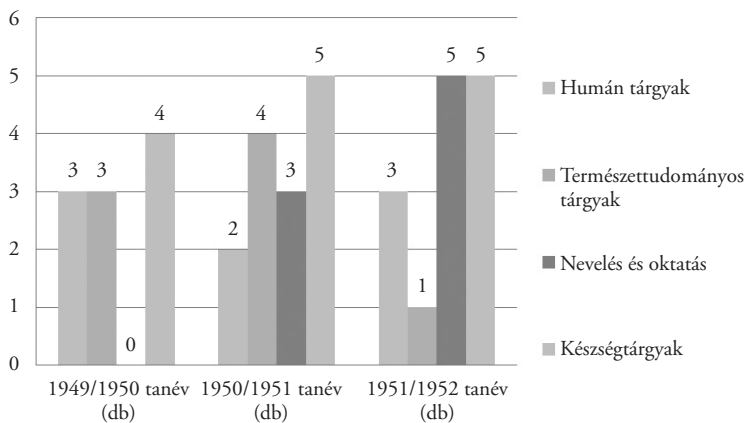
A pedagógiai környezet gyökeresen megváltozott a háború előttihez képest. 1949-től elkezdték a szovjet mintát másolni. A megjelenő szakirodalmat elárasztotta a szovjet pedagógia. A politika kihatott a követelményekre is. 1949-ben a tantárgyak között a pszichológia, a pedagógiai és az óvodai módszertanok, valamint az óvodai gyakorlat kapott helyet. Ekkor kezdtek meg viszonylag nagy számban a képzés nélküli óvónők I. úton történő képzését. (Báthory-Falus 1997: 94) A tananyag módosulása kiegészült még az orosz nyelv kötelezővé tételével, az ideológiahordozó tárgyak és a természettudományos tárgyak növekedésével. Ezzel egy időben a hitoktatás fakultatívvá vált. (Kollega szerk. 1996-2000) 1949-ben az óvónők tanfolyamainak, világnézeti és szakmai továbbképzéseknek alapja a szovjet óvodapedagógiai minta. (Golyán 2013: 115)

Részletesen megvizsgálva egy, az 1949-52 időszakból való, féléves és év végi eredményeket rögzítő tanulmányi értesítőt, az alábbi következtetésekre jutottam. Az egyszerűbb kezelhetőség és szemléltetés érdekében a tanult tantárgyakat a korábbiak szerint négy csoportba osztottam. A felsorolt tantárgyak a következők:

- Humán tárgyak: magyar nyelv és irodalom, történelem, alkotmánytan, orosz nyelv.
- Természettudományos tárgyak: földrajz, kémia, biológia, matematika, fizika.
- Nevelés és oktatás: egészségtan, neveléstan, lélektan, iskolaszervezetan, módszertan, tanítási gyakorlat, óvodai gazdasági vezetés, gyermekjáték.
- Készségtárgyak: rajz, ének, testnevelés, zene, kézimunka. (Rostás M.É. tanulmányi értesítő)⁵⁴

A fenti felsorolásban a humán tárgyak között egy élő idegen nyelv, az orosz szerepel összhangban az ismertetett ideológiai alakulással. A tantárgycsoportokban szereplő tárgyak tanévenkénti megoszlása a következőképpen alakul:

⁵⁴ Rostás Matild Éva tanulmányi értesítői. Pécsi állami óvónőképző 1949/50. tanévtől 1951/52. tanévig. A szerző tulajdonában.



2. ábra. Tantárgyak száma tantárgycsoportok szerint az 1949-52. tanévekben
(Rostás M.É. tanulmányi értesítői, szerkesztette a szerző)

Az ábrán jól látható, hogy a nevelés és oktatás kategóriába sorolt tantárgyak folyamatosan növekvő tendenciát mutattak. Kiemelendő, hogy az első év tanrendjébe a nevelés és oktatás kategóriába tartozó tárgyak közül egy sem került. Az interjúk során kiderült, hogy az első évben a tanító- és óvónőképző hallgatói egy osztályba jártak, azaz tanulmányaikat azonos tanítási renddel kezdték meg. Az általános alapozás után – azaz az első év után – vagy a humán vagy a természettudományos tárgyak rovására folyamatosan emelkedett a nevelés és oktatás csoportba tartozó tantárgyak száma. Jól látható, hogy a készségtárgyak a teljes képzés idején jelentős mennyiségben helyet kaptak a tanrendben. Az 1949-52-es tanévekben a tantárgyi megosztás szerint a nevelés és oktatásba tartozók még tovább szélesedtek: a korábban már tanított egészségtan, neveléstan, lélektan, módszertan, gyermekjáték, gyakorlat kiegészült az iskolaszervezet-tan, óvodai gazdasági vezetés tantárgyakkal.

1953. évi törvény a kisdédovásról hozzárendeli az óvodát az iskolához, mint olyan intézményt, ami előkészíti az iskolai oktatást, ezért bekerült a közoktatás intézményei közé. A törvény 7.§-a részletezi az óvónőkkel szembeni követelményeket. „7.§ (1) Állandó jellegű óvodában óvónőként csak olyan személyeket lehet alkalmazni, akiknek óvónői képesítésük van. Az óvodai hálózat gyorsütemű fejlesztésének biztosítása érdekében kivételesen óvónői képesítéssel nem rendelkezők is alkalmazhatók óvónőként, azonban képesítésüket az alkalmazástól számított négy év alatt kötelesek megszerezni. A képesítés utólagos megszerzését a közoktatásügyi miniszter az óvónőképzés általános szabályaitól eltérően szabályozhatja. (2) Több tanerős óvoda vezetője csak olyan képesített óvónő lehet, aki legalább kétévi óvónői gyakorlattal rendelkezik. (3) Az óvónőknek munkájukban dajkáik segédkeznek. (Óvodai Nevelés 1953/4: 86) 1953-ban megjelent a kötelező érvényű Módszertani Levél, aminek feladata az óvodák egységes szemléletének kialakítása volt. 1957-ben megjelent a Nevelőmunka az óvodában. Útmutató az óvónők számára című kézikönyv. Ezzel a Módszertani Levelek hatályukat veszítették. A már könyv-terjedelmű szabályozó az óvodai foglalkozásokat befolyásolta, részletesen megszabva az óvodásoknak szánt öt tartalmat, amelyek:

- testnevelés,
- anyanyelv és környezetismeret,
- mennyiség-, tér- és formaismeret,
- ábrázolás és kézimunka,
- ének és zene. (Golyán 2013: 116)

A kézikönyv az óvodások foglalkoztatásának szabályozásán keresztül befolyásolta az óvóképzés tartalmának hangsúlyait is. A későbbiekben a képzési tartalmak kiegészültek a világnézeti és alapozó tárgyakkal, a pszichológiai ismeretekkel, a korábban is magas óraszámmal rendelkező óvodai gyakorlati képzés kiegészült egy szakmai gyakorlattal, amelynek időtartama egy hónapos volt. (Báthory-Falus 1997: 95)

Az óvóképző színvonalának további emelése céljából jött létre az 1958. évi 26. törvényerejű rendelet, amelynek hatására felszámolták a középfokú képző intézeteket, helyettük kétéves felsőfokú óvónőképzők létesültek. (Mészáros – Németh – Pukánszky 2005)

5. Összegzés

A második világháborút követően kialakult szocialista rendszer az erőteljes iparosítási folyamatba tömegesen kívánta bevonni a nőket. A nők tömeges munkába állása kiváltotta az igényt az 1950-es években a gyermeknevelési állami rendszer kiépítésére. Mivel a vezetés célul tűzte ki a gyermekvállalási kedv növelését is, ezért számos intézkedést tett, többek között növelte az óvodai férőhelyek számát, amely óvónőihiányt eredményezett. A pozíciókat így szakképzetlen munkaerő is betölthette. A minőségi munka – főleg a szocialista nézetek szerinti nevelés hatékonysága – érdekében központilag befolyásolták az óvodai nevelés menetét. Az 1953-as törvényben is megjelenik ez a törekvés. „A Magyar Népköztársaság – az alkotmány elvei alapján – a dolgozó anyák védelme, a család intézmények további megszilárdítása, valamint a gyermekek fejlődésének és nevelésének fokozott biztosítása érdekében széleskörűen gondoskodik a kisdedovás intézményes megszervezéséről és szocialista építésünk követelményeinek megfelelő továbbfejlesztéséről. 1.§ (1) A kisdedovás feladata az óvodáskorú gyermekeknek (5.§) a szocialista pedagógia célkitűzései szerint történő nevelése, gondozása és az általános iskolai tanulmányokra való előkészítése. A kisdedovással meg kell alapozni a gyermek egészséges és edzett, hazájukat szerető, öntudatos, bátor és fegyelmezett, sokoldalúan művelt emberekké való nevelését.” (Óvodai Nevelés 1953/4: 86) A jogszabályok a képzés tartalmát és szintjeit is folyamatosan fejlesztették, amelynek eredményeként 1959-ben megszűntek a középfokú óvónőképzők és helyüket a kétéves, felsőfokú képzőintézetek vették át. Az erős szocialista hatás és a politikai célok általi meghatározottság mellett az 1950-es évekre jellemző óvodaügyi törekvés elősegítette az óvodapedagógia és az óvodapedagógusi pálya presztízsének erősödését.

Felhasznált irodalom

- Ambrus Attiláné Dr. Kéri Katalin 2000. *A nők helyzete Magyarországon az 1950-es évek első felében*. Konferencia, Dunaújváros, 2000. május 2. <http://kerikata.hu/publikaciok/text/nok50ben.htm> (2015.01.21)
- Báthory Zoltán, Falus Iván 1997. *Pedagógiai lexikon. O-Zs III. kötet*, Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Golyán Szilvia 2013. *Fejezetek az óvodai nevelés hazai történetéből – Az intézményváltás tükrében*. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Hidak és párhuzamok*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd 107-122.
- Kultúrpolitika és közoktatásügy a két világháború között 1996-2000*. In: Magyarország a XX. században. V. kötet. Társadalomtudományok. Szerk: Kollega Tarsoly István. Babits Kiadó. Szekszárd. <http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/1362.html> (2015. 02.21.)
- Komárom Megyei Dolgozók Lapja* 1955. február 10. 6.
- A népesség gazdasági aktivitás és nemek szerint, 1930-2001*. Központi Statisztikai Hivatal http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/06/02/data/tabhun/1/load02_1_0.html (2017.11.02.) VI. Lenin: *Az ifjúsági szövetségek feladatai Lenin halálának évfordulójára*. Óvodai Nevelés 1953. VI/ I. 3-4.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla 2005. *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Molnár László 1981. *A munka szerepe a nők életútjában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- A Szovjet - Magyar barátság hónapja*. Óvodai Nevelés 1953. VI/II. 27-28.
- Az óvodák fejlesztéséről*. Óvodai Nevelés 1953. VI/IV. 86-87.
- Rostás Matild Éva tanulmányi értesítői. Pécsi állami óvónőképző 1949/50 tanévtől 1951/52 tanévig. A szerző tulajdonában.
- Schadt Mária 2003. „Feltörekvő dolgozó nő”. *Nők az ötvenes években*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány, Pécs.
- Szolnok Megyei Néplap*, 1959. 10. 76-100.
https://library.hungaricana.hu/hu/view/SzolnokMegyeiNeplap_1959_04/?query=%C3%B3vodai%20nevel%C3%A9s%201955&pg=70&layout=s (2018.11.14.)
- Tolna Megyei Napló* 1955. 26. 4. https://library.hungaricana.hu/hu/view/TolnaMegyeiNepujasg_1955_01/?pg=91&layout=s (2018.10.31.)

Poros Andrea

Az esztergomi angol nyelvtanítóképzés története 2018-ig

1. Bevezetés⁵⁵

A magyarországi idegennyelv-oktatást, legfőképp az általános iskolait, lépten-nyomon bírálatok érik. Az elmúlt években felgyorsult a törvényhozási és módosítási gyakorlat, mely a nyelvoktatást sem hagyta érintetlenül. Mind tartalmát, mind pedig a nyelvtanítás kereteit tekintve szinte minden meghatározó szabályozást átdolgoztak (Öveges 2017: 22). A 2011.évi CXCV. törvény két ponton érintette a nyelvtanítást. Ezek közül az egyik (96§) a nyelvet oktató pedagógusok szükséges és elvárt képzettségének meghatározása volt. De mit ér ennek meghatározása, ha magát a pedagógusok képzését érintetlenül hagyjuk? Évek óta küzdenek az idegennyelv-műveltségterületen tanítóképzésben résztvevő intézményekben oktató tanárok az óraszámok emeléséért, ahol a kezdeti, igen kecsesgető, mintegy 920 órás képzés 2012-re 370 (!) órára csökkent.

2. Az előzmények: nyelvoktató kezdeményezések a tanítóképzőkben

Ha a nyelvoktatás történetét vizsgáljuk a tanítóképzés különböző korszakaiban, azt látjuk, hogy csaknem mindig tanítottak nyelveket. A tanítójelöltek kezdetben klasszikus nyelveket (latin és görög) tanultak az egyházi intézményekben. A magyar nyelv állami nyelvvé válásáig (1844) a latin fontos szerepet játszott a német túlsúllyal szemben mind az oktatásban, mind pedig a közéletben. A német nyelv tanításával kapcsolatos elvárások a Ratio Educationis-ban (1777) fogalmazódnak meg. A Ratio előírta a német nyelv kötelező oktatását. 1784-1949-ig az első számú kötelező nyelv a német volt mindenki számára. Majd a második világháború után az orosz lett az államilag támogatott idegen nyelv. A tanítóképzőkön, főiskolákon idegen nyelvi lektorátusok alakultak. Az oroszokon kívül a leendő tanítók felvehették az angol és a német nyelvet is. 160 órás nyelvtanulás után általános alapvizsgát, szaknyelvből pedig záróvizsgát kellett tenniük.

A magyarországi tanítóképzés történetét áttekintve számos nyelvoktatásra felkészítő programot találhatunk, melyek mind a műveltségterületi képzés közvetlen előzményeinek tekinthetők.

Az 1840-ben, Szőnyi Pál által benyújtott tervezetben szerepel 'A nyelvek tanításmódja' című tantárgy a tanítóképzés tantervében. Ez az első megjelenése az idegen nyelvek tanítá-

⁵⁵ A tanulmány az esztergomi tanítóképző főiskolán, majd utódintézményeiben folyó angol nyelvtanítóképzés történetét szeretné felvázolni a kezdetektől napjainkig. Egy olyan képzés történetét, mely a Művelődési és Köznevelési Minisztérium, a British Council és a magyarországi tanítóképző főiskolák közti együttműködés sikertörténete volt. Egy egykor virágzó képzését, mely mára az országosan nagy angol-műveltségterületen tanító kereslet ellenére mind óraszámában, mind pedig oktatóinak és hallgatóinak létszámában erős hanyatlást mutat. Az előadás visszaemlékezések, hallgatói visszajelzések, valamint a fellelhető dokumentumok segítségével próbálja feleleveníteni a 28 éves képzés krónikáját.

sának a tanítóképző programokban. 1844-től a magyarországi oktatás nyelve a magyar lett, majd 1862-ben egy országgyűlési javaslat született a tanítóképzéssel kapcsolatban, mely kimondta, hogy a tanítóknak tudniuk kell magyarul. Ugyanakkor a nemzetiségi területeken szükség lett volna a különböző nemzetiségi nyelvek oktatására is. Így 1855-től a tanítóhiány felszámolása érdekében átfogó közoktatási reform született: a kötelező elemi iskolai oktatásnak anyanyelven kellett folynia, ezzel a nemzetiségeknek kedveztek. De mindez úgy került bevezetésre, hogy semmiféle felkészítést nem adott az idegen nyelven való tanításhoz. Nagyon hosszú ideig nem történik semmi érdemleges ebben a kérdésben. Végül az 1970-es években a speciálkollégiumi, majd szakkollégiumi képzés számol komolyan az idegen nyelvekkel is, nemcsak törvényi szinten, hanem tényleges képzéssel.

3. A szakkollégiumok és speciálkollégiumok

A hetvenes évek elejétől a tanítóképzés keretei közt lehetőség nyílt arra, hogy egyes tudományterületeken elmélyültebb ismereteket szerezzenek a hallgatók. Akár több tárgyból, így az idegen nyelv oktatása terén is.

3.1. A speciálkollégiumi képzés (1971–1974)

Először a speciálkollégiumi képzés teremtett lehetőséget a hallgatók idegen nyelvi ismereteinek bővítésére. Ez tárgyanként 226 órát jelentett. Az idegen nyelvi speciálkollégium a hallgatók idegen nyelvi ismereteinek fejlesztését vállalta fel. Esztergomban az idegen nyelvek közül az orosz, illetve a szlovák speciálkollégiumi képzés indult el. Három magyarországi főiskolán pedig az angol is (Budapest, Kaposvár, Kecskemét) az 1988/89-es tanévtől. Helyspecifikus érdekesség, hogy 1972. szeptemberétől megkezdődött Esztergomban a szlovák nemzetiségi nyelvű tanítóképzés. A főiskola gyakorló iskolája a piliscsévi szlovák nyelvet oktató általános iskola lett.

3.2. Szakkollégiumi képzés (1974–1990)

A tanítóképzésben a szakkollégiumok indítását a Főiskolai Tanács határozata alapján lehetett bevezetni. Kezdetben fakultatív, később kötelező jelleggel vezették be. Személyi feltételek megléte esetén ez egy bizonyos tárgy köré csoportosult. A hallgatók egy tárgyat választottak, melynek óraszámja elegendő volt a szaktárgy elméleti és gyakorlati alapjaiban való elmélyedésre. A szakkollégiumok fakultatív órakeretben szerepeltek. Választásuk jól mutatta a hallgatók, valamint az oktatók szakosodási törekvéseit. Az 1976-os főiskolai tanterv már két szakkollégium felvételét tette kötelezővé. Az idegen nyelvi szakkollégiumok orosz, angol, német, francia nyelvekből indultak. Ezek nagyon népszerűek voltak a jó nyelvi előképzettséggel rendelkező

hallgatók körében. A szakkollégiumi képzés határozott célja volt a hallgatók felkészítése az általános iskola alsó tagozatán az idegen nyelvek tanítására.

Az óraszám 185-tel több volt, mint a speciálkollégiumi képzésnél. Az óraszám fele (277 óra) a nyelvi fejlesztést szolgálta, a másik fele szakmai tárgyakból állt, azaz a szakkollégiumi képzés nem egy kibővített idegennyelv-tanfolyamot jelentett, hanem szakmai tárgyak célnyelvi tanulását is. A leglényegesebb különbség a speciálkollégiumi és szakkollégiumi képzés közt a célnyelvi irodalmi és gyerekirodalom kurzusok megjelenése volt. A három féléven át 75 órában oktatott gyermekirodalom kurzus a módszertani stúdiumot egészítette ki. Az angol és amerikai irodalmi kurzus 89 órája pedig irodalmi alkotások elemzését, olvasását és értelmezését jelentette (1. táblázat).

A speciálkollégiumi és szakkollégiumi képzés közti leglényegesebb különbség a tanítási gyakorlatra szánt időkeret volt. Amíg a speciálkollégium a 2 utolsó félévben heti 3, azaz 90 órát szánt a gyakorlatra, addig a szakkollégiumi képzésben a hallgatók mind a 6 félévben heti 2 órát töltöttek az általános iskolában. Tehát összesen 172 órát. A gyakorlati képzésre fordított idő így megduplázódott.

A tanítóképzés 1976. évi központi tanterve a képzésre fordítható összesen 2731 órából 822 órát két kötelezően választandó szakkollégium számára foglalt le, amelyek elvégzéséről a tanítói oklevélhez csatolt betétlap adott igazolást. A képzés során tehát minden hallgató kötelezően választott egyet-egyet a következő szakkollégiumi csoportok közül:

- I. szakkollégiumi csoport: pedagógia, népművelés, könyvtár;
- II. szakkollégiumi csoport: orosz nyelv, ének-zene, rajz, technika, testnevelés.

A szakkollégiumi képzés óraszámja félévenként (összesen 411 óra):						
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
I. szakkollégium	45	60	60	90	90	66
II. szakkollégium	45	60	60	90	90	66
Félévi összóraszám:	450	450	495	495	510	286

1. táblázat. A szakkollégiumi képzés

Ezek a szakkollégiumok növelték a tanítóképzők presztízsét és hallgatókat vonzottak az intézményekbe. Esztergomban ekkor az idegen nyelvek közül az orosz és szlovák szakkollégium közül választhattak a hallgatók. Ez a szakkollégiumi rendszer tette lehetővé az alsó tagozatos orosz nyelvtanítás bevezetését, mert felkészítette a tanítókat az idegen nyelv oktatására alsó tagozaton. (Szilágyiné 2006)

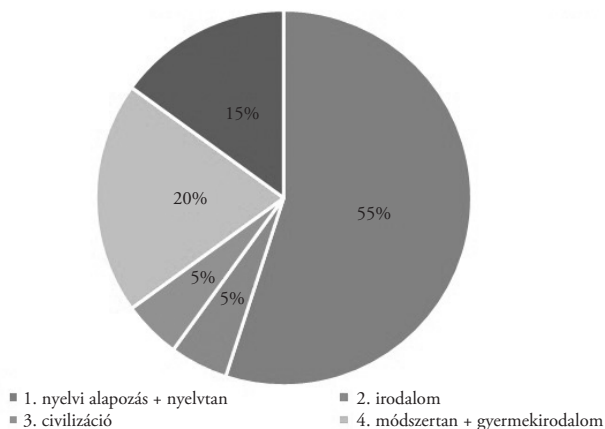
4. A négyéves idegennyelv-oktató tanítói képzés (1990-1995)

Az idegen nyelvek oktatásával kapcsolatos újabb jelentős változás 1989-től kezdődően következik be. Az orosz ekkortól kezdve nem kötelező nyelv a közoktatásban. Így új kihívásoknak kellett megfelelni. Ennek eredményeként 1990-ben a Művelődési és Közoktatásügyi Minisz-

térium megalapította a négyéves idegennyelv-oktató tanítói és az általános iskolai nemzetiségi tanítói szakot. A lektorátusok pedig idegen nyelvi tanszékekké alakultak kettős feladattal. Az idegennyelv-oktató tanítóképzés nyelvi és szakóráit, valamint az ún. kötelező nyelvórák oktatását látták el.

A kötelező nyelvoktatás keretein belül már nem az orosz, hanem az angol, a német, valamint a francia nyelveket oktatták. Ez Esztergomban is így volt. A diploma megszerzéséhez a nyelvtudás kimeneti szintje intézményi kollokviumhoz volt kötve. 1994-ben Miniszteri utasítás határozta meg a képesítési követelményeket. Eszerint egy idegen nyelvből középszintű nyelvtudás volt a követelmény, a végleges dokumentum azonban már csak egy helyi vizsgához és javasolt óraszámhoz kötötte a nyelvtanulást. A 2002/2003. tanévtől kellett a tanítóképző főiskolák hallgatóinak alapfokú nyelvvizsga-bizonyítványt felmutatniuk ahhoz, hogy a többi feltétel teljesítése esetén diplomát kapjanak. A takarékosági intézkedések és még sok más tényező miatt minimális óraszámokban tanították az idegen nyelveket. Majd teljesen meg is szűntek ezek az ún. kötelező idegennyelv-órák. A 2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról, 51§ már általános, complex B2 szintű nyelvvizsgát ír elő a diploma megszerzéséhez. Az adatok azt mutatják, hogy nagyon sok hallgatónak a nyelvvizsga megszerzése nagyon komoly problémát jelent, mivel a gimnáziumi tanulmányaik befejezése után, sajnos, abbahagyják a nyelvtanulást. Így sokan nem vehetik át diplomájukat a képzésük végén.

Ahogy már említettük, a Debreceni Tanítóképző Főiskola kezdeményezésére az 1990/91-es tanévben új, négyéves, az idegen nyelv oktatására felkészítő tanító szak indítását határozta el néhány tanítóképző. Az Oktatási Minisztérium a programok beindításánál jelentős szakmai és anyagi támogatást kapott külföldi kulturális központoktól (pl. British Council, Goethe Institut), akik anyanyelvi lektorokkal, könyvtárfejlesztéssel, külföldi tanulmányutakkal, hazai és nemzetközi konferenciákkal, tantervfejlesztéssel, workshopokkal stb. járultak hozzá az idegen nyelvű tanítóképzési programok sikeres megvalósításához. A hallgatókat hároméves tanítóképzésre, de a magas idegen nyelvi óraszámok miatt négyéves képzésre vették fel. A képzés elején a hallgatók nyelvi szintjének emelése, a képzés második felében pedig a kisiskoláskori idegen nyelv oktatásának módszertana és a tanítási gyakorlat dominált. Az idegen nyelv oktatására képesített tanító szakon végzett hallgatók 6-12 éves korig taníthatták az idegen nyelvet. A szak indításának indoklásában első helyen szerepelt a képzett nyelvpedagógusok biztosítása az alsó tagozatos nyelvi csoportok számára. A felvétel feltétele a célnyelvi érettségi vagy középfokú nyelvvizsga mellett a sikeres intézményi célnyelvi felvételi vizsga volt. A képzés összesített óraszámja 1200 óra volt a 180 órás gyakorlati képzéssel együtt. A képzés három jól elkülönülő részből állt. A nyelvi fejlesztés (375 óra) a nyelvtan, a beszédgyakorlat, valamint a fonetika kurzusokon folyt. A célnyelvi kulturális ismereteket (240 óra) a célnyelvű irodalom, civilizáció és a gyermekirodalom stúdiumokon sajátították el a hallgatók. A harmadik egység a tantárgypedagógia (120 óra) és a tanítási gyakorlat (300 óra) volt (*1. ábra*). A program részeként a 8. félévben 8 hetes célnyelvi tanítási gyakorlaton vettek részt a hallgatók, és a gyakorlat angol zárótanítással végződött.



1. ábra. Tantárgyi eloszlás

Tantárgyak	Óraszám (1994. február 25-i állapot)
Módszertan	180
Tanítási gyakorlat (óralátogatással együtt)	180
Nyelv-és stílusgyakorlat	480
Nyelvtan (fonetikával együtt)	180
Gyermekirodalom	60
Irodalom	60
Civilizáció	60
Összesen:	1200

1987. március 9-én a magyar és brit küldöttség aláírt egy oktatási, kulturális, tudományos és technológiai együttműködési egyezményt, majd 1993-ban megszületett A Magyar Köztársaság Kormányának és Nagy-Britannia és Észak-Írország Egyesült Királyság Kormányának 1993. április 1. és 1996. március 31. közötti időszakra terjedő, minden szempontból gyümölcsöző kulturális, oktatási és tudományos együttműködése, mely magába foglalta az angol idegennyelv-oktató képzést is.

Ez a képzési forma a tanítóképzés szakképzés felé mozdulásának az eredménye. Óraszámát tekintve megközelíti a szakos képzését, színvonalában azonban soha nem érte el azt. Ennek több oka van. Talán a leglényegesebb a bemenetek közti különbség. Ebben a programban a képzés kezdetén a nyelvi fejlesztés a cél, ami a bölcsészkarokon a bemenetkor, a felvételi vizsgák idején már adott. Az idegennyelv-oktató tanítói képzés 5 éven át indult, a műveltségterületi képzés indulásával, az idegen nyelvi műveltségterület vette át helyét.

Esztergomban az Idegen Nyelvi Tanszék megalakulásával viszonylag korán, 1990-ben indult meg a négyéves képzési forma. A tanszékvezető, Dr. Söröss Gábor és Gaál Árpádné nagyon sokat tettek azért, hogy ez a képzés beindulhasson. A tanszék oktatói 1993-tól Zoltán

Erikával, az angol szakcsoport vezetőjével a tanterv és a tanmenetek kidolgozásánál azokra az intézményekre támaszkodtak, amelyekben már megindult a képzés (pl. a Debreceni Tanítóképző Főiskolára). 1994-re már 12 tanítóképző főiskolán folyt az angol nyelvoktató tanítóképzés (Győr, Kaposvár, Szekszárd, Zsámbék, Budapest, Esztergom, Jászberény, Debrecen, Sáropataki, Békéscsaba, Baja, Kecskemét).

A színvonalas nyelvi képzéshez jelentős mértékben hozzájárult, hogy a tanszéken rendszeresen dolgoztak anyanyelvi lektorok, vendégoktatók. Az irodalmi, gyermekirodalmi, módszertani stúdiumokon a British Councillel kötött minisztériumi megállapodásnak megfelelően a 6-12 éves korosztály iskolai oktatásában gyakorlatlalt rendelkező vagy annak módszertanában jól képzett nyelvi lektorokat alkalmaztak.

Az angol munkacsoport vendégoktatója volt David Puddiford (1993), aki a British Council képviselőjeként az idegennyelv-oktató tanítóképzés tantárgyi struktúrájának tartalmi fejlesztésében, valamint tanmenetek és tananyagok kidolgozásában vállalt kiemelkedő szerepet. 1990 és 1997 között összesen 9, majd 1998 és 2008 közt 1 anyanyelvi lektora volt a tanszéknek. A British Council-on kívül a következő szervezetek küldtek Esztergomba nyelvi lektorokat: Peace Corpse (5 fő: Julie LaPlante, David és Holly Ambler, Sara Cullen, Michael Pohl), SOL (Service for Open Learning) (1 fő: Carol Cini), USIS EFL (3 fő: David Callum, Rachel Naylor, Mary Güttel).

A képzés fokozatosan kiépült, ám mire az első évfolyam végzett, a képzésben új célok fogalmazódtak meg. 1994-ben elfogadták a tanítóképzés képzési követelményeit. A dokumentum előírta azokat a minimum-követelményeket, elméleti és gyakorlati képzési arányokat, ellenőrzési feladatokat, amelyek biztosítják a tanítói diplomák egyenértékűségét (a 158/1994 (XI.17.)Korm.rendelet a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus alapképzésben a képesítési követelményekről).

5. Az idegen nyelvi műveltségterületi képzés (1995-től): Az Angol Nyelvoktató Tanító projekt 1995 szeptember– 1997 június (Lower Primary Teacher Training Project)

Az idegen nyelvi műveltségterületi képzés programját az Óvodapedagógus és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének (Ó.T.E) Idegennyelvi Szakmai Bizottsága az érintett főiskolák Idegen Nyelvi Tanszékeinek bevonásával készítette el. A képzés az 1995/96-os tanévtől indult és kidolgozásához a tapasztalatokat a szakkollégiumi és az abból kifejlődő, 1990-től 5 éven át folyó idegennyelv-oktató tanító szakos képzés jelentette. Ez a minden szempontból sikeres képzés szűnt meg 1995-ben (158/1994/XI.17./Kormányrendelet 44/96 K.szerz), és műveltségterületi képzés keretében folyik az idegen nyelvet is oktató tanítók felkészítése. Ez a képzési forma, a kezdeti 1200 órát drasztikusan (mintegy 270 órával) lecsökkentő kormányrendelet visszalépést jelent az idegennyelv-oktató tanítóképzéssel szemben. A 8 féléves műveltségterületes képzés kezdetekben 930 órában zajlott. A műveltségterületi óraszámhoz 240 többletórát tettek hozzá a fakultációs időkeret terhére (2. táblázat). A képzésre történő felvételt írásbeli szintfelméréshez és szóbeli meghallgatáshoz kötötték. A képzés során a szaktárgyak az alábbi-

ak megoszlás szerint alakultak: a nyelvi képzést és fejlesztést adó tárgyak a képzés első felében, a módszertani, valamint szakmai tárgyak a képzés második felében zajlottak. A képzés tantervének összeállításakor kiemelten fontos szempont volt, hogy a tanító képesítése és tudása igazodjon az általános iskolai anyanyelvi képzés követelményeihez. A hallgató ismerje a 6-12 éves tanulók nyelvvelsajátítási és nyelvtanulási folyamatait, valamint ezek figyelembevételével tudjon ennek megfelelő módszerekkel tanítani. A képzés középpontjában az állt, hogy a tanító segítse az idegen nyelvek tanulása iránti pozitív attitűd, a motiváció és a nyelvtanuláshoz szükséges készségek kialakítását. A szak konkrét célkitűzései között szerepelt, hogy olyan nyelvtanítókat képezzünk, akik megbízható, szilárd idegennyelv-tudással és megfelelő tanítási gyakorlattal rendelkeznek, akik ismerik a kisgyermekkorú tanítás alapelveit, és a tanultakat eredményesen alkalmazzák leendő pályájuk során.

A British Council-lal kötött megállapodás nagyon fontos pontja volt, hogy a képzés nem általában angolt, mint idegen nyelv oktatók képzésére irányuljon, hanem az 1-6. osztályban angol tanítók képzésére. A projekt egy olyan tanítási gyakorlat-modell kialakítását tűzte ki, amely az angol nyelvet oktató tanítójelölteket képessé teszi arra, hogy az általános iskola alsó hat osztályában tanítsák az angol nyelvet. Erre minimum 930 órát kapott a tanszék. 1997 után a British Council csökkentette támogatást és megkezdte kivonulását a projektből. 1997. november 21-én 3 tanácsadót jelöltek ki arra, hogy a program magasszintű folytatását biztosítani tudják: Janet Enever a tananyagfejlesztésért, Maria Rae a mentorképzésekért, Caroline Laidlaw a tantervfejlesztésért (főként a kulturális ismeretek) volt felelős.

2. táblázat. A műveltségterületi képzés tantárgyfelosztása és óraszámja Esztergomban 1996-ban

Tárgyak	1. félév	2. félév	3. félév	4. félév	5. félév	6. félév	7. félév	8. félév
Stílusgyakorlat	6	6	4	3	3	2		
Nyelvtan	2	2	2	2	2	2		
Civilizáció					2	2	4	4
Gyermekirodalom								
Szakírás					2	2		
Módszertan				2	2	2	2	2
Gyakorlat				1	2	2	4 hét	1
összesen	8	8	6	7+1	11+2	12+2	8+4 hét	6+1

Tehát a képzés célja nem nyelvszakos tanárok, hanem idegen nyelv oktatására képesített tanítók képzése. A tantervi követelmények sokkal kevesebb nyelvtudományi és irodalomtudományi ismeretet tartalmaznak. A nyelvi órákon belül (375 óra) a nyelvtan (165 óra +15 óra fonetika) célja a tudatos nyelvhasználat megalapozása, melyhez beszédgyakorlat (60 óra) és stílusgyakorlat (120 óra) járul a nyelvi készségek fejlesztésére. Az íráskészség fejlesztése és későbbi záródolgozat megírásához szükséges alapvető osztálytermi kutatási alapismeretek nyújtása pedig a kutatómódszertan (15 óra) feladata.

A célnyelvi kultúrával kapcsolatos ismereteket nyújtó kurzusok (110 óra) az irodalmi beszédgyakorlat (90 óra), melyen belül a hallgató választhat angol és/vagy amerikai kurzusok között. Az angol és/vagy amerikai civilizáció (30 óra) civilizációtörténettel és a jelenkori angolszász civilizáció jellegzetességeivel foglalkozik.

Figyelemre méltó ezzel szemben a módszertani kurzusok (120 óra) túlsúlya, melyek kiterjednek az anyanyelv elsajátítása és a kisiskoláskori idegennyelv-elsajátítás különbségeire, a korosztály nyelvtanulásának jellegzetes vonásaira és a különösen fontos módszertani kérdések tárgyalására, valamint a korosztály nyelvtanulását és motiválását támogató módszerek elsajátítására. Jelentős óraszámban (4 féléven át összesen 105 óra) tanulják az angol nyelvű gyermekirodalmat, ami elsősorban nem irodalmi művek elemzése, hanem módszertani cézzattal gyermekirodalmi alkotások (versek, rigmusok, mondókák, mesék stb.) integrálása a 6-12 éves korosztály idegen nyelvi tanulásának folyamatába.

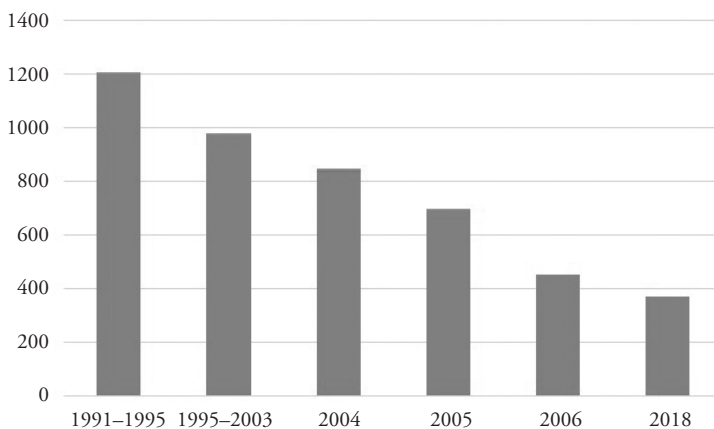
Az idegen nyelvi műveltségterületi képzés jelentős órászámú gyakorlati képzést ír elő. Az iskolai gyakorlat a hallgatók tanítói gyakorlatával kezdődik, majd egy félév lemaradással párhuzamos a műveltségterületi gyakorlattal. A tanulmányok sikeres befejezéséhez műveltségterületi tárgyakból vizsga, műveltségterületi komplex szigorlat és tématervezet (záródolgozat) teljesítése szükséges. Sajnos, a kötelező idegen nyelven történő vizsgatanítás az új rendszerrel megszűnik.

6. Az intézményi integráció

1999 egy újabb fordulópontra a hazai tanítóképzés történetében. Ekkor kezdődik az intézményi integráció a széttagoltság megszüntetése érdekében. Így mintegy a felére csökkent a magyarországi felsőoktatási intézmények száma. A tanítóképzők szempontjából ez kétféleképpen történt: vagy egy főiskola, vagy egyetem önálló karaként, önálló programmal, de megszünt intézményi önállósággal működtek tovább. Vagy integráció jött létre olyan intézményekkel, ahol a profil és a képzési követelmény egészen más volt. Ez azt eredményezte, hogy a tanítóképzés tradícióit, képesítési követelményeit megkérdőjelező döntések egész sorával nagyon nehéz helyzetbe hozták a tanítóképző karokat, később tanszéket. Nem új szakmai kihívásokkal küzdenek, hanem a túlélésért harcolnak, azért, hogy a képzésre jelentkező hallgatóik legyenek és ha lesznek, azok megfelelő képzést kaphassanak a – gyakorlatilag – minimálisra csökkentett óraszám mellett. Az integráció után önállóságát csupán három egyházi és alapítványi főiskola tartotta meg: Zsámbék, Esztergom, Debrecen és a Pető Intézet (Bollókné&Hunyady 2003). Az esztergomi főiskola csak 2008-ig marad önálló.

7. Az idegen nyelvi műveltségterületi képzés és a kreditrendszer

2002/2003-ban a tanítóképzők áttértek a kreditrendszerre. Ez ismételen negatívan érintette a műveltségterületi képzést. Több képzés is túllépte a műveltségterületi minimális órakeretet. Az idegen nyelvi program 240 (!) órával. A kreditrendszer bevezetése jelentős óraszámcsökkenéssel járt (2. ábra). Az alábbi ábra jól mutatja a drasztikus óraszámcsökkenést, mely ugyanakkor az elsajátítandó ismeretek mennyiségét érintetlenül hagyta. Azaz ugyanazt a tananyagot kell megtanítani erősen lecsökkentett órászámban.



2. ábra. Az óraszámok csökkenése 1991-től napjainkig

A takarékosági intézkedéseknek számos külső és belső indoka van és volt. A legsúlyosabb következménye pedig az óraszámok csökkentése, mely egy alapjaiban gyakorlati képzéstől a ténylegesen a tantermi kompetenciák fejlesztésére és gyakorlására szánt időt vette el.

Mivel a NAT az idegen nyelvek tanításának bevezetését nem teszi kötelezővé az általános iskolák első osztályától, csupán a negyedik évtől, az iskolákat csak a versenyhelyzet, a szülők nyomása ösztönözheti a korai nyelvtanulás bevezetésére, azaz szakemberek alkalmazására. A gyakorlat azt mutatja, hogy ez meg is történik. Az álláskereső portálokon szinte minden nap találunk műveltségterületes angol tanítóknak meghirdetett állásokat. A végzett hallgatók álláslehetőségei nem szűkülnek be a nehézségek ellenére sem.

A NAT-hoz kapcsolódó, 1996-ban indult idegen nyelvi műveltségterület kevesebb (930 óra), a kreditrendszer bevezetésével drámaian lecsökkentett óraszámban (670 óra), majd évről évre még tovább csökkentett óraszámban végül 2012 óta 370(!) órában igyekszik megvalósítani mindazt, amit a nyelvoktató szak az 1990-es években 1200 órában. A tantárgyak nagyobb mértékben integrálódnak, a tanítási gyakorlatra szánt idő is sokkal kevesebb. Az egyik legfájóbb pontja, hogy a zárótanításon is már csak szerencse kérdése, hogy ki melyik tárgyat tanítja.

Míg korábban az angol műveltségterületi képzésben résztvevők száma Esztergomban évfolyamonként átlagosan 10-12 fő volt, azaz 35-40 volt a hallgatók összlétszáma, a 2018/19-es tanévben az angol műveltségterületen összesen 11 hallgatót oktatnak. Tehát harmadára esett vissza a hallgatói létszám. Ebben a tanévben pedig már el sem indult műveltségterületes angol elsős évfolyam Esztergomban.

8. A jövő

A műveltségterületes idegen nyelvi tanítóképzésben résztvevő tanszékek sajnálatos módon nem tudják megfelelően érvényesíteni érdekeiket. Sem intézményi, sem pedig magasabb, oktatáspolitikai szinten. Egy sikeres képzésről beszélünk, melynek kimeneteli oldalán jól képzett

és mindennel felvértezett, idegen nyelvek oktatására képzett tanítók állnak, akiket örömmel foglalkoztatnak az iskolák. A hallgatók visszajelzéseiből egyértelműen kiderül, hogy az Esztergomban angolos képzésben végzett hallgatók nagyon nagy hányada az oktatásban dolgozik, és angoltanítóként vagy tanárként is megállja helyét. Többen is vannak, akik két tanítási nyelvű általános iskolákban tanítanak. Sokan továbbtanultak, nyelvtanári képesítést is szereztek. Az, hogy nincsen elég jelentkező a műveltségterületes angolos képzésre, a szak nem megfelelő meghirdetésében is keresendő.

A képzési program majdnem három évtizedes története, a tanítóképzésben betöltött szerepe, a képzéssel kapcsolatban felmerülő bizonytalanság, a kisiskoláskori nyelvoktatás gyakorlata számos kérdést vet fel, melyekre megfelelő választ/megoldást kell találnunk, amíg nem késő.

Felhasznált irodalom

- A British Council és a Vitéz János Tanítóképző Főiskola közti megállapodások dokumentációja, Esztergom (1993-1997)
- Bollókné Panyi, I. & Hunyadyné, Gy. 2003. 'A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban'. *Új Pedagógiai Szemle* 2003. júl-aug.
- <https://csiffary.wordpress.com/esztergomi-foiskola-oregdiakjai/158/1994/XI.17./Kormanyrendelet>
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>
- Kraiciné Szokoly, M. *A közművelődési szakemberképzés 25 éve a budapesti tanítóképző főiskolán* http://old.tok.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2001/szokoly.htm
- Öveges, E. 2017. *Új szabályozók a nyelvoktatásban: minden változik, de minden az, aminek látszik?* In eds Márkus, É, M. Pintér, T. & Trentinné Benkő, É. *Jó gyakorlatok a korai idegennyelvi fejlesztésben*, ELTE TÓK: Budapest
- Szilágyiné Hódossy, Zs. 2006. *Általános iskolai idegennyelv-oktatás történet, elemzés (1945-1995)*. Eötvös Kiadó. Budapest. 193.

Rácz Márk

Debreceni Tanítóképző Főiskola Marxizmus-Leninizmus Tanszékének története 1959-89 között, avagy kutatásaim a történelem lomtárában

*A múlt ismerete nélkül nem ismerhetjük meg a jelent, és nem tervezhetjük a jövőt.*⁵⁶

1. Bevezetés

A szocializmus időszakában (1948-89) valamennyi felsőoktatási intézményben, így a debreceni Tanítóképző Főiskolán is megalakították a korszak kötelező ideológiai tanszékét, aminek a neve Marxizmus-Leninizmus Tanszék lett. Tanulmányom alapvetően három nagy egységre bontható: mindenekelőtt általánosságban bemutatom, hogy az akkori állampárt hogyan gondolkodott, illetve milyen módon gondoskodott erről a területről. Ezt követően a Főiskola rövid története következik, amelyre azért van szükség, hogy a nem debreceni kötődésű olvasó is el tudja helyezni a történéseket. Végül magára a Tanszék történetére térek ki; ehhez szorosan kapcsolódik a melléklet. Írásom célja, hogy bemutassak egy ideológiai alapokon szerveződött felsőoktatási egységet, amely egyrészt a maga nemében helytörténeti hiánypótlás, másrészt viszont arra világítanak rá, hogy noha főiskolai tanszékről van szó, külsőleg megfelelt bizonyos kritériumoknak és előírásoknak, mégsem tekinthető „hagyományos” szaktanszéknek. Ezt azzal magyarázom, hogy bár az itt oktatott tárgyak társadalomtörténeti jellegűt öltöttek, ugyanakkor a marxista és leninista ideológia kötelezően történő oktatása kizárta a tudományosság meglétét. Módszertani elemzésemhez segítségül hívtam a Főiskola levéltárát, az évkönyveket és az emberi emlékeztetést. Utóbbi kapcsán a mellékletben szerkesztett formában két visszaemlékezést közlök.

2. Tézis

Abból indulok ki, hogy egy főiskolán nem vették olyan komolyan az ideológiai oktatást és annak számonkérését, mint akár egy tudományegyetemen. Úgy vélem, hogy a leendő alsós tanítóknak nem kellett olyan mértékben elsajátítani a marxizmus-leninizmust, ennek következtében direkt formában továbbadni sem kellett a megszerzett ismereteket. Egy alsó tagozatos kisgyermeknek nem kellett tudni teljes mélységében az ideológiai alapokat. Ugyanakkor a kisdobos-életforma, néhány munkásmozgalmi ének ismerete (akár az Internacionálé), Lenin felismerése egy képen azért hozzátartozott az akkori gyerekek mindennapjaihoz.

⁵⁶ A KRE-ÁJK Jogtörténeti, Jogelméleti és Egyházjogi Tanszékének honlapjáról kölcsönzött mondat

Illett tudniuk, hogy léteztek testvéri szocialista államok, de politikai hozzáállásukat már nem volt szükséges ismerni. Csupán arra szerettem volna utalni, hogy egy TK-s hallgatónak másfajta készségekre és képességeire volt szüksége az életben, mint akár egy közgazdásznak. Természetesen sok múlott a tanítón is, személye nagyban meghatározta óráit. Mégis, rajta keresztül kezdtek el nevelni a jövő ifjúságát, hiszen a cél 1989-ig a szocialista embertípus megjelenése lett.

3. Általános tudnivalók a marxizmus-leninizmussal kapcsolatban

Ebben az alfejezetben az MSZMP határozatait és különféle dokumentumait venném alapul.

Az MSZMP KB 1969. június 27-i tudománypolitikai irányelveiben az olvasható, hogy *„arra törekszünk, hogy a tudomány művelői között általánossá váljék a marxizmus-leninizmus elmélete és módszere.”* (Vass 1974: 337) Ez a kíváncsi természetesen a TK-n tanító oktatókra is igaznak bizonyult.

Az MSZMP KB APO (Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága Agitációs és Propaganda Bizottsága).1970. március 10-én kelt állásfoglalása a felsőoktatási intézményekben folyó marxizmus-leninizmus oktatás kapcsolatainak fejlesztéséről szóló dokumentum szerint *„a marxizmus-leninizmus oktatás tudományos megalapozásában az eddigieknél nagyobb szerepet kell biztosítani az egyetemek és főiskolák marxizmus-leninizmus tanszékeinek és a Művelődési Minisztérium marxizmus-leninizmus oktatási főosztálya mellett működő oktatási bizottságnak és szakbizottságoknak. E bizottságok segítségével tervszerűbbé és tudományosan megalapozottá kell tenni...”* (Vass 1974: 566) A szakterület legfőbb döntéshozói is érzékelhették a hiányszakokat és nehézségeket.

Ezen kívül az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Bizottságának azon állásfoglalását is bemutatom, amely az állami felsőoktatási intézményekben folyó marxizmus-leninizmus oktatás helyzetéről és feladatairól szól, és 1974. május 28-án született meg.

Azt szeretném artikulálni, hogy *„a világnézeti-politikai nevelés iránt támasztott magasabb követelmények, a felsőoktatás tartalmi korszerűsítése, a marxizmus oktatásban jelentkező problémák szükségessé tették a marxizmus-leninizmus oktatás helyzetének újbóli áttekintését és a megoldásra váró feladatok meghatározását.”* (Vass 1979: 768)

Csupán adalékként utalok rá, hogy *„az 1968-ban végrehajtott óraszámcsökkentés miatt a legtöbb helyen megszűnt a filozófiatörténet, a valláskritika és a logika önálló és kötelező tantárgyként való oktatása. Az etika a tanárképző főiskolákon és orvostudományi egyetemeken kötelező, ugyanakkor a tudományegyetemek tanári szakjain csak fakultatív tárgy.”*

(...) A politikai gazdaságtan oktatás a marxista közgazdaságtudomány mai eredményeinek szintjén mutatja be a modern kapitalizmus helyzetét, fő problémáit és ellentmondásait, és igyekszik választ adni a szocializmus építésének közgazdaságtudományi kérdéseire. (...) Alapvetően helyesnek bizonyult a tudományos szocializmus 1968-ban bevezetett új programja, amely a munkásosztály osztályharcának nagy stratégiai korszakain belül a tematikus felosztást követi. Ez lehetővé teszi, hogy a hallgatókat ne terheljék a program elméleti-politikai kérdéseinek megértéséhez nem feltétlenül szükséges történeti tényanyaggal, s hogy napjaink politikai kérdései előtérbe

kerülhessenek.” (Vass 1979: 769) Szinte folyamatos „reformlázban” égtek az ideológiai oktatás koncepciójának kidolgozói, mivel sok esetben nem váltak be az addigi módszerek.

„...*A tudományos szocializmus alaptanfolyamának óraszámja 1968-ban 120 órától 56 órára csökkent.*” (Vass 1979: 770) Ezt leginkább a hallgatók üdvözölhették, a tanárok egy része talán már kevésbé. Ne feledjük el, hogy ezekből a tárgyakból a vizsgaidőszakban kollokválni vagy éppen szigorlatozni kellett. Sőt, az 50-es években államvizsgatárgyként is szerepelt a marxizmus-leninizmus.

Ugyanakkor nem került el a figyelmem, hogy a vizsgált időszakban *„a felsőoktatási intézményekben a marxizmus-leninizmus oktatását jelenleg 741 főállású és 140 kinevezett vagy tartósan alkalmazott másodállású oktató végzi. (...) Az oktatók – néhány százalékuk kivételével – alkalmassak a marxizmus-leninizmus oktatására és a hallgatók világnézeti nevelésére. Szakmai felkészültségük, pedagógiai rátermettségük természetesen nincs azonos színvonalon, és a növekvő követelményekhez nem egyformán tudnak felzárkózni.*” (Vass 1979: 771) Elképzelhetőnek tartom, hogy csak az óraszámok csökkentek, de ezzel párhuzamosan az oktatói státusokhoz nem nyúltak.

Már akkor kijelentették egyetértésben a marxizmus által sugallt historiográfiai szemlélettel *„a legnagyobb problémát a magyar munkásmozgalom elvi kérdéseinek és a szocializmus építése hazai tapasztalatainak tárgyalása jelenti.*” (Vass 1979: 769-770)

Expressis verbis: *„...gondoskodjon arról, hogy a marxizmus-leninizmus oktatására megfelelő időt fordítsanak, biztosítsa a marxizmus-leninizmus tárgyainak megfelelő oktatási sorrendjét, a tantervi fegyelem betartását, és szorgalmazza a hatékony oktatási formák, módszerek kimunkálását és elterjesztését (tanulócsoportos oktatás, speciálkollégiumok stb.)*.” (Vass 1979: 775) Az előírt direktíváktól nem szándékoztak eltérni, azokhoz ragaszkodtak.

Ahhoz, hogy megfelelő kontextusba helyezzük a Debreceni Tanítóképzőt, ismertetem, hogy az országban a 70-es évek elején *„az 55 felsőoktatási intézményben 91 marxizmus-leninizmus tanszék és szakcsoport működik. A tanszékvezetők többsége alkalmas feladatköre ellátására, néhány tanszék vezetése évek óta megoldatlan.*” (Vass 1979: 772)

A tudományos életben megfigyelhető elvárásokhoz kapcsolódó marxizmust oktatók „domesztikációja” jegyében is *„fellendült a marxizmus-leninizmus tanszékek kutató és publikációs tevékenysége. A tanszéki kutatások közelebb kerültek a gyakorlatához. (...) Több tanszék vett részt a helyi pártszervek döntéseit megalapozó és helytörténeti kutatásokban. Politikai gazdaságtanból és szociológiából növekedett a szerződéses kutatások száma is.*” (Vass 1979: 771) Egyszerre öltött politikai jelleget, ugyanakkor a tudományosság egyes jegyeit is magán viselte az ideológiai-politikai oktatási egység.

Mások mellett célként határozta meg az APO, hogy *„a marxizmus-leninizmus oktatás egy-egyében érdekében ideológiai kérdésekről a Művelődésügyi Minisztérium a Magyar Tudományos Akadémiaival és a pártintézményekkel együttműködve teremtsen megfelelő vitafórumot, valamint az oktatók vegyenek részt a közgondolkodást is befolyásoló ideológiai vitákban.*” (Vass 1979: 774) Ezen kívül *„a tanszékvezetők törekedjenek a tanszékek összetételének javítására, az alaptanfolyamon a felállásúak és különösen az óraadók számának csökkentésére. Segítsék a pályakezdő fiatalok beilleszkedését, fejlődését, problémáik megoldását.*” (Vass 1979: 775) Jól érzékelhető, hogy fontos szerepet szántak egy ilyen vezetőnek.

A kommunista ateizmus jegyében marxista szemléletű dialógusok jöttek létre például az egyház és állam között (utalok a marxista-keresztény párbeszédre), de ezek nem jelentettek

valódi, a mai értelemben vett demokratikus gondolatcserét. A korszakban ismert volt ugyan a szocialista törvényesség és demokrácia fogalma, de nem volt megfigyelhető az a fajta gyakorlat, mint ami 1990 után.

Azt interpretálták a kor vezetői, hogy *„az elmúlt években kedvező irányban változott a hallgatók hozzáállása az egyetemeken-főiskolákon folyó ideológiai oktatáshoz, érdeklődésük nőtt a társadalmi és politikai kérdések iránt, nyitottak, őszintén vetik fel a problémákat, aktívabban vesznek részt a foglalkozásokon, a politikai vitakörökön, kiszélesedett a tudományos diákköri mozgalom, a benyújtott dolgozatok száma és színvonala emelkedett. A hallgatók körében ugyanakkor ma is hatnak a legkülönbözőbb forrásokból származó nem marxista nézetek (vallásosság, nacionalista történelemszemlélet, kispolgári egoizmus), ezek azonban csak elenyésző részüknél válnak tudatosan is vallott antimarxista eszmerendszerré.”* (Vass 1979: 768) Az optimista hangvételű jelentés mellett olvashatóak voltak – igaz, kisebbítve jelentőségüket – a korszak ifjúságát érintő problémák is.

Új helyzetet teremtett, hogy *„az elmúlt években kezdődött el a szociológia oktatása néhány tudományegyetemen, valamint műszaki, agár- és orvostudományi egyetemeken. A szociológiaoktatás kiszélesítésének igénye elsősorban a szakszociológiák bevezetésének sürgetésében fejeződik ki. A szakszociológia oktatását többnyire a különböző szaktanszékek végzik. Nincs megfelelő kapcsolat a szakszociológiát oktatók és a marxizmus-leninizmus tanszékek között, nincs kellően összeegyeztetve a történelmi materializmus, a tudományos szocializmus, valamint a szociológia programja.”* (Vass 1979: 770) Ugyanakkor Debrecenben a Politikai Gazdaságtan Tanszék keretein belül alakult ki a szociológia csoport (később tanszékké alakul), míg az ELTE-n ugyanez a Filozófia Tanszéken ment végbe. (Borsodi 2010: 230-231)

Az MSZMP KB APO állásfoglalásaként az állami felsőoktatásban folyó marxizmus-leninizmus oktatás tartalmi koncepciójával és káderhelyeztetel kapcsolatban az került rögzítésre 1976. július 20-án, hogy *„jelenleg 56 intézményben 94 marxizmus-leninizmus tanszék (intézet, osztály) működik. Az 1975. októberi állapot szerint 832 főállású oktató, 172 félállású, 177 óraadó és 39 tudományos munkatárs, illetve segédmunkatárs dolgozott a tanszéken. (...) Akadémiai minősítéssel rendelkezik 166 főállású és 50 másodállású oktató, egyetemi doktor 275. Jelentősen javult az oktatók nyelvismerete. 1970-ben az oktatóknak csak mindegy fele, jelenleg több mint négyötöde rendelkezik nyelvvizsgával, vagy azt megközelítő idegennyelv-ismerettel. A tanszékvezetők közül 54-nek van akadémiai minősítése.”* (Vass 1983: 263) Az öt évvel korábbi adatokhoz képest növekedett a marxizmust oktató tanárok populációja, valamit szervezeti keretei. Ezek az adatok azt is mutatják, hogy mennyire fontos területnek bizonyult a központi (párt)államhatalomnak.

Ezzel együtt *„külön probléma a tanszékvezetők továbbképzése, illetve utánpótlása. Utánpótlásukról a továbbképzés keretében széleskörűbben kell gondoskodni azért is, mert a vezetők egyharmada 1985-ig eléri a nyugdíjkorhatárt.”* (Vass 1983: 265) Társadalomszociológiai szempontból is érdekes lehetne azt megvizsgálni, hogy a korabeli társadalom mely korosztálya és miért éppen az volt felülreprezentálva egy marxizmus-leninizmus tanszék vezetése esetében. Úgy gondolom, hogy más munkaterületen nem észlelték azt a helyzetet, hogy a vezetők egyharmada nyugdíjba vonul a 80-as évek második felében. Úgy vélem, hogy a fluktuáció jelensége kevésbé volt megfigyelhető a Kádár-korszakban. Magyaráztaként szolgálhat eme jelenség a marxizmus-leninizmus oktatóknál tapasztalható hatványozott meglétére, hogy abszolút bizalmi állásról volt szó egy ilyen tanszékvezető esetében.

Fontos tudni, hogy „a marxizmus egységének biztosítására az agrár felsőoktatási intézményekben, a tanár- és tanítóképző főiskolákon az alaptárgyak oktatását megelőző egységes bevezető kurzust (15 óra) hoztak létre. Ez azonban kevés eredményre vezetett. Az utóbbi években kísérletet szerveztek a filozófia és a tudományos szocializmus, a tudományos szocializmus és a politikai gazdaságtan összevont oktatására is. Ezek a kísérletek sem voltak eredményesek, mert nem adnak elégséges alapot a hallgatóknak az egységes világnézet kialakulásához, de nem segítették elő az elmélet és a gyakorlat kapcsolatát sem.” (Vass 1983: 261) Természetesen nemcsak ekkor, hanem már korábban is megfigyelhetőek voltak különféle reformtörekvések a tantárgy oktatását illetően, de ezekről hamar kiderült, hogy az elvárt eredményeket nem hozták meg.

3.1. Jogsabályok

A teljesség igénye nélkül emelek ki olyan jogsabályokat, amelyek az ideológiai oktatás szabályozásával foglalkoztak.

A marxizmus-leninizmus kötelező oktatását a Minisztertanács 36628/1950. XII. 22. sz. határozata rendelte el. A Minisztertanácsi jegyzőkönyvek között a 36628/1950. XII. 22. sz. határozatról csupán annyi olvasható, hogy ez VKM előterjesztés volt, illetve, a határozatot nem kellett közzétenni.

Az oktatási miniszter 119/1977. (MK 17.) OM sz. utasítása alapján minden egyetemen és főiskolán az 1978/79-es tanévtől bevezetésre került a magyar munkásmozgalom története tantárgy (Művelődésügyi Közlöny, 1977. 17. sz. 743). Kutatási ismereteim alapján kiderítettem, hogy 1977-ben jelent meg az 1968-1976 közötti időszakot felölelő tankönyv is.

Továbbá megemlítem a 109/1978. (MK 4) OM. sz. utasítását a felsőoktatási intézmények marxizmus-leninizmus oktatóinak továbbképzéséről (Művelődésügyi Közlöny, 1978. 4. sz.).

Létrehozták a Tudományos Szocializmus Információs és Továbbképzési Intézetet a művelődési miniszter 155/1973. (MK 15) MM sz. utasítása alapján (Művelődésügyi Közlöny, 1973. 15. sz. 415-416.). Az ELTE BTK-n volt a központja, illetve elérhetősége.

Ezen kívül a Politikai Gazdaságtan oktatók Továbbképzési és Információs Központját a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Általános Közgazdaságtani Karán, a Filozófia oktatók Továbbképzési és Információs Központját az ELTE BTK-n szervezték meg 1977-ben az oktatási miniszter 116/1977 (MK 12.) OM és a 117/1977 (MK 12.) OM sz. utasításai alapján (Művelődésügyi Közlöny, 1977. 12. sz. 480-481. Az olvasó nem is gondolná, hogy milyen mélyen beágyazódott az ideológiai nevelés jogi háttere a négy évtized alatt. Szerteágazó volt a működése a Lenin Intézettől a Kosevoj Iskolán és a Gorkij Iskolán át egészen a Politikai Főiskoláig és a szakosítóiig.

A felsőoktatási intézmények hallgatóinak marxizmus-leninizmus tantárgyak tantervi követelményei alól történő felmentésről szóló 107/1979 (M.K.10) OM utasítást is megemlítem.

A 1010/1952 (IV. 30.) MT határozat a budapesti Tudományegyetem Lenin Intézetének szervezéséről szóló dokumentum is fontos.

Meg kell említeni az 1968. évi 15. számú törvényerejű rendeletet a Politikai Főiskola létesítéséről, melynek értelmében:

1 §. Az 1968/69-e. tanévvel „A Magyar Szocialista Munkáspárt Politikai Főiskolája (a továbbiakban: Főiskola) elnevezéssel egyetemi jellegű főiskolát kell létesíteni.

2§. A Főiskola feladata, hogy a társadalmi élet különböző területén vezetői munkakörök betöltéséhez szükséges egyetemi szintű politikai képzést nyújtson. A Főiskola – az általános elméleti és politikai képzés mellett – gazdaságpolitikai, propagandista-tanári, kultúrpolitikai és más szükségszerű tárgykörű tagozatokon – kiegészítő képzést is biztosít. A Főiskola a vezető munkakört betöltők részére általános továbbképző tanfolyamot rendez. Feladataihoz tartozik meghatározott tárgykörben külön tanfolyamok rendezése is.

3§. A Főiskola felügyeletét a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága, illetőleg az általa kijelölt szerve gyakorolja.

4§. E törvényerejű rendelet kihirdetése napján lép hatályba, végrehajtásáról a Minisztertanács gondoskodik.” (Varga József – Szilbereky Jenő – Lévai Tibor 1979)

Végül a 3/1969 (VII. 4.) MM számú rendelet az egyetemek és az egyetemei jellegű főiskolák szervezéséről és működéséről elnevezésű jogszabály 14 § (2) bekezdésének értelmében „*az egyetemi tanács dönt a marxizmus-leninizmus tantárgyi programjának kivételével a kari szervezetbe nem tartozó (központi) oktatási szervezeti egységek tantárgyi programjainak jóváhagyása; a tanszékvezető – a marxizmus-leninizmus tanszék vezetőjének kivételével – megbízásáról*”. Vagyis ezt a politikai tisztséget nem szabályozta egyetemi SZMSZ, hanem minisztériumi szinten hagyták jóvá a személyi kérdéseket.

4. Az intézmény rövid története

Továbbhaladva írásomban, szűkítve a témát, rátérek a tanítóképző főiskola múltjára. „A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola az ország legrégebbi tanítóképzésének örököse, a Debreceni Református Kollégium kereteiből nőtt ki. A lelkészképzéshez kapcsolt első nagy korszakot követi 1855-ben az egy évfolyamos tanítóképzés, amely a kiegyezés után bővült, átalakult. 1959-76-ig érettségire épülő állami felsőfokú képzést folytatott, majd az iskola 1976-tól főiskolai rangot kapott. 1990-ben felvette a kollégium egykori diákja, Kölcsey Ferenc nevét, majd az 1992-es kormányhatározat értelmében a képzés visszakerült a Tiszántúli Református Egyházkerület tulajdonába és fenntartásába. Múltja és jelene alapján is jelentős helyet foglal el a magyar tanítóképzés történetében. A Kollégium híres professzorai – Maróthi György (névéhez fűződik kora legjobb matematikakönyve), Hatvani István (elsőként végez hazánkban fizikai kísérletet), Zákány József (vezetésével neveléstudományi tanszék alakul) –, tudós tanárai, tanáregyeniségei és növendékei öregbítették hírnevét. A főiskola – a Csokonai Színház mögötti épületből – 1980-ban költözött át a volt Református Főgimnázium épületébe, melyet az állam bocsátott rendelkezésére. 1992-től az említett kormányhatározat adta vissza az egyháznak az épületet, a benne folyó tanítóképzést teljes hallgatói, dolgozói állományával együtt. A főgimnázium, illetve most a főiskola épülete 1911-13 között épült Pecz Samu műegyetemi tanár, az Építőművészek Szövetsége egykori elnökének tervezésében. 1911 szeptemberében kezdték el az alapozást és 1913 novemberében már használatba is vették az épületet.

<A nemzeti nevelésügy szolgálatára az állam és Debrecen városa segítségével építette a Tiszántúli Református Egyházkerület> – olvasható a bejárat melletti bronz emléktáblán. Ka-

rai Sándor akkori igazgató avatási beszédében joggal mondhatta, hogy az új épület minden-
nel rendelkezik, amit a tudomány és technika a pedagógia szolgálatába tud állítani. Többek
közt két óriási műteremablakos rajzterem és hatalmas tornaterem létesült. Iskolai szertára
őrizte az ún. Kabai-meteorit darabját. (Jelenleg ez a kollégium iskolatörténeti kiállításán lát-
ható.) Kisebb átalakításokkal most is jól szolgálja – a város egyik legszebb műemlék jellegű
nyerstégla épületeként – a korszerű tanítóképzést. Az utóbbi évtizedekben a neveléstörténe-
ti szaktanterem, a Maróthi-terem kialakítása, számos tanulmánykötet, hazai és nemzetközi
konferencián való közreműködés jelzi az itt folyó munka értékét. Az általános iskolai tanító-
képzés az 1995/96-os tanévtől 4 éves. Ez a tanítói pálya presztízsenek növekedését is segíti. Az
általános tanító szak mellett lehetőség adódott a tanító-hitoktató, tanító-kántor, tanító-kom-
munikáció, tanító-informatikus könyvtáros szakok elvégzésére is. 2006-tól ezt felváltotta az
egyszakos képzési forma.

A NAT bevezetésével kezdődően a Főiskola hallgatói a műveltségi területek képzése közül
szabadon választhatnak. A hallgatók pedagógiai gyakorlataikat a főiskolával szervesen egy-
beépített (közös udvar) gyakorlóiskolában, illetve a város más általános iskoláiban végzik. A
90 000 kötetes könyvtár távolabb, a Maróthi Kollégium épületében található. A nem deb-
receni hallgatók a Maróthi Kollégiumban, illetve a Debreceni Egyetem TEK Kossuth Lajos
Kollégiumában kaphatnak diáktarthoni helyet. A Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző
Főiskola, mint az ország legrégebbi tanítóképzésének örököse, amely a Debreceni Református
Kollégium kereteiből nőtt ki., múltja és jelene alapján is jelentős helyet foglal el a magyar
tanítóképzés történetében. A kor kívánalmainak, igényeinek, követelményeinek megfelelően
képzési palettánkat folyamatosan bővítettük, évek óta képzünk kommunikációs szakembere-
ket, informatikus könyvtárosokat, kántorokat és hitoktatókat.” (*www.kfrtkf.hu*)

Nem elhanyagolható az a szempont sem, amely azt mutatja be, hogy miképp viszonyultak
azok a főiskolai oktatók a Marxizmus-Leninizmus Tanszékhez és munkatársaikhoz, akikről
tudható volt, hogy nem kifejezetten a Kádár-korszak támogatói. Közülük most csak egyva-
lakit emelek ki.

Kiss Tihamér László (1905–2005) a neves pedagógus, pszichológus, vallásánár, főisko-
lai tanár „a debreceni Református Kollégium Tanítóképző Intézetében kapott állást. 1947-
ben a debreceni egyetemen habilitálták magántanárrá fejlődéslelektanból. Nehéz volt talpon
maradnia a nagy átszervezések közepette, az általa oktatott tárgyak: hittan, lélektan mind
háttérbe szorultak. Vállalta a KLTE Pszichológiai Tanszékének, majd Közművelődési és Fel-
nőttoktatási Tanszékének vezetését (1947–1981), majd egyre inkább a debreceni Állami Taní-
tóképző Intézetbe húzódott vissza 1950-től főiskolává alakult ez az intézmény, ahol 1956-tól
a Pedagógiai-pszichológiai Tanszékét és 1959-től a Népművelés- és Könyvtáros-képző Tan-
székét is vezette. 1956-tól a Hajdú-Bihar megyei Tudományos Ismeretterjesztő Társulat me-
gyei titkári tisztét is betöltötte, sokat tett a tudományok népszerűsítéséért. 1987-ben nyerte
el a pszichológiai tudományok kandidátusa címet.” (Báthory 1997: 131)

„A rendszerváltáskor már 85 éves nyugdíjas volt, de szellemileg aktív, s addigi kiadatlan
írásait rendezte sajtó alá. Nagy műveltsége miatt tanítványai, barátai körében mindig nagy
tiszteletnek örvendett.” (Fekete-Csorba 2005: 32)

Szerepe és kapcsolata a marxizmust oktató főiskolai tanárokkal sajátosan alakulhatott. Bár
politikailag nem mindenben érthettek egyet, emberileg igyekezett a lehetőségekhez képest

jó viszonyt kialakítani velük. Egy viszonylag kis létszámú vidéki tanítóképző főiskolán úgy alakultak a viszonyok, hogy hosszabb távon is élhető (vagy inkább csak elviselhető) legyen a légkör. Nem volt érdeke senkinek sem felesleges konfliktusokat generálni.

4.1. A tanszék megalakulása

A tanítóképző intézetben 1959-ben kezdődött el a marxizmus-leninizmus oktatása, mégpedig a politikai gazdaságtan bevezetésével. 1961-ig a marxizmus mindhárom alkotórészének oktatása beindult, egy-egy oktatóval. Ezt követően alakultak önálló szakcsoporttá, mivel előtte a természettudományi szakcsoporthoz tartoztak. A népművelő-könyvtáros képzés megindítása után a szakcsoport oktatói létszáma ötre emelkedett. A három alaptárgy mellett (filozófia, tudományos szocializmus, politikai gazdaságtan) vallástörténetet és valláskritikát, majd 1973 után etikát, végül 1978-tól 1989-ig a magyar munkásmozgalom-történet oktatását is ez a tanszék látta el. A főiskolává válás időpontjában (1976) hat fő, míg 1984-ben ennek duplája: 12 fő dolgozott a tanszéken.

Kádár Sándor álláspontja szerint ezen oktatási egység a következő feladatokra „specializálódott”: *„a leendő értelmiségiek általános műveltségét, társadalmi-közéleti tevékenységét a tudományos világnézeti képzéssel alapozzuk meg, hogy felkészítse őket a tudatformáló tevékenységre és az aktív politikai munkára.”* (Nyilas 1984)

4.2. Oktatott tárgyak

A 125/1970./M.K.12./MM. sz. utasítással kiadott tanterv mutatói alapján a következőkre lehetünk figyelmesek: a marxizmus-leninizmus tantárgyblokkba tartozott a dialektikus és történelmi materializmus, amit a főiskolai hallgatóknak első évben kellett tanulniuk. Hetente két elméleti (előadás) és két gyakorlati (szeminárium) órán kellett kötelezően részt venni. A félév végére 60 órát teljesítettek. Másodévben következett a politikai gazdaságtan, amiből hetente ugyancsak két elméleti és két gyakorlati óra volt előírva. Szintén 60 óra volt megadva az előírások szerint a félév végére. Végül harmadévben következett a tudományos szocializmus, ami két elméleti és három gyakorlati óra keretein belül volt megtartva. Így ennek következtében 63 óra gyűlt össze a félév végére.

Mint említettem, 1973 után bevezetésre került az etika tárgy oktatása is. Ezt harmadévben kellett teljesíteni heti két órában, és gyakorlati jeggyel zárult. Ettől az évtől kezdve egyrészt megemelkedett az óraszám a politikai gazdaságtanból, illetve dialektikus és történelmi materializmusból, de az előadásokon csak aláírást kellett szerezni, ami könnyebbséget jelentett a hallgatóknak. Így mindkét tárgyból a félév végére 90 órát kellett teljesíteni, míg etikából mindössze 30 órát.

1978 után a meglévő tárgyak mellé két újat vezettek be: egyrészt megjelent a magyar munkásmozgalom története, amiből hetente háromórás előadást kellett végighallgatni, ez féléven-

te 33 órát jelentett. Mindez az utolsó félévben (harmadévben), de még a tanítási gyakorlat előtt, ami negyedévben volt. Másrészt bevezették a szociológia alapjai c. tárgyat, ez szintén harmadéven volt kötelező, hetente két órában. Végül meg kell említeni, hogy 1976 után filozófiának hívták a korábbi dialektikus materializmust, de a tananyag döntően ugyanaz maradt, kicsit kiegészülve filozófiatörténettel.

Az 1962-ben indult kísérleti népművelés-könyvtáros szak nappali tagozatos hallgatóinak a tantervébe a következőképpen került be a marxizmus-leninizmus: első félévben heti négy előadás, második félévben szintén, majd harmadik félévben csökkent valamelyest: három óra előadás, ugyanez negyedik félévben is, végül az utolsó, ötödik félévben ugyan maradt a háromórás előadás, de már csak aláírást kellett szerezni, míg korábban vizsgázni is kellett az adott tárgyból. Ezenkívül oktattak vallástörténetet is, ami negyedik és ötödik félévben került elő: előbb két órát kellett teljesíteni, majd vizsgázni, utóbb pedig három órát, de már csak aláírást szerezni.

4.3. A tanszék oktatói, munkatársai és az általuk tartott órák neve

Dr. Bajnok Lászlóné: munkásmozgalom története (1977-91)

Dr. Barta Jánosné: filozófia, etika (1976-1995)

Dr. Bárdi Ida Eszter: tudományos szocializmus, munkásmozgalom története (1979-)

Dr. Holló Judit: filozófia, etika (1978-1995)

Dr. Kircsi Károly: filozófia (1977-79)

Dr. Kádár Sándor: filozófia, etika (1976-)

Dr. Kozma Mihály: tudományos szocializmus, filozófia, munkásmozgalom története (1961-)

Dr. Mikecz Ferenc: munkásmozgalom története (1973-76)

Nagy János: filozófia, politikai gazdaságtan, tudományos szocializmus (1963-77)

Dr. Pintér Jenő: filozófia, etika (1980-)

Dr. Sütő Sándor: tudományos szocializmus (1964-72)

Soós Ildikó: tudományos szocializmus, munkásmozgalom története (1979-1992)

Dr. Szászi Ferenc: politikai gazdaságtan (1976-81)

Szitásné Sári Mariann: politikai gazdaságtan (1979-)

Dr. Szőőr Gyuláné: filozófia, etika (1977-2004)

Dr. Ullaga József: politikai gazdaságtan (1959-63)

A listából jól kiolvasható, hogy nagy volt a fluktuáció, alig akadt néhány ember, aki a törzsgárdához tartozott volna. A felsoroltak közül többen is megélhették a rendszerváltás időszakát, maradhattak tanítani. A nemek aránya nagyjából kiegyenlített volt: kilenc férfi és hét nő dolgozott a tanszéken.

Az oktatók egy kisebb része más, debreceni felsőoktatási intézményekből jött: példaként szeretném megemlíteni Mojzesné Székely Katalint és Ullaga Józsefet, akik a KLTE MLI⁵⁷-ből, Mikecz Ferencet, aki a DOTE MLI-ből.

⁵⁷ Marxizmus-Leninizmus Intézet

Vannak olyan oktatók, akiknek házastársa szintén tanár, tehát pedagógus családként funkcionáltak. Erre a legjobb példa Barta Jánosné, akinek a férje a KLTE Történelmi Intézet professzora: Barta János. Szőörné Antal Ilona férje a KLTE Ásvány és Kőzettani Intézetnek a vezető professzora. Azonban idetartozik Bárdi Ida Eszter is, akinek a férje a KLTE Filozófia Tanszék munkatársaként dolgozott; ő volt Nyizsnyánszi Ferenc. Szitásné Sári Mariann férje, Szitás József a KLTE MLI Politikai Gazdaságtan Tanszék oktatójaként tevékenykedett. Bajnok Lászlóné férje szintén a KLTE MLI Tudományos Szocializmus Tanszék tanáraként működött. Ezeket a tényeket azért tartottam fontosnak megemlíteni, hogy bizonyítsam: egy-egy tanár házaspár mindkét fele a debreceni felsőoktatásban tevékenykedett. Ezzel pedig azt szeretném érzékeltetni, hogy a személyi átjárhatóság Debrecenben is megfigyelhető volt.

5. Az 1989-es fordulat

Szabadon választhatóvá vált a szakkollégiumi képzés. Az oktatási miniszter egy későbbi rendeletében – már a társadalmi elvárásokkal összhangban – lehetőséget adott a fakultatív idegennyelv-választásra és a „marxista” tantárgyak társadalomtudományi tárgyakkal való felváltására. Új névre keresztelték át magukat: Társadalomtudományi Tanszékké. Lecserélték a bélyegzőket, a táblákat és a fejléces papírokat is. Jó néhány könyvet leselejtezték, amiket bárki elvihetett az intézményből. Megszűnt a munkahelyi pártalapszervezet, sokak esetében a párttagság is. A hallgatók örültek, hogy nem kell többé ezekből a tárgyakkal vizsgáznuk. A kor kívánalmainak megfelelően az oktatók új tanterveket állítottak össze, különféle továbbképzéseken vettek részt, hogy bővítsék szakmai ismereteiket. Ugyanakkor egyfajta bizonytalanság is érzékelhető volt, mivel nem látszódtak teljesen az új körvonalak.

6. Túl a rendszerváltáson...

Más debreceni felsőoktatási intézményektől eltérően itt egészen sokáig fenn tudott maradni az utódszervezet, eltérően a DOTE⁵⁸-tól, a DATE⁵⁹-tól, a KLTE⁶⁰-tól és a YMÉMF⁶¹-től, ahol mára valamennyi egykori Marxizmus-Leninizmus Tanszék utódszervezetei felszámolásra kerültek.

Új oktatók is csatlakoztak a régiekhez: az 1990-es években Kecze László volt a tanszékvezető, aki 1973 óta tanított az intézményben. Berek Sándor főiskolai tanársegédként

⁵⁸ Debreceni Orvostudományi Egyetem

⁵⁹ Debreceni Agrártudományi Egyetem

⁶⁰ Kossuth Lajos Tudományegyetem

⁶¹ Ybl Miklós Építőipari és Műszaki Főiskola

1991-ben jött a tanszékre, aki magyar történelmet, parasztság története a XX. században tantárgyat, szociológiát, művelődésszociológiát és társadalomtudományok módszertana elnevezésű tantárgyat tanított. Csorba Péter adjunktusként 1994-ben kapcsolódott be az ottani munkába, aki felekezettudományt, etikát, egyháztörténetet és bibliaismereteket oktatott. Erdeiné Nyilas Ildikó 1989-ben került a tanszékre: filozófiatörténetet, művelődéstörténetet és hazánk történetét oktatta. Fürj Zoltán főiskolai tanár 1994-ben jött a tanszékre, korábban a DOTE Társadalomtudományi Intézetében dolgozott, előtte a jogelőd intézményben (MLI) tudományos szocializmust, marxista politológiát, valamint egyháztörténetet oktatott.

Völgyesi Zoltán szintén 1989-ben került erre az oktatási egységre, magyar történelmet, politológiát, társadalomföldrajzot és helyi társadalmak ismeretét oktatta.

7. A 2000-es években

Ekkor már nem létezett önálló Társadalomtudományi Tanszék, csupán szakcsoporttá „fejlődött” vissza. Ennek vezetője Hodossi Sándor főiskolai docens lett. Tagjai még az előbb említett Csorba Péter főiskolai tanár (1999-2001 között tanszékvezető), Fürj Zoltán főiskolai tanár, Erdeiné Nyilas Ildikó docens, Berek Sándor adjunktus és új tagként Nagy Zoltán adjunktus lett. Az említett szakcsoport a Pedagógiai, Pszichológiai és Társadalomtudományi Tanszék részeként működött, amit Pinczésné dr. Palásthy Ildikó főiskolai tanár vezetett.

8. Befejezés

Írásomban azt igyekeztem láttatni, hogy a történelmet mindenki maga értelmezi saját elvei, tapasztalatai alapján. Egy ideológiai oktatási egység munkatársainak meg kellett érteni mellőzöttségüket, valamint azt, hogy éveken keresztül olyan tananyagot tanítottak, amelyről 1990-ig mindenki számára kiderült, hogy többé nem relevánsak. Az idősebb generáció jóval nehezebben tudta feldolgozni ezt a helyzetet, sok esetben talán nem is sikerült nekik. Mi értelme van ennek a dolgozatnak? – kérdezhetné az olvasó. Nos, csupán adaléknak szántam ahhoz, hogy jobban megismerjük a Kádár-rendszert. Megtört életpályák keletkeztek azáltal, hogy 1989-ben bekövetkezett a rendszerváltás. A politikai kinevezettek egy csapásra elvesztették a talajt lábuk alól. Ugyanakkor diplomás emberekről van szó, akiknek talán volt alkalmuk és lehetőségük érzékelni, hogy nem minden úgy alakult, ahogy azt a propaganda terjesztette. Mégis ezt a munkakört vállalták, akkori politikai meggyőződésük szerint a legjobb módon jártak el. Az, hogy kiderült, hogy zsákutcába futottak, egy másik történet. Különbféle belső és külső feltételek szerencsés találkozási pontján alakulhatott úgy, hogy politikai meggyőződése miatt senkinek sem kellett elhagyni korábbi tanszéki munkahelyét. Ez igaz volt a régi marxistákra is.

Felhasznált szakirodalom

- Dr. Nyilas Viktor 1984. *A Debreceni Tanítóképző Főiskola 25 éve (1959-1984)* Debrecen (kézirat)
- Fekete Károly, ifj. – Csorba Péter 2005. Eltemettük dr. Kiss Tihamér László tanár urat. *Református Tiszántúl : a Tiszántúli Református Egyházkerület lapja*, 13. 2005/3-4.
- Báthory Zoltán – Rét Rózsa – Falus Iván – Szabolcs Éva – Bársony Csaba szerk. 1997. *Pedagógiai Ki Kicsoda?* Keraban Könyvkiadó, Budapest
- Borsodi Csaba - Tüskés Anna 2010. *Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karjának története képekben 1635-2010.* Budapest
- Vass Henrik szerk. 1974. *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1967-1970* Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Vass Henrik szerk. 1979. *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1971-1975* Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Vass Henrik szerk. 1983. *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1975-1980* Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Varga József – Szilbereky Jenő – Lévai Tibor szerk.: *Hatályos Jogszabályok Gyűjteménye 1945-1977* I-V. kötete, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1979.
- 3/1969 (VII. 4.) MM számú rendelet az egyetemek és az egyetemei jellegű főiskolák szervezéséről és működéséről
- http://www.kftrkf.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=43 (letöltve: 2011. május 4.)

Adatközlők

- dr. Bajnok Lászlóné (1935)
Szöörné Antal Ilona (1943)

Melléklet (visszaemlékezések)

Az alábbiakban a témával kapcsolatos különféle gondolatokat és visszaemlékezéseket szeretnék ismertetni átdolgozott formában. Az interjúkat jómagam készítettem el Bajnok Lászlónéval és Szőőrné Antal Ilonával, 2010-ben. Mindketten hozzájárultak gondolataik közléséhez; az interjú nyilvánosságra hozatalához.

Bajnok Lászlóné a helyi Tanítóképző Marxizmus-Leninizmus Tanszékén 13 évig dolgozott, több mint két évtized távolból nem egészen pontosak az amúgy is halványodó emlékei.

A Tanszék oktatói a marxizmus-leninizmus mindhárom ágazatát, vagyis a dialektikus és történelmi materializmust, a politikai gazdaságtant és a tudományos szocializmust oktatták, de a későbbiekben sor került – az intézmény profiljának megfelelően – az etika és a szociológia tanítására is.

Az órák elhelyezését és a tantárgyfelosztását már nem tudta pontosan felidézni, illetve például azt, hogy ki mit és hány órában tanított, de erre szolgálnak azok a hivatalos anyagok, melyeket a főiskola irattárban kell kutatni.

Az biztos, hogy az első évfolyamon a filozófia oktatásának volt igazi súlya, a második évfolyamon pedig a politikai gazdaságtan dominált.

Az etika, illetve a szociológia tanítás beosztásáról nem maradt emlékképe, pedig már akkor is fontos tárgyként funkcionáltak, nem hiába foglalkozott vele több kollégája is.

A tudományos szocializmus oktatására a harmadik évfolyamon került sor. Plenáris előadások és szemináriumi foglalkozások láncolatán haladtak a tananyagban.

Néhány nagyobb fejezet címét megemlítem, melyek a tananyag részét alkották: a forradalom- és hatalomelmélet, a hegemonia és szövetségi politika kérdései, a két világrendszer koegzisztenciája, a gyarmati felszabadítási mozgalmak. A munkásmozgalom nemzetközi, illetve magyarországi (hazai) áramlataival, eredményeivel külön fejezetben foglalkoztak.

Az 1980-as évek második felében a munkásmozgalom története helyett a magyar történelem fontosabb periódusainak taglalására, a tudományos szocializmus helyett politológia oktatására kellett áttérni; ennek megfelelően 1988-ban kezdték Erdély történetét is tanítani a hallgatóknak.

Mivel a korábbi tudományos szocializmus oktatói mindannyian történelem szakosok voltak, a történelmi vonatkozások nem okoztak különösebb gondot, de a politológia órákra való felkészülés már nehezebb volt, mivel előképzettségük nem erre a talajra épült.

Az úgynevezett „tudományos szocializmus szakcsoport” eleinte négy oktatóból állt: Kozma Mihály, Bajnok Lászlóné, Bárdi Ida Ilona és Soós Ildikó. Az 1980-as évek derekán érkezett két fiatal kartárs: Berek Sándor és Völgyesi Zoltán.

Szakcsoport-üléseken a legfrissebb irodalom megismerésére és megvitatására, valamint oktatás-módszertani kérdések megbeszélésére került sor. A főiskola könyvtára is, de a szobákban elhelyezett szabadpolcos kiskönyvtárak, az újságok és főként a folyóiratok hozzáférhetősége révén elég jól tájékozódtak az 1980-as évek felgyorsuló társadalmi folyamataiban. Ha találtak egy-egy érdekesebb cikket, márpedig sokat lehetett olvasni, azonnal felhívták rá egymás figyelmét. Szinte állandó szakmai és politikai konzultációban álltak egymással. Érdekes és izgalmas időszakot éltek át együtt, legalábbis Bajnokné szerint.

Kik és hogyan váltak a marxizmus tanszék oktatóivá? – kérdezhetné az olvasó.

A tanszék oktatóinak többsége sikeres középiskolai tanári munka alapján, az elméleti kérdések iránti fokozottabb érdeklődés okán, pályázati úton került erre a területre. Voltak, akik tudományos kutatói, illetve más felsőoktatási intézményben töltött évek után jöttek erre a tanszékre. Vállalták, hogy eredeti szakjaik (pl. magyar, történelem, földrajz, biológia, matematika) mellé megszerzik a kiegészítő szakos képzést az ELTE, illetve a MKKE megfelelő szakán. Családi kötöttségek mellett, komoly anyagi kihatások árán, de jeles-kitűnő eredménnyel abszolvták a harmadik szakot.

Az oktatásra jelentkező pályázók felkészültségét, politikai hátterét, emberi habitusát nemcsak a Főiskola vezetésének kellett megnéznie, hanem figyelemmel kísérte a Művelődésügyi Minisztérium Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztálya is.

Bajnokné szívesen emlékezett vissza a kollégákkal együtt töltött évekre. Egyre erősebbé vált benne az a tudat, hogy értelmes, jó szándékú emberek (kollégák) körében volt szerencséje dolgozni több éven keresztül. Nyílt, őszinte légkörben tudtak – sokszor elég élesen – vitatkozni, de a megoldások keresése és egymás megbecsülése mindig megvolt és meg is maradt.

Ennyi lelkesen és ingyen túlmunkázó emberrel alig-alig lehetett szerinte találkozni. Az őszinte szóhoz az is hozzátartozik, hogy jutalomosztáskor nem álltak a sor végén! Nem volt véletlen, hogy a vidámabb, úgynevezett „fordított napok” során a hallgatók két-három oktatót is választottak az ideológiai tanszékről a legnépszerűbb tanárok közé. Nyilvánvaló, hogy a tanítóképzés sodorvonala a pedagógia tanszéken áramlott át, de ismertségünk révén feltűnően sok hallgató választott TDK és szakdolgozati témát a marxizmus-leninizmus tanszék által kiírt lehetőségek közül. Akkoriban a főiskolai oktatók minősítésének három szempontja volt: az oktató-nevelői, a közéleti és a tudományos munka.

Legtöbben az oktatói tevékenységet favorizálták. Meglehetősen sok közéleti munkát vállaltak. Fentiek figyelembe vételével a tudományos kutatásra maradt a legkevesebb energiájuk.

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a tanszék ne reprezentálta volna magát a tudományos ülésszakokon. Nem hiányoztak a Debreceni Szemle, a Főiskolai Közlemények cikkei, tanulmányai szerzőinek köréből sem. Több kollégája szerepelt országos fórumon is, referátumaik, illetve korreferátumaik sikeresek voltak. Az egyetemi doktori fokozatot majdnem mindannyian megszerezték, majd választott témákban kutattak tovább, rendszeresen publikáltak. Kandidátusi fokozatot, illetve később PhD fokozatot csak négyen céloztak és szereztek meg.

Ami a közéleti munkát illeti: ez a szellemi vetélkedők gondozásából, iskolai ünnepek szervezéséből, az ifjúsági mozgalom (KISZ Kommunista Ifjúsági Szövetség), az úttörőmozgalom munkájának segítségével, úttörő-vezetők képzéséből, KISZ-táborok szervezéséből és egyéb társadalmi munkák teendőinek ellátásából állt.

Kecze László volt utoljára a Tanítóképző Marxizmus-Leninizmus Tanszékének vezetője. A filozófiát Bajnokné emlékei szerint Hársing László filozófus jegyzetéből tanították a hallgatóknak. Őt a korszak egyik meghatározó filozófusaként tartották számon. Az 1930-ban született gondolkodó tanított az ELTE-n, a BME-n (Budapesti Műszaki Egyetem), végül a Miskolci Egyetemen is.

1959-ben alakult meg Debrecenben a felsőfokú tanítóképző intézet, majd azért változott meg a tantervi háló is, mert átminősítették Főiskolává. Bajnokné több mint 25 éve vonult nyugdíjba, már más környezetben él.

Az 1980-as években nehezedett a marxizmus-leninizmus oktatás helyzete, a tudományos szocializmus helyett politológiát kezdtek el oktatni, de nem igazán ment, mivel senki nem értett hozzá, hiszen nem volt elegendő és megfelelő szakmai előképzettségük. A már említett Erdély történetét is tanították, mert akkor jött divatba. Ugyanakkor Magyarország története c. speciálkollégium is szerepelt a tárgyak között.

Az Marxizmus-Leninizmus Tanszék szervezetenként csak félig tartozott a Főiskola alá, mivel a MLOF (Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztály) intézte a kinevezéseket, tehát Budapesten a minisztériumban volt a „gazda”; ennek megfelelően mindenben egyeztetni kellett a Főosztállyal.

Három ágat lehet megkülönböztetni az ideológiai oktatási rendszerben:

Az első a filozófia volt, ami a világ általános összefüggéseit vizsgálta, a természet és történelem összefüggéseit. Természetesen létezett a történetfilozófia is, mindezt az I. évfolyamon oktatták.

II. évfolyamon a politikai gazdaságtan volt, ami a tőkés társadalom működésének elméleti összefüggéseit vizsgálta. A II. félévben a szocializmus politikai gazdaságtanát oktatták, ahol központba került a tervezgátlás. Tanítottak még etikát is.

A III. évfolyamon jött a tudományos szocializmus, ahol azt vizsgálták, hogy mi a forradalom szerepe, mi a tömeg szerepe, mi a munkásosztály szerepe vagy éppen a proletárdiktatúra szerepe a társadalomban.

Azonban minden elméletnek megvan a maga „Achilles sarka”, azaz sebezhető, támadható. Arra gondol Bajnokné, hogy amikor a munkásosztály gyermekei bekerültek a főiskolára vagy egyetemre, majd egy-két generáció múlva az unoka elfelejti, hogy a nagypapa mit gondolt az esztergypad mellett.

Az Erdély-története c. speciális kollégiumot a Köpeczi Béla által szerkesztett könyv kivonata alapján tanították. Létezett egy szemelvénygyűjtemény is, amit a marxizmus oktatók állítottak össze. Ugyanakkor nem oktattak munkásmozgalom-történetet a Főiskolán. Az ösztönös géprombolás korszakától a szocialista világrendszer válságáig tartott az téma, vagyis egy történeti felfejtéről van szó. Az itt oktatók mindegyikének volt valamilyen alapszakja.

A filozófia szakosok matematika, fizika, ábrázoló geometria szakkal rendelkeztek. A másik eredeti képzettség a magyar-történelem szakos középiskolai tanári végzettség volt. Aki bekerült a tanszékre, Budapestre járhatott filozófiát, közgazdaságtant és tudományos szocializmust tanulni kiegészítő képzésben.

A politikai gazdaságtant oktatók közgazdász végzettségűek vagy közgazdász tanárok voltak. Szászi Ferenc volt olyan, aki egyedülként magyar-történelem alapszakkal rendelkezett. Volt olyan (Kircsi Károly), aki matematika-fizika szakos volt eredetileg, Püspökladányból jött, majd beiratkozott a MKKE-re (Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem). Ugyanakkor a közgazdászoktól megköveteltek egy pedagógiai „ráféjelést”. Az ember nem érzékeli, hogy butaságot csinál, ha benne van egy adott rendszerben. Hiányzik a kritikai érzék sok emberből.

Szőőr Gyuláné Antal Ilona a következőképp emlékezett vissza:

A tudományos szocializmust oktatók eredetileg magyar-történelem szakosok voltak. Bajnokné volt egyedül földrajz-történelem szakos, a férjével évfolyamtársak voltak a KLTE-n. Erre is „rá kellett fejelni”, elvégezni az ELTE kiegészítő szakot: természetesen a tudományos szocializmust.

Tanítottak szociológiát is, de ezt jól képzett vendégelőadóval oldották meg: Mojzesné dr. Székely Katalinnal, aki korábban Huszár Tibornál csinálta meg a kandidaturáját.

Kádár Sándor sokáig volt a Marxizmus-Leninizmus Tanszék vezetője. A tanszék oktatói közül többen is rendelkeztek középiskolai tanári előélettel. Azaz tudtak tanítani, ennek köszönhetően is az egyik legnépszerűbb, de mindenképpen elfogadott tanszék volt a főiskolán. A 10 legnépszerűbb oktatóból két-három tanár a Marxizmus-Leninizmus Tanszéken dolgozott. A fordított napon lehetett szavazni a hallgatóknak erről.

A TK-n a hallgatóknak kritika nélkül könnyebben elfogadtak mindent, ellentétben a Zeneakadémiával vagy a Közgazdaságtudományi Egyetemmel, ahol már „problémásabb” hallgatók voltak ebből a szempontból. Nyitott volt a légkör, sok szakdolgozó volt ahhoz képest, hogy a képzési profiljuk nem a marxizmus volt, hanem a pedagógia. Leginkább aktuálpolitikai témát választottak; például Gamal Nasszer Egyiptoma, a békés egymás mellett élés gyakorlati megvalósulása, az eurokommunizmus (OKP, FKP). Szöörné szerint volt egyfajta sajátos vonzó ereje a szocializmusnak, az egy más kérdés, hogy miként próbálták megvalósítani. Latin-Amerikában a papok ma is baloldalinak számítanak, akiknek szocialisztikus tanításaik és tetteik vannak.

A tartalmi döntésekben (álláshely betöltése, tanterv változtatása) a Marxizmus-Leninizmus Oktatási Főosztály döntött. Nem akárcsak lehetett marxizmus-oktató: lehetőleg párttagnak kellett lennie, és egy elbeszélgetésen is részt kellett vennie Budapesten a Minisztériumban. Itt azt kérdezték meg többek között, hogy miért akar marxizmus-oktató lenni? Hozzá kell tenni, hogy megbecsült középiskolai tanárok jöttek a Főiskolára oktatni. Bajnoknének Kónya István tanította a filozófiát és a valláselméletet az egyetemen, ami nagy hatással volt sokakra.

Egy évfolyam 160 főből állt, ahol mentek a plenáris előadások. Ehhez tartozott egy 18-20 fős szeminárium is.

A tudományos szocializmust 4 oktató tanította: Bárdi Ida Eszter, Soós Ildikó, Kozma Mihály, Bajnok Lászlóné. A filozófiát hatan: Kecze László, Holló Judit, Barta Jánosné, Pintér Jenő, Kádár Sándor, Szöörné Antal Ilona. A politikai gazdaságtant két fő: Szászi Ferenc, Sári Mariann, valamint egy vagy két vendégoktató. Akinek eleve közgazdász végzettsége volt, az nemigen jött el főiskolára oktatni, presztízs, de főként anyagi megfontolásból. Tehát 10-12 fő körül mozgott a Marxizmus-Leninizmus Tanszék létszáma, ők képezték a törzsgárdát. Sőt, Völgyesi Zoltán is itt kezdte a tanszéken a pályafutását, mint tudományos szocializmus oktató, mindez a 80-as évek második felében történt.

Ami a kutatási területet illeti:

Soós Ildikó „Rosa Luxemburg véleménye a nemzetiségi kérdéstről” című dolgozattal értekezett. Kecze László egyháztörténettel foglalkozott, illetve az egyház és a filozófia kapcsolatával. Kádár Sándor a megismerés anyagi gyökereit kutatta. Holló Judit a matematika egy részterületének és a filozófia egy részterületének összefüggéseit kutatta. Völgyesi Zoltán a 1956-os eseményekkel foglalkozott, Hajdúnánás 1956-os történetéből írta meg kandidátusi értekezését. Bajnok Lászlóné az MSZMP szövetségi politikájával foglalkozott, azon belül azal, hogyan ért szót Kádár János a társadalom különböző rétegeivel 1956 után?

A főiskolán a II. emeleten voltak az ideológiai tanárok, négy szobával rendelkeztek. Saját könyvtáruk ugyan nem volt, de minden tanári szobában megtalálhatóak voltak a szakterületükhöz tartozó könyveik. Szabad-polc rendszer működött. A tanszékvezetőnek volt még saját külön szobája.

Három főiskolai tanárunk volt az ideológusoknak: Kádár Sándor, Szászi Ferenc és Pintér Jenő. Öt docens: Bajnok Lászlóné, Kecze László, Barta Jánosné, Kozma Mihály, Szöör Gyuláné és négy adjunktus.

Kozma Mihály 18 évesen Nyugat-Debrecen párttitkára volt, azaz élet-halál ura lett. Rákosi Mátyás híve maradt élete végéig.

A tanszékvezetőjük egy bölcs mondására hívta fel a figyelmet Bajnokné, ami kiválóan jellemezte a Kádár-korszak gondolkodásmódját: „egyszer bementem hozzá lamentálni, berzenkedni az épp aktuális párthatározat miatt. Ő erre azt mondta, hogy hagyd a fenébe, mert ez egy olyan jól olajozott nemzetközi gépezet, amihez ha te odapiszkálsz, bekapja a kezedet és te maradsz nyomorék egész életedre, nem a gépezet.”

Bartáné vidéki tanítók gyermeke volt, azaz értelmiségi származású volt. Szöörné apja győri iskolaigazgató volt, anyja háztartásbeli, azaz értelmiséginek számított. Soós Ildikó apja vasúti tisztviselő, anyja háztartásbeli, azaz alkalmazott. Pintér Jenő apja mozgalmi aktivista volt a szakszervezetben, anyja pedig a nőmozgalom tagja volt. Kozma Mihály a nyomorból jött, eredetileg téglavető volt, vagyis munkás származású. Nekik 1945 felszabadulást jelentett. Bajnok Lászlóné apja MÁV-tisztviselő volt, anyja pedig óvodai gondnok, alkalmazotti származású. Bárdi Ida Eszter apja juhász volt (mellette juhhússal kereskedett), anyja háztartásbeli. Vagyis paraszt és kereskedő származású volt egyben. Kecze László és Szászi Ferenc paraszti származásúak voltak.

A származás szerinti kategóriák a következőképpen néztek ki: munkás, paraszt, értelmiségi, alkalmazott, egyéb (osztályidegen, kisiparos, katolikus pap).

Tehát a tanszék oktatói többségében szerény egzisztenciájú családok leszármazottai voltak. Pl. tanítók, kistisztviselők, parasztok, munkások gyermekeiként tanulhattak tovább.

1989-et rosszul élte meg, mivel ösztönösen gondolkodott. Az inga kileng Magyarországon, lassan eljutnak a jobboldali szélsőség kormányerővé válásáig. Akkoriban a fiatalabbak a „kenyérkereset” miatt jöttek a Tanszékre, nekik nem fájt annyira a váltás. Igazi páfördülés azonban nem volt, visszafogottan nyilatkoztak, majd vissza is vonultak. A tanszéken nem voltak szélsőségesen gondolkodó emberek, lehetett bármiről beszélni egymás között is, de a szemináriumokon a hallgatók is bátran hangot adtak véleményüknek. Pintér Jenő munkásőr volt, a Szovjetunióban csinálta a kandidátusiját. Nem volt jellemző a tanszék külkapcsolatainak virágzása. Kádár Sándor 1926-ban született, majd 1986-ban elment nyugdíjba, ezt követően Kecze László örökölte a tanszék vezetését. 1989-91 között Társadalomtudományi Tanszék lett az új nevük. Az egyház utána vette át az intézményt, és a saját ízlése szerint kezdte el átalakítani.

Filozófiatörténet és etika oktatás ma is van. Nem vártak senkitől sem hűségnyilatkozatot, csak azt, hogy dolgozzon. Kényszernyugdíjazás sem volt, mindenki kitölthette a nyugdíjig tartó időszakot.

A főiskolán egy MSZMP alapszervezet volt és ezen kívül tanszéki pártcsoportok működhettek. A 62 emberből 32 volt párttag, azaz 50%-os volt az arány. A Marxizmus-Leninizmus Tanszéken mindenki párttag volt, ugyan a 80-as években a három új fiatal már nem lépett be a pártba: Erdei Ildikó, Völgyesi Zoltán és Berek Sándor.

Jó hangulatú, baráti társaság volt a tanszéken, jutalomosztások idején a pedagógusnap alkalmával, valamint április 4-én és november 7-én nagy vidámságban ünnepeltek.

A publikációik különböző főiskolai kiadványokban jelentek meg: ezek voltak a Főiskolai Közlemények. Ezen kívül a Debreceni Szemle, Napló, Marxizmus-Leninizmus Közlemények (országos) adtak teret nekik szakmai téren.

Mielőtt odament volna Bajnokné a főiskolára oktatni, a Bethlen Gábor Közgazdasági Szakközépiskolában tanított. A férje előtte a Gépipari Iskolában tanított, majd az Ybl Miklós Főiskolán, majd ezt követően a KLTE-n. Neki hallgató korában Kónya István tartotta a filozófia órákat, Darai József a politikai gazdaságtant és Kiss Sándor a párttörténetet.

Olyan kapcsolati háló létezett a városban meglévő és működő többi Marxizmus-Leninizmus Tanszékekkel, hogy átjártak oktatni egymás intézményeibe: Szöörné a DATE-n tanított, Bajnokné a KLTE-n, Szászi Ferenc meg az YMÉMF-n. Hozzátehető, hogy ezek a kapcsolatok a mai napig meglehetnek.

1976-ban szerveződött főiskolává az intézmény. Ekkoriban csak 3 éves volt a képzés, majd a 90-es években lett felemelve 4 évesre. Akkoriban élesebb különbségek voltak az egyetemek és főiskolák között. Előbbi feladata a tudományos, kutatói ösztön elősegítése, utóbbi a gyakorlat, oktatás, nevelés fontosságát hangsúlyozta ki.

1975-től 3 éven keresztül egy-egy fő oktatót vettek fel filozófia oktatóként. Így került oda Barta Jánosné (1975), Szöörné Antal Ilona (1976) és Holló Judit (1977). Barta Jánosné magyar-történelem szakot végzett a KLTE-n, majd 10 éves gimnáziumi gyakorlattal bírt a Dienes László Egészségügyi Szakközépiskolában.

Szöörné a Hajdú-Bihar Megyei Tanács Művelődési Osztály középiskolai tanulmányi felügyelője volt, ahol 4 évig dolgozott, „bemenedült” a főiskolára tanítani, mert előtte egy szakmunkásképzőben dolgozott tanárként. 1967-ben fejezte be a magyar-történelem szakot a KLTE-n.

Meghirdettek egy állást a főiskolán, azt pályázta meg, ekkor hívták filozófiát tanítani. Mindegyik is érdekelte a filozófia, elsősorban az irodalom miatt, a szellemtörténetet fantasztikus dolognak gondolta. Fojtott időszak volt ez a gondolatok szabad áramlása tekintetében.

A tanszékre való bekerülés egyik feltétele volt a párttagság megléte, így jelentkezett a Pártba. Azért valamilyen szinten hitt a rendszerben. Hitt abban idealistaként, hogy ne legyen annyi szegény gyerek.

A háború gyűlöletes volt számára, apja 5 évig volt hadifogoly, ezért is lett fontos a béke számára; ez munkálkodott benne tudat alatt is.

Satre, Camus nagy példaképek voltak akkoriban. A lényeg, hogy 30 évig egy ragyogó munkatársi környezetben dolgozott.

Kecze László volt a filozófia szakcsoport vezetője (történelem-latin szakon végzett a KLTE-n), majd később tanszékvezető is lett. A vita volt a lételemük, szinte megváltották a világot. Kádár Sándor volt a tanszékvezetőjük, aki előírta, hogy mindenki tanársegédként kell, hogy kezdjen a tanszéken. Közben beiskolázták az ELTE filozófia kiegészítő szakra. Havonta 4 nap Budapesten próbára teszi az embert. 1977-81 között járt oda, ahol iszonyú jó dolgokat lehetett meg tapasztalni. Rúzsa Imre hatására kinyílt a bölcsész szeme. Ancsel Éva, Kiss Endre is nagy formátumi emberek voltak. öt féleven keresztül Hegel-t tanított nekik Kiss. Egy félévet dialektikus materializmust tanultak, amit egy orosz hölgy tartott meg. Úgy vélte, hogy számára az ELTE-n lett pótolva a XX. századi filozófia oktatás, széles látókör alakult ki az embereknek, így neki is. Az volt a véleménye, hogy 18 évesen ne tanuljon az ember filozófiát, hiszen meg kell lenni hozzá az általános műveltségnek.

Kádárnak nem volt kandidatúrája, nem volt még filozófia szakja sem, szakmailag nagyon kevés volt a teljesítménye. Hiányoztak az iskolateremtés feltételei. Nem is igazán bíztatott arra senkit sem, hogy publikáljon. A szó tudományos értelmében tehát nincs Kádár-iskola.

A hallgatókkal való vitakörök szervezése megvolt. Karcagra jártak kukoricát címerezni, úgy érdemes dolgozni, hogy ha szereti az ember, amit csinál.

A tantárgyak:

Az I. tanévben az I. félévben dialektikus materializmust tanítottak, II. félévben történelmi materializmust, mindezt 3 óra szeminárium keretein belül.

A II. tanévben heti 2 órában politikai gazdaságtant oktattak, ahol szövegelemzések voltak, majd jött az etika heti 2 órában.

Szakosodni kellett valahova, így Holló Judit (matek-fizika szakon végzett a KLTE TTK-n), ráállt a dialektikus materializmusra, míg a történelmi materializmust Bartáné vette át. Szöörnének az etika tanítása lett a feladata, tehát tárgyfelelősök lettek egyben.

A kutatási területek: Holló Juditnak a hegel-i dialektika, Barta Jánosnének a nemzetté válás fogalma, míg Szöörnének az értelmes önzés, tolerancia Kafka és Camus munkássága alapján.

Évente 6-7 szakdolgozatot írtak hozzájuk (a tanszékhez) a hallgatók, akik közül meg kell említeni Halász Margitot, aki híres regényíró lett vagy Pócs Zoltánt, aki az undergrand mozgalom kutatója lett aztán. Igazi szakmai kincseknek számítottak ők.

1989 nem egyszerre jött, hanem természetesen voltak előzmények. Ennek egyik példája az állami címer-ügy volt. Közben kitiltották a pártszervezeteket a főiskoláról, pontosabban minden pártszervezetet, így a régit is, tehát az MSZMP-t. Az volt a törekvés, hogy politika-mentes legyen az oktatás. Át kellett szervezni a tanszéket, amelynek értelmében a tudományos szocializmus megszűnt. Ez 5 főt jelentett, akik valamennyien történelem szakot végeztek. Magyarország modernkori története a XX. században címmel kezdtek el órát tartani. A filozófia pedig filozófiatörténetre lett átkeresztelve, azonban azt gondolom, hogy a diák és a tanár dolga, hogy mi tanít az órán, miután becsukja az ajtót. Filozófiatörténetet azonban már korábban is oktattak, legfeljebb nem ezen címen.

1989 után az I. tanévben 1 előadás és 2 szeminárium keretein belül ment a filozófia oktatása. A II. tanévben gazdasági ismeretek folytak 1 előadás és 1 szeminárium keretein belül. A III. félévben 1 politológia előadás volt. A III. tanévben jött az etika 2 szemináriummal. Végül a VI. félévben jöttek a szabadon választható tárgyak: vallástörténet (Kecze László), rétegszociológia és faluszociológia (Fürj Zoltán).

Kecze témája vallástörténet volt, ebből írta meg doktoriját is. Fürj Zoltán Rácz Istvánnál végzett, ő kezdte el tanítani a politológiát a főiskolán. Közben jött 3 új, fiatal kolléga: Erdeiné Nyilas Ildikó (orosz- történelem-filozófia), Völgyesi Zoltán (történelem-földrajz) és Berek Sándor (történelem, majd később szociológia)

1990/91-ben az egyház benyújtotta igényét az épületre, majd át is vette az intézményt. Tehát állami intézményből egyházi intézmény lett. Közalkalmazotti jogviszony vonatkozott rájuk, vagyis voltak különböző jogosítványok, amiért meg kellett küzdeni a tárgyalások során.

Soós Ildikó (német-történelem), Bárdi Ida (történelem-néprajz) elhagyták a tanszéket, nem akartak „átállni”, nem akarták folytatni az oktatást. Kozma Mihály (politikai főiskola-történelem) meghalt. Kádár Sándor (jogász-tanító-politikai főiskola) levontként esett hadifogságba a II. világháború végén.

1990 körül megegyezett az állam és az egyház, majd Kocsis Elemér (Svájcban tanult) meglátogatta a tanszékeket, így hozzájuk is elment. Tisztességes ember volt, aki nem várta el attól a tanszéktől, amelyik 6 évvel korábban marxista-leninista volt, hogy kicserélje a gatyáját; csupán toleranciát és tisztességes szakmai munkát várt el.

Ugyanakkor át kellett nevezni a tanszéket, így lettek Társadalomtudományi Tanszék 1990-re. Majd Kecze László vette át a tanszékvezetést, Kádár pedig nyugdíjba vonult. Kecze később főiskolai főigazgató-helyettes lett.

Közben megjelentek az egyházi tárgyak: 3 új profil volt: kántorképzés, kommunikáció képzés és hitoktató képzés, természetesen a tanítói szak alapfeltétel volt. Rengeteg új, külsős oktató került a erre a tanszékre is. Osváth Sándor (rendező szak) átjött a Magyar Tanszékről, ő fogta össze a kommunikációs szakot. Hallatlan karrierje lett ennek a képzésnek, komoly presztízst jelentett a főiskolának. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan a tanítói szak megkopott. 1-2 év múlva Völgyesi megcsinálta a doktoriját Hajdúnánás, 1956 címmel, majd a kommunikációs szakcsoport vezetője lett. Egy főállás volt Osváth számára, ezen kívül voltak a más, külsős óraadók, akik a helyi sajtóban letették már a névjegyüket. Önálló stúdió, rádió is alakult közben. Felmerült az igény, hogy önállósodjon a kommunikáció szakcsoport 2001/2002 körül. Ekkor Tanszék lett, majd Intézet, a lényeg, hogy levált a Társadalomtudományi Tanszékről. Közben a kántorképzés az Ének-Zene Tanszékhez csapódott.

1996-ban Csorba Péter egyháztörténetet kezdett el tanítani. Kecze László után Csorba Péter lett a tanszékvezető, 1994 után. Ugyanakkor Fürj Zoltánnak lejárt a főigazgatói mandátuma és 2009-ig Csorba Péter lett a főigazgató. Ezt követően pedig 2009-2011 között Völgyesi Zoltán töltötte be ezt a posztot. Tehát azt lehet mondani, hogy erről a tanszékről is kerültek ki a főiskola vezetői.

A 45 év körüli korosztály mellé kerültek a fiatalok, akik akkor 23-25 évesek lehettek. Befogadóak voltak az idősebbek, könnyű volt a beilleszkedés, nem volt rivalizálás. Akkor is teljesíteni kellett szakmai értelemben, hogy előrelépjen az ember. Tudták segíteni egymást, hallatlan jó légkör volt, nem volt irigykedés egymásra; a közösség segítette egymást. Nem volt besúgó sem a tanszéken, nem jelentett senki sem a rendőrségnek. Pintér Jenő (filozófia) a Szovjetunióban (Leningrád) kandidált a DNS-ek filozófiai problémái címmel, aki amúgy 2008-ban halt meg. Előtte vonult nyugdíjba: 2006-ban. Eredetileg biológia-kémia szakos volt a KLTE TTK-n. Évekkel azelőtt a DOTE-n volt kutató egy laborban. Ugyanakkor az 1990-es években már nehezebben fogadták el az orosz kandidatúrát szakmai berkekben.

Ami a származás dolgát illeti: Kádár Sándor apja tanító volt, tehát értelmiséginek számított. Kecze László paraszti származású Karcagról, Pintér Jenőnek iparos ember volt az apja, Barta Jánosnének tisztviselők voltak a szülei, Holló Juditnak munkás apja és háztartásbeli anyja volt, Szőörnéné pedig értelmiségi, hiszen apja székely származású unitárius nacionalista volt, aki magyar-történelem szakos tanár volt. Anyja gazdag bajor katolikus családból jött, francia-magyar szakot végzett.

Szőörnéné harmadikos gimnazista korában már felvették az egyetemre, hiszen megnyerte az OKTV-t. A győri vagongyár történetét írta meg, így nem kellett felvételiznie. Ekkoriban oldották fel az X-es származást, ami őt is érintette, pozitív értelemben. Berek Sándor földműves, paraszti származású volt, Nyilas Ildikó apja vasutas volt, anyja pedig számítógépes adatfeldolgozó. Völgyesi Zoltán iparos szülőkkel bírt. Megvannak azok az alapesztusok, amik

alapján meg lehet állapítani, hogy ki milyen származású. Tehát hogyan ül le, hogyan köszön, hogyan fogja meg a kanalat. Szőörnén 1943 decemberében született. Az anyja tagja volt az Actio Catolica Szervezetnek, apja levente volt Szatmárnémetiben. Anyja egyik élharcosa volt a visszamagyarosítási mozgalomnak, aki 1975-ig fekvőbeteg volt. 1949-ig nem is látta apját, aki akkor tért vissza a 4 éves hadifogságból. Anyja ott ragadt a régi világban, amikor ő még szép volt és egészséges. A hit nagy szerepet játszott az életében, azt gondolta, hogy amikor megjöttek a kommunisták, minden baj utána következett be az életében. Nagybátyja amúgy Mindszenty titkáráként dolgozott. Mindig volt ambíciója, hogy bekerüljön a felsőoktatásba tanítani. Ugyanakkor az volt a véleménye, hogy egy család összetartása a nőn múlik.

Hallgató korában, amikor a KLTE-re járt, ahol a Filozófia Tanszék meglehetősen sarkosnak bizonyult ideológiai értelemben. A lenini kategória magyarázata volt a maximum. Bimbó Mihály nagyon szigorú volt, noha végül jelest adott a vizsgájára. Ezen kívül tanított még filozófiát Kovács Margit is.

Farkas Dezső volt a tudományos szocializmus tanár, de nem szerette, mert gyűlölködő volt nagyon. A Benczúr Kollégium falára felfestett néhány hallgató egy vörös csillagot, egy horogkeresztet és egy Dávid-csillagot. Aztán feljelentették őket és perbe fogták őket. A 3 főből 2 vegyész és egy néprajzos volt. Aztán két év múlva visszavették őket az egyetemre, de akkor a bíróság elítélte őket és kizárta az egyetemről is, hazaárulás és rendszerellenes tevékenység miatt. Aztán bejött Farkas az órára és fel volt háborodva, hogy hallgatólagosan is, de támogatták a 3 „renitens” diákot. Nem tettek ellenük semmit a hallgatók, ez zavarta Farkast.

A tanszék külkapcsolatai Potsdam, Ungvár, Nagyvárad, Békéscsaba városokra korlátozódtak. A DOTE MLI-vel jó kapcsolat volt, mert Jenei Ilona is etikával foglalkozott, illetve a KLTE-n ugyanez Kovács Margittal.

Ugyan a tanszéknek nem volt, de a főiskolának voltak évkönyvei, abba lehetett nekik is publikálni, ez házi kiadványnak számított. Wittgenstein szerint „ami lényeges, arról hallgatni kell.” Kecze Lászlónak valláskritika, református iskola rendszere és hitbéli kérdések volt a kutatási területe. Bartánénak a nemzetné válás, nemzeti nacionalizmus a századforduló, vagyis a hazafiság. Holló Judit dialektika törvényeivel, az ok-okozati viszony kapcsolatával foglalkozott. Fürj Zoltán a református egyház és oktatás kapcsolatával, Kádár Sándornak a szocialista tanár-diák viszony volt a témaköre. Berek Sándor a cigányok toleranciája, hagyományok vizsgálatával foglalkozott komolyabban. Völgyesi Zoltán Hajdúnánás, 1956 témakörben dolgozott, Csorba Péter neveléstudományi kérdésekkel foglalkozott. A Politikai Gazdaságtan Szakcsoportban volt Szászi Ferenc, aki a Nyíregyházi Főiskola történelem szakán végzett, ő volt a szakcsoportvezető. Szitás Mariann magyar-történelem szakon végzett a KLTE-n, Sopronba került. Licska József az üzleti életbe indult tovább dolgozni.

A Tudományos Szocializmus Szakcsoportban Kozma Mihály idősebb volt, Bajnok Lászlóné vezette a szakcsoportot, aki népfrontmozgalommal foglalkozott. Bárdi Ida és Soós Eszter is itt dolgozott. Ők ideológiai okokból nem tudtak/akartak maradni, de lehet, hogy félték az egyháztól is. 1989 előtt nem mindenki volt párttag a tanszéken, amúgy egy pártcsoportot alkottak a Neveléstudományi Tanszékkal. Szőörnén 2007-ben vonult nyugdíjba.

Pedagógusképzés – tanárrá válás

Gombocz Orsolya

A pedagógus formálódó arca

Egy vizsgálat tapasztalatai

1. Bevezetés

Egy korábbi közleményünkben (A pedagógus arcai) neveléstörténeti értékű dokumentumokat vettünk szemügyre azt vizsgálva, hogy vajon a Pázmány Péter Katolikus Egyetem bölcsészkarának életre hívói és útjának egyengetői kívántak-e az új képzőhelyen elindítandó tanárképzésnek – a hit szolgálatán túl – valamilyen sajátos profilt adni. Azt szerettük volna látni, hogy volt-e az alapítóknak dokumentumokkal is igazolható szándéka, terve arra vonatkozóan, hogy az egységes követelményekkel szabályozott tanárképzés itteni műhelyeiben nevelődő tanárjelölteket felruházzák jelleget adó, megkülönböztető vonásokkal.

Mint említettük, a katolikus hit szolgálatára való felkészítést már önmagában is jelleget adó mozzanatnak értékelhetjük. Ezt a magától értődő követelményt - hogy legyen a döntően a katolikus iskolahálózat számára képzett tanár a hit elkötelezettje - megfogalmazzák ugyan az alapidokumentumok, de általában nem adnak további eligazítást arra, hogy ezt a vonást milyen konkrét emberi tulajdonságokkal, milyen arculattal látják elérhetőnek. Az egyetem küldetésnyilatkozata a keresztény életszemlélet és katolikus tanítás elfogadásán és szeretetén túli követelményeket is megfogalmaz ugyan (az egyetemes tudományos szemlélet tisztelete, együttműködési készség, mások értékeinek elismerése, az ország és a magyarság szolgálatára való készség), de ezek a normák nem a tanárképzésre, hanem a képzés minden ágára érvényes követelmények. Azaz a tanári személyiség egységes arculatának formálásához kevésbé járulhatnak hozzá, mert túlságosan általánosak. A bölcsészkar létrehozásában fontos szerepet játszó Maróth Miklós professzor a jelleget adó differencia specifikus lehetőségét a szolid általános műveltség (latin, élő idegen nyelvek, társadalomtudományi műveltség stb., amit a mai gimnázium nem ad meg) megkövetelésében látta. A katolikus pedagógiai szakírók, akik a katolikus iskola minden tekintetben jó ismerői – publikációikban nem fogalmazzák meg – a hit szolgálatára való felkészültségen túli – a pedagógus arculatára vonatkozó követelményeket. Azaz a megrendelő, a katolikus iskolahálózat a képzéstől nem vár megragadható jellegzetességgel szakmai útjára induló pedagógust.

Arra teszünk kísérletet, hogy a hallgatókról a pedagógiai képzés minden fontos területén (elméleti képzés, gyakorlati képzés) szerzett személyes tapasztalatunkat és eddig végzett vizsgálatainkat egy, a hallgatók saját hivatásukról és leendő munkájukról írt fogalmazványának elemzése segítségével kiegészítsük, s ennek a tekintélyes anyagnak az összegzésével újra megfogalmazhassuk véleményünket az egyetemen folyó tanárképzés hatékonyságáról, esetleges egységes arculatot formáló erejéről. Tehát a hallgatók szabad fogalmazványait elemezzük leendő hivatásukról, személyes ambícióikról. A vizsgálat a tartalomelemzés módszertanát használja.

Mielőtt a hallgatók által írt fogalmazványok tartalmi elemzésébe kezdenénk, megkísérlünk a témánk szempontjából általánosabb kitekintést adó tájékoztató pontot találni a pedagógus képző intézmények differencia specifikájára vonatkozásában. Azaz az egyes képzőhelyek sa-

játosságait, különös színeit, megkülönböztető jellegzetességeit feltáró szakirodalmat mutatjuk be, pontosabban szólva mutatnánk be, ha találtunk volna ilyent.

Ebben a témában azonban csak egyetlen – említésre méltó – munkát vehettünk kézbe, ez is meglehetősen régi, a nyolcvanas évek első felében készült. Fazekas Éva doktori dolgozata azt vizsgálta, hogy a szakirányú pedagógusképzés szakirányú volta csak a „szakmai sajátosban”, vagy abból kilépve a pedagógiai különösen-sajátosban is tettenérhető-e. Azt igyekezett feltárni, „hogya a testnevelő tanár csak attól és abban különbözik-e a műszaki tanártól vagy a tanítótól, hogy ő ért a tornához és a labdajátékokhoz, vagy abban is, hogy a szakirányú képzettsége határozományaként pedagógiai gondolkodásmódja, eszményei, pedagógiai értékítélete sajátos-szakmai”(Fazekas 1984: 102). A többféle módszert alkalmazó empirikus vizsgálat egy ötletét alkalmasnak tartottuk saját kutatási céljaink elérésére is, ezért átvettük a szerzőtől. Ő a hallgatók által a szakma gyakorlásához fontosnak tartott erényeket két csoportba sorolta: „Az egyik csoportba a pedagógiai munkában nyilvánvalóan nagyon fontos, de „működésüket” tekintve „passzív” tulajdonságokat soroltuk: megértő, türelmes, gyerekszerető stb., a másik csoportba pedig az általunk talán még fontosabbnak tartott „aktív” tulajdonságokat: következetes, szigorú, követelő stb. Ez a kategorizálás első pillantásra mesterkéltnek tűnhet föl. Igen lényegesnek tartjuk azonban, hogy az általunk képzett tanárok pedagógiai erényeiben (és eszköztárában) a követeléssel kapcsolatos pedagógiai értékek kerüljenek előtérbe, s az anya, óvónő karakterisztikumú erények helyett-mellett ezek erősödjenek és jussanak érvényre.”(Fazekas 1984:195)

Számunkra a pedagógiai erényeknek ez a felfogása azért rokonszenves, mert egyértelműen rámutat a középiskolai tanári tevékenység egy kitüntetett jellegzetességére, a követelés centrális szerepére. A ma divatos pedagógiai gondolkodás az anyai, óvónői védő, óvó, elfogadó karaktervonásokat mutató nevelői szerepeket támogatja. Kétségtelen, hogy ezek a tulajdonságok sem idegenek a középiskolában, de véleményünk szerint a nevelésnek ezen az intézményi fokán – melyre egyetemünk tanárképzése döntően irányul – az „aktív”-nak nevezett jellemzőket kell kitüntetett figyelemben részesíteni.

Szükségesnek látjuk a pedagógus személyiségével kapcsolatos szakirodalom egy fontos közmegegyezésére emlékeztetni az olvasót: A pedeutológia szakemberei már a hetvenes évektől igen rossz véleménnyel vannak az ún. „erénykatalógus” módszerről, mely köztudomásúan különböző csoportok véleménye alapján összeállított erénylista segítségével igyekszik megrajzolni a „jó” pedagógus képét. Ez azonban több, könnyen belátható ok miatt nem lehetséges. A hallgatóinkkal íratott fogalmazványok is – lényegében – ilyen kívánság-listának minősíthetők. Mi azonban nem kívánjuk belőlük megrajzolni a „Pázmányos” tanár képét. Arra azonban nagyon alkalmasnak látjuk őket, hogy segítségükkel a képzés különböző stádiumában lévő hallgatók (pedagógusra vonatkozó) értékpreferenciáit, az értékpreferenciák változásait összehasonlítsuk.

2. A vizsgálat bemutatása

Munkánk – mint a bevezetőben említettük – a hallgatóknak a Pázmány Péter Katolikus Egyetem bölcsészkarán folyó tanárképzésről való véleményét elemzi abból a célból, hogy megállapíthassa, tudják-e, érzik-e az itt érlelődő tanárjelöltek,

- hogy milyen embert, milyen pedagógust igyekszik formálni belőlük az egyetem,
- milyen eredményeket próbál kialakítani bennük,
- milyennek szeretné látni őket majdani tanári munkájukban,
- milyen szerepet tulajdonítanak a hallgatók tanárrá válásukban az egyetemnek.

A vizsgálatba két csoportot vontunk be: az első csoportot a képzést szeptemberben épp csak megkezdő hallgatóink (73+40=113 fő) alkották, a másik csoportot a harmadik szemesztert megkezdő hallgatóink (50+45=95 fő). Az első csoport Ilyen pedagógus szeretnék lenni címmel, a második Ilyen pedagógussá nevel engem A Pázmány bölcsészkarra írt fogalmazványt. Ebben a közleményben az utóbbi csoport, tényleges hallgatóink munkáit elemezzük.

2.1. Előzetes meggondolások

Pedagógusok mesterségükkel kapcsolatos gondolkodását feltáró vizsgálatokból tudható, hogy annak előterében személyektől függően más-más szakmai kérdéskörök állnak, s a problémák megoldásában szükséges nevelői erények értelmezése is sokféle. A kutatás számára izgalmas feladat, s egyúttal komoly kihívás is megismerni és feltárni a nagyon eltérő rangsorolás belső okait. Feltételezhető, hogy az előtérben álló problémákkal a nevelő gyakran foglalkozik. Vagy azért, mert szakmai tevékenységének értékhangsúlyait ide helyezi, azaz ezt tartja kiemelkedően fontosnak munkájában. Vagy esetleg azért, mert evvel a feladatkörrel kínlódik a legtöbbet a mesterség hétköznapi gyakorlásában. S természetesen más okot is könnyen elképzelhetünk. Bármilyen legyen is az ok, ésszerű feltételezni, hogy az, hogy milyen problémák állnak a nevelők pedagógiai gondolkodásának előterében, a pedagógiai tevékenység hangsúlyaira is utal.

Joggal feltételezhetjük, hogy a tanári mesterség gyakorlására készülő egyetemi hallgatók pedagógiai gondolkodásának centrumában álló értékek, tények vizsgálata is sok tanulsággal szolgálhat. Valószínűleg tükröződik bennük a hallgató eddigi élettörténete, pedagógiai élményanyagának lenyomata, azaz a kaotikus pedagógiai élmények eszenciája, s megjelenik bennük a képzés pedagógiai lenyomata is. Egyáltalán nem közömbös kérdés, hogy a leendő nevelők hogy tartják számon majdani pedagógiai feladataikat, milyen problémák állnak pedagógiai gondolkodásuk előterében, milyen tudással és erényekkel felszerelve lesznek vélhetően sikeresek az iskolában. Kitüntetett érdeklődésünk ebben a vizsgálatban arra irányul, hogy egyetemünk ad-e különös szint, értékhangsúlyt e gondolkodásnak.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a szakmai pedagógiai tennivalók mellett megjelennek-e az általános embernevelés problémái is, s ha igen, milyen konkrét, nevén nevezhető saját személyiségbeli értékeikkel kívánják szolgálni a mai hallgatók e majdani tanári feladatukat.

2.2. A vizsgálat módszere

A vizsgálatban – mint említettük – egy fogalmazványt írtattunk a mintába bevont hallgatókkal az alábbi címen: Ilyen tanárrá nevel engem a Pázmány bölcsészkar. A munkát avval a szűkszávú utasítással adtuk ki, hogy „Írjon fogalmazványt majdani tanári habitusáról, munkájáról!” Úgy véltük, hogy ebben a feladathelyzetben a vizsgálati személyek a szakmai gondolkodásuk előterében álló problémákat jelenítik meg, s ezekből következtetni lehet szakmai értékpreferenciáikra, elkötelezettségeikre stb. (Ennek a módszertani eszköznek egyik igen jól ismert változatát sok helyen alkalmazták pedagógiai alkalmasság vizsgálatában: Mutassa be Tíz év múlva című dolgozatban egy napját! Ha megjelenik benne valamilyen formában a pedagógikum, akkor következtetni lehet arra – vélték a módszer alkalmazói – hogy milyen szerepet játszik az a személyiség egész működésében. Ez a megoldás a pedagógiai alkalmasság megítélésében nem bizonyult megbízhatónak. Döntően azért nem, mert a feladathelyzetben lévő személyek egyúttal versenyhelyzetben is voltak, s sokuk számára kiszámítható volt, hogy mit is akarnak hallani tőlük. Aki ráértett arra, hogy jó pontot, pontokat az iskolával kapcsolatos pedagógiai gondolatokért lehet kapni, az dolgozatát az iskolát és főleg a gyerekeket szolgáló majdani tettekkel – mintha ez töltené ki leendő életének minden óráját, minden percét – írta tele.) A mi esetünkben nem állt fönn ez a veszély. Vizsgálatunkban név nélkül kellett beadni a dolgozatot. Az anonimitás a „szébbnek látszani” természetes törekvését leszerelte, senkinek nem vált érdekévé „fényezni” magát fogalmazványával, így joggal gondolhattuk, hogy a megjelenített problémák a leendő tanár valódi nevelői gondjait és egyúttal értékpreferenciáit mutatják meg.

A hallgatók többsége – ha rövidet is – valódi fogalmazványt írt, melyben az elképzelt tanári személyiség értelmezve jelent meg. Néhányan azonban csak felsorolás-szerű tulajdonság-gyűjteményt adtak be. Noha az ő esetükben a tervezett szövegelemzés nem volt megoldható, az érénylista számszerű megjelenítésében az ő megnevezett értékeiket is beszámítottuk.

A fogalmazványokba épült gondolatok, vélemények, meggyőződések feltárására a kvalitatív tartalomelemzés kutatási módszerét kívántuk alkalmazni. Ez a módszer a pedagógiai kutatásban viszonylag ritkán tűnik föl. Korábban elterjedt változata, a kvantitatív kutatási stratégia körébe tartozó számszerű tartalomelemzés a dekódolt üzeneteknek csak mennyiségi összehasonlítására törekszik, mérés jellegű tevékenység. A kvalitatív elemzés a tartalmi elemeken túl a formai mozzanatoknak is szerepet tulajdonít, kutatja a szöveg szerzőjének, a kommunikátornak a céljait, szándékát is. A módszer szakirodalmi hangsúlyozza, hogy a mennyiségi és a minőségi mutatók nem állíthatók szembe egymással, mindkét megközelítésre szükség van a korszerű tartalomelemzésben. Lényegesnek tartja azonban, hogy a mélyebb összefüggések feltárására is történjen erőfeszítés, s ez a minőségi elemzés lépéseitől várható. Sajnos eredeti szándékunkat nem tudtuk maradék nélkül megvalósítani. A leendő tanár saját nevelő tevékenységéhez fűződő érzelmeiről alig találtunk megfelfedhető üzenetet. A tanári mesterség szeretete, a szűkebb szakma szeretete, a gyerekek szeretete ugyan sok dolgozatból kitűnt, de az árnyalt elemzéshez szükséges gazdag tényanyag hiányzott a dolgozatokból. A fogalmazványok ugyanis tartalmi szempontból többnyire szegényesek, leegyszerűsítők. Így sem kell sikertelennek tekintenünk munkánkat, noha éppen az árnyalt adatértelmezés, a tulajdonképpeni kvalitatív elemzés szenvedett csorbát.

2.3. A vizsgálat lebonyolítása

Gondunk volt, hogy hol, milyen körülmények között írassuk meg a dolgozatot. Próbaképpen korábban egy csoportban otthoni munkának adtuk ki a feladatot. Itt többségében terjedelmes, gondosan elkészített munkák születtek ugyan, de a szakirodalom használata általános volt, s ez ezúttal nem bizonyult szerencsés megoldásnak, hiszen a beadott dolgozatok éppen a spontaneitás itt kívánatos előnyeit nem érvényesíthették, helyette a szakirodalom hivatalos gondolatmenetei köszöntek vissza mindenünnen. E rossz tapasztalaton okulva a végleges vizsgálatot, a dolgozatok megíratását tanórai keretekben oldottuk meg. Az adatgyűjtés ideje a 2017/18-as, illetve a 2018/19-es akadémiai év szeptember eleje volt. A vizsgálatba bevont hallgatók általában szívesen vállalták az együttműködést, és érdeklődést mutattak a vizsgálat iránt.

A fogalmazványok feldolgozása – mint említettük – tartalom-elemzéssel történt. A folyamatos szövegben megjelöltük az egyes problémák leírásának kezdő- és végpontját, majd megneveztük a problémát. A megnevezésben arra törekedtünk, hogy a szövegrésznek – egyrészt - pedagógiai szakmai gondolatmenetben értelmezhető nevet adjunk, - másrészt – hogy lehetőleg a fogalmazvány írója által is használt megnevezést használjunk. Az így nyert fogalmi leltárt azután fölrendelt fogalmak segítségével egyszerűsítettük, rendeztük, áttekinthetővé tettük. A tisztán pedagógiai tekinthető értékeket, problémákat megneveztük, osztályoztuk. Így állt elő az alábbi három táblázat. Bemutatásukkal egyúttal vizsgálati eredményeinkhez értünk.

2.4. Vizsgálati eredmények

2.4.1. Tanár szakos hallgatók pedagógiai gondolkodásának domináns problémái

1. táblázat. (N: 95) Tanár szakos hallgatók pedagógiai gondolkodásának domináns problémái (a kifejtett probléma említésgyakorisága)

Szakjával kapcsolatos	oktatási kérdések	5
	egyéb	2
	szakmai összesen	7
„Nevelési” kérdések	hit	9
	példamutatás	4
	motiválás (lelkésítés)	5
	közösségépítés	4
	fegyelmezés (rend)	4
	személyiségfejlesztés	5
	„nevelési” összesen	31
Egyéb kérdések	kapcsolattartás	1
	magam elfogadtatása	2
	egyéb összesen	3
Összesen		41

Első táblázatunk tanulmányozásának legfontosabb tapasztalatát abban látjuk, hogy a hallgatók elképzelt tanári személyiségüket kevésbé vonatkoztatják a tényleges iskolai tevékenységekre. Ennek oka döntően abban keresendő, hogy tanulmányaik harmadik felében járva „sajátélményű” tanári tapasztalataik még nem lehetnek. Így adódik, hogy egy meglehetősen adatszegény táblázatot tudunk csak felmutatni a pedagógiai gondolkodásuk előtérben álló problémáiról. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a hallgatók pedagógiai gondolkodása tanulmányaik első felében járva még a levegőben lóg. A sporadikusan megjelenő iskolához kötöttség döntően a hallgatók egykori tanulói pályafutásának élményanyagából táplálkozik. Evvel is magyarázható az oktatással kapcsolatos problémák feltűnően szerény reprezentációja.

Alaposabban szemügyre véve az adatokat megállapíthatjuk, hogy az oktatásra vonatkozó tételek három nyelvszakos hallgatóhoz köthetők. A szigorúságot és a követelést említik a hallgatók, a napról-napra történő ellenőrzés „kérelhetetlenségét”, „kegyetlenségét” mint a nyelvtanulásban alapvető szótanulás egyedül üdvözítő megoldását. Előbbi állításunkat, mely szerint a megkérdezettek pedagógiai tapasztalat híján vannak, némileg módosítanunk kell. A nyelvszakos hallgatók közül néhányan szerezhettek már oktatói élményeket, s ha nem köthető is iskolához ez a praxis, mégis csak eleven tapasztalat a magánóra tanulsága. (Az egyik – angol szakos – hallgató a saját majdani keményen követelő szigorát az egyetemi nyelvóráin szerzett tapasztalatával indokolja.)

A neveléssel kapcsolatos problémák említés-gyakorisága jóval nagyobb ugyan, mint az oktatási vonatkozásúaké, de a konkrét szám (31) igen szerény, az összes megkérdezett egyharmadánál is kevesebben hoztak szóba nevelési problémát.

Saját kutatói tapasztalatból is tudjuk, de mások vizsgálati adatai is azt mutatják, hogy a pedagógusképzés utolsó szemesztereiben járó hallgatók – éppen úgy, mint a pályakezdés éveiben járók – sokat bajlódnak a rend, a fegyelmelés problémáival, továbbá saját maguk elfogadtatásával. Ennek a probléma-fókuszunk alig van nyoma ebben a vizsgálatban. Ez a tény is jól láttatja hallgatóink iskolai munkában való tapasztalatlanságát. Pontosabban szólva arra mutat rá, hogy az iskolai tanulmányok is járnak ugyan pedagógiai tapasztalattal, de a felelős munkavégzés az iskolában ettől eltérő összefüggésekre világít rá, másként rangsorolja a problémákat.

Első táblázatunkból kiolvasható tények további elemzésétől eltekintünk, ugyanis a hallgatók pedagógiai gondolkodásának számunkra érdekesnek mutakozó jellegzetességei jobban értelmezhetők a tanári erényeket összegző második táblázat alapján.

2.4.2. Tanár szakos hallgatók saját személyiségére vonatkozó kívánatos erényei

2. táblázat. (N 95) Tanár szakos hallgatók saját személyiségére vonatkozó kívánatos erényei (említésgyakoriság)

Hit			51
Szakmai kiválóság	Felkészültség		66
Műveltség	Tájékozottság, olvasottság		8
Erkölcösség	Becsület, tisztesség Önfegyelem Kiegyenlített kedély Őszinteség, igazságosság		19
Pedagógiai felkészültség	Tehetség, céltudatosság A követelés ügyessége szigorúság, engedékenység A megjelenítés ügyessége (szóban, másként) Érdekesség Fantázia, kreativitás Következetesség A gyors reagálás képessége Példamutató magatartás		48
	Kapcsolati ügyesség	Demokratizmus Az elfogadás képessége A megértés képessége Empátia, méltányosság Tolerancia, együttműködési Készség, nagyvonalúság Önkritikára való készség Segítőkézség	
Humor			3
Életvidámság			2
Optimizmus			2

A hallgatók dolgozatai alapján összeállított erénylistát összehasonlítottuk egy – ugyan nem friss, de közismert – pedagóguskutatás interjúvázlatából ismerhető értékkatalógussal. (Golnhofer – Nahalka 2001: 337) Az ott felsorolt húsz érték nyilvánvalóan egy kiterjedt szakirodalmi gyűjtés alapján állt össze, s a népes kutatócsoport szigorú szakmai szűrőjén átjutva véglegesült. Azaz a benne megjelenő erények neveléstudományi szakemberek ítélete szerint jó kifejezői napjaink pedagógusa jellemző erénykészletének. Örömmel tapasztaltuk, hogy hallgatóink e lista három tulajdonsága (igyekezet, önmegvalósítás, vállalkozói szellem) kivételével minden más erényt megjelenítettek – ki többet, ki kevesebbet – dolgozataikban. A tanítványaink által szóba nem hozott három erény az említett vizsgálatban jellemzően hátra sorolódott a gyakorló pedagógus VSz-ek által adott rangsorban (15. 17. 20. (utolsó) ranghely). Túlságosan sokat nem mond ez az összehasonlítás, arra azért jól rámutat, hogy hallgatóink értékorientációja alapvetően jó irányt vesz a megszerzendő erények dolgában.

A hallgatói dolgozatokból kigyűjthető megközelítően harminc erény mindegyike fontos, „érvényes” tulajdonsága lehet az eredményre törő pedagógus személyiségnek. Az is nyilvánvaló, hogy önmagukban az egyes jellemzők nem sokat mondanak birtoklójáról, s nem minősítik a képző egyetem munkáját sem. A tulajdonságok bizonyos csoportjának gyakori együttes előfordulása, kovariációja viszont figyelmet érdemel. A posztmodern világ ma gyakran emlegetett „emberségi” erényei – tolerancia, elfogadás, megértés, segítőkészség, méltányosság, empátia – csak önmagukban állva egy reformpedagógiai ihletettségű nevelői felfogás kifejezői lehetnek. Más értékekkel együtt emlegetve viszont egy teljesebb humanizmus képviselőjét jeleníthetik meg. Ugyanígy a szakmai kiválóság, műveltség, tehetség, fegyelmezettség, céltudatosság, következetesség, kiegyenlített kedély tulajdonságcsoportja a hagyományos gimnáziumi tanári értékek orientációját sejteti. Vitathatatlanul fontos tanári erények ezek is. Mai működőképességük pedagógiai feladat-helyzetekben azonban csak más nevelői erényekkel együtt értelmezhető. Azaz a nagyon rokonszenves követelő, azaz aktív pedagógiai vonást mutató sajátosságcsoportot – éppen úgy, mint az elfogadó-védő, inkább passzív pedagógiai szerepre kész sajátosságcsoportot támogatnia kell valamilyen eszmei elköteleződésnek. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán képzendő pedagógusok erénylistáján többféle helyesíthető pedagógiai koncepció jellemző kovariációja látszik. Ezeknek keretét, sajátos arculatát a katolikus-keresztény vonások adhatnák, s adnak is.

Folyamatban lévő vizsgálatunk eddigi adatai arra engednek következtetni, hogy ezt a követelményt a képzés sok vonatkozásban teljesíti. A hallgatók jelentős része majdani tanári szerepét, mindennapi tevékenységét a keresztény hit szolgálatában képzelel el. Ha csupán az egyes erények mellé írt számokat szemléljük, akkor nem igazolódik ez a megállapítás. Azonban a számokon túl tekintő elemzés meggyőzően bizonyítja, hogy az alapítók szándékának megfelelően a hit jelleget adó vonása az itt folyó tanárképzésnek, s ezt a tényt a hallgatók helyesen érzékelik és jól fogadják.

Idézünk egy történelem – hittan tanár szakos hallgató írásából: „Lelkes, becsületes életvidám pedagógussá szeretnék válni. Egy olyan tanárrá, aki, amit csinál, kreatív és empatikus. Olyan tanár, aki tudja, hogy mikor legyen szigorú, és mikor engedékeny, következetes, a mondandójának súlya van, a tanulók felnéznek rá, és komolyan veszik. Ezen tulajdonságok elsajátításához a Pázmány bölcsészkarra nagyban hozzájárul.” Látható, hogy sok pozitív tanári tulajdonság kerül szóba, olyan, melyre a kutató szeme ebben a vizsgálatban vadászik. De hittel kapcsolatos tanári jellemzőt nem mutat a szöveg. A dolgozat ezzel a mondattal zárul: Tervem... „először megteremteti a hitet, és arra alapozni a tananyagot.” (történelem-hittan, nő, egyházi iskolába járt) Ennek a hallgatónak a dolgozatában – mint sok máséban is – a felsorolt tanári erények között tehát nem szerepel a hit, azaz nem javítja ebből a szempontból statisztikánkat, mégis dominánsan jelen van. Több hallgató is érzékeli a hit átfogó, jelleget adó szerepét az itt folyó tanárképzés hatásnyalábjának összefogásában. „Úgy gondolom, hogy a Pázmány bölcsészkarra kiváló pedagógussá nevelhet engem, mivel minden lehetőség adott erre. Az egyetem vallásos jellege... nagy mentális erőt ad ahhoz, hogy jó pedagógus lehessenek...., ...az előadások az életre készítene fel.” (angol-történelem, férfi, egyházi iskolába járt). Hasonlóan fogalmaz egy másik hallgató: „A határozott értékrend, szakmai felkészültség és szeretet az, amit az egyetem hirdet magáról, és azért jöttem ide, hogy hagyjam magam ezekre nevelni. A diákság szeretete, szeretetre nevelésére való képesség az egyetem keresztény-katolikus jellegéből adódik...” (történelem-etika, férfi, egyházi iskolába járt)

Többen is vonzónak tartják, hogy a keresztény gondolat nem erőszakosan jelenik meg a képzésben és az egyetemi életben. Az egyik hallgató ezt így fejezi ki: „... megtalálható a katolikus szellem, ami számomra nagyon fontos. Nem feltűnően, de egy-egy elrejtett részletben felfedezhető a krisztusi tanítás.” (angol-történelem, férfi, egyházi iskolába járt)

Egy másik hallgató így fogalmaz: (Az egyetem) „... nagy hangsúlyt fektet az erkölcsi nevelésre, és arra, hogy a pedagógusnak nevelő szerepe is van, nem csak szimplán oktató. Mindezt úgy, hogy a katolikus elveknek megfeleljen, de ne érezze magát nyomás alatt az sem, aki esetleg nem katolikus vallású, vagy nem gyakorolja szigorúan a vallást.” (magyar-történelem, nő, nem járt egyházi iskolába)

A katolikus jelleg hangoztatása az aktívnek és passzívnek nevezett pedagógiai erények csoportjaiban egyaránt megfigyelhető. Az is érdekes, hogy bizonyos hallgatók a hitért (és más értékekért) való majdani kiállásukat tartják pedagógiai pályafutásuk fontos jellemzőjének, mások a hitet a par excellence pedagógiai tulajdonságok mellett mint a pedagógiai sikeresség feltételét emlegetik. Mielőtt bemutatnánk egy – egy jellegzetes példáját, előrebocsátjuk, hogy mindkettő rokonszenves, „érvényes” változata a hívő tanár lehetséges képének. Az első így válaszol a dolgozat címben feltett kérdésére (Milyen pedagógussá nevel engem a Pázmány bölcsészkar?) „Egy becsületes, tisztességes, hívő pedagógussá. Egy jó pedagógussá, aki ki mer állni a keresztény gyökere és a hite mellett. Egy hazaszerető pedagógussá, aki mindig büszke lesz magyar mivoltára. Egy családszerető pedagógussá, aki minden gyermekét a Jézusi erkölcs útján neveli. Egy áldott pedagógussá, aki minden körülmények között próbálja gyarapítani a hitet és a tudást mind az iskola falai között, mind pedig az élet minden területén.” (történelem-hittan tanár, férfi, egyházi iskolába járt) Más értékeket emel ki következő példánk: „Remélem, hogy a Pázmány egy tudatos és következetes pedagógust farag majd belőlem, aki átlátja és helyén kezeli a legkülönbözőbb helyzeteket, problémákat. Egy olyan tanárt, aki észreveszi a diákjai erősségeit és nehézségeit, és ennek megfelelően segíti, támogatja az évek alatt. A diákokra nemcsak mint egy osztályra, hanem külön egyénekre tekintő tanár képe lebeg a szemem előtt, aki saját, hívő életével is példa lehet a diákjai előtt... A Pázmány segít, hogy tanulni vágyó, erkölcsileg helyes úton járó fiatalok kerülhessenek ki a kezeim közül. (angol-magyar, nő, katolikus iskolába járt)

Feltűnő, hogy az utóbb idézett dolgozat a pedagógiai szemlélet korszerű és kívánatos sajátosságait emeli ki, a keresztény ember nevelésének gyakorlatára irányítja a figyelmet. Az előző határozottan a célértékek felé fordul. Csak látszólag van ellentmondás a két keresztény pedagógiai hitvallás között. Nincs okunk feltételezni, hogy az első dolgozat írója érzéketlen volna a korszerű gyermekszemlélet és módszertan dolgában, mint ahogy azt sem hihetjük, hogy az utóbbi cserbenhagyná a haza, a közösség, a család ügyét.

Sok bizonyítékot tárhatnánk még az olvasó elé arra vonatkozóan, hogy az egyetem katolikus volta olyan jelleg-meghatározó tényező, melyet a hallgatók érzékelnek, elfogadnak, helyeselnek. Az a diszkrét mód is, ahogy a keresztény eszme megjelenik az oktatásban és a kar mindennapi életében, egyetértésre talál a hallgatók körében. A pedagógiai gondolkodásukban különböző hangsúlyokat tevő (inkább követelő, inkább elfogadó) hallgatók is szívesen tekintenek a hitre úgy, mint nevelői gondolkodásuknak keretet adó értékvilágra.

A fogalmazványok feldolgozásában fontos szempontnak tartottuk, hogy – ahol erre lehetőségét láttunk – különválasszuk az egyetemi hatásrendszerre vonatkozó és a saját leendő

tanári habitusra vonatkozó jellemzéseket. Nyilvánvaló, hogy a két dolog szorosan összefügg. Ha a hallgató az öt oktató tanár széleskörű műveltségére tesz elismerő megjegyzést, az úgy is értelmezhető, hogy ő majdani tanári munkájában is fontosnak tartja ezt a tulajdonságot, s valószínű, hogy törekszik is elérésére.

Egy jól körülhatárolható körben a hallgatók egészen biztosan az egyetemre vonatkoztatják, az egyetemen eltanulhatónak tartják a pedagógiai érvényű értékeket, ott ugyanis, ahol *expressis verbis* az őket tanító tanárok érényeiről beszélnek.

Érdeemes szemügyre venni ezt az értékvilágot!

2.4.3. Az egyetemi oktatók mutatta értékek

3. táblázat. (N95) Az egyetemi oktatók mutatta értékek (említésgyakoriság)

Döntően az oktatásban jelentős értékek	Jó előadók	Összeszedettek, felkészültek, nem csapongók, a hallgatósághoz alkalmazkodnak az előadások, precízek, biztos tudást nyújtanak, gazdag pedagógiai tapasztalatukat láttatják, gyakorlati irányultságúak	33	
Döntően a nevelésben jelentős értékek	a) A példamutatásban fontos tulajdonságok keresztény lelkület jellemzi őket, magabiztosságot lehet tanulni tőlük, ember és tudomány iránti tiszteletudást mutatnak, műveltek, széles látókörűek, többen humorosak, megújulásra készek		30	52
	b) A hallgatókhoz fűződő kapcsolatokban megmutatkozó erények A diákot állítják a középpontba, figyelnek a hallgatóra, jó kapcsolatot építenek a hallgatókkal, családi légkört teremtenek, jól motiválnak: – megerősítenek abban, hogy tanárrá kell válnom, – arra készítetnek, hogy szárnyaljuk túl magunkat		22	

Látható, hogy a tanároknak tulajdonított pozitív tulajdonságok (illetve tevékenységek, amelyekben megjelennek a pedagógiai értékek) nehezen engedelmessé válnak a besorolási szándékuknak. Az oktatói erények egyúttal a példamutatásban és a hallgatói kapcsolatok pozitív alakításában is fontos szerepet játszanak. A nevelésben vivős tulajdonságok pedig az oktatói sikerességben is erősítik az oktatót.

A dolgozatok elemzésének számunkra váratlan és meglepő tapasztalata, hogy a hallgatók igen nagy tisztelettel és elismeréssel írnak tanáraikról. A pedagógusképzés különböző intézményeiben végzett hallgatói elégedettségvizsgálatok, s különösen az egyetemek bölcsészeti karain történt felmérések jól láttatják, hogy a hallgatók igen kritikusan s gyakran kifejezett elégedetlenséggel nyilatkoznak képzésük színvonaláról, tanáraikról. Különösen éles kritika illeti a pedagógiai képzésben érdekelt tanszékeket és oktatókat. Általános tapasztalat, hogy a tanár szakos hallgatók szakjaik tudományára büszkéek, avval szívesen azonosulnak, de neveléstudományi, pszichológiai tanulmányaik diszciplínáit nem sokra becsülik. Ennek a jelenségnek az okait a szakmai közvélemény jól ismeri, ezért nem térünk ki magyarázatukra. Azt viszont örömmel állapítjuk meg, hogy a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész-és Tár-

sadalomtudományi Karán ez a visszás állapot nem áll fönn, éppen ellenkezőleg, a hallgatók szeretettel, tisztelettel emlegetik tanáraikat, elégedettek a képzéssel.

Néhány vizsgálati személyünk hangot is ad annak a meglepetésnek, mely a pázmányos tanárok barátságos, közvetlen hangvételét, hallgatók felé fordulását megtapasztalva érte: „...a „Pázmányos” létet azzá teszi, ami: példa, a tanárok példája. ...Az a fajta közvetlenség, bizalom, tisztelet, ... amit megadnak a diákoknak, és ami egyetemen már egyáltalán nem elvárás, mondhatni szinte megdöbbentő.” (magyar-történelem, nő, egyházi iskolába járt)

Erről az élményszerű tapasztalatról számol be egy másik hallgató is: „Gimnáziumi éveim alatt megszoktam, hogy a tanáraink egyénenként is figyeltek rám, és egy bizonyos szinten ismertek is, féltve intettek előre, hogy az egyetemi éveim már nem ilyenek lesznek, azt kell mondjam, hogy DE! Megtanultam tisztelni az előadókat... Szerintem az, hogy van rám idő és meghallgatnak, olyan pedagógussá nevel, aki megértő és türelmes, kíváncsi az egyéniségre, de nem emeli ki azt bántóan.” (magyar-történelem, nő, nem járt egyházi iskolába)

Természetesen a tanárokat nem csupán barátságos, a hallgatót támogató magatartásukért dicsérik a megkérdezett diákok. Az oktatók jó példáját az egyetem legfőbb nevelő erejének tartják. Emberi példának és szakmai példának egyaránt. A sok – erre vonatkozó – dicsérő szó között szinte elenyésző a negatív megjegyzés. Összesen két dolgozatban talákoztunk ilyenekkel. A bíráló szó náluk sem az egész kart éri, éppen ellenkezőleg, mint a bemutatandó példából kiteszik: „A tanárképző tanszék megmutatta, hogy ők a lehető legtöbbet megteszik a hallgatók nevelésére, a legjobban törekednek arra, hogy erkölcsös, minél nagyobb szaktudású, keresztény szemléletet vigyek magammal... Sajnos a ... tanszékről nem mondhatok csupa jót. A tanárok nagy tudással rendelkeznek, melyet... átadnak nekünk. Azonban a tanszék rugalmatlan és kissé fennhéjázó...” (nyelv szakos férfi, nem járt egyházi iskolába).

A tanárokat illető igen visszafogott és elszigetelten jelentkező kritika nemhogy rontaná, bemocskolná a hallgatók megrajzolta képet oktatóikról, éppen ellenkezőleg, a hitelesség növelésével még inkább kiemeli a másutt szokatlan nagy tiszteletet és szeretetet.

Harmadik táblázatunk a képzésben tevékenykedő oktatók hallgatók által megrajzolt érelynlistáját igen gazdagnak mutatja. Fontos üzenete van ennek. Nem csupán az elismerés kifejeződésének tarthatjuk, hanem az elégedettségének is. Azt érzékeltetik a hallgatók, hogy jó kezekben lévőnek tudják magukat, olyanokéban, akiktől várható – a dolgozat témájával összefüggésben –, hogy a jó tanárrá válásban hatékonyan segítsenek. Egy hallgató így foglalta össze, hogy milyen pedagógussá neveli őt a Pázmány bölcsészkar: „... aki látott jó példákat, akinek voltak motiváló tanárai, aki látott már igazi pedagógust, aki biztonságos, tartalmas közegben tanult, akinek voltak lehetőségei, nem csak kötelességei, aki építően, motiváltan tudta csinálni az egyetemet, ... akiben élet volt, aki lángolt, de el nem égett. Ezek pedig azért fontosak, hogy én is példává tudjak válni, hogy én is tudjak lehetőségeket teremteni, hogy én is motiválhassak, hogy életet adjak, hogy általam emberré váljanak a diákjaim.” (történelem-hittan, nő, katolikus iskolába járt)

A hazai felsőoktatás-pedagógia ismert kutatója fél évszázaddal ezelőtt a hivatásra való felkészülésről értekezve írja: (A hallgató)...” tudatosságának, megfelelő öntevékenységének, a felmerülő nehézségek legyőzésének nélkülözhetetlen feltétele, hogy a képzés tartalmi követelményeit, a képzés megszabott menetét, a képzésben alkalmazott eljárásokat bensőleg elfogadja, hivatása későbbi gyakorlata szempontjából megokoltnak tekintse. (Zibolen 1971: 19) A ne-

ves szakember által egykor megfogalmazott feltétel a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán folyó tanárképzésben érvényesül. A hallgatók – néha szinte szépirodalmi erővel – fejezik ki, hogy elfogadják a képzés követelményeit, menetét, az alkalmazott eljárásokat, s belsőleg azonosulnak vele. A majdani pedagógiai felkészültségük, fegyverzetük leírásában még nem használják a mára divatszóvá vált kompetencia terminus technikust. Tanulmányaik harmadik szemeszterében jártak, amikor fogalmazványukat írták. Ha további öt félév múltával megkérdezzük őket, válaszaik minden bizonnyal szakszerűbbek lesznek, s nem csupán a szakkifejezések használatában.

Remélhető, hogy a pálya iránti lelkes elköteleződésük nem csorbul, inkább erősödik. S alma materükhöz fűződő tiszteletük, szeretetük változatlan marad.

3. Összegzés

Korábbi közleményünkben azt vizsgáltuk, hogy a PPKE BTK föl kívánja-e szerelni tanár szakos hallgatóit megkülönböztető jegyekkel, tulajdonságokkal. A földolgozott dokumentumok csak a katolikus jelleg érvényesítését kívánják meg. Ebben a közleményünkben egy további vizsgálatról számolunk be, melyben tanár szakos hallgatóink e kérdéstről szerzett tapasztalatait és alkotott véleményét összegezzük.

Felhasznált irodalom

- Fazekas Éva 1984. *A különböző szakirányú pedagógusképző intézetekben folyó képzés hatása hallgatók pedagógiai eszményeire*. Bölcsészdoktori értekezés, kézirat.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) 2001. *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 337.
- Gombocz Orsolya 2018. A pedagógus arcai. In: Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Pedagógiai küldetés- a küldetés pedagógiája. Tanulmányok a katolikus pedagógusképzésről és pedagógiáról*. PPKE. Budapest. 59-67.
- Zibolen Endre 1971. *Felsőoktatás és pedagógiai tudatosság*. FPK. Budapest.19.

Habos Dorottya

A pedagógusok „médiaképzése”

1. Bevezetés

A pedagógus szó eredeti, az ókori görög kultúrából ismert jelentése: gyermekvezető. (Pukánszky 2004: 24) Azóta sok tekintetben változott, többnyire bővült a szerep- és feladatkör, azonban a vezetés alapfunkció maradt. Hiszen a pedagógus bevezeti a gyerekeket az iskola és a tanulás világába, levezeti a matematika vagy a nyelvtan példát és a tanévet, felvezeti a jegyeket, kivezet a zsákutcából, átvezet a nehézségeken, rávezet bizonyos gondolkodásmódra, visszavezet, ha elkalandozik a nebuló és bár kamaszkorban többen úgy gondolják, hogy megvezet, valójában minden pedagógiai megmozdulásával végigvezet az úton az általános iskola befejeztéig, majd elvezet az érettségi vagy szakmai vizsgáig. Ha pedig karizmatikus személyiséggel megfogja a tanulót, akkor az emlékekben példaképként megjelenve továbbvezet az élethosszig tartó tanulás és tapasztalás útján. Mert a pedagógus tapasztal és reagál, oktat, de gesztusaival is nevel, tanít és folyamatosan fejleszti magát.

Ennek az önfejlesztésnek kiemelt jelentősége van: feladata annyira komplex és felelősséggel teli, hogy folyamatos önképzés és tapasztalás nélkül bármilyen mély is a hivatástudata, nem biztos, hogy a jelen iskolájába járó tanulókat képes lesz hatékonyan felkészíteni a jövő kihívásaira. Persze a többségük erre törekszik.

A tanulmány témája pedig egy nem is annyira jövőbeli kihívásról szól, amely leginkább a jelen pedagógusainak okoz(hat) fejtörést: médiapedagógia, médiatudatosságra nevelés és digitális kompetencia fejlesztése. *Hogyan készítik fel a felsőoktatási intézmények a leendő pedagógusokat? Egyáltalán kinek a feladata foglalkozni a témával a közintézményekben?*

2. 21. századi kompetencia?

A médiatanárok képzéséről a konferencián bemutatandó kötetben (Habos 2018) már volt szó, azonban a nem média szakos pedagógusok médiaképzéséről keveset lehet olvasni. Pedig a jelenleg érvényben lévő Nemzeti alaptanterv (Nat 2012) a digitális kompetencia fejlesztését és a médiatudatosságra nevelést is kiemelt helyen említi, vagyis a tanterv alkotói feltételezik és elvárják, hogy a köznevelésben aktívan részt vevő pedagógusok megfelelő ismerettel rendelkezzenek az említett területekről és ezt célzottan alkalmazzák azt a mindennapokban.

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat meghatározó európai referenciakeretet – amin részben a magyar Nat is alapul – 2006-ban dolgozta ki és fogadta el az Európai Parlament és Tanács (EUR-Lex, 2007). Ez az ajánlás arra ösztönzi az uniós kormányokat, hogy a kulcskompetenciák tanítását és tanulását az egész életen át tartó tanulási stratégiáik részévé tegyék. Az ajánlás ismeretekből, készségekből és attitűdökből felépülő nyolc olyan alapvető kulcskompetenciát fogalmaz meg, amelyek egy tudásalapú társadalom-

ban minden egyén számára alapvető fontosságúak (EUR-Lex 2007). Ennek része a digitális kompetencia, vagyis az információs társadalomhoz kötődő technológiák magabiztos és kritikus használata a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén.

Első olvasásra úgy gondolhatjuk, hogy indirekt ugyan, de a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet szerint meghatározott nyolc pedagóguskompetenciában is megjelenik a digitális kompetencia bizonyos fokú megléte. De ha jobban elmélyedünk a pedagógusminősítés különböző sztenderdszintjeinek indikátorlistájában (Útmutató 2013: 25-29), akkor konkrétan is megtalálhatjuk beépülését a már említett kulcskompetenciákba. Így például ahhoz, hogy a pedagógus alapos, átfogó és korszerű szaktudományos és szaktárgyi tudással rendelkezzen, szüksége van továbbá arra, hogy a rendelkezésére álló tananyagokat, eszközöket – a digitális tananyagokat és eszközöket is – ismerje, kritikusan értékelje és megfelelően használja. Ennek megfelelően a szaktárgynak és a tanítási helyzetnek megfelelő, változatos oktatási módszereket, taneszközöket alkalmazzon; a szaktárgy tanítása során képes legyen építeni a tanulók más forrásokból szerzett tudására, valamint törekedjen arra, hogy tanítványaiban kialakítsa az online információk befogadásának, feldolgozásának, továbbadásának kritikus, etikus módját (Útmutató 2013: 25).

A második fontos kompetencia a tudatos tervezéshez kapcsolódik: a *Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók* indikátorlistájában is megtaláljuk a kapcsolódó részeket, így például a digitális, online eszközök célszerű használatát, valamint a céloknak megfelelő módszerekkel, stratégiákkal, taneszközökkel tudatosan megtervezett tanórát. Előbbi tudatosítása kifejezetten fontos része lehetne a pedagógusképzésnek és az önképzésnek, mivel sajnos nem ritka, hogy a tanórán például a digitális táblát csupán vetítésre használják (ha használják), vagy nem a pedagógiai célokhoz választanak taneszközt, pusztán azért alkalmazzák, mert „ez az elvárás”, vagy mert „megkönnyíti a pedagógus dolgát” azzal, hogy nem kell írnia a táblára. Felvetődik a kérdés, hogy ezzel valóban könnyebb lesz-e a pedagógus „dolga”, vagy a tanulók fejlesztésében a digitális taneszköz segítségével nem lehet-e elérni a később nagyobb terhet ró majd rá?

Részben ehhez a tudatossághoz kapcsolódik a harmadik kompetencia, *A tanulás támogatása*, amit egy céltudatosan és jól megválasztott (digitális) eszközzel, építve a tanulók szükségleteire, céljaira, meg lehet valósítani az érdeklődésük felkeltésében, fenntartásában, valamint a tanulást támogató környezet megteremtésében is. Ennek részeként a pedagógusminősítésben vizsgálják, hogy a pedagógus igyekszik-e tanítványaiban kialakítani az önálló ismeretszerzés, kutatás igényét, továbbá ösztönzi-e őket az IKT-eszközök hatékony használatára a tanulás folyamatában (Útmutató 2013: 26).

A teljesség igénye nélkül indikátorként jelenik meg, hogy a pedagógus az együttműködés, kommunikáció elősegítésére létrehoz-e online közösségeket, amelyekben értékkeremtő, tevékeny, követendő mintát képes mutatni a diákoknak a digitális eszközök funkcionális használatának terén, valamint a kapcsolattartás formái és az együttműködés során használja-e az infokommunikációs eszközöket és a különböző online csatornákat.

A kormányrendeletben megfogalmazott valamennyi pedagógiai kompetencia közül a legösszetettebb a 8., amely a szakmai fejlődésért mutatott elkötelezettségről és szakmai felelősségvállalásról szól. Ennek keretében fontos, hogy a pedagógus tisztában legyen szakmai felkészültségével, személyiségének sajátosságaival, és képes legyen alkalmazkodni a szerepelvárásokhoz. Folyamatosan elemezze és fejlessze saját pedagógiai gyakorlatát, emellett tudatosan

fejlessze pedagógiai kommunikációját. Rendszeresen tájékozódjon a szaktárgyára és a pedagógia tudományára vonatkozó legújabb eredményekről, a digitális tananyagokról, eszközökről, az oktatástámogató digitális technológia legújabb eredményeiről és konstruktívan szemlélje felhasználhatóságukat. Használja ki a továbbképzési lehetőségeket, munkájában alkalmazzon új módszereket, tudományos eredményeket. Vegyen részt az intézményi innovációban, pályázatokban, kutatásban és az intézményen kívül is alakítson ki élő szakmai kapcsolatrendszert. Továbbá legyen aktív résztvevője az online megvalósuló szakmai együttműködéseknek (Útmutató 2013: 29). Mindennek megléte egy olyan magas szintet és önállósági fokot feltételez, ami a pedagóguspályán eltöltött hosszú évek után sem mindenkiben és nem ugyanúgy alakul ki. Figyelmet kívül hagyva az egyébként fontos motivációs körülményeket – így például az anyagi megbecsültséget, az iskola környezetét, felszereltségét, az együttműködést a szülőkkel, vezetőséggel stb. – a pedagógusképzés során a tanárjelöltben kialakított igény megléte az önfejlesztésre és az önreflektálásra megfelelő alap lehetne arra, hogy az életpályamodellben kamatoztassa tudását, képezze magát és folyamatosan megújuljon. Utóbbi a kiegészítésében is szerepet játszhat.

Számos olyan kezdeményezés létezik, amely a hálózati társadalom, így a média vonatkozásában a tanuláshoz, munkavégzéshez szükséges készségekre és kompetenciákra tesz ajánlást (Molnár 2013). Így például Lennon, Kirsch, Davier, Wagner és Yamamoto, 2003; ISTE, 2007; Katz, 2007; Lisbon Council, 2007; Trilling és Fadel, 2009; OECD, 2005; AACU, 2007; Európai Közösségek, 2007; European Communities, 2007; Binkley és mtsai 2012.

A fejlesztendő készségek és kompetenciák közé tartozik többek között a kommunikáció, az együttműködés és a csapatmunka, a kreativitás, az innováció, a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás készségei és kompetenciái, az információs műveltség, az IKT-műveltség, továbbá a média műveltségterületei is. Vannak olyan megközelítések, amelyek hangsúlyt fektetnek az életvitelhez és a karrierhez szükséges készségekre és kompetenciákra, így pl. a rugalmasságra, az alkalmazkodóképességre, a kezdeményezőképessegre, az önszabályozásra, a produktivitásra, a vezetésre és a felelősségvállalásra (Molnár 2013).

Az említett igény kialakítása hazánkban, mint a későbbiekben látni fogjuk, nem minden képzés esetében magától értetődő. Az ajánlás és az elméleti cél megvan hozzá, azonban a gyakorlatban csak részben valósul meg, pedig a kompetencia csupán fogalmában 21. századi. A digitalizáció már a 20. században is jelen volt, a (média)tudatosságra nevelés pedig jóval korábban tehető, csak a médium, az eszköz volt más.

3. Több mint IKT-használat

A témában született kutatások többnyire a pedagógusok digitális kompetenciáját vizsgálták, amelyek leginkább az IKT-eszközök használatára korlátozódtak. Pedig a gyakorlatban ennél többről van szó. Ezért is használom a címben a „médiaképzés” szót, ami leginkább a médiapedagógia intézményi keretek közötti tanításához áll a legközelebb a pedagógusképzésben és –továbbképzésben. Hiszen itt nem csupán az eszközhasználatra való hajlandóságra és rendeltetésszerű használatára kell gondolni, hanem az eszközök céltudatos alkalmazásán

keresztül a digitális kompetencia tantárgyakon átívelő fejlesztésére. Ezen belül a Nat-ot alapul véve az lenne az általános cél, ha a tanulók többek között ismernék a jogi, etikai szabályokat; magabiztosan használnák az internetes és az elektronikus kommunikáció adta lehetőségeket (e-mail, videokonferencia); lennének ismereteik a biztonságos információtárolásról és a felhasználói szintű információkezelésről (szövegszerkesztés, táblázatkezelés, adatbázisok), valamint rendelkeznének azokkal a kognitív képességekkel, amelyek szükségesek az információk megszerzéséhez, előállításához és továbbításához, vagyis a feldolgozáshoz. Nem utolsósorban pedig, ha kialakulna és fejlődne a kreativitásuk és a kritikai érzékük (Klenovitsné Zóka 2011).

Ahhoz, hogy a fenti célok megvalósuljanak, elsősorban a pedagógus aktív és tudatos tevékenységére van szükség. Azonban kérdés, hogy vajon a pedagógus rendelkezik-e ezekkel az ismeretekkel, képességekkel, attitűdökkel? Ezek fejlesztésére milyen lehetőségeket biztosít(hat) az egyetem, vagy utána a továbbképzések?

2014-ben budapesti középiskolások körében készült online felmérésben arra jutottam, hogy a tanulók birtokában vannak az alapvető ismereteknek, képességeknek és készségeknek az IKT és az internet használatáról, azonban nem minden helyzetben ismerik fel azok alkalmazhatóságát (Habos 2015: 51). 2018-ban a pedagógusjelöltek tanulási stratégiái és az IKT-használat összefüggéseit célzó minikutatás kérdőívének publikálás alatt lévő eredményei alapján elmondható, hogy a vizsgált budapesti negyedéves nappali tagozatos pedagógusjelöltek (akik négy évvel korábban még lehet, hogy diákok voltak) ismerik és használják a hétköznapi életben az IKT-eszközöket, azonban nem tudatos az IKT-eszközök tanításban való hatékony felhasználhatósága. Utóbbira példaként említhető, hogy a pedagógusjelöltek többsége tantárgyait és személyes preferenciáját figyelembe véve egy ideális felszereltségű iskolában az interaktív táblára vetítést eszközként inkább használná a tanórán, mint egy előre elkészített saját vagy nem saját interaktív táblás tananyagot, az e-learning felületeket vagy a tanulók mobiltelefonjának, táblagépének, egyéb digitális eszközének alkalmaztatását. Az interaktív táblára vetítés önmagában felveti a tudatos és hatékony eszközhasználat kérdését, azonban erre a kérdésre nem ez a tanulmány ad választ.

A fenti megállapítás lehet a kapocs a tanulók, a tanárjelölt hallgatók és feltételezhetően később az aktívan tanító pedagógusok között is, miszerint többségük valószínűleg tisztában van az IKT-eszközök használatával, bizonyos szinten képes önállóan kezelni ezeket akár a hétköznapi életben is, azonban nem tudja, vagy nem akarja beépíteni a tanítási, tanulási folyamatba. Ennek oka adott esetben többek között a bizonytalanság, az igény vagy épp a felismerés hiánya is lehet. A pedagógus, ha használ is IKT-t, sok esetben nem lép túl a „puszta” eszközhasználaton. Az eszközhasználat önmagáért való célként jelenik meg. Pedig az eszközök céltudatos alkalmazásán keresztül a digitális kompetencia tantárgyakon átívelő fejlesztése lenne az alapvető cél. Ez a tudatosság tenné hatékony eszközzé, vagyis többé az IKT-használatot a puszta eszközhasználatnál. A kérdés: hogyan?

Hogyan lehet kialakítani az igényt és a tudatos tervezés részévé tenni a digitális kompetenciát és a médiatudatosságot? Elsősorban a pedagógusképzésben: ha a tanárjelölt magabiztosan tervez ezekkel a lehetőségekkel, mert gyakorlóévei alatt már találkozott velük és gondolkodhatott alkalmazhatóságukon, akkor a pályára kikerülve képes tudatosan felépíteni a vonatkozó nevelési célokat a tanórán vagy az órai kereteken kívül. Ez pedig megalapozhatja a tanulók médiatudatosságra irányuló igényének kialakítását és későbbi fejlesztését, hiszen a pedagógus

és a tanuló képes lesz együtt fejlődni és folyamatosan, szinte azonnal reagálni a digitális térben és azon kívül történő változásokra. Nem utolsósorban a digitális kompetencia fejlesztése a pedagógusképzésben eltöltött évek alatt segítség lehet azoknak a már régóta tanító pedagóguskollégáknak, akik nyitottak a frissen végzett pedagógusok munkájára és az önképzésre.

Tehát elsősorban nem a tanulókat és nem is a már pályán lévő pedagógusokat kell vizsgálni a téma szempontjából (másod- és harmsorban persze elengedhetetlenül fontos lesz), hanem a pedagógusjelölteket és azt a képzési folyamatot, amely által munícióhoz jutnak, „felvérteződnek” az előttük álló feladatok hatékony és szakszerű megoldására. Tanulmányomban arra teszek kísérletet, hogy megtudjam, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, az Eszterházy Károly Egyetem és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem bölcész szakokhoz kötődő osztatlan tanárképzéseinek nappali munkarendű tanegységlistái milyen tantárgyi képzési lehetőséget biztosítanak a média vonatkozásában. Az összehasonlító elemzés jelen szakasza egyelőre több szempontból is a felszín kapargatja, hiszen a nyilvánosan elérhető tanegységlistákban megjelenő tantárgyi címeken túl nem terjed ki a tematika tartalmi elemzésére, vagyis arra, hogyan tervezik megvalósítani a címben ígérteket. Természetesen akkor lenne igazán alapos az összehasonlítás és akkor lehetne általánosabb következtetéseket levonni az egyes intézményekre és szakokra vonatkozóan, ha a vizsgált tanegységek gyakorlati megvalósulását résztvevő megfigyeléssel elemezném, azonban a kezdeti cél annak vizsgálata, hogy ha csak címben is, de megjelennek-e a digitális kompetenciával és a médiatudatosságra neveléssel összefüggésbe hozható tanegységek. Továbbá fontos megjegyezni, hogy a pedagógusképzés során előfordulhatnak olyan kurzusok is, amelyek bár nem ígérnek digitális műveltséget a címükben, tartalmukban mégis megjelenik a téma, így nem zárható ki, hogy a tanárjelölt megfelelő mennyiségű és minőségű muníciót gyűjthet, megtámogatva ezzel általános pedagógiai és szaktárgyi tudását.

4. A tanári felkészítés közös követelményei

Magyarországon a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről a fő irányelv a tanegységlisták tartalmának kialakításában. Ez alapján bár szakonként részben eltérnek a követelmények, azt mondhatjuk el, hogy a pedagógusnak ma rendelkeznie kell kultúra- és médiatudományi alapismeretekkel, így feladata minimum négy kredit értékben a kultúra- és *mediakutatás alapgazdagságainak* megismerése, a kultúra- és *mediatudomány főbb területeinek* áttekintése. A nyelvszakosoknak a multimediális nyelvtanítási ismeretek mellett ismerniük kell a különböző *oktatási eszközök alkalmazási lehetőségeit* a nyelvórán. A magyar vagy idegennyelv és irodalomszakosoknak az *irodalom és a média összefüggéseit* kell látniuk, de fontos az is, hogy eligazodjanak a *media által közvetített aktuális politikai és gazdasági információk* világában. Általános elvárás, hogy a jelöltek a pedagógusképzés alatt megismerjék az írott és a digitális médiát, ezen belül az *oktatócsomagok* használatát, valamint az *adat- és médiatömörítési* eljárásokat. Egyes szakok esetén előtérbe kerülnek az alkalmazások és az alkalmazások közötti kommunikáció, ezen belül a dokumentumkészítés, valamint prezentációk tervezése és kivitelezése, grafikai alkalmazások, fényképek feldolgozása, videószerkesztés, zeneszerkesztés, multimédia-szer-

kesztés. De ismerniük kell a dokumentumkészítő alkalmazások alapfogalmait és általános funkcióit, továbbá az oktatás tipikus dokumentumtípusait. A rendelet értelmében a képzést elvégző pedagógus felkészült arra, hogy *az infokommunikációs társadalomban elérhető gazdag médiatartalmakat a tanulók számára közvetítse*, illetve a tanulók iskolán kívül szerzett ismereteit az órák során felhasználja. Képes a tanítandó tartalmak meghatározására és strukturálására; a tanulás-tanítás során felhasználható nyomtatott és digitális tankönyvek, taneszközök, illetve egyéb *ismeretszerzési források kritikus elemzésére*, valamint a konkrét célokhoz illeszkedő kiválasztására (különös tekintettel az infokommunikációs technológiára). Nem utolsósorban pedig pedagógiai repertoárismerettel rendelkezik, megfelelően képes használni a *tudásbázisokat és az infokommunikációs eszközöket*.

Mindezt végigolvasva irreálisan soknak tűnhet az az elvárás, ami megjelenik a pedagógusképzés kimeneti követelményeiben az IKT-kompetenciával kapcsolatban, azonban, ha a mélyre nézünk, láthatjuk, hogy tulajdonképpen egy attitűdöt kell magáévá tennie a jelöltnek, hiszen kellő nyitottsággal mindez beépíthető a szaktárgyakba. A képzési és kimeneti követelmények ismeretében a három intézmény 2013–2018 közötti nappali munkarendű pedagógusképzési tanegységlistái a következőképpen alakultak a kurzusok címe alapján:

4.1. Eötvös Loránd Tudományegyetem

A vizsgált intézmények közül az Eötvös Loránd Tudományegyetem indítja a legtöbb tanárképzési szakot. Jelen kutatásban az egyetem 25 szakjának tanegységlistája mellett a tanári felkészítés, pedagógiai-pszichológiai modul tantárgyait, vagyis az általános tantárgyakat is az elemzés alá vontam. A Média-, mozgókép- és kommunikációtanár, valamint a Könyvtárastanár szakok listáit a közvetlen kapcsolódás, valamint a tanulmány témája (a nem médiaszakos pedagógusok médiaképzése) miatt figyelmen kívül hagytam. Az összehasonlító elemzés szempontjából kiemelendő, hogy az ELTE-n Erkölcstan- és etikatanári végzettség csak szakirányú képzés keretében szerezhető, míg a másik két intézményben az osztatlan tanárképzés részeként elvégezhető szak. (1. táblázat)

Az általános pedagógiai-pszichológiai tantárgyakat figyelembe véve az osztatlan tanárképzés újbóli bevezetése óta egy tanegység kapcsolódik a témához, ami 2013–2018-ig a *Korszerű tanári mesterség – IKT* címet viselte, a 2018/2019-es tanév őszi szemeszterétől kezdve pedig a *Digitális technológiával támogatott tanítás és tanulás* néven fut. A két tanegység címéből arra következtethetünk, hogy elsősorban az eszközhasználat kerülhet előtérbe ezeken a kurzusokon, bár az új tantárgy mintha többet ígérne azáltal, hogy hangsúlyt kap a tanításon kívül a tanulás folyamata is. Az IKT és a digitális technológia fogalmai közötti különbség leegyszerűsítve abban áll, hogy a digitális technológia egyfajta adatbeviteli, -tárolási, -átviteli mód, illetve egy műszer belső működésének vagy a megjelenítés fajtájának módja (ilyen például az analóg technológia is) (Fülöp 2009: 25) Míg az *„Információs és Kommunikációs Technológiák olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ- és a kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé, és hatékonyabbá teszik”* (Lengyelne-Kis-Tóth 2015). Vagyis az IKT gyakor-

latilag magába foglal minden digitális technológiát. Kis-Tóth Lajos megfogalmazásában az IKT az oktatásban elsősorban az oktatás kibernetikai, rendszerelméleti, kommunikációelméleti alapokon történő megtervezésének olyan átfogó pedagógiai stratégiája, amely biztosítja a tananyag hatékony elsajátítását, korszerű információhordozó anyagok, eszközök és módszerek együttes felhasználásával. (Kis-Tóth 2008).

A médiaműveltség, az információs műveltség és a digitális kompetencia a szakirodalomban is gyakran szinonimaként jelenik meg, olykor ellentmondásosan. Pedig, ha jobban a mélyükre ásunk e fogalmaknak, tapasztalhatjuk a különbséget. Sokféle definíciót megfogalmaztak már a szakemberek, amiket a média változó technikai és tartalmi keretei miatt újra és újra aktualizálni kellene. Mégis úgy gondolom, hogy a médiaműveltség jelentéséhez Koltay Tibor és Varga Katalin 2009-ben megalkotott meghatározása áll a legközelebb, miszerint *azoknak az ismereteknek és készségeknek az összessége, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsük, milyen médiumokban és formákban jelenhetnek meg az adatok, az információk és a tudás, hogyan keletkeznek ezek, hogyan tárolhatók, hogyan továbbíthatók, és hogyan prezentálhatók* (Koltay 2009). A médiatudatosság feltétele többek között a médiaszövegértés és a tudatos, kritikus médiahasználat (Herzog-Racsko 2013). Míg az információs műveltségről szóló definíciókban a közös: az információsziükség felismerése; a tanulás módszereinek ismerete; valamint az információ szerveződésének ismerete, az információ megtalálása és felhasználása a tanulásban. Az információt olyan adatként értelmezem, amely a befogadó számára jelentéssel bír. Mire tevődik a hangsúly? Esetleg egymás részei? A kutatások folyamatosan keresik a választ a kérdésre, azonban nem kizárt, hogy a szóban forgó két tanegység esetében is szinonimaként értelmezték az alkotók az IKT és a digitális technológia fogalmát.

A vizsgált időszakban átlagosan 11-14 között mozgott a szűkebben és tágabban a médiatudatossághoz, digitális kompetenciához vagy csak a médiához kapcsolt tanegységek száma a tanárképzésben. A hat tanév alatt minimális, inkább formai változáson ment keresztül a lista. Az eszközhasználaton túl a kommunikáció, tömegkommunikáció, a film és a média, sajtótörténet témaköreibe lehet besorolni a tantárgyakat. Talán nem meglepő, hogy a 10, a 11 és a 12 féléves magyartanári képzésben is a kommunikációhoz köthető kurzust találunk, amely a *Kultúra, kommunikáció, retorika* címet viseli. Az viszont annál inkább, hogy a képzés ideje alatt az általános tantárgyon túl csupán ez az egy kötődik a témához, noha a gyakorlatban nem ritka, hogy a magyartanártól várják el leginkább a kompetencia fejlesztését beépítve a szaktárgyába vagy a mozgóképkultúra és médiaismeret óra megtartásával. Joggal vetődik fel a kérdés: ha a pedagógusjelöltnek esetleg nincs igénye a folyamatos önművelésre, úgy hogyan fog szakszerűen állni az irodalom és film vagy bármilyen más médium adaptációjának témájához, esetleg a nyelvtanórában megjelenő sajtóműfajokhoz vagy a kritikus információgyűjtéshez a tanórán? Természetesen ez a kérdés sarkítás, hiszen bármelyik más szaktárgyi tanegységben is megjelenhetnek a felvetett tartalmak címtől függetlenül, de olyan eset is elképzelhető, hogy valaki úgy végzi el a képzést, hogy egyik témával sem találkozott közelebbről. A kommunikáció és a kultúra fogalma elég tág ahhoz, hogy adott esetben részben tartalmazza mindezt, de az is feltételezhető, hogy egy féléves kurzus a körülbelül 12 alkalom alatt nem lesz hatékony attitűdformáló, csupán egyik vagy másik téma, pl. a retorika tanulmányozására marad idő.

A nyelvszakoknál tizennégy esetben nem található kötődő tanegység. Az angol nyelv és kultúra tanára 11 és 12 féléves középiskolai tanár képzésében *Prezentációs készségeket* sajátít-

hatnak el a hallgatók, azonban a 10 és 11 féléves általános iskolai pedagógusképzésben nem jelenik meg a tárgy. A középiskolai holland nyelv és kultúra tanárszakosok két féléven keresztül tanulnak *Kultúra- és médiatudományi ismereteket*; a középiskolai olasz nyelv és kultúra szakosoknak pedig a *Sajtó és televíziós műsorok: tájékozódás és tananyagkészítés* című kurzust kell elvégezniük, valamint szabadon választható tárgyként megjelenik *Az olasz film*. A német nyelv és kultúra tanára történeti és összehasonlító elemzésekkel az anyaországban nagy múltra visszatekintő nyomtatott sajtó mellett a vizuális és elektronikus médiumokról tanul, emellett a 12 féléves képzésben megjelenik a *Régiók, kultúrák, médiumok* tantárgy is, de csak a 2017/2018-as tanévig. A német és nemzetiségi német nyelv és kultúra tanárának tanegységlistája egyik évben sem tartalmazza ezeket a tárgyakat. A legtöbb időt a kínai nyelv és kultúra tanára szakos hallgatók töltik a „médiával” órai keretek között, ugyanis a tizenegy és tizenkét félévből három féléven keresztül vesznek részt a *Média és tömegkommunikáció Kínában* című kurzuson. A már említett nyelvszakok mellett a Történelem és állampolgári ismeretek tanára és az Ének-zene tanár képzésében sincsenek a szakhoz kötődő, a digitális kompetenciát célzó tanegységek.

4.2. Eszterházy Károly Egyetem

Az Eszterházy Károly Egyetem esetében az általános tantárgyakon túl 14 szakot vizsgáltam. Mivel a bölcsészettudományhoz kapcsolódók viszonylag kis számban elérhetőek az egyetemen, ezért azokat is bevontam a kutatásba, amelyek az osztatlan, kétszakos tanárképzős rendszerben párként választhatók a bölcsészterület mellé (pl. informatikatanár, testnevelőtanár, közösségi művelődéstanár, kémiatanár, matematikatanár).

Az általános tanegységeket tekintve a szabadon választható *Elektronikus tanulási környezet* címűn kívül szakoktól függetlenül minden évben legalább kettő, a 2018/2019-es tanévtől kezdve a középiskolai, 10+2 féléves modulban három közvetlen „IKT-tantárgyat” is találhatunk. A tanegységlista némelyiket kötelező IKT-tanegységként nevezi meg. A 2013-2015 közötti *A tanári mesterség IKT alapjai* nevű kurzust 2015-től névleg *A pedagógus mesterség (IKT) információ- és kommunikációtechnológiai alapjai* váltotta, de vélhetően tartalmában ugyanaz maradt a tárgy. Ezen kívül az egri tanárszakosoknak az osztatlan képzés újbóli bevezetése óta változatlanul az *Információ és társadalom* című kurzust kell elvégezniük. A 2018/2019-es tanévben a 8+2 és 10+2 féléves általános iskolai pedagógusképzés pedagógia-pszichológia moduljában ez a felosztás maradt, a középiskolai tanárképzés viszont kiegészült a *Tanári kommunikáció* című tanegységgel. (2. táblázat)

A vizsgált időszakban a tanárképzés kínálatában összességében szinte minden szaknál találunk kötelező vagy szabadon választható tantárgyat, amely részben vagy egészben kapcsolódik a digitális kompetencia fejlesztéséhez. A táblázatban szürkével jelölt részeknél nem volt lehetőség az adott szak párként való választására. Az angol nyelv és kultúra tanárszak képzései esetében a kezdeti évekhez képest fokozatosan nőtt a kommunikáció és médiával összefüggésbe hozható szabadon választható tantárgyak száma. Igaz, ezek többségükben a kommunikációelmélettel kapcsolódnak, így például a kötelező *Kommunikációs ismeretek és készségek*

I. vagy a második része, amely szabadon választható, de ide köthető a *Retorika és stilsztika I.*, valamint a 2016/2017-es tanévtől kezdve a *Bevezetés a kommunikációelméletbe* is. Média vonatkozásában a 2018/2019-es tanév hozott lehetőséget a szintén szabadon választható *Nagy irodalmi művek és filmváltozataik* című kurzussal. Az adaptációk vizsgálatával utóbbi a kultúra és az esztétikai érzék fejlesztése mellett az elemzőkészség, valamint a filmes médiaszöveggértés kialakításában és fejlesztésében is szerepet játszhat, azonban ez még nem jár automatikusan együtt azzal, hogy a pedagógusjelölt birtokában lesz a filmelemzés módszertana vagy épp a technika elméleti és gyakorlati háttere.

Az erkölcsstan- és etikatanár, 2018-tól etikatanárszak képzésében megjelenő tanegységek is elsősorban a kommunikációhoz (*Retorika és etika* szabadon választhatóan), a művészetekhez (*A művészetek és az erkölcsi nevelés*) és a történetiséghez (*Társadalom és művelődéstörténet*) kapcsolódnak. De az általános tantárgyakat leszámítva, amik egyértelműen az IKT szolgáltatásban állnak, önmagában az ének-zene tanárképzés tantárgyai sem mutatnak túl az informatikai eszközhasználaton (*Zenei informatikai készségfejlesztés* szabadon választhatóan). Ahogy a matematikatanárok képzésében a *Bevezetés az informatikába előadás*, valamint a *gyakorlat*, illetve a *Számítógépes szöveg és kiadványszerkesztés gyakorlat*, az informatikatanároknál pedig a *Dokumentumkészítés és prezentációtervezés* című kurzus is inkább a két szak alapvető tartalmi kimeneti követelményei közé tartozik. Más, inkább a bölcsészterülethez tartozó szakoknál viszont nem jelennek meg ezek a támogató tanegységek.

A magyartanárok képzése viszonylag széles palettát tár a hallgatók elé a kommunikációval való kapcsolódás miatt, így a pedagógusjelöltek 2013-2018 között a kötelező *Bevezetés a kommunikációelméletbe*, *Szövevény és írásbeli kommunikáció* és a *Retorika I.* mellett *Az irodalom és a társművészetek medialitása* című kurzust végeztek el, szabadon választhatóként pedig a *Számítógépes nyelvészetet*. A 2018/2019-es tanévtől átalakult a tematika, a korábbi tanegységek közül csak a *Retorika I.*, *Az irodalom és a társművészetek medialitása*, valamint a *Számítógépes nyelvészet* maradt meg a 10, 11 és 12 féléves képzésben, továbbá kiegészült *A hatékony kommunikáció*, szabadon választhatóként a *Kommunikációs gyakorlatok vezetésének módszerei*, *A kommunikáció lehetséges szerepei, formái és gyakorlata*, *Kulturális menedzsment* tanegységekkel. A 12 féléves képzésben a *Beszédtechnika* is megjelenik, szintén szabadon választhatóként. Jól látható, hogy a felsorolt tanegységek jelentős része a kommunikáció területéhez köthető, amely fontos része a magyar nyelv és irodalomnak, sőt általánosságban véve a pedagógusképzésnek (bár nem minden szaknál jelenik meg), azonban nem mondható el, hogy önmagában közvetlenül szolgálja a digitális kompetencia vagy a médiatudatosságra nevelés fejlesztését. Természetesen csupán a címből nem állapítható meg teljes bizonyossággal, hogy milyen tartalom jelenik meg az adott tantárgyban, de tekintve a kommunikációt, mint a magyar nyelv és irodalom érettségien megjelenő témakört, valószínűsíthető, hogy a kurzusok egy részén inkább a tananyaghoz köthető elméleti ismeret kerül előtérbe. A tanegységek másik részén a kommunikáció mint tanári eszköz jelenik meg, ami szaktól függetlenül fontos fejlesztési terület lehetne.

Történelem és állampolgári ismeretek tanára, Közösségi művelődés tanár és Kémiantanár szakokon az általánosan említetteken túl egy kötelező tantárgy található, amely nevében és tartalmában is egyértelműen megfelel a vizsgált szempontoknak: az *Információs és kommunikációs technológiák (IKT)*. Amíg a Testnevelőtanár szakon nincs a témának megfelelő tanegység, úgy

a Német nyelv és kultúra tanára (2015-től Német és német nemzetiségi kultúra tanára) szakon három, illetve négy kurzus is elérhető, igaz, a vizsgált időszakban némelyiknek folyamatosan változott a besorolása a kötelező, kötelezően választható vagy szabadon választható típusok között: *Médiatudományi ismeretek előadás és gyakorlat*, valamint *Irodalom és (inter)medialitás előadás és gyakorlat*. Érdekes egyezés, hogy az EKE mellett az ELTE némettanár képzésén is hangsúlyt kapott a média szerepe, noha a többi nyelvtanár szakon szinte meg sem jelent a téma.

Kis-Tóth Lajos 2008-ban tartott előadásának vázlatából az is kiderül, hogy Egerben már a bolognai rendszer mesterképzésében is kiemelt szerepet tulajdonítottak az Információs és Kommunikációs Technológiák beépítésének. Bár vizsgálatom nem terjedt ki a tanegységek tematikájának elemzésére, érdemes röviden kitérni a tíz évvel ezelőtt megfogalmazottakra, mivel az említett tantárgyakat az osztatlan tanárképzésbe is továbbvitte az egyetem. A szövegből kiderül, hogy az Információ és társadalom című kurzus volt az alapozó tantárgy a mesterképzés előtt, amelynek célja, hogy *a hallgató megismerje információ és társadalom komplex kapcsolatrendszerének alapösszefüggéseit, és jobban megértse azt az információs, tudás alapú társadalmat, amelyben él és hivatását gyakorolja. [...]* (Kis-Tóth, 2008).

A mesterképzés és 2013-tól az osztatlan tanárképzés első olyan tantárgya, ami az IKT-hoz közvetlenül kapcsolódik, *A Tanári tevékenység IKT alapjai* nevet viselte. A tanegység kidolgozói abban bíztak, hogy ezáltal a hallgató rendelkezni fog a pedagógusmesterséghez elengedhetetlen korszerű oktatás- és információtechnológiai műveltséggel, tananyagtervezéssel, megismeri az IKT-eszközrendszer alkalmazásának módszertani alapjait, beleértve a világhálón elérhető szolgáltatásokat, valamint a szakterületéhez kapcsolódó információkeresési technikákat, digitális tartalmak létrehozását, módosítását, közreadását is. *Az Elektronikus tanulási környezet* kurzusban foglalt ismeretanyaggal a hallgatók megismerkedhetnek azokkal a lehetőségekkel és korszerű pedagógiai módszerek alkalmazhatóságával, amelyeket az infokommunikációs eszközrendszer bocsát rendelkezésre az elektronikus tanulási környezetek fejlesztéséhez.

Összességében elmondható, hogy az Eszterházy Károly Egyetemen az általános tantárgyakban alapozzák meg a hallgatók IKT-ismereteit, amelyeket bizonyos szakok esetében közvetlenül a digitális kompetenciát fejlesztő kurzusokkal támogatnak meg. Némelyek esetében viszont nem vagy csak névleg kapcsolódott a téma, többnyire az informatika vagy a kommunikáció területéhez, amik általánosságban is az adott szak tartalmi részét képezik.

4.3. Pázmány Péter Katolikus Egyetem

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem nappali tagozatán kilenc tanárszak közül választhatnak a hallgatók 8+2, 9+2 és 10+2 féléves rendszerben. (3. táblázat) Előbbi a kétszakos általános iskolai, utóbbi a kétszakos középiskolai pedagógusképzést jelöli, míg a 9+2 félév elvégzésével egy általános iskolai és egy középiskolai szak tanítására szerezhet végzettséget a hallgató.

A bölcsészképzésekhez hasonlóan a PPKE-n is a kommunikációhoz kapcsolódó tanegységek dominálnak az általános tanári felkészítésben, többségük szabadon választható: *Kommunikáció szóban (retorika)*, *Nyilvános beszéd és prezentáció*, *Szövegmondás, szóbeli kommunikáció*; csupán a *Pedagógiai kommunikáció* nevű kurzus kötelező, amit azonban címében és vélhetően

tartalmában is teljes mértékben függetleníthetünk a kifejezetten digitális kompetenciát és/vagy médiatudatosságra nevelést támogató tantárgyaktól. Az egyetem honlapján elérhető tanegységlisták alapján korábban (2013/2014, 2014/2015) a már említett *Pedagógiai kommunikáció*n kívül nem jelent meg olyan általános tantárgy, ami a kommunikációhoz vagy a vizsgált témához kapcsolódott volna. A 2017/2018-as tanévtől a korábbi háromból (négyből) csak egy (kettő) maradt meg: kibővülve és kötelezővé válva a *Kommunikáció szóban és írásban (retorika)*.

A magyartanári képzésben is hasonló tantárgyi darabszámcsökkenés figyelhető meg: 2013-2017-ig három kapcsolódó tanegység jelent meg a képzésben a *Könyvtárinformatika*, a *Képi és verbális narratíva*, illetve a már említett *Kommunikáció szóban (retorika)* révén. Utóbbi a tanári felkészítő modulban szabadon választható, míg a magyartanári képzésben kötelező tantárgy. A 2017/2018-as tanévtől viszont mindhárom korábbi kurzus eltűnt a kínálatból és a helyükbe nem léptek újak. A vizsgált intézmények mindegyikére jellemző, hogy a magyartanári képzésben nem kap hangsúlyt a média és a digitális kompetencia fejlesztése, noha a gyakorlatban mégis nagy szerepük van (lesz) a magyartanároknak.

A történelem és állampolgársági ismeretek tanára képzésben az *Informatika történéseknek* nevű tanegység állt a legközelebb a témához, de a magyartanárhoz hasonlóan a 2017/2018-as tanévtől ez sem található meg a listában. A címből arra következtethetünk, hogy a kurzus az eszközhasználaton túl a történések kutatását alapozza meg, de nem kizárt, hogy a forráshasználat mellett az információkeresés is szóba kerül, amit az általános és középiskolai pedagógiában is fel lehet használni. Azonban a tanegység tartalmi vizsgálata nélkül egyik feltételezés sem lép túl a szubjektivitás szintjén.

A latin nyelv és kultúra tanára szakra járók a *Könyvtárinformatika*, 2017-től a *Kommunikáció szóban és írásban (retorika)*, míg az erkölcs- és etikatanár (2017/2018-tól etikatanár) szakosok értelemszerűen a szaktárgyi tartalom miatt a *Logika (érveléstechnika)*, 2017-től *Érveléstechnika* tantárgyakkal találkoznak, utóbbiak szintén a kommunikációhoz tartoznak. Tantárgyi szinten a legkevésbé az angol nyelv és kultúra tanári képzésben jelenik meg a kommunikáció és/vagy a média, egyetlen tantárgy sem köthető hozzá.

Mindezzel szemben a német nyelv és kultúra tanára szakra járók tanegységei között az ELTE és az EKE kínálatához hasonlóan viszonylag jelentős mennyiségű található. Az első időszakban az általános iskolai és a középiskolai tanárképzésben is három: *Kultúra és médiatudomány; Kommunikáció, média, nyelv; Irodalmi művek megfilmesítése* jelent meg. A 2017/2018-as tanévtől 8+2 féléven ez redukálódott az *Irodalmi művek megfilmesítése* kurzusra, a többi képzésben megmaradt az eredeti kínálat.

Kiemelkedő még az olasz nyelv és kultúra tanárképzés a *Bölcsészinformaticai ismeretek, Olasz filmművészet* (2017-től *Olasz film és színház*) és *Multimédia nyelvórán* című kurzusokkal, valamint a francia nyelv és kultúra tanárképzésben a *Bölcsészinformaticai ismeretek* mellett a *Szaknyelvi ismeretek I. Zsurnalisztikai stílus*, illetve szintén 2017-től a *Francia művészettörténeti ismeretek*. A franciában részben, míg az olasztanárban közvetlenül megjelenik a vizsgált téma a kultúra, a média és az IKT-tekintetében. Utóbbi jelentős előnyhöz juttatja az olasz szakosokat az egyetem más (nyelv)szakosaival szemben, mivel a multimédia beépítése a tanórába nemcsak korszerű lehetőséget biztosít a pedagógusnak, de adott esetben növelheti a motivációt és az alkalmazott módszerek hatékonyságát is, ha céltudatosan képes használni ezeket az eszközöket.

5. Summa summarum

A tanulmány témájául szolgáló vizsgálatban három felsőoktatási intézmény osztatlan nappali munkarendű tanárképzésének tanegységlistáit elemeztem a 2013/2014-es tanévtől a 2018/2019-es tanévig. A különböző évi tanegységlisták mindig aktuálisan azokra a hallgatókra vonatkoznak, akik az adott évben nyertek felvételt az intézménybe, így eszerint kell teljesíteniük a képzésüket. Ezek alapján elmondható, hogy bár elméleti szinten hangsúlyos a médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia fejlesztése a Nat-ban és a pedagógusok képzési és kimeneti követelményeiben, a legtöbb szak esetében mégsem jelenik meg közvetlenül az egyetem tanárképzési tanegységlistáiban.

Az élen az Eszterházy Károly Egyetem áll, ahol a vizsgált időszakban összesen átlagosan 16-25 között mozog a kapcsolódó tanegységek száma és az idő előrehaladtával némi növekedés tapasztalható. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem kínálja a legtöbb tanárképzési szakot, átlagosan 11-14 tanegység közöttre tehető a kapcsolódó tanegységek száma, azonban az általános tanárképzést csupán egy tantárggyal igyekszik megtámogatni. A legtöbb nyelvtanári képzésében az általános tantárgyon túl nem jelenik meg a téma, noha a kínai és a német tanárszakokon átlagon felül foglalkoznak vele. Az angol és a német nyelv és kultúra tanári képzésekben 2018-ra csökkenés figyelhető meg. A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 9-19 kapcsolódó tanegységet regisztráltam, a vizsgált időszakban az általános tantárgyak tekintetében 1-3 közötti a megjelenés. Az olasz, a francia és a német nyelv és kultúra tanári képzés a leghangsúlyosabb a médiához valamilyen formában köthető tantárgyak darabszámát illetően, viszont 2013-hoz képest a magyartanár és a történelem és állampolgári ismeretek tanára szakokról eltűntek az ilyen jellegű tanegységek.

Magyartanár szakon mindhárom intézményben a kommunikáció a leghangsúlyosabb terület, ami a tantárgyi követelményekhez illeszkedik leginkább, azonban miután 2010 óta a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy és a benne foglaltak tanításához nem szükséges szakos végzettség, így sok esetben magyartanára hárul a feladat a köznevelési intézményekben. 7-8. évfolyamon a kezdeti heti egy, majd fél tanóra tartalma 2011-től a magyarba, a történelembe és a vizuális kultúrába épült be, vagyis ezeken az évfolyamokon a mozgóképkultúra és médiaismeret megszűnt önálló tantárgyként létezni. Ez is arra mutat rá, hogy általánosan szükség van a pedagógusképzésben a tanárjelöltek felkészítésére a médiával kapcsolatos ismeretekre és a digitális kompetencia fejlesztésének lehetőségeire.

A tanegységeket öt kategóriára lehet bontani, így a kommunikáció, illetve a tömegkommunikáció témájához kapcsolódókra, az eszközhasználat és informatikához kapcsolódókra, a filmhez, a médiához (beleértve a sajtótörténetet is), valamint a társadalom és kultúrához kapcsolódókra. Ebből a szempontból a legtöbb tanegység a kommunikációról szól: Egerben 9, az ELTE-n 3, a PPKE-n 6. Eszközhasználat tekintetében Egerben 7, az ELTE-n 2 a kapcsolódó tárgyak száma, míg a PPKE-n az idesorolt 3 tanegység kivétel nélkül az informatika részének tekinthető. A filmtudományból Egerben 2, a PPKE-n 3, az ELTE-n pedig egy szabadon választható, míg médiatudományi kurzusokból az ELTE bővelkedik, szám szerint öttel, a PPKE-n három, Egerben pedig kettő jelenik meg. Társadalom és kultúra vonatkozásában csak az EKE-n találunk kötődő tantárgyakat.

Ha az általános pedagógusképzésnek nem része a terület, úgy irreálisnak tűnik a digitális kompetencia fejlesztése és a médiatudatosságra nevelés beépítése a mozgóképkultúra és médiaismereten kívüli tantárgyakba, hiszen hogyan fejlesszen valamit felelősséggel a pedagógus, amit ő maga sem ismer módszertanilag? Pedig az európai uniós ajánlások leginkább abba az irányba mutatnak, hogy ez tantárgyközi feladat. Sok kritika éri a tanulók heti óraszámát, így nem lehet arra alapozni, hogy a médiaismeret újra külön óráként jelenik meg a jövőben, ezért is lenne alapvető fontosságú, hogy szaktól függetlenül az általános tanárképzés része legyen mind az eszközhasználat, mind a tudatosság fejlesztése.

Felhasznált irodalom

- 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In.: Magyar Közlöny 66. szám, 2012, 10635-10847. p.. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- AACU 2007. *College Learning for the New Global Century*
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. és Rumble, M. 2012. *Defining Twenty-First Century Skills*. In.: Griffin, P., McGaw, B. és Care, E. (szerk.): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* Springer. 17-66.
- EUR-Lex Access to European Union law. European Communitie 2007. *Key competences for lifelong learning - European Reference Framework*. Luxembourg/Európai Közösségek 2007. Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz - Európai Referenciakeret. Luxembourg. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962>; <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11090&from=HU>. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- Eötvös Loránd Tudományegyetem tanegységlisták 2013-2018. <https://www.btk.elte.hu/tanarkepzes/osztatlan>; http://www.ppk.elte.hu/tanulmanyi/osztatlan_kepzes. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- Eszterházy Károly Egyetem tanegységlisták 2013-2018. Elérhető az interneten: https://oktatas.uni-eszterhazy.hu/hu/okt_ig/tanulmanyi-tajekoztato/tanulmanyi-tajekoztato-136. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- Fülöp Péter 2009. *Tanári kézikönyv az Információtól a műveltségig a 6. évfolyamhoz*, 25. Apáczai Kiadó Kft.. Celldömölk. Elérhető az interneten: <https://docplayer.hu/6436109-Fulop-peter-tanari-kezikonyv-az-informaciotol-a-muveltségig-a-6-efolyamhoz.html>. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- Habos Dorottya 2015. *Like-oltam avagy a digitális bennszülöttek onléte*. PPKE BTK. Piliscsaba
- Habos Dorottya 2018. *A médiatanárok képzése* In.: G. Molnár Péter–Szöke-Milinte Enikő (szerk.) *Pedagógiai valóságok* 154-164. Pázmány Péter Katolikus Egyetem. Budapest

- Herzog Csilla, Racsko Réka 2013. *A 14-18 éves tanulók médiatudatosságának empirikus vizsgálata és fontosabb eredményei*. In.: Karlovitz János Tibor 2013. (szerk.) *Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében*, 12-22. International Research Institute sro, Komárno <http://www.irisro.org/inter2013magyar/002HerzogCsilla-RacskoReka.pdf>. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- ISTE 2007. *The ISTE National Educational Technology Standards (NETS•S) and Performance Indicators for Students*. Eugene, OR
- Katz, I. R. 2007. *Testing information literacy in digital environments: ETS's iSkills assessment*. *Information technology and Libraries*, 26. sz. 3-12.
- Kis-Tóth Lajos 2008. *A tanári mesterség IKT alapelemei*, előadás, IX. eLearning fórum, 2008. június 3-4. http://www.elearningforum.hu/data/forum9/pdf/Kis_Toth_Lajos_II.pdf. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- Klenovitsné Zóka Tünde 2011. *Digitális nemzedék, megváltozott pedagóguskompetenciák*, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/digitalis_nemzedek/digitlis_kompetencia.html. (Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.)
- Koltay Tibor 2009. *Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás* In.: Médakutató. http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitális_irastudas. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- Lengyelne dr. Molnár Tünde-Kis-Tóth Lajos 2015. *IKT innováció. Észak-magyarországi felsőoktatási intézményeinek együttműködése*. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/05_ikt_02_27/221ikt_fogalma.html. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- Lennon, M., Kirsch, I., Davier, M. V., Wagner, M. és Yamamoto, K. 2003. *Feasibility study for the PISA ICT literacy assessment*. *Educational Testing Service*. Princeton, NJ
- Lisbon Council 2007. *Skills for the future*. Brussels
- Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla 2004. *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Molnár Pál 2013. *Hálózatosodás és tanulás hálózati környezetben*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. <http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/HalozatosodasEsTanulasHalozatiKornyezetben/ch08s02.html>. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- OECD 2005. *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris, France
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem tanegységlistái 2013-2018. <https://btk.ppke.hu/oktatas/osztatlan-tanarkepzes/tantargylistak>. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.
- Trilling, B. és Fadel, C. 2009. *21st Century Skills*. Jossey-Bass
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez* 2013. 25-29. Oktatási Hivatal. Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf. Utoljára ellenőrizve: 2018. november 22.

Mellékletek elektronikus elérhetősége

https://drive.google.com/open?id=1Ejfk5MQbHP1JFZbSpNLhR_wFPn_OaYJ

Kisváriné Kelemen Ágnes

A pedagógussá válás folyamata a pályaszocializáció és az élethosszig tartó tanulás tükrében

1. Bevezetés

Gyakorló gyógypedagógusként, mentortanárként, majd a pedagógusminősítésben résztvevő szakértőként került érdeklődésem középpontjába a pedagóguskutatás. Az intézményünkben folyó szakmai gyakorlat, a gyógypedagógus képzés átalakulása irányították figyelmemet erre a területre. A szakirodalom áttanulmányozása során kaptam betekintést azokba a nemzetközi folyamatokba (Falus 2009), amelyek életre hívták a hazai változásokat a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben. A kompetencia-alapú tanárképzés, a folyamatos szakmai megújulás, a kezdő pedagógusokat segítő bevezető szakasz, a gyakorlólhelyiül szolgáló intézmények együttműködése és más témák elemzése folyik a nemzetközi és a hazai felsőoktatás korszerűsítésének jegyében (Falus 2010). Egy további tanulmány arra világít rá (Iker 2016), hogy a képzők minősége, a tudományos eredményekre alapozott képzés, az iskolai gyakorlat, és a pedagógus életpályamodell azok a tényezők, amelyek a képzést, a támogatott bevezető rendszert, a szakmai fejlődést egységes egészzé változtatják.

2. A probléma aktualitása

A gyógypedagógiai képzés területén 2004-től következett be változás a tanárképzésben, a Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskola ELTE-be történő beolvasásával, új gyógypedagógus-képző központok létrejöttével. (Gordosné 2010) A másik fontos változás a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók nevelése terén történt, ez pedig az integráció, és az ezt segítő Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények létrejötte. (Torda 2004) Az utazó gyógypedagógusi hálózatban dolgozó gyógypedagógus megjelenése az integrált oktatásban új és izgalmas kérdéseket vet fel. Milyen kompetenciákra van szüksége a pedagógusnak ebben a megváltozott környezetben? Milyen tulajdonságok várhatók el a pedagógusoktól? Egyre nagyobb hangsúly került a készségek minőségére (Falus 2001). Tanári sztenderdek, képesség- és készséglisták létrehozása vált szükségessé, a kimeneti követelmények meghatározása, a tanári szakma műveléséhez szükséges kritériumok, sztenderdek, kompetencialisták összeállítása vált fontossá. A legfrissebb kutatások közül kiemelném a Pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése pilot program kutatási eredményeinek összefoglalását. A kötet szerzői Falus Iván, Fóris Katalin, Hütter Eszter, Sallai Éva, Ritter Andrea, Orgoványi-Gajdos Judit, Kissné Zsámboki Réka, Katona György. A hazánkban 2013. szeptember 1-jétől bevezetett pedagógus életpályamodell keretében került sor a pályakezdő pedagógusok törvényben is szabályozott mentorálására. A gyakornokok a két év gyakornoki idő lejártá után a minő-

sító vizsga letételét követően léphetnek át a következő fokozatba, munkájukat ez idő alatt mentor segíti. Ezért indokolt volt egy olyan szakmai program kidolgozása és kipróbálása, amely az életpálya bevezető szakaszában lévő gyakornokokat támogatja. A tanulmánykötet többek között a gyakornoki tevékenység, a mentori tevékenység, az óraelemzések a gyakornoki portfólió készítésének tapasztalatairól számol be. A pilotprogramban az értékelésnek jelentős szerep jutott, hiszen a pedagógusok minősítési rendszere is vizsgázott a programban. A tapasztalatok összegzésében fontos javaslatként szerepel, hogy a kezdő szakasz támogatásának országos koncepciója és a törvényi szabályozás összehangolt legyen. Fontos az értékelők felkészítése és az indikátor alapú értékelő eszköz felülvizsgálata, komplex pályaszocializációs program kidolgozása is.

3. A témával kapcsolatos publikációk, kutatások áttekintése

3.1. Az élethosszig tartó tanulás és a megváltozott pedagógus szerep

Ahogy Coolahan, John 2007-ben megjelent munkájában írja, a 21. század küszöbén több nemzetközi szervezet és kormány úgy határozta meg az élethosszig tartó tanulást (LLL – Lifelong Learning), mint a korszak oktatáspolitikáját meghatározó stratégiát. A kilencvenes években konszenzus alakult ki arról, hogy az LLL a jövő útja. 1996 januárjában az OECD oktatási miniszterei kiáltványukban elfogadták az LLL-koncepciót, mint vezérelvet a politikai stratégiaalkotás számára (OECD 1996). Szintén 1996-ban jelent meg az UNESCO jelentése *Learning: The Treasure Within (Oktatás: rejtett kincs)* címmel. A jelentés központi témája az LLL volt, ezt úgy határozták meg, mint az új század kihívásaira adott válaszok kulcsát. A jelentés azt is hangsúlyozza, hogy az LLL szoros összhangban van a tanuló társadalom koncepciójával. (Coolahan 2007)

A tanulás megtanulása az oktatáspolitikai központi kérdésévé válik. A legfontosabb cél olyan önálló emberfők kiművelése, akik rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy egész életük folyamán tanuljanak. Az iskolára túl sok szerep hárul, ezért annak jövője a 21. században alapos átgondolást igényel. Rendelkezünk-e ehhez szükséges oktatási rendszerrel, vagy túl sokat várunk el az iskoláktól? Milyen felkészültségű pedagógusra van szükség az élethosszig tartó tanulásához?

Különbéféle nemzetközi szervezetek leírták már a folyamatban lévő társadalmi változások mélyben húzódó sajátosságait, és kiemelték a minőségi oktatás jelentőségét. Egy ilyen szervezet, a European Commission's Study Group on Education and Training megállapította, hogy „a tanároknak meghatározó szerepük van, mivel a társadalomban sokdimenziós szolgáltatást nyújtanak. A pedagógusok szerepe a jelenlegi trendek alapján még sokoldalúbbá válik, mivel növekvő mértékben keveredik társadalmi, viselkedési, állampolgári, gazdasági és technológiai dimenziókkal.” (European Commission Study Group 1997: 131)

A tanárnak saját magáról és munkájáról elmélyült tudással kell rendelkeznie. Széles körű szakmai készségeket kell elsajátítania a tanításban, tervezésben, mérésben, értékelésben és a

személyes kapcsolatokban. Rugalmasnak kell lennie, nyitottnak a megújulásra és az élethosszig tartó tanulásra.

Az LLL korszakában a tanártovábbképzés még fontosabbá vált. A modern körülmények között nem elegendő egy szakmai alapképzés a negyven évig tartó életpályához. Különösen igaz ez a pedagógusokra, akiknek a szaktárgyi tudásukat és a pedagógiai jártasságukat is frissíteniük kell. Mivel szeretnék felkészíteni a tanulóikat az élethosszig tartó tanulásra, maguknak is rendelkezniük kell a tanulóktól elvárt jellemvonásokkal, viselkedéssel és attitűddel. (Coolahan 2007)

3.2. A pedagógussá válás folyamata

3.2.1. A képzést megelőző időszak

Falus Iván a pedagógussá válás folyamatáról írt tanulmányában arról számol be, hogy a pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemi, főiskolai képzés megkezdése előtt elindul, és sok évvel annak elvégzése után bontakozik ki teljesen. A pedagógusképzéssel foglalkozó szakirodalom előszeretettel hivatkozik az iskolában eltöltött több ezer óra élményeinek jelentőségére (Falus 2004). Valóban, nincs egyetlen szakma sem, amelyre vonatkozóan a pályaválasztást megelőző időszakban ennyi benyomás érhetné a tanulót.

A pedagógussá válás folyamatában a saját képzése, iskolai tanulmányai során őt ért hatások mellett azonban tekintettel kell lennünk a pedagógus személyiségének kialakulását segítő másik fontos tényezőre is.

Itt arra gondolhatunk, hogy a pedagógus olyan személyiségvonásai és alapvető képességei, mint az empátia, a tolerancia, a konfliktusok kezelése, a másik ember tisztelete, a hitelesség, a hatékony kommunikáció, jelentős mértékben az iskolai falain kívül, a családi, rokoni, baráti interperszonális kapcsolataiban, annak hatására alakulnak.

A fentiekből két következtetés is levonható. A pedagógusjelöltek kiválasztásánál, a pedagógiai pályaképzés megítélésénél, amennyiben lehetőség van rá, figyelembe kell venni ezen személyiségvonások meglétét. Bár ez némi nehézségbe ütközik. Másrészt a pedagógusképzés során építeni kell a hozott értékekre, tudásra. Nem szabad figyelmen kívül hagyni a differenciálást a felsőoktatási képzés során sem. A pedagógussá válás következő időszakára az alábbi következtetések vonhatók le:

„1. A képzésben módot kell adni arra, hogy a tanárjelöltek megismerjék saját értékelő rendszerüket. Ennek érdekében a képzés kezdetén erre módot adó gyakorlatok beiktatására van szükség.

2. A képzésben törekedni kell a belépő nézetrendszer felhasználására, illetve – ahol ez szükséges – megváltoztatására. Ennek érdekében hozzájuk kapcsolódó, gyakorlati konzekvenciákkal járó elméleti ismereteket és rendszeresen reflektált korszerű gyakorlatot kell hozzáférhetővé tenni.

3. A képzés szerves részét alkossák a tapasztalati tanulás reflektált formái, amelyek során alakulnak a hallgatók nézetei, képességei, gazdagodik tevékenységrepertoárjuk.

4. A kimeneti követelmények a pedagógusi tevékenység ellátásához szükséges tudás, képességek, nézetek, diszpozíciók szintézisét jelentő sztemerdek formájában legyenek megad-

va. Ennek érdekében a jogszabályban rögzített általános sztenderdek alapján kutató-fejlesztő munka keretében ki kell dolgozni a szaktárgyi sztenderdeket.

5. A képzés egész rendszerét – a szaktárgyi, a pedagógiai, pszichológiai, tantárgypedagógiai tanegységeket és ezek tartalmát a sztenderdek elérésének érdekében alakítsuk át.

6. Az értékelésnek a kompetenciák mérésére alkalmas új, alternatív formáit szükséges ki-munkálni.

7. Az alapképzésre épüljön rá a bevezető- és a továbbképzés összehangolt rendszere.

8. Mindezek megvalósítása érdekében célszerű létrehozni a képző intézményekhez kapcsolódó szakmai fejlesztő iskolák hálózatát.” (Falus 2004: 373)

3.2.2. A képzés időszaka

A tanárrá válás folyamatában a képzés időszakában az elméleti képzés mellett hangsúlyossá válik a szakmai gyakorlat. A hallgató a saját oktatásában eltöltött időszaka után tehát egy előzetes képpel érkezik a képzőintézménybe. Az elméleti megalapozást követően először itt lesz alkalma a gyakorlati tapasztalatok megszerzésére. Erről az időszakról készült tanulmánykötet a tanárrá válás és a tanárság kutatása témakörében (Major – Veszelszki szerk. 2015) a magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen végzett gyakorlatokba enged bepillantást. A bevezető tanulmány (Hertz 2015) a pedagógushallgatók pályaszocializációját befolyásoló tényezőket mutatja be a tanítási gyakorlatokon. A tanárrá válás szempontjából a szerzők a gyakorlat nyolc összetevőjét értékelték. Az összefüggéseket klaszteranalízissel vizsgálták. A vizsgált két fő szerepkör egyike a nevelő-oktató szerepkör; ezen belül az általános pedagógus szerepre való felkészülés, ez magába foglalja a pedagóguskompetenciákat és a tanulókkal való közvetlen kapcsolatot. A nevelő-oktató szerepkörhöz tartozó további tényezők a tanári szerepre való felkészülés, ezen belül a szakmódszertani tudás, a szaktárgyi tudás, a szakma jellemzői, a mentorról/vezetőtanárral való munka. A másik kiemelt szerepkör a hivatali, amely az iskola belső kapcsolatrendszerének, valamint a szabályozó dokumentumoknak megismerésére irányul. (Hertz 2015: 19)

A hallgatók a mentortanárokkal való kapcsolatot tartják a legfontosabbnak a vizsgált elemek közül. Ez a legjelentősebb hatótényező a pedagógus hallgatók pályaszocializációja szempontjából, a hatás azonban legfőképp a szaktanári szerep tekintetében mutatható ki. Ezért nem mindegy, hogy kinek a segítségével készül fel a hallgató a pedagógus pályára.

A jelenlegi képzés a szaktanári szerepkörre fókuszál. A kutatás szerint a klasszikus tanári, nevelő-oktató szerepkörre való felkészítésre nagy igénye lenne a hallgatóknak. Természetesen a konkrét osztálytermi gyakorlatra való felkészülés fejlesztésének területét is magába foglalja az előzőekben jelzett hallgatói igény.

A vizsgált területek közül a hivatali szerepkörre való felkészítést tartották a legkevésbé fontosnak a hallgatók. Pedig az minden második hallgatónak problémát okozott, amelyhez segítséget is kért. A felsőoktatás ugyan nagy hangsúlyt fektet erre, de a mindennapi munka során a szabályozó dokumentumokkal nincs lehetőség kellő mértékben megismerkedni. Ennek ellentmondó eredmény, hogy a hallgatók a pedagóguskompetenciák önértékelése során e szerepkör értékelésénél számoltak be a legnagyobb fejlődésről. A hivatali szerepkörre való felkészítés tekintetében további feladat hárul a képzőintézményekre.

A gyakorlatokon, illetve a pályakezdés időszakában szembesülnek a pedagógusjelöltek a pedagógus életpálya nyolc kompetenciaterületének kihívásaival. A kutatás során a hallgatók pozitívan értékelték a fejlődésüket szakmai személyiségük és a klasszikus tanári kompetenciák tekintetében. A kompetenciák szaknyelvi megfogalmazása, azok megértése sokszor még a gyakorló pedagógusoknak is gondot jelent. A hallgatóknak feltétlenül meg kell ismerkedniük velük a képzés során.

3.2.3. A gyakornoki időszak

A gyakornoki időszak kutatásának mára már nemzetközi és hazai vonatkozásban is jelentős szakirodalma van. „Készen állsz arra, hogy mentor légy?” (Ambrosetti, 2014) Ausztráliában végzett kutatása a mentorok oldaláról vizsgálja meg az oktatási intézményekbe lépő kezdő tanárok szakmai támogatását. A cikk írója a mentorálás és a felügyelet fogalmát állítja párhuzamba. A mentorálás szakmai kölcsönhatást feltételez, míg a felügyelet alá-főlé rendeltségi viszonyt. A kutatás eredményei alátámasztják azt az elképzelést, hogy a mentor és a mentorált között kialakuló kapcsolat a szakmai tapasztalat révén elért eredmények középpontjába kerül. Míg a felügyelet alá vont gyakornok ugyan átvesz néhány jó vagy rossz szaktanári mintát, de ez inkább a megfelelni akarás következménye.

Szintén ausztrál kutatás arra kérdésre keresi a választ, hogy milyen változásokat idéz elő a gyakornokok szakmai életében a tudatos, folyamatos mentorálás (Hudson 2012). A gyakornokok egy tanítási évét követték végig, akik három hónap elteltével arról számoltak be, hogy sikerült eredményeket elérniük az időgazdálkodás és a tanulói pozitív viselkedésminták kialakítása terén. Sokkal lelkesebben tanítanak. Jóval többször alkalmazzák az IKT eszközöket az oktatásban. A mentorok segítségével egy szakmai csoportba, egy tantestületbe való beilleszkedés is könnyebb. Saját megítélésük szerint a szülőkkel való kommunikációjuk is javult. Ami egy év elteltével is gondot okoz számukra, az a konfliktuskezelés, a fogyatékkal élő tanulók integrált oktatása, az értekezleteken és az intézményi rendezvényeken történő felszólalás, a reális értékelés. Amit kiemelnek a mentor és gyakornok kapcsolatából, az a képzett mentorok szóbeli és írásbeli konstruktív visszacsatolása és a folyamatos szakmai interakció.

Magyarországon a pedagógus életpályamodell 2013. szeptember elsejétől került bevezetésre. A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése kapcsán, egy közel kétéves pilotprogram lezárását követően egy tanulmánykötetben foglalták össze a szerzők az első eredményeket. Beigazolódott a gyakornokok mentorálásának fontossága, amely elengedhetetlen a pályaszocializáció, a gyakornoki minősítő vizsgára való felkészülés, a reális énkép kialakulása szempontjából. Reális fejlődési terv, a diagnosztikus értékelés, a konstruktív visszacsatolás pedagógiai munkát segítő szerepe szembetűnő. A kutatás eredményei alátámasztották azt is, hogy a folyamat katalizálásához feltétlenül képzett mentorokra van szükség.

A pedagógus életpályamodell bevezető szakaszára irányuló hazai kutatások másik fontos mérföldköve, „Az Oktatási Hivatal, valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet közös TÁ-MOP-3.1.5/12 „Pedagógusképzés támogatása” című kiemelt projektjének keretében megvalósult program a főiskolákról, egyetemekről többnyire frissen kikerült, a pedagógus-életpályát megkezdő gyakornokokot és mentoraikat támogatta a 2013-14-es tanévben. Az Oktatási Hivatal 400 gyakornok felkészítését és vizsgáztatását tűzte ki célul, ebből 46 gyakornok felkészít-

tését 22 mentor segítségével az OFI végezte.” (Singer – Simon – Gál 2014: 209) Az elsődleges cél az volt, hogy a gyakornokokat felkészítsék a gyakornoki vizsgára és átsegítsék őket a kezdeti nehézségeken. A mentorálás nemzetközi gyakorlatát tekinti át, és keresztmetszetet tár elénk a mentorok tanárképzésben betöltött szerepéről, annak sokféleségéről. „A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése” (Eötvös Loránd Tudományegyetem TÁMOP – 4.1.2-8/b/kmr pályázat 3.2. Alprogram) (Nádasdi szerk. 2010)

3.2.4. A pedagógus életpálya további állomásai

A gyakornoki vizsga letétele (Pedagógus I. fokozat) utáni időszakban dől el tulajdonképpen, hogy a fiatal pedagógus hogyan tudja kamatoztatni a képzésben és a gyakorlatban megszerzett tudását. A pedagógus életpálya kihívás és egyben lehetőség. A képzés pedig ennek egyik elengedhetetlen segítő tényezője. A pályamodell mindenki számára kötelezően elérendő fokozata a Pedagógus II. fokozat. Ezt követheti a pályamodell további állomásaként a Mesterpedagógusi és a Kutatótanári fokozat.

4. A továbbképzések rendszere a hazai közoktatásban

A hazai továbbképzés rendszerének 1997-es jogszabályi bevezetésekor a hétvévenkénti kötelező továbbképzés teljesítésének három csoportját különböztették meg: a tanúsítvánnyal záruló továbbképzések (15, 30, 60, 120 órás tanfolyamok), a szakvizsgával vagy szakvizsgával egyenértékű, oklevéllel záruló szakirányú továbbképzések, valamint a további végzettség megszerzésére irányuló képzések (például további szak tanítására jogosító tanári diploma, OKJ-s emelt szintű vagy felsőfokú képzés). Emellett a rendelet megnevezett néhány konkrét tanfolyamot, amely elvégzését a továbbképzés teljesítése során figyelembe kell venni (ECDL, külföldi nyelvi felkészítések stb.)

2009. július 31-étől, a rendelet módosítását követően a továbbképzés teljesítésének szabályozása is lényegesen megváltozott. A teljesítés módjai kiegészültek olyan lehetőségekkel, amelyek tanfolyami díj fizetése nélkül vagy csekély összegű ráfordítással elérhetőek. Az előírt minimálisan 120 óra egy részét önképzéssel, szakmai segítői feladatok ellátásával, továbbképzéseken előadóként közreműködve is lehetett teljesíteni, és bekerült a TÁMOP - pályázatokhoz kapcsolódó tevékenységek beszámíthatósága is. Korlátozott módon, 30 órányi képzési időtartamban számítható be a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének teljesítésébe a közoktatási kutatást támogató ösztöndíjas programban való részvétel, a gyakornoki felkészítésben szakmai segítőként való részvétel, a nem szervezett módon történő, a szakmai felkészültség gyarapítását, képességfejlesztést célzó tevékenység (önképzés), amely megvalósulhat mások tapasztalatainak megfigyelésével (óralátogatás) vagy munkaformák, eljárások, technikák, módszerek saját gyakorlatban való kipróbálásával és bemutatásával (bemutató óra).

A pedagógus-továbbképzésre vonatkozó 1997-es jogszabály hosszú évekig érvényben lévő előírását – az ugyanazon iskolai végzettségű és szakképzettségű munkát ellátó pedagógus hétevente köteles legalább 120 órás szakmai megújító képzésen részt venni – a 2009-es módo-

sítás jelentősen fellazította azzal az engedménnyel, hogy amennyiben a pedagógus támogatás hiányában nem tudott eleget tenni továbbképzési kötelezettségének, erre a körülményre való hivatkozása esetén negatív jogkövetkezmény nem alkalmazható. (Balázs, Kocsis, Vágó szerk.: Jelentés a magyar közoktatásról 2010 OFI Budapest, 2011)

Tovább nehezítette a helyzetet, hogy a 2010-es évek elejétől a normatív finanszírozás gyakorlatilag megszűnt, a továbbképzések csak pályázati forrásokból vagy önerőből finanszírozhatóak. Ez jelentős mértékben megváltoztatta a továbbképzések megvalósításának gyakorlatát, és befolyásolja a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének lehetőségeit, irányait is. A képzésben érintettek (pedagógusok, intézményvezetők, fenntartók és képzők) véleménye szerint a pedagógus-továbbképzés jelenlegi rendszere nem problémamentes. Komoly gondokat okoz, hogy a normatív támogatás megszűnését követően a pedagógusok szakmai továbbfejlődése hogyan finanszírozható. (Balázs, Kocsis, Vágó szerk. 2011) Az utóbbi néhány évben ugyan nincs lehetőség továbbra sem a normatív támogatás igénybevételére, de az intézmények saját költségvetésükből hozzájárulhatnak a pedagógusok kötelező hétévenkénti továbbképzésének finanszírozásához. Az öt évre szóló és az évenkénti továbbképzési terveket továbbra is el kell készíteniük az intézményvezetőknek, és a tanfelügyeleti ellenőrzés részeként a vezető humánerőforrás gazdálkodását komolyan figyelembe veszik, de ezek a tervek csak nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem valósíthatóak meg.

5. Összegzés

Írásomban megpróbáltam felvázolni a megváltozott pedagógus szerepet, amely válaszul a társadalmi, gazdasági változásokra élethosszig tartó megújulási igényt indukál, a közoktatásban, résztvevő szereplőkben, nemcsak a képzés és a pályára állás időszakában. Ezek a megújulási folyamatok több-kevesebb sikerrel napjainkban is zajlanak. Többször átalakult a pedagógusképzés, bevezetésre került a pedagógus életpályamodell. A pedagógus-minősítés rendszeréről is vannak szép számmal hazai tapasztalatok. Az integráció bevezetése nyomán szűkebb szakmai berkeikben, a gyógypedagógiában is átalakult a tanárképzés és az SNI tanulók integrált és szegregált oktatásának rendszere.

A felvázolt folyamatok útvesztőjében nem szabad megfeledkeznünk a pedagógusról. A pedagógusról, akit a képzés és a gyakornoki évek alatt mentor segít, majd a gyakornoki vizsgát követően egy kicsit magára marad. A felsőoktatási intézményekben tanulással eltöltött idő, az iskolában tanítással eltelt további két év feltárja a kompetenciákat. A mentor és a minősítő szakértők értékeli a fiatal kolléga „erősségeit” megállapítják „fejlesztendő területeket”, de nem szabad lemondania a saját útkereséséről, a további megújulásról sem. A gyakornok-mentor kapcsolat a pályakezdés első éveiben nagy hatással van a későbbi pályaszocializációs időszakra is. Fontosnak tartom a mentorok szakmai felkészítését, folyamatos képzését, hiszen elsőszámú mintaként ők állnak a fiatal pályakezdők előtt.

Szükség lenne a továbbképzési rendszer megújítására, a képzési kínálat igény szerinti bővítésére, pályázatok kiírására e témakörben. Fontos lenne a képzőhelyek és az intézmények kapcsolatának szorosabbra fűzése, értem ez alatt az intézményi gyakorlatok idején történő

szakmai együttműködést (természetesen vannak erre nézve hazai jó gyakorlatok, de kevesen tudnak róluk), később pedig a kikerült hallgatók közös szakmai támogatását. Az elmélet és a gyakorlat nézeteinek közelítését, a pedagóguspályán sok éve sikeresen működő pedagógusok bevonásával.

Felhasznált irodalom

- A hazai pedagógus-továbbképzés fő jellegzetességei.* 2009. <https://www.ofi.hu/hazai-pedagogus-to-vabbkepzes-fo-jellegzetessegei>
- Ambrosetti, Angelina. 2014. *Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers.* Australian Journal of Teacher Education. 39.6: 30-42.
- Bordás Andrea. 2015. *Pedagógusok szakmai tanulása alulról szerveződő és felülről szervezett szakmai közösségekben.* In: Kozma Tamás - Kiss Virág Ágnes - Jancsák, Csaba - Kéri Katalin (szerk.): Tanárképzés és oktatáskutatás. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete HERA. 13-27.
- Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.) 2011. *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* OFI Budapest.
- Coolahan, John. 2007. *Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában.* Új Pedagógiai Szemle. 57. 5: 93-107.
- Bábosik István – Torgyik Judit. (szerk.). 2007. *Pedagógusmesterség az Európai Unióban.* Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.
- Falus Iván – Golnhofer Erzsébet – Kotschy Beáta - M. Nádasi Mária – Szokolszky Ágnes. 1989. *A pedagógia és a pedagógusok.* Akadémia Kiadó. Budapest.
- Falus Iván. 2001. *Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás.* Iskolakultúra. 11.2: 21-28.
- Falus Iván. 2002. *A tanuló tanár.* Iskolakultúra. 6-7: 76-80.
- Falus Iván 2004. *A pedagógussá válás folyamata.* Educatio 3: 359-374.
- Falus Iván. 2005. *Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára.* Pedagógusképzés. 3. 4: 143-146.
- Falus Iván – Kotschy Beáta. 2006. *Kompetencia alapú tanárképzés: divatos jelszó vagy a megújulás eszköze?.* Pedagógusképzés. 4. 3-4: 67-75.
- Falus Iván. 2006. *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai,* Gondolat Kiadói Kör Kft. Budapest
- Falus Iván. 2007. *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadói Kör Kft. Budapest.
- Falus Iván 2009. *A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen.* Educatio 3: 360-370.
- Falus Iván. 2010. *A pedagógusképzés korszerűsítése-Európai tendenciák.* Pedagógusképzés 1: 17-22.
- Falus Iván (szerk.) 2014. *A pedagógus gyakornoki rendszer,* Nemzetközi áttekintés, Hazai előzmények. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Galambos Gábor – Homor Géza. 2004. *A tanárképzés magyarországi reformjáról.* Magyar felsőoktatás 4: 53-58.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka, István. (szerk.) 2001. *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest
- Gordosné Szabó Anna. 2010. *110 éves a gyógypedagógus-képzés Magyarországon,* Gyógypedagógiai Szemle 4: 317-332.

- Hudson, Peter. 2012 *How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching*. Australian Journal of Teacher Education. 37.7: 70-84.
- Iker János. 2016. *Gondolatok a pedagógusképzésről*, Új Pedagógiai Szemle, 1-2: 27-31.
- Józsa Krisztián – Nagy Lászlóné – Zsolnai Anikó. 2001. *Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába*. Új Pedagógiai Szemle. 51. 6: 25-32.
- Komenczi Bertalan. 2001. *Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról* Új Pedagógiai Szemle. 51. 6: 122-132.
- Major Éva - Veszelszki Ágnes. (szerk.). 2015. *A tanárrá válás és a tanárság kutatása A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- M. Nádasi Mária 2010. *A mentorképzés nemzetközi áttekintése*. In: M. Nádasi Mária. (szerk.). *A mentorképzés tartalmáról*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Singer Péter (szerk.). 2014. *Mentor-gyakornok pilotprogram Záró tanulmány*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Sallai Éva 2016. *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése*. Oktatási Hivatal.
- Tókos Katalin 2007. *Beszélgetések tanár szakos hallgatókkal önismeretről-önismeretfejlesztésről: jelen-téséről, helyéről, szerepéről - tanárképzés és közoktatás kölcsönhatása felől. Gondolatok, dilemmák, formálódó és átformálódó irányelvek műhelymunka közben*. Pedagógusképzés 5.3: 103-116.
- Torda Ágnes 2004. *Átalakulási folyamatok a gyógypedagógiai közoktatásban*. Gyógypedagógiai Szemle 32.4: 267-272.
- Torda Ágnes - Perlusz Andrea 2010. *Pedagógusképzési programok utóélete – Egy hatásértékelő tanulmány tükrében*. Felsőoktatási Műhely 2: 125–137.
- Zrinszky László 2003. *A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmi* Pedagógusképzés 1.3-4: 3-16.
- Zsolnai Anikó 2006. *A gyakorlatorientált tanárképzés lehetőségei*. Pedagógusképzés. 4. 3-4: 79-88.

Kormos József

A filozófiai jellegű kurzusok szerepe a pedagógusképzésben

1. Bevezetés

A magyarországi állami tanítóképzés és az egyetemi tanárképzés is Eötvös Józsefnek köszönheti a tényleges megalapítását. Ezekről Eötvös József minisztersége alatt az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk – Magyarország első népoktatási törvénye – és az 1870-ben általa aláírt Középtanodai Tanárképző (későbbi nevén Középkiskolai Tanárképző Intézet) szervezeti szabályzata rendelkezik. A gyakorlatias szempontokat nagymértékben figyelembe vevő dokumentumokban megfigyelhető Eötvös József terveinek tudományos, politikai, történelmi, vallási, etikai – egy szóval filozófiai – megalapozottsága. Egy ilyen „kezdet” után felmerülhet az a kérdés, hogy a kortárs pedagógusképzés során milyen jellegű filozófiai alapképzés szükséges és, hogy milyen filozófiai megalapozottság figyelhető meg.

Erre bizonyos fokig választ adhat az, hogy jelenlegi képzésben a hallgatók számára mennyi és milyen filozófiai jellegű kurzus elvégzését írják elő (hány féléves kurzusokról van szó, mennyi a kreditértékük, milyen elnevezéssel és milyen tartalommal oktatják őket, ...).

A tanulmány három fő részből áll. A tanárképzésben szükséges filozófiai alapozás indoklását Eötvös József terveinek és filozófiájának ismertetése követi. Majd a mostani pedagógusképzésben megjelenő filozófiai jellegű kurzusok rövid bemutatására kerül sor. Arra keressük a választ, hogy a mai pluralistának, posztmoderneknak mondott korban milyen szerepe van a filozófiai jellegű tájékozottságnak, megalapozásnak. Mennyiben segíthetik elő ezen kurzusok a tanítók és tanárok képzettségének növelését, ill. a későbbi tanítási gyakorlat eredményességét.

2. A tanárképzésben szükséges általános, filozófiai jellegű megalapozásról

A tanártól alapvetően kétféle szaktudás várható el. Az egyik a pedagógiai tudás: a nevelés, a tanítás, az oktatás elméletének és gyakorlatának az ismerete. A másik a szaktárgyi tudás: az adott szaktárgy naprakész és tudományos szintű ismerete. Ennek a két elemnek, mint paradigmának a megjelenése megfigyelhető a tanárképzésben is (Pukánszky 2014). Ez visszavezethető a 18-19. század két eszmei irányzatához: a filantropizmushoz és a neohumanizmushoz. *„Az előbbi a tudás átadásával, illetve a tananyag-elsajátítással történő nevelésre, a társadalomba való beillesztés folyamatára koncentrál, az utóbbi viszont a tudományért lelkesedő, a tudást láttató erővel bemutató tudós-tanár inspiráló hatását helyezi a középpontba.”* (Pukánszky 2014: 57-58) Modern kifejezéseket használva nevezhető ez a tartalomközpontú és a módszerközpontú paradigmának. *„Az első képviselői a szakmai-diszciplináris tudás magas szintű kiművelésében bíznak, és hisznek abban, hogy a tanár(jelölt)*

magabiztos tudása és a tudomány iránti elragadtatott lelkesedése jó példaként szolgál a tanítvány számára, aki így szívesen követi mesterét a tudomány elsajátításához vezető fáradtságos úton. A második hívei pedig a tárgyi-diszciplináris tudás átadásának a mozzanatára, a módszerre helyezik a hangsúlyt. Illetve arra, hogy a tanuló által elsajátított műveltséganyag legyen pragmatikus, tehát járuljon hozzá a gyerek jellemfejlődéséhez, illetve a társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez.” (Pukánszky 2014: 58)

A mai tanárképzésben inkább a kettő együttes alkalmazása figyelhető meg, a módszer szempontú megközelítés esetében szükségszerűen kiegészülve a pszichológiai témakörökkel.

Ugyanakkor nem elegendő csupán a kettő – a tudós tanár és a nevelő tanár paradigmájának – az összekapcsolása, összhangba hozása. Elméleti és gyakorlati okokból is szükséges lenne egy harmadik elem bevitele a tanárképzésbe, mégpedig az általános, filozófiai jellegű témák/kurzusok formájában.

Elméleti szempontból az indokolná ezen témák/kurzusok jelenlétét, hogy akár szaktudományi, akár a neveléstudományi témák alapos tanulmányozásához szükséges egyfajta filozófiai megalapozás. Itt olyan filozófiai részdiszciplínák bizonyos szintű ismeretére lenne szükség, mint pl. logika, tudományfilozófia, nyelvfilozófia, ismeretelmélet. Az egyes tudományos témák legáltalánosabb, vagy végső kérdései pedig az ontológia, a metafizika alapvető ismeretét igénylik.

Gyakorlati szempontból pedig a tanár tevékenysége akár a szaktárgyi oktatás, akár a tanórán vagy a tanórán kívüli nevelés során olyan ismereteket igényel, amelyeket filozófiai részdiszciplínák adhatnak meg, mint pl. az antropológia, az etika, az esztétika, társadalomfilozófia.

Mind az elmélet, mind a gyakorlat szempontjából pedig hasznos lehet egyfajta jártasság a különböző történeti tudományokban (művészettörténet, vallástörténet, tudománytörténet, politikátörténet, ...), amelyet megalapozhat a filozófiatörténet ismerete.

Természetesen ennyi filozófiai diszciplína jelenléte már az idő hiánya miatt sem lehetséges a tanárképzés során. Azonban ezen filozófiai diszciplínák alapvető elemei egyrészt megjelenhetnek a tanárképzés alapvetésében, alapelveiben. Másrészt akár beépítve egyes kurzusok témái közé, illetve akár külön kurzusokként.

Eötvös József tanárképzési tervei inkább az elsöre, míg a mai tanárképzés inkább a másodikra szolgáltat példát.

3. Eötvös József terveinek filozófiai megalapozottságáról

Eötvös József kétszer volt miniszter. Először 1848. április 7-től szeptember 11-ig nevelésügyi miniszter a Batthyány-kormányban, majd 1867. február 20-tól 1871. február 2-ig vallás- és közoktatási miniszter az Andrássy-kormányban.

Miniszteri feladatkörének megfelelően több kérdésben kellett a tanítással-oktatással összefüggő intézkedéseket tennie. Nem minden esetben tudta elérni saját elképzeléseinek megvalósulását. A kormányban, az országgyűlésben a kormánytagok és képviselőtársai, de gyakran a különböző vallások – köztük a katolikus vallás – vezetői is gyakran elleneztek terveit, intézkedéseit. „*Katolikusok, protestánsok és az antiklerikális liberálisok is szembefordultak vele.*” (Schlett 1987: 278)

Ez a szembenállás sok esetben terveiről való lemondásra kényszerítette, ahogy fiának írt levelében is olvasható: „*Én is lassankint le kezdem győzni rosszkedvemem, ámbár az utolsó időben*

tapasztaltak igen leverőleg hatottak reám. – Nemcsak kultúránk, de intelligenciánk sokkal alantabb fokon áll, mint valaha gondoltam, s így sokról kell lemondanom, mi életem reménye volt, legalább annyiban, hogy amit dolgozom, annak eredményét nem fogom látni. Feladatomban alig más, mint hogy a jövő építményeinek helyet csináljak, és a haladásnak útjait egyengessem.” (Eötvös 1976: 648)

Ennek ellenére egy magas színvonalú közoktatási terv alapjait rakta le.

„Mint hogy a nevelésügygel elméletben eközben is sokat foglalkozott, viszonylag hamar megszületett tollából az 1868. évi XXXVIII. törvény a népiskolai közoktatás tárgyában, megteremtve azt az Európában is kimagaslónak számító rendszert, amelyre a koronát új nehézségek között Klebelsberg Kuno tette fel.” (Zlinszky 2014: 166)

A magyarországi állami tanítóképzés és az egyetemi tanárképzés is Eötvös Józsefnek köszönheti a tényleges megalapítását. Ezekről Eötvös József minisztersége alatt az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk – Magyarország első népoktatási törvénye – és az 1870-ben általa aláírt Középtanodai Tanárképző (későbbi nevén Középiskolai Tanárképző Intézet) szervezeti szabályzata rendelkezik. A gyakorlatias szempontokat nagymértékben figyelembe vevő dokumentumokban megfigyelhető Eötvös József terveinek tudományos, politikai, történeti, vallási, etikai – egyszóval filozófiai – megalapozottsága. Ez már a kötelező tárgyak felsorolásánál is észrevehető.

A tanítóképezdék tantárgyai:

„Kötelezett tantárgyak:

- a) Hit és erkölcsstan;*
- b) Neveléstan;*
- c) Oktatási módszertan;*
- d) Földrajz - általános és hazai;*
- e) Történet - általános és hazai;*
- f) Anyanyelv;*
- g) Magyar nyelv;*
- h) Német nyelv;*
- i) Természettudományok és azoknak a földművelésre és iparra való alkalmazása;*
- k) Gazdaságtan, gazdasági és kertészeti gyakorlatokkal;*
- l) Hazai alkotmánytan;*
- m) Mennyiségtan és mértan;*
- n) Ének és zene (különösen hegedű és zongora);*
- o) Szépirodalom és rajz;*
- p) Testgyakorlat tanítása;*
- q) A gyakorló iskolában a tanítás gyakorlása.” (1868. évi XXXVIII. törvénycikk 88.§)*

A tanítónőképezdék tantárgyai

„A tanítónőket képező intézetek kötelei tantárgyai:

- a) hit- és erkölcsstan;*
- b) szépirodalom és rajz;*
- c) anyanyelv és helyesírás;*
- d) magyar nyelv;*
- e) német nyelv;*
- f) földrajz és történet;*
- g) neveléstan;*

- h) számtan;
- i) természettan és természetrajz, (különös tekintettel a kertészetre és a női foglalkozásra, p. o. a főzésre);
- k) ének;
- l) gazdasszonyiség és háztartás szabályai;
- m) női munkák;
- n) a tanítás gyakorlása a gyakorló iskola leányosztályában.” (1868. évi XXXVIII. törvény-cikk 111.§)

A tanítóképzőt végzetek az elemi népiskolákban taníthattak. „*A tanfolyam bevégezése után egy évre, de legfőleg két év eltelte alatt, a mely időt gyakorlati tanítással töltheti a tanuló, köteles minden növendék a képezdei összes tantárgyakból, írásbeli dolgozatokból és különösen a tanítás gyakorlásából vizsgát állani ki, és csak e feltétel sikeres teljesítése után nyerhet tanítói oklevelet.*” (1868. évi XXXVIII. törvény-cikk 102.§) Ezen túlmenően taníthattak a felsőbb népiskolában és a polgári iskolában is bizonyos szigorlatok (tantárgyi és tanításmódszertani) letétele után. „*A kik felső népiskolai és polgári iskolai tanítói állomásra akarják magukat képesíteni, azoknak a 102. §-ban megállapított vizsgán kívül a felső népiskola vagy polgári iskola tantárgyaiból és azoknak tanítási módszeréből, a kormány által arra rendelt hatóság előtt, még egy szigorlatot kell kiállaniuk.*” (1868. évi XXXVIII. törvény-cikk 103.§)

Eötvös József már 1848-ban „A magyar egyetem alapszabályai” címmel tervezetet készített az egyetemek bölcsész-kara mellett felállítandó új intézményről, a középiskolai tanárképzőről. A tervezet csak második minisztersége alatt válhatott valóra. 1870 májusában írta alá a „Középtanodai Tanárképző” (későbbi nevén Középiskolai Tanárképző Intézet) szervezeti szabályzatát. A tanárképző a bölcsészkar mellett működő, de attól elvileg független intézmény volt. „*Az első években a tanárképző keretei között öt szakosztály működött nevezetesen az a) óklasszikai, nyelvészeti és irodalmi, a b) történelmi-földrajzi, a c) a mennyiség- és természetani, a d) természetrajzi, és f) pedagógiai.*” (Pukánszky 2014: 82) Ez utóbbit már 1872-ben szervezték meg, létrehozásában kiemelkedő szerepe volt Kármán Mórnak.

Eszmei, filozófiai gondolkodásának feltárásához a legfontosabb forrás az 1951-54-ben magyarul és németül is megjelent fő műve, *A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra*. Ebben az az európai történelmi események mögötti elvi, eszmei, vagyis filozófiai, társadalomfilozófiai hatásokat próbálja meg feltárni és értelmezni. (Kormos 2014: 167-187) „*Európában, Oroszország és Anglia kivételével, hol a szabadság utáni törekvés még kezdetét sem vette, vagy már régen kielégítetett, mindenütt három eszmével találkozunk, mely, lelkesedéssel felkarolva, irányt ad a nyilvános életnek. Ezen eszmék:*

- a szabadság,*
- az egyenlőség,*
- a nemzetiség eszméi.*” (Eötvös 1981: 71)

A felvilágosodás eszméit nevelője Pruzsinszky József ismertette meg vele. „*Pruzsinszky, az egykori jakobinus, a Martinovics-féle mozgalom résztvevője, őszinte csodálója volt a francia felvilágosodás nagyjainak, mi sem természetesebb tehát, hogy tanítványát is megismertette Voltaire, Rousseau és a többi filozófus eszméivel. A fiatal elme mohón szívtá magába a rajongó, csillogó szavakat, s az elraktározott fény kisugárzása életének végéig tartott. A felvilágosodás eszmeikincse termékenyen hatott Eötvös munkásságára, egész életművében lényeges szerepet játszott.*” (Bényei

1996: 107) Ugyanakkor észrevette a bennük lévő ellentmondásokat (azt, hogy mintegy egymás ellen hatnak), és megvalósításuk nehézségeit is.

A szabadság, egyenlőség, testvériség gondolatát tartotta a XIX. század legfontosabb eszméinek. Ezeket a kereszténység tanításából levezethető eszméknek tartotta, szerinte ezek a kereszténység nélkül üres szólamok, mintegy csontvázak csak. A szabadság a hit szabadságát jelenti, szabad döntést a hit dolgaival kapcsolatban. Az egyenlőség az Isten előtti egyenlőséget, a testvériség pedig az a közös Atya miatti kapcsolatot jelenti. Az eszmék kereszténység nélküli megvalósítását nehéz, szinte lehetetlen feladatnak tartotta, mivel azok szélsőségekhez vezethetnek. Az eszmék közt egy nagyon pontos egyensúlyt kell megvalósítani, mert bármelyik túlhangsúlyozása veszélyeket rejt (szélsőséges szabadság – anarchia; szélsőséges egyenlőség – kommunizmus, szélsőséges testvériség – nacionalizmus).

Ezeket az eszméket a nevelés-oktatás terén is fontosnak tartotta.

A műveltséghez, a tanításhoz való szabad hozzáférés alapvető és általános jog. A szabadság első érvényesülési lehetősége a műveltséghez, a tanuláshoz való jog biztosítása. Ugyanakkor a műveltség a szabadságjogok gyakorlásának elengedhetetlen feltétele, a valódi politikai egyenlőség, a politikai demokrácia biztosítója.

Az egyenlőség tekintetében pedig a kulturális egyenlőség, a műveltséghez és a kultúrához való egyenlő hozzájutás az, amely lehetőséget ad a vagyoni egyenlőtlenségből adódó káros hatások ellensúlyozására. Eötvös szerint a különböző társadalmi rétegek szembenállásának fő oka a kulturális egyenlőtlenség.

A műveltség, a kultúra ismerete, elsajátítása pedig a nemzet (ilyen értelemben a testvériség) felemelkedését szolgálja. A nemzet politikai és gazdasági fejlődését a művelődés, a nevelés segíti elő. Szerinte csak a művelt nemzet tud fennmaradni a nemzetek közösségében.

Látható, hogy Eötvös József politikai, miniszteri tevékenységét egy átgondolt általános, filozófiai elmélet határozta meg.

4. A mai tanárképzés filozófiai megalapozottságáról

Egy ilyen „kezdet” után felmerülhet az a kérdés, hogy a kortárs pedagógusképzés során milyen filozófiai megalapozottság fegyvelhető meg.

A tanárképzéssel kapcsolatos dokumentumok filozófiai, eszmei hátterének a feltárása a folyamat ismeretének a hiánya miatt, valamint a történelmi „közelség” miatt nehezen végezhető el. A mai dokumentumok inkább team-munka eredményei, tehát sok szereplő vesz részt a létrehozásokban, ezért a közvetlen filozófiai hatás, megalapozás nehezen tárható fel. Sőt a sokféle filozófiai jellegű hatás egymást erősítheti, illetve gyengítheti is, vagyis az, hogy melyik milyen módon érvényesül, talán feltárhatatlan feladat. Mivel a képzési és kimeneti követelményekben a kurzusok megnevezése és konkrét tartalma sincs egyértelműen meghatározva, ezért a kurzusok alapján sem lehet feltárni az általános, filozófiai elveket, alapokat.⁶² A tanárképzés álta-

⁶² Egyébként önmagában az nem jelentene problémát, hogy nincs megadva a kurzusok megnevezése és konkrét tartalma, hiszen ez nagyon leszűkítené az egyes felsőoktatási intézmények szabadságát, ill speciális lehetőségeit.

lános követelményeinek a megfogalmazásánál „A képzés célja tanárok képzése, akik széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltséggel, elméleti és gyakorlati tudással, készséggel és képességgel rendelkeznek.” (EMMI rendelet 2013/8. 1. melléklet) az általános műveltség, az elméleti és gyakorlati tudás utalhat filozófiai tartalmakra, de ez így csak feltételezés, mivel nem található konkrétabb utalás arra, hogy itt filozófiai témakörökről lenne szó. Tehát nem igazán lehet feltárni a tanárképzésben megjelenő vagy elvárt filozófiai elemeket. A filozófiai tartalmak kérdésére bizonyos fokig választ adhat az, hogy jelenlegi képzésben a hallgatók számára mennyi és milyen filozófiai jellegű kurzus elvégzését írják elő (hány féléves kurzusról van szó, mennyi a kreditértékük, milyen elnevezéssel és milyen tartalommal oktatják őket, ...). Természetesen a filozófia alapvető témakörei nem csak külön tárgyként jelenhetnek meg, hanem más tárgyak keretében is. Az alábbi átfedések mindenképpen jelen vannak:

- a logika, a nyelvfilozófia témakörei a nyelvtani, helyesírási ismeretek megszerzése során,
- az ismeretelmélet, az antropológia, az etika témakörei pszichológia esetében,
- a tudományelmélet, az ontológia, a metafizika témakörei a szak alapvető elméleti tudományai esetében,
- az esztétika a művészeti kurzusok esetében,
- a társadalomfilozófia a történelmi kurzusok esetében.

Azonban a fent említett okokból – a kurzusok megnevezésének és konkrét tartalmának a hiánya miatt – ezek az átfedések sem ismerhetőek fel.

Az EMMI rendelet a szakképzettségi elemek kreditértékénél két elemről tesz említést: a szakterületi és a tanári felkészítésről.

„a) a 3. melléklet szerinti közismereti tanárszakokon, kétszakos képzésben

aa) 300 kredites képzésben a szakterületi elem tanári szakképzettségenként 100-100 kredit, a tanári felkészítés 100 kredit,

ab) 330 kredites képzésben a szakterületi elem tanári szakképzettségenként 100 és 130 kredit, a tanári felkészítés 100 kredit,

ac) 360 kredites képzésben a szakterületi elem tanári szakképzettségenként 130-130 kredit, a tanári felkészítés 100 kredit;” (EMMI rendelet 2013/8. 1. melléklet 4.1.1.) Vagyis itt sem találhatóak filozófiai témakörök. Maradnak a szabadon választható tárgyak, ahol esetleg előfordulhatnak filozófiai jellegű kurzusok is. A rendelet meghatározza ezen kurzusok kreditértékét százalékban:

„4.4. A szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető kreditek száma: A tanárképzésben a szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető kreditek száma a Korm. rendelet 1. §-a szerinti, tanári szakképzettséget eredményező képzésekben a Korm. rendelet 3. § (1) bekezdés a)-b) szakképzettségi elemekhez összegyűjtendő kreditek 5%-a.” (EMMI rendelet 2013/8. 1. melléklet 4.4.) Valamint az egyes képzési területeken a kreditek minimális értékét is, a közismereti tárgyak tanárjelöltjei esetében ez:

„Az 1. számú melléklet 4.4. pontjában foglaltakra tekintettel a tanárképzésben a szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető kreditek minimális értéke:

- 12 féléves képzésben: 15 kredit,
- 11 féléves képzésben: 13 kredit,
- 10 féléves képzésben: 12 kredit,
- 2 féléves képzésben: 2 kredit.” (EMMI rendelet 2013/8. 3. melléklet 3.)

Úgy tűnik, a filozófiai témakörök, tartalmak feltárására a szabadon választott kurzusok adhatnak lehetőséget. Ezeknél a kurzusoknál a rendelet sem a megnevezés, sem a tartalom vonatkozásában nem ír elő semmiféle meghatározást, tehát ezt az egyes intézmények saját maguk fogalmazhatják meg.

Az egyes intézményekben a szabadon választott tárgyra alapvetően háromféle megoldás született (vagy ezek valamilyen módú keveredése):

- A hallgatók az intézmény bármely intézete, tanszéke által meghirdetett szabadon választható tárgyat felvehetik (pl. ELTE). „*A hallgatóknak tanulmányaik során attól függően, hogy általános iskolai és/vagy középiskolai tanárképzésben vesznek-e részt, összesen 12/16 kreditet kell teljesíteniük az ELTE kurzuskínálatából (vagyis nem szakonként külön-külön). Vegyes (általános iskolai és középiskolai) szakpár esetében 14 kredit értékben kell felvenni ilyen kurzusokat.*” (Az osztatlan tanárképzés szakjainak tantervei) Itt megvan az a pozitív lehetőség, hogy a hallgatók a saját érdeklődésüknek, igényüknek megfelelően vegyenek fel kurzusokat, így fejlesztve ismereteiket, képességeiket. Azonban így nincs jelen egy megfogalmazott filozófiai jellegű elvárás, tehát eléggé személyfüggő, hogy melyik hallgató milyen kurzust (vagy egyáltalán filozófiai kurzust) vesz fel.
- A hallgatóknak a tanárképzésért felelős központok/intézetek, vagyis az ahhoz tartozó tanszékek hirdetnek meg kurzusokat (pl. Debreceni Egyetem). Ezek általában a pedagógus munkakörhöz kapcsolódó fontos és hasznos kurzusok, amelyek a tanárjelöltek számára lehetőséget adnak a pedagógia átfogó, komplex témáinak, vagy pedig a speciális területeinek a megismerésére pl. A nevelés szociálpszichológiája, A tanulói személyiség megismerése, Iskolai mentálhigiéné, Iskolai tehetséggondozás, Modern irányzatok a pedagógiában, Oktatási rendszerek az EU-ban, Közoktatás és drogprevenció, A tanári pálya komplex kérdései, Tanári mesterség, A tanulási problémák kezelése, Kutatások a nevelésszociológiában, ... (Az osztatlan tanárképzés programja 2018). A tárgyak nyilvánvalóan fontosak a tanári ismeretek, képességek szempontjából, de nem tartalmazznak külön kiemelten filozófia témaköröket.
- Az egyetem minden hallgatójának meghirdet tárgyakat, melyek egy része kötelező, más része valóban választható (pl. PPKE BTK). A kötelező tárgyak: Bevezetés a katolikus hit rendszerébe, Általános filozófiatörténet, A holokauszt és emlékezete, Bibliaismeret II. (Újszövetség). A választható tárgyak: Logika, Fejezetek a vallástudományból, Bibliaismeret I., Etika, Bioetika, Jogi ismeretek a gyakorlati életben, Elsősegélynyújtás, valamint zenetörténethez és zeneelmélethez kapcsolódó tárgyak. (Tanegység-, tantárgylisták, mintatantervek). Itt már megjelennek a filozófiai kurzusok. Indokolt a mindenki számára kötelező Általános filozófiatörténet, de ha már a filozófia mint tudomány szempontjából a két meghatározó részdiszciplína – Logika, Etika – szerepel, akkor ezek is lehetnének kötelezőek a tanárképzésben résztvevő hallgatók számára.

5. Összegzés

A tanárképzésben a tartalomközpontú és a módszerközpontú paradigma mellett elméleti és gyakorlati szempontok miatt szükséges egy harmadik – általános, filozófiai jellegű – elem beépítése is. A filozófia diszciplínák fontos és releváns témái egyrészt megjelenhetnek a tanár-

képzés alapvetésében, alapelveiben, erre lehet példa Eötvös József tanárképzési koncepciója. Másrészt ezen elemek megjelenhetnek egyes kurzusok témái között, illetve akár külön kurzusokként. Erre lehetne példa a mai tanárképzési modell, azonban ebben is csak minimális mértékben található meg az általános, filozófiai elem. Valójában ennek jelenléte az egyes intézmények, illetve a hallgatók döntésétől függ.

Összegzőképpen elmondható, hogy a mai tanárképzésben sem a tárgyakba beépítve, sem a szabadon választott kurzusok formájában nem nevezhető jelentősnek az az általános filozófiai, kulturális képzés/alapismeret, amit az intézmények felkínálnak a hallgatóknak. Pedig az ilyen jellegű kurzusok minden bizonnyal elősegíthetnék a tanítók és tanárok képzettségének növelését, ill. a későbbi tanítási gyakorlat eredményességét.

Felhasznált irodalom

- Bényei Miklós 1996. *Eötvös József könyvei és eszméi*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Eötvös József 1981. *A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra I*. Magyar Helikon, Budapest.
- Eötvös József 1976. *Levelek*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kormos József 2014. Tudás és cselekvés. Eötvös József társadalomfilozófiájáról a vallással kapcsolatos intézkedések tükrében. In Benkő Ágota – Vértesaljai László SJ (szerk.) 2014. *Eötvös hite. Egy hiteles ember közéleti hatékonysága*. JTMR Faludi Ferenc Akadémia, Budapest, 167-187.
- Pukánszky Béla 2014. *A magyar iskolatörténet és tanárképzés paradigmái*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom. http://www.pukanszky.hu/eloadasok/Tarhos/Pukanszky_MC%2015_VNUTRO_TLAC.pdf
- Schlett István 1987. *Eötvös József*. Gondolat, Budapest.
- Tanegység-, tantárgylisták, mintatantervek (A 2017-2018-as tanévtől). <http://btk.ppke.hu/oktatas/altalanos-muveltsseggel-es-hitelettel-osszefuggo-targyak/tanegység-es-tantargylis-tak-mintatantervek>
- Zlinszky János 2014. Eötvös József, a kultuszminiszter. In Benkő Ágota – Vértesaljai László SJ (szerk.) 2014. *Eötvös hite. Egy hiteles ember közéleti hatékonysága*. JTMR Faludi Ferenc Akadémia, Budapest.

Források

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. 1. számú melléklet <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
- Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közsoktatás tárgyában. 88. §. <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XXXVIII.+r%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>
- Az osztatlan tanárképzés programja 2018. http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztatlan/osztatlan_tanarkepzes_kepzesi_programja_2018_2.pdf
- Az osztatlan tanárképzés szakjainak tantervei. <http://tkk.tanterv.elte.hu/>

Lehoczky Mária Magdolna

A mentorálás sajátos útja: az önreflexió

1. Bevezetés

A Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán a református hittanoktató (katechéta-lelkipásztori munkatárs) szakos hallgatóinak gyakorlati tanáraként arra törekszem, hogy a pedagógusképzésben ismert önreflexiót a katechéták is gyakorolják mind a képzés során, mind pedig azt követően, amikor sokuk közvetlen munkatársi közösség nélkül szolgál gyakran iskoláról iskolára járva. Ehhez szükséges, hogy az önreflexiót a képzés alatt gyakorolják. Ez időben a hasznossága abban áll, hogy *segíti a hallgatói tanítási tevékenység, a szakemberré válás, a szakmai személyiségfejlődés kezdeteinek megalapozását*, mely bizonyos hosszabb távra, akár az egész szakmai életútra adhat megfelelő attitűdöt. Kétségtelen, hogy mentorként magam is tanulom és keresem annak módját – az önreflexióval foglalkozó igen sokrétű és szerteágazó szakirodalmak és kutatások vizsgálatával, kipróbálásával és a saját tapasztalataim mentén –, hogy miként segíthetem ebben a hallgatóimat, leendő kollégáimat. Ennek érdekében kísérletet teszek az önreflexió mibenlétét bemutatni úgy, mint amiben az önértékelés, az önismeret és a személyiségfejlődés sajátosan kapcsolódik össze. A pedagógusok, s így a hittanoktatók élethosszig tartó tanulásának nemcsak a kognitív tudásszerzés a területe, hanem az önismeret, az önmagunkról való tudás is, mely különösen a pedagóguspályán szükséges kompetencia. Meghatározóak azon hivatásra vonatkozó nézetek, elképzelések, melyekkel a képzésre érkezik egy hallgató, s melyek egyúttal a cselekvését, a gyakorlatát is mozgatják. Ezek kölcsönhatásban állnak egymással, s a nézetek a reflexiók hatására változnak, kiegészülnek. Ennek tudatosítása az eredményes pedagógiai munkához, így a hitre nevelés gyakorlatából is nélkülözhetetlen. Az önreflexió során szakmai, elemző és tervező folyamatok mennek végbe, melynek a során a „pedagógus összes meglévő kompetenciáit felhasználja, így a gondolkodás és a cselekvés összefüggéseire is fény derül” (Gorbai 2013: 22-23).

Ennek okán a pedagógiai önreflexió tudományos forrásainak feltárásával, mint például a *reflektív gondolkodás* és a *metakogníció* vizsgálatával olyan kulcsokat kaphatunk, melyek mind a mentornak, mind a mentorálnak segítik megnyitni a kapukat a reflektív szakemberré váláshoz, szempontokat kínálnak a saját tevékenységre való tudatos és spontán reagáláshoz, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásához, a célirányos szakmai továbbfejlődéshez, az önfejlesztéshez. Jelentős még a kortárs csoport, ill. a levelező képzés széles életkori tagozódása miatt a hallgatói csoport ösztönző hatása, továbbá a tanítványokkal való kapcsolat is (Gorbai 2013: 31). Ez utóbbi különösen azoknál számottevő, akik a képzés ideje alatt már hittan csoportokban szolgálnak.

2. Az önreflexió mint pedagógus-személyiségfejlesztés

Az önreflexió olyan eljárás, amelyben az önértékelés, az önismeret és a személyiségfejlődés sajátosan kapcsolódik össze. „A személyiség fejlesztésének és a megfelelő mentálhigiénés állapot

fenntartásának talán legfontosabb eleme az önismeret, az önmagunkról való tudás, a korlátoknak és lehetőségeknek a valósághoz hű, korrekt ismerete.” (Kiss et al. 2015: 53.) Az élethosszig tartó tanuláshoz nemcsak a kognitív tudásszerzés a terület, hanem az önismeret, az önmagunkról való tudás is, mely különösen a pedagóguspályán szükséges kompetencia (Kiss et al. 2015: 53.). Az önértékelés és az énkép kapcsolatát illetően Csertő Aranka felhívja a figyelmet arra, hogy amennyiben a pedagógus „megmeregíti az énképét, és csalhatatlannak, hibátlannak éli meg magát tanítványaival szemben”, akkor nem lesz képes gyermekeket helyesen látni, bátorítani, elfogadni (Csertő 1991: 66). Ennek a merev énképnek és értékrendszernek orvossága lehet egy állandó értékelő folyamat, amit az önreflexió biztosíthat. A hivatásban való fejlődés egyik garanciája a személyes érettség. Emellett a téma kutatói számos személyiségvonást tartanak szükséges és meghatározó előfeltételnek a reflexióhoz. Lássunk néhányat ezekből: autonómia, nyitottság, nyitott és rugalmas gondolkodásmód, társadalmi – és esetünkben hitbéli – elkötelezettség, tudatosság a gondolkodási és döntéshozatali folyamatokban, interperszonális és kommunikációs készségek, másokra figyelés, a diszfunkcionális képzetektől való megszabadulás készsége (Gorbai 2013: 30-31). Nyilvánvaló, hogy ezt nem elvárandó listaként helyezem hallgatóink elé, hanem mentorként azon vagyok, hogy feltérképezzem ezek meglétét vagy hiányát, és segítsen a leendő kollégákat ezeket felfedezni, csiszolni. Ugyanígy jelentős, hogy a reflexiós, önreflexiós folyamat nem nélkülözi azon további szereplőket, akik a reflektáló személlyel kapcsolatban vannak. Így a *mentor* – mint általában idősebb, tapasztaltabb tanácsadó (Klein et al. 2013), atyai jóbarát, nevelő (ÉrtSz) – van jelen. A képzésünk hagyományait is figyelembe véve ezen meghatározásokkal a Karácsony Sándor által használt „*másik ember*” kifejezéséhez jutunk, mely egyrészt magában hordozza Jézus Krisztus felebaráttal kapcsolatos tanításait, másrészt egészen magyar módon értelmezi a társasvontatkozásokat: „[...] Tudtuk már régen, hogy a megértés, a siker, a szabadság, a függetlenség és a hitbizonyosság a második személyen is múlik, tehát a másik ember egyformán lehet segítségünkre és gátlásainkra” (Karácsony 1942: 4-5). Bizonyos tehát, hogy mentorként jelentőségteljes a tevékenységünk, s magunkat is szükséges rászorítani a folyamatos reflexióra és az önfejlesztésre. E helyütt meghatározhatjuk a *mentorált* fogalmát is ekként: az a személy, akit a mentor segít, támogat, tanácsol nemcsak a szakmaiság tárgyyszerű kérdéseiben, hanem társaslelki módon az egyéni és szakmai személyiségfejlődésében is igényli és elfogadja a mentorálást. A főiskolai képzés sajátosságait tekintve a mentorált tanítvány olyan felnőtt, aki egy személyben [leendő] kolléga is (Kópatakiné Mészáros – Mayer 2004). Ezen személyiségfejlesztést, a reflektivitás fejlesztését feszültségek is kísérik: számolnunk kell ezekkel mint eléink kerülő akadályokkal. Mifélek ezek? Egyrészt érzelmi jellegűek, hiszen a „tanítás mélyen személyes és érzelmileg telített munka” (Gorbai 2013: 32). Másrészt akadály lehet a tudáshiány is, mely az értékelés kritériumaira éppúgy vonatkozhat, mint a szaktárgyi felkészültségre. Továbbá nehézséget jelenthet a szerepértelmezés és a tanítás közbeni cselekvések (reflection-in-action) megváltoztatása (Gorbai 2013: 33-34).

3. A pedagógiai önreflexió tudományos forrásai

A pedagógiai önreflexió tudományos kidolgozása több forráson alapul, melyeket röviden a következőkben ismertetek.

John Dewey: How we think? (Dewey 1930) című munkájában a gondolkodás nyitottságát, a felelősségérzetet és az érzelmi bevonódást teszi a reflexió komponenseivé (Szabó, L. 1999: 501). Ezek közül szeretném kiemelni Dewey azon nézetét, hogy: „a reflektív gondolkodást valamilyen kétely vagy zavar indítja el, ez a tanári munka esetében különösen gyakori, ha új, ismeretlen tanulókat kezdünk tanítani. Amikor valami nem úgy megy, ahogyan szeretnénk, valamit nem tudunk megmagyarázni, gyakran tehetetlennek érezzük magunkat. Ezekből a helyzetekből is lehet azonban tanulni, éppen ezek kínálnak alkalmat a szakmai fejlődésre.” (Hunya 2014; vö. Dewey 1930: 6). Az érzelmi bevonódás pedig olyan speciális, az egész lényt átható pedagógusi attitűd, ami nem korlátozódik tantárgyakra és pedagógia helyzetekre (Szabó, L. 1999: 501).

Donald A. Schön (1983. vö. Szabó L. 1999: 501) a tanítások megtervezettségé mellett hangsúlyt helyez a spontaneitásra is abban az értelemben, hogy a tanítási óra nem pusztán az előre megtervezett, rögzített tevékenységek sora, hanem kreatív, intuitív és rögtönző szakmai cselekvés is, mely az adott helyzetekre reagál. Szemlélete szerint a tanár reflektív szakemberként (*teacher as reflective practitioner*) saját tevékenységére tudatosan reagál. E reflexiónak az egyes fázisait az alábbi kérdésekben és az ezekre keresendő válaszokban írja le:

- „mit csinállok voltaképpen” – tudások, elvek, vélekedések megfogalmazása;
- „vajon mi a cselekvéseim értelme, jelentése” – a tanári munka természetének átvilágítása; saját pedagógiai elveinek kimunkálása;
- „hogyan, minek a hatására váltam ilyenné” – saját implicit szakmai elveinek, értéktételezéseinek, vélekedéseinek szerveződésére, szerkezetére kérdez rá;
- „hogyan voltam képes másoktól különböző dolgokat csinálni” – saját tanítási gyakorlata és annak tágabb kulturális és társadalmi összefüggéseinek feltárása (Szabó, L. 1999: 501).

Morwenna Griffiths és Sarah Tann (Griffiths–Tann 1992: 78-79; vö. Falus 2003: 70-71) tovább gondolva Schön felosztását, a reflexió időbeli dimenzióit mutatja be.

1. táblázat. A reflexió időbeli dimenziói Schön (1983), valamint Griffiths – Tann (1992) nyomán

1. Gyors reflexió (<i>Rapid reaction</i>)	Azonnali és automatikus reflexió a cselekvés során.	A tanár válaszol a tanuló kérdésére.
2. Javítás (<i>Repair</i>)	Átgondolt reflexió a tevékenység során.	A tanár rövid gondolkodás után cselekszik, figyelembe véve a tanulók reakcióit.
3. Áttekintés (<i>Review</i>)	Kötetlen reflexió a tevékenységről.	A tanár gondolkodik vagy beszél egy osztály vagy egy tanuló fejlődéséről, problémáiról.
4. Kutatás (<i>Research</i>)	Szisztematikus reflexió a tevékenységről.	A tanár mint kutató elemzi a tevékenység jól körülhatárolt egységét (például megfigyel).
5. Elmélet-alkotás és kutatás (<i>Retheorising and reformulating</i>)	Hosszú távú reflexió a tevékenységről a tudományos elméletek felhasználásával.	A pedagógiai elmélet fényében átfogalmazza saját elméletét.

Mindezekből látható, hogy a „reflexió”, a „reflektív magatartás” több annál, hogy elgondolkodunk valamin. A szakmai reflexió szándékos, céltudatos, strukturált, az elméletet és a gyakorlatot összekapcsoló, tanulással kapcsolatos, a változást és a fejlődést célzó, egy bizonyos cél elérésére irányuló gondolkodás.” (Hunya 2014)

Ezt támasztja alá Csíkos Csaba kutatása a metakognícióról, amit egyszerűen így fordíthatunk: *tudás[unk]ról való tudás*. Látva ezt az igen összetett kutatást, e helyen csak gyenge kísérletet teszek arra, miként hasznosul ez a mentorálásban és az önreflexióban.

Hogy jobban érthető legyen ezek összefüggése, lássuk, mik tartoznak a metakogníció tárgykörébe, milyen további elnevezésekkel írható le. Ezek röviden a következők:

1. Az önszabályozó tanulás (*self regulated learning*): „ami komplex, interaktív, az akarat által vezérelt folyamat, melyben szerepet játszanak a motiváció és a kognitív önszabályozó tevékenységek is” (Csíkos 2004: 2).

2. A tudatelmélet-elmélet (*theory of mind*). Az erről való kutatás azt vizsgálja, hogy milyen az alapvető mentális folyamatokról alkotott képünk. Ez megnyilvánul pl. abban a képességben, hogy egy adott probléma megoldásának a nehézségeiről be tudunk számolni.

3. A tudatosság mint a metakogníció feltétele egy megállapítás szerint „úgy tűnik, szükséges, de nem elegendő” (Csíkos 2004: 3-5).

Csíkos Csaba felhívja a figyelmet további két kutató metakognícióról szóló értelmezésére (Csíkos 2007: 32-33). John H. Flowell szerint a metakogníció megértéséhez két kulcsfogalom szükséges: a *metakognitív tudás* és a *metakognitív tapasztalat*.

2. táblázat. A metakognitív tudás és a metakognitív tapasztalat

Metakognitív tudás	Metakognitív tapasztalat
1. <i>személyi változók</i> , vagyis az a képesség, hogy önmagunk, mások és általában az ember képességeiről megfelelően gondolkodjunk	Egyszerre <i>tudatos, kognitív</i> és <i>affektív</i> . Pl. észrevesszük, hogy a beszélgetőtárs nem ért valamit, de szeretné megérteni.
2. <i>feladatváltozók</i> , amik a feladatok nehézségének megfelelő értelmezését jelentik	
3. <i>stratégiai változók</i>	

Rainer Kluwe a kognitív pszichológiában használt dichotómiát alkalmazza metakogníció fogalmi tisztázására, s mint látjuk, ennek az önreflexióban és az önértékelésben egyértelműen jelentősége van. Ezt kiegészítem az ehhez nagyon közel álló Paris és Winograd terminológiájával.

3. táblázat. A deklaratív és procedurális metatudás

Deklaratív metatudás	Procedurális metatudás
A kognícióra vonatkozó deklaratív tudás, pl. a saját képességeinkre, kognitív tevékenységekre vonatkozó meggyőződések	Gondolkodás kontrollját és szabályozását megvalósító folyamatok.
önértékelés (<i>self-appraisal</i>)	önmenedzselés (<i>self-management</i>)

Helen Patrick és *Paul R. Pintrich* olyan irányelveket kínálnak fel az oktatók számára, melyek a tanárképzésben általában is, s a mi hittanoktató képzésünkben is követhetőek, és az önértékelő-önreflexiós folyamatok javát szolgálják, egyúttal nem elhanyagolható módon a keresztyén nevelői közösség kollegiális jellegét is erősítik. Ezen főbb elvek az alábbiak:

1. Ismerjük meg a belépő hallgatók hiedelmeit, meggyőződéseit a tanulásról, a motivációjukról és a tanítással kapcsolatosan.
2. Teremtünk lehetőséget a hallgatók számára, hogy megismerjék saját meggyőződéseiket, kipróbálják és ütköztessék ezeket másokéval.
3. Bátorítsuk olyan hallgatói-tanulói közösségek kialakítását, melyekben fókuszálni lehet a beható ismeretszerzésre és a megértés folyamataira, valamint segítséget kaphatnak a fogalmi változásokhoz.
4. Teremtünk alkalmat a hallgatók különböző implicit [ismeret]elméleti meggyőződéseinek és álláspontjainak explicit megvitatására (Patrick–Pintrich 2001: 138-141).

4. A reflexió segítése a mentorálás klasszikus és speciális modelljei által

4.1. A mentorálás klasszikusan alkalmazott módjait és modelljeit Lord és társai három párban mutatják be (Lord et al 2008: 14)

1. személyes mentorálás (*one-to-one mentoring*) – csoportos mentorálás (*group mentoring*);
2. egyenrangú támogatás (*peer-to-peer support*) – szakértő-kezdő támogatás (*expert–novice support*);
3. ugyanazon ágazatból való mentor (*same-sector approaches*) – különböző/különféle ágazatból való mentor (*different sectors approaches; cross-sector or multi-disciplinary learning*).

Ezek nem kibékíthetetlen ellentétek, hanem egymással kombinálható lehetőségek, melyeket az önreflexió fejlesztésébe építhetünk. A hittanoktatói képzés és gyakorlatok során változva alkalmazzuk a személyes és csoportos reflexiós lehetőséget, melyek a kurzusok típusából és funkciójából is adódóan különféle tevékenységek (*support activities*) (Lord et al. 2008: 19) végzése során mennek végbe. A tanítási gyakorlatok a (mikro)csoportos találkozókat hozzák magukkal, ahol hallgatótársak ön- és társreflexiói nagy jelentőséggel bírnak. Szükségesnek látom a csoportok tagjai közötti kommunikáció erősítését, a hallgatótárs (kolléga) és a saját tevékenységre vonatkozó reflexiók szélesebb szakmai-nyelvi alapozását és bátorítását ezen tevékenységek során. A gyakorlati tanár és a gyakorlatvezető pedagógus interakciói mintáértékűek. Emellett az egyéni segítség is megvalósul személyes találkozások, levelezés, akár telefonbeszélgetés útján.

A második modellpár jól beazonosítható a *Karácsony Sándor* általi társaslelki megközelítéssel. A hittanoktatók képzésében úgy tapasztalom, hogy a hallgatók részéről egyfajta tekintélyelv miatt a szakértő-kezdő típusú támogatás az elvárt, ugyanakkor azon vagyok, hogy a leendő kollégákkal éreztessem az egyenrangú támogatást a fentebb már ismertetett képes-

ségek gyakorlásán keresztül. Ez a *peer-to-peer support* jobban érvényesülhet a külső gyakorlatvezetőkkel, mentorokkal való tevékenységben, különösen ha – mint az a levelező képzési rend hallgatóival gyakrabban előfordul – életkorban közel vannak egymáshoz, vagy egy intézményben, egyházközségben szolgálnak.

A harmadik modellpár esetében gyakoribb, hogy a hittanoktató szakos hallgatók szintén ugyanilyen végzettségű gyakorlatvezetővel dolgoznak a terepen, ugyanakkor megtermékenyítően hat a lelkipásztori végzettségűek szakmai vezetése – a visszajelzések alapján túlnyomó részben kölcsönös tapasztalatszerzés lehetősége ez –, vagy a hospitálások során a tanítókkal, gyógypedagógusokkal és az óvodapedagógusokkal való szakmai találkozás és reflektív beszélgetés. Ez utóbbiak ugyan egymástól nem távoli szakmai szektorok, de a katechézis közegeből mégis kimozdulnak a hallgatók. Ugyanezt segítik a gyülekezeti gyakorlat során javasolt intézményi és missziói területek látogatása és a velük való kapcsolatfelvétel – még akkor is, ha itt csak nagyon rövid hospitálás történik.

Összességében megállapíthatjuk, hogy létfontosságú tényező a felek közti viszony a mind az önreflexió, mind a mentorálás hatékonyságát illetően. Ez segíthető a *reflektív gyakorlat* előmozdításával, a *problémamegoldás* stratégiáinak felkínálásával (vö. Fruttus 2012: 127) és a tanulásban a kölcsönösen *együttműködő kapcsolatok* kiépítésével (Lord et al 2008: VI).

4.2. A mentorálás speciális eseteiben (Lord et al 2008: 21)

A személyiség- és a reflexió fejlesztése még inkább kitérül, melyet a mentor részéről kívánnak rugalmasságot és a jelzett szerepek közötti biztonságos váltást és tapasztalatot.

A *visszatükröző modell* (*reflective model*) esetében a mentor a „kritikus barát”, aki elősegíti a tanítás kiértékelését, a reflektív gyakorlat fejlesztését.

Az esetben, ha a mentor *modellként* jelenik meg (*mentor as model*) a hallgató reflektív tevékenységében, akkor az ösztönző és szemléltető (demonstráló) szerepkörben segíti a megküzdési folyamatok elbeszélését (siker és kudarc feldolgozása) és a szakmai önelbeszélést.

Amikor a mentor mint *támogató* (*mentor as sponsor*) van jelen a folyamatokban, akkor kezdeményező, „ajtókat nyitó” szerepben van (inkább coach), elsődleges felelőssége a folyamat irányításában és vezetésében áll. Ekként nyilvánul meg pl. az óraelőkészítési folyamatok reflektív tételében, az önismereti gyakorlatok során, a tanítási szimulációkban.

A mentor a *nevelői-oktatói modellben* (*mentor as educator*) odafigyelést, vezetést, támogatást ad és megteremti megfelelő lehetőséget a mentorált számára a szakmai tanuláshoz és reflexióhoz. Ezt támogatja az óralátogatási lehetőségek sora és az ezekhez adott általános és speciális megfigyelési szempontok körei; a szakmai problémák és kérdések egyéni és csoportos megbeszélése, megoldási stratégiák közös kidolgozása és felkínálása az óratervezés alatt és a megvalósítás után.

A *fejlesztési modellben* (*development model*) a nondirektív (nem irányított) személyközpontú beszélgetés jellemző, mely segítőkész, tanácsadó vagy facilitátor jellegű diskurzus. Személyes és szakmai reflexió, visszatükrözés, társas és önértékelő, önreflexív beszélgetések során fejlődik a személyiség és mentori modell alkalmazásakor.

A mentorálás fentebb részletezett klasszikus és speciális modelljei megfelelnek a felsőoktatásban bevezethető mentorpedagógiának, egyúttal jól összehangolhatóak a református pedagógus-, ill. hittanoktató képzésünkkel.

5. A hallgatói önreflexió a református hittanoktató szak gyakorlatain

A hittanoktatói gyakorlatok során lényeges, hogy a hallgatói óratervezetekre és megtartott órákra miként reagálunk. Nyilván szükséges észrevételezni a hiányosságokat akár előzetesen a tervezőmunka alapján, akár az óra utáni elemző szakaszban, de ezt megelőzően a pozitívumok megerősítése lényeges: kiemelni a helyes, jól kivitelezett elemeket, bátorítani a megszerzett tudás alkalmazására és bővítésére.

A gyermekek és szakemberek elé való kiállás sokaknak jelent kihívást, szorongást, még az esetben is, ha más pályáról nyergelnek át, de még akkor is, ha már több éves pedagógusi hivatás mellett vállalja a hallgató az új képzést. Ezen kihívást és szorongást, félelmet enyhítendő a hittanoktatói gyakorlatok féléves tevékenységéhez önreflexió írása tartozik, melyet csupán pár éve kérek a hallgatóktól. A reflektív gondolkodás fejlesztése is végbemegy egyúttal, azt remélve és valószínűsítve, hogy a pedagógiai tevékenység hatékonyabbá és tudatosabbá tehető a reflexiók megfogalmazása által (Sántha 2006).

A féléves tevékenység végére szabadon, saját és a felkínált szempontsorokból válogatva a hallgatók önreflexiót készítenek. Ennek célja, hogy mind mélyebben tudjanak reflektálni önmagukra, a gyermekek közötti szolgálatukra, a szakmaiságukra, a pedagógiai interakcióikra. Lehetőségük van a nehézségeiket feltárni és megosztani, tanácsot kérni, realizálni a folyamatokat, a fejlődésüket, a megtorpanásaikat. Mindezt annak reményében végeztetem velük, hogy a szakmai tevékenység örömeit éppúgy megtalálják és megerősödjenek általuk, amiként a nehezebben feldolgozható eseményeket is tudják verbalizálni és elindulni a megoldás felé vivő úton, megakadályozva a kiégést. Ezt segíti a *Szakmai készségfejlesztő II.* kurzus, amikor gyakorlati jellegű témákat, szituációkat veszünk végig, elméleti és pragmatikus megközelítésben. A (ön)reflexió párbeszédet indukál a „szituáció és a reflektáló személy között”, tehát a tevékenységek önmagára és másokra való hatásainak szisztematikus számbavételéről van szó (Sántha 2006). Ezért törekszem arra, hogy a vizsgaidőszakban minden hallgatóval, de különösen a végzősökkel egyéni konzultációkra is sort kerítsek fejlődésük érdekében, amely beszélgetések alapja az általuk leírt önreflexió.

Az írásos önreflexió, reflektív napló szabadon megfogalmazható; kevés instrukciót adok ehhez a hallgatóknak – a képzés elején többet, majd ahogy haladnak a félével, mindinkább önállóan, saját és a felkínált szempontokra figyelve végzik – s a megfogalmazásokból ítélve szívesen. A felkínált szempontok egy része a szakmaiságra vonatkoznak, melyhez a hallgatóknak kiadott gyakorlati útmutató értékelési szempontsora is felhasználható, ami egyúttal gyakorlatvezetők értékeléséhez is támpontul szolgál.

A nappali képzési renden az óralátogatásokat követő, órarendileg szervezett elemző, értékelő megbeszélések lehetőséget adnak az *1. táblázat* 1-3. pontja szerinti viszonylag gyors reagálásra, persze nem kizárva a további pontokban rejlő lehetőségeket sem.

A félév végi önreflexió jobbára meghatározott szempontok nélküli visszatekintés, a *Morwenna Griffiths és Sarah Tann* szerinti 4. és 5. pontnak felel meg leginkább.

Mindezek nyomán megállapíthatjuk, hogy elsősorban az a célja mentorálás során az önreflexiónak, hogy a személyiségfejlődést elősegítse, s a szakmai identitás és küldetés erősödjék általa. Az önreflexió ezért „az elmélkedés és fejlődés kereteként szolgálhat” a leendő és a már a pályán lévő hittanoktatók számára (Gorbai 2013: 14).

Felhasznált irodalom

- A Magyar Nyelv Értelmező Szótára. Arcanum Adatbázis Kft., 2016. [online] <http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/elolap.php> [2017.11.20.]
- Csikos Csaba 2004. Metakogníció a tanulásban és a tanításban. Az AERLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra* 2: 3-10.
- Csikos Csaba 2007. *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Dewey, John 1933. *How we think? A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, London, Heath.
- Falus Iván: A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 2003. [online] http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch04.html [2017.11.30.]
- Fruttus István Levente 2012: A segítői önerő fejlesztése – menedzsmenttudományi eszközökkel. *Embertárs* 2: 120-128.
- Gorbai Gabriella Márta 2013. *A mélyreflexió alkalmazási lehetőségei a vallástanárjelöltek tevékenységének optimalizálásában*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.
- Griffith, Morwenna – Tann, Sarah 1992. Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Educational for Teaching*. 68-84.
- Hunya Márta 2014: *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat*. [online] <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> [2017.11.30.]
- Karácsony Sándor 1942. *A másik ember felé*. Exodus, Debrecen.
- Kiss János – Almássy Zsuzsanna – Kovács-Nagy Klára – Kovács János 2015. Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése a pedagógusképzésben. A jelenlegi gyakorlat bemutatása és egy lehetséges modell ajánlása. In: Horváth H. Attila – Pálvolgyi Krisztián – Bodnár Éva – Sass Judit (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről. Második kötet. Átívelések*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Klein Ágnes – Mozolai Annamária – Tancz Tünde 2015. *Mentorkézikönyv csecsemő- és kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok és tanítók számára*. PTE TTK, Szekszárd, [online] <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/97/index.html> [2018.04.13.]
- Kőpatakiné Mészáros Mária – Mayer József 2004. *Bevezetés a mentorálás módszertanába*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [online] <http://ofi.hu/tudastar/foglalkoztatásban/bevezetes-mentorálás> [2017.11.17.]
- Lord, Pippa – Atkinson, Mary – Mitchell, Holly 2008. *Mentoring and coaching for professionals: a study of the research evidence*. National Foundation for Educational Research.

- Sántha Kálmán 2006. *Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról*. Neveléstörténet. A székesfehérvári Kodolányi János Főiskola Folyóirata. [online] 2006. 1-2. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=33&rid=2&cid=191 [2017.11.30.]
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Szabó László Tamás 1999. *Reflektív tanítás*. Educatio 500-506.

Óvodai és iskolai nevelés, iskolaérettség

Aranyi Fruzsina

Óvodapedagógiai lehetőségek egy irodalmi kiállításban

1. Bevezetés

Tagadhatatlan, hogy a múzeumok fő látogatói csoportjuknak a felnőtteket tekintik. Kiállításuk zömmel nekik szólnak, és a múzeumpedagógiára bízzák, hogy az eredendően felnőtteknek szóló kiállításokat a gyermekek számára emészthetővé tegyék. Ám ha egy kiállítás témájában, tartalmában és megjelenési formájában is a felnőttek számára közvetít üzenetet, akkor a múzeumpedagógiai foglalkozás csak hozzátapasztatható a kiállításhoz, nem lesz szerves része annak. Pedig megfelelő környezetben a gyermek sokkal komfortosabban érzi magát, és a játékos ismeretszerzés könnyebben, közvetlenül megvalósul. Ha a kiállításokra úgy tekintünk, mint a gyermekek játékos ismeretszerzési helyére, akkor sokkal komplexebb fejlesztést tudunk megvalósítani. Így a múzeum komoly szerepet tud vállalni az óvodáskorú gyermekek fejlesztésében és non-formális oktatási helyszínként az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésében is. Tanulmányomban egy olyan kiállítást és hozzá szervesen kapcsolódó múzeumpedagógiai foglalkozást mutatok be, ami a gyermekek korosztályi sajátosságait nemcsak a múzeumpedagógiai foglalkozás kitalálása során, hanem a kiállítás tervezése és kivitelezése közben is végig szem előtt tartotta.

2. Mit üzen a kiállítás?

Minden jól átgondolt kiállítás képes a látogató számára üzenetet közvetíteni. A kurátor üzenetét a kiállítás mint csatorna juttatja el a látogatókhoz. Hogy a látogató hogyan értelmezi a kiállítás üzenetét, az sok minden függvénye. Nagyban befolyásolja a megértést a prekonceptió és ismeretanyag, amivel a látogató rendelkezik, amikor a kiállításba belép. Ám erre a kiállítás kurátorának nincs behatása. Ehhez adódik hozzá a kiállításban szerzett új ismeret és a múzeumi élmény, amit a kiállítás befogadása jelent. A megértett üzenet alatt e három komponenst együttesen értjük (Kárpáti, 2013). A Mesés (B)irodalom kiállítás üzenete az, hogy a mese mindenkit megszólít, mindenkire eljut.

Példa egy megértett üzenetre a kiállítás vendégkönyvéből: „Fantasztikus a múzeum, jó hogy a gyerekek számára is érdekes, élvezhető, és a szülők számára is, mert meglevenedik a saját gyermekkorunk mesevilága. Szerencsések vagyunk, hogy ilyen gazdag a magyar meseirodalmunk.”

A kiállítás tehát úgy pozicionálja magát, mint egy nem (kizárólag) felnőtteket megszólítani képes tárlat. Hogy erre a kiállítás és a szervesen hozzá kapcsolódó múzeumpedagógiai foglalkozás képes legyen, a kiállítás kurátorával, Veisz Bettinával külön figyelmet kellett szentelnünk a legkisebbeknek. Hiszen, ha olyan teret szeretnénk kialakítani, ahol az óvodások is komfortosan érzik magukat, akkor komoly figyelmet kell szentelni ezen korosztály igényeinek.

3. A gyermekek és a mesék

Hogy olyan megjelenítési formát és pedagógiai módszert tudjunk kiválasztani, ami a leginkább fejlesztő hatással bír a gyermekek számára, ismerni kell ennek a korosztálynak a korosztályi sajátosságait:

- az 5-7 éves korú gyermekek a jelenségek okaira kíváncsiak,
- az egyre bővülő ismeretek rendszerezése az elvont gondolkodás felé halad,
- a verbális és a produktív képzelet tovább fejlődik,
- kiforrott nyelvi gondolkodás jellemzi a korosztályt,
- a beszédmegértés és produkció közelít az iskolai elvárásokhoz,
- szókincsükben minden szófaj kialakult. (Tancz, 2009)

Ezen szempontok figyelembe vételével „az óvodai nevelés a gyermek egyéni érdeklődésére, kíváncsiságára – mint életkori sajátosságra –, valamint a meglévő tapasztalataira, élményeire és ismereteire építve biztosít a gyermeknek változatos tevékenységeket, amelyeken keresztül további élményeket, tapasztalatokat szerezhet az őt körülvevő természeti és társadalmi környezetről.” (ONAP, 2012) De nem csak az óvoda lehet ehhez megfelelő környezet. Az óvodai neveléshez hasonlóan a múzeumi non-formális nevelés is a gyermekek érdeklődésére és meglévő tapasztalataira alapozva nyújt további élményeket egy különleges, a gyermekek számára ismeretlen, új világban, a múzeumban, annak kiállítási anyagára építve. Mivel a nagycsoportos életkor a mesetudat formálódásának legintenzívebb időszaka, ezért a mese mint módszer segítségével jól fejleszhető ez a korosztály.

A meséknek a gyermekek érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődésében és fejlesztésében kiemelkedő szerepe van. Lehetővé teszik a gyermekek számára a világ biztonságos megtapasztalását. A mese mint szöveg „reprezentációk összetett rendszerében modellálja” a világot. (Tolcsvai, 2001: 121). A gyermek számára ezek a történetek érzelmi síkon segítik a közösség kultúrájának és normarendszerének megismerését (Andrásfalvy, 1992), és szereptanulási valamint identifikációs lehetőségeket nyújtanak a gyermekek számára. (Tancz, 2009)

De a mese nem csak a közösséghez tartozást erősíti. Módszerként elősegíti a gondolkodás mint kognitív kompetencia fejlődését. (Cooper, Collins és Saxby, 1994) A mesék hozzásegítik hallgatóikat az ok és okozat felismeréséhez, az új összefüggések meglátásához, a problémamegoldás fejlettebb szintre juttatásához, és a hasonlóságok és különbségek felismeréséhez. A mesék fejlesztik az anyanyelvi kompetenciát is. A mindennapi kommunikáció rövid, tömör, informatív jellegével szemben a mesék hosszabb egybefüggő szövege eljuttatja a gyermeket az elbeszélések megfogalmazásához szükséges nyelvi struktúrák megismeréséhez. (Nyitrai, 2009)

A mese kognitív síkon aktívan megmozgatja a befogadót, azonban nem mozgatja meg a testet. Az óvodáskorú gyermekek alapvető igénye a mozgás. Egy mese szövegének passzív befogadása csak rövid ideig köti le őket. De rögtön megváltozik a helyzet, ha a történetet mozgásos elemekkel tarkítjuk. A gyermekek egyéni fejlettségi szintjéhez igazodó mozgásos játék a mozgáskoordináció intenzív fejlődését segíti. Mesemimetizálással, a mesék mozgásos megjelenítésével a különböző testrészek összehangolt mozgása fejleszhető.

A fent említett fejlesztési célok eléréséhez és a mese mint módszer kiegészítésére megfelelő tevékenység a játék. Ez a nagycsoportos korosztály legjellemzőbb tevékenységformája. A mese

szövegtörzsel és a mesemimetizálással kiegészülve pedig egyféle kalandjáték jelleget töltve az egész személyiséget fejlesztő, élményt adó tevékenység lesz. Ha pedig ez az élmény egy olyan kiállítási közegben éri a gyermeket, ami megidézzi a mesék varázslatos világát, fizikailag is beemelve a térbe az Óperenciás tengert vagy az üveghegyeket, akkor a gyermekek számára a kiállítás a mesevilág díszletévé válik. Ennek a mesés világnak a létrejötte persze csak akkor lehetséges, ha egy irodalmi múzeum hajlandó kitörni a szövegvilág bűvöletéből és komoly hangsúlyt fektetni a szövegek vizualizációjára olyan módon, hogy szem előtt tartja a kiállítás-hoz kapcsolódó múzeumpedagógiai foglalkozást, így a kiállítás és a foglalkozás kölcsönösen erősíti és támogatja egymást.

4. Kapcsolat az óvodai és az iskolai neveléssel

A mese-alapú játék mint módszer az alábbi területeket fejlesztí óvodás és kisiskolás korban:

- óvodás korban:
 - mozgásfejlesztés
 - kognitív fejlesztés
 - figyelemkoncentráció fejlesztése
 - pozitív mesehősök alakján keresztül példakép generálása
 - tanulási problémák kialakulásának meggátolása
 - óvoda-iskola átmenet segítése;
- kisiskolás korban:
 - anyanyelvi képességek fejlesztése
 - eltérő médiumok, a szöveg és a kép kapcsolata
 - szókincsfejlesztés
 - olvasástechnika fejlesztése.

A 6-7 éves korosztály számára az óvodából iskolába átlépő kritikus időszakot a múzeum múzeumpedagógiai foglalkozásai segíteni tudják. Ebben az időszakban a gyermekek teljesítménye igen változatos értékeket vehet fel. A lemaradás okai között mind az óvónők, mind a tanítók kiemelik a tanulási motivátlanságot (OFI, 2009). A mese alapú játék révén a múzeumpedagógia képes segíteni ezt a korosztályt a tanulás iránti kedv felkeltésében s ezáltal a motiváció erősítésében.

5. A Mesés (B)irodalom időszaki kiállítás

A Mesés (B)irodalom című időszaki kiállítás a Debreceni Irodalom Háza tereiben elszórtan jelent meg. A múzeum hét kisebb szobára tagolt hosszú, egyenes tér, benne nyílt meg 2004-ben az Álmodó magyarok – történetek Debrecen irodalmából című kiállítás. Mivel a maximum 40 fő befogadására alkalmas múzeumpedagógiai foglalkoztatón kívül a múzeum összes terében állt az állandó kiállítás, így az időszaki kiállítás számára kevés egybefüggő tér

állt rendelkezésre. Ezt a töredékességet és az állandó kiállítással alkotott kakofóniát a kiállításhoz összeállított múzeumpedagógiai foglalkozás teszi teljessé azért, hogy egy játék révén összeköti az egyes helyszíneket. Ezzel nemcsak erősíti a kiállítás gondolati egységességét, hanem a tér szabdalt voltát is előnyre kovácsolja. A kicsi, zegzugos termek kitűnő lehetőséget biztosítanak egy keresgélésen alapuló játékhoz, szemben egy egybefüggő, egységes térrel, ahol minden könnyen átlátható, így kevesebb energiát kell fordítani a mesehősök megtalálására. Mivel a csoportok látják egymást, nem muszáj maguktól rájönni arra, hogy mi hol található és mit kell tenni ahhoz, hogy az adott meselényen segíteni lehessen, elég csak megfigyelni a többi csoport tevékenységét. A tér bejárása is hamarabb megtörténik, a gyermekek a mozgásigényüket nem vezethetik le közben. Összességében elmondható, hogy a zegzugos térben a játék maga sokkal élvezetesebb a múzeumba látogató csoportok számára. Sőt, a zsúfoltság megelőzésében is sokat segít, hiszen a több, kisebb térben elosztva nem érzékelhető annyira a tömeg. Ekképp a kiállítás-rendezésben megmutakozó töredékesség több szempontból is előny. Vonatkozik ez a befogadói élményre is, hiszen így nem egyszerre, egyben érzékeli a látogató a teret, hanem az ingerek folyamatosan érik. A múzeumpedagógiai foglalkoztatót egy egységes mesés birodalomra változtattuk, mesetisztással, Óperenciás tengerrel, apró, a magyar népi építészet stílusát megidéző mesebeli házakkal, növényekkel és sok-sok mesefigurával. Mivel ez a tér a kiállítás első szobája, a látogató egyből erős benyomást kap a kiállítás jellegéről, ami újra meg újra visszaköszön a többi térben is.

A kiállítás nem titkolt célja, hogy a legkisebbeket, a totyogókat is megszólítsuk. A kiállítások zöme a felnőtteknek szól, ezt sugallja mind kiállított tárgy-együttes, mind a kiállítások formai megjelenése. A Mesés (B)irodalom című kiállítás ellenben elsősorban a gyerekekhez szól.

A látogatóknak élményt és értéket egyszerre kínál, s ezáltal olyan varázslatos környezetet teremt, ahol gyerek és felnőtt a mindennapok világából kiszakadva egy külön kis világba nyerhet betekintést. E világ lakói mind megszólítják, reflektálnak az előismereteikre. Erre erősít rá a kiállítás-rendezés is, ami során a bemutatott tárgyak zömét igyekeztünk olyan magasságban elhelyezni, hogy a legkisebbek is jó rálátást nyerjenek rájuk. A miniatűr életképek, a kiállítás szín- és látványvilága szintén könnyen megragadja a gyermekek érdeklődését, fenntartja figyelmüket. A kiállítás építése során, habár viszonylag kevés variációs lehetőséget hagyott számunkra a tér, mégis igyekeztünk úgy berendezni a termeket, hogy helyet teremtsünk a gyerekek számára mozgásfejlesztő eszközök elhelyezésére is. Így a kiállítás egyszerre játéktér és információs tér. A gyerekek nagy része tapasztalataink szerint nem ismeri a kiállításban szereplő „retro” meséket, s így a kiállítás megtekintése és a bábokkal való ismerkedés remek reflektáló lehetőséget biztosít a felnőttek számára ezeknek a meséknek az otthoni környezetben való megismertetésére a gyermekekkel. A felnőttek számára egészen más üzenete van a kiállításnak. Ők ismerik a kiállított meséket, és a korábbi tudásanyaguk felidézésre ösztönzi őket a tárlat, miközben új információkkal is gazdagodnak. Számukra a kiállítás kellemes múltidézés.

Mivel széles látogatói réteget képes megszólítani, a kiállításhoz tervezett múzeumpedagógiai foglalkozásnak is széles réteg igényeire kellett illeszkednie. Ezért a tárlathoz két foglalkozást terveztem. Az egyik 3. osztálytól 99 évig szólítja meg a látogatókat, a másik a kisebbeknek szól. Tanulmányomban most ez utóbbiról beszélek.

6. Kesze-kusza mese, múzeumpedagógiai foglalkozás óvodásoknak és 1-2. osztályosoknak

„Egyszer volt hol nem volt, volt egyszer egy Mesés (B)irodalom, s ennek a birodalomnak a szívében feküdt a Mesetisztás. De nem léphetett be oda csak úgy akárki. Segíts Süsünek, Misi Mókusnak, a legkisebb Ugrifülesnek és a Mesetisztás többi leendő lakójának a tisztásra bejutni! Járd be a Mesés (B)irodalom minden zegét-zugát, és közben érezd jól magad!” (Déri Múzeum, 2018.) Így szólítja meg a foglalkozás a legkisebbeket. A gyerekek csoportban dolgozva hét kisállat nyomába erednek. A nyomok a meselények báb- vagy rajzolt figurájához vezetnek, ahol a gyerekeknek különböző feladatok megoldásával segíteniük kell rajtuk. A foglalkozás füzet-alapú, hogy ne csak a bejelentkezett csoportok, hanem a kisgyermekkel a múzeumba látogató családok is élvezni tudják a játékot.

A múzeumba érkező óvodás csoportok esetében a 20-30 fő közötti létszámú csoportot 4-5 kisebb csoportra osztjuk. Minden csoporttal van egy felnőtt, aki a meselény megtalálását követően felolvassa a füzetből a gyerekeknek, hogyan tudnak segíteni az adott figurán. A foglalkozás összeállításakor minden mesefigurához pozitív értékeket társítottunk:

1. Gombóc Artúr - a megfelelő testkép kialakítása és a mozgás fontossága (Csukás, 1979)

A túlsúlyos madár kapcsán a játék során a megfelelő táplálkozás és a mozgás fontosságáról beszélgetünk a gyerekekkel: „Gombóc Artúr gyomra nagyot korgott. Rettenő éhes volt. De nem ehetett válogatás nélkül akármit. Szigorú diétát folytatott. Színezd ki, mi Gombóc Artúr diétás étrendje! A kiállítás segít neked kitalálni!” „Gombóc Artúr nagyon szeretne fogyni, de nem tudja, hogyan. Segíts neki! Mutasd be ezt a gyakorlatot: Állj egy helyben, és közben a keziddel utánozd a madarak szárnycsapásait. Majd guggolj le, mintha a fészken ülnél. Ezt követően repülj újra.” (Aranyi, 2018) Minden esetben a feladatok teljesítését pozitív megerősítés követi, a gyerek a füzetből megtudják, hogy a segítségükkel a mesehős hogyan jutott be a Mesetisztásra: „Gombóc Artúr kipróbálta a tornát, és egészen belejött. Ahogy erősen csapkodott a szárnyaival, végül sikerült alacsonyan a levegőbe emelkednie, és nagyokat szuszogva elrepült a Mesetisztás felé.” (Aranyi, 2018)

2. A Hétfejű (Tűzokádó) Sárkány – mindenkinek, még az igazán nagy és rémisztő lényeknek is szüksége lehet néha segítségre (Csukás, 1971)

„Egyszerre orkán erejű szél söpört végig a tájon. Csak úgy recsegték-ropogtak a fák bele. Mutasd meg, hogy hajladoztak a fák a szélben! Felemelt karokkal hajlogass előre, hátra, jobbra, balra! Aztán hirtelen elült a szél. Békés lett a táj. Kis idő elteltével a furcsa szél megint feltámadt. Bizony nem a szél volt, ami újra meg újra megremegtette a fákat, hanem a Hétfejű (Tűzokádó) Sárkány, aki elkeseredetten próbált tüzet fújni. Ám hiába próbálkozott, a tüze kialudt. Segíts a sárkánynak meggyújtani a tüzet! Keresd meg a kiállításban az Ördögöt, és kérj tőle tüzet!” (Aranyi, 2018)

A Hétfejű (Tűzokádó) Sárkányon a legnehezebb segíteni. A gyerekeknek először egy mozgásos feladatot kell megoldaniuk, majd a kiállításba ragasztott lángcsóvákat követve meg kell találniuk a Magyar Népmesék kisördögét, aki három találos kérdés megválaszolását követően ad nekik tüzet. Végül a megszerzett tüzet be kell rajzolni a füzetben a Hétfejű (Tűzokádó) Sárkány összes szájába. Az összetett feladat különböző helyszíneken zajlik, miközben össze-

hasonlítjuk a Hétfejű (Tűzokádó) Sárkány tipikusnak egyáltalán nem mondható figuráját a hétfejű sárkányokról a gyermekekben élő képpel.

3. A legkisebb Ugrifüles és az óra (Csukás, 1985)

„A legkisebb Ugrifülesnek már nagyon korgott a gyomra. De mégsem állhat neki csak úgy reggelizni, ha egyszer ő az óra. Hogy mutatná közben a pontos időt? Váltsd le Ugrifülest, légy te az óra!” (Aranyi, 2018) A foglalkozás során nem csak a mesevilággal kapcsolatos új ismeretek szerzésére törekedtem, hanem arra is, hogy a gyermekek a mindennapi élet során használható új ismereteket is szerezzenek. Az óra megismerése nehéz a kicsik számára. A játék mozgásos feladatként lehetőséget biztosít ezt a nehezebben elsajátítható ismeretet könnyed formában közvetíteni a gyerekek számára.

4. Misi Mókus – mindenki különleges (Tersánszky, 1953)

„Misi Mókus nagyon félt. Ez lesz az első napja az iskolában. Nem fogják kigúnyolni a többiek? Hisz minden mókus farkincája barna, az övé viszont fekete. Rajzolj Misi Mókusnak egy barátot, aki épp olyan különleges, mint ő, hogy ne féljen iskolába menni!” (Aranyi, 2018)

A feladat segítségével rá tudunk mutatni arra, hogy a többiektől eltérő tulajdonságokat nem kell szégyellni. Merjünk önmagunk lenni! Fontos, hogy a gyerekek ezzel már korán, az óvodában megismerkedjenek.

5. A Nagy Ho-Ho-Ho Horgász és a csapatmunka (Csukás, 1987)

„A Nagy Ho-Ho-Ho Horgász csüggedten lógatta az orrát. Egyetlen hal nem sok, annyit se látott a tóban. Rádásul az időjárás sem kedvezett neki. Az égen gyűltek a viharfellegek. Járd körül a tavat, és a lépőkövekre lépve szeld is át! Hátha lapul benne egy-két halacska! Ha te sem találtál benne, kövesd a vízcseppeket, és kiderül, hová bújtak el a halak! Vedd fel a horgászkalapot, és fogd ki mindet!” (Aranyi, 2018) A csoport csak akkor tudja kifogni a halakat a textília tóból, ha mindenki összehangolt munkával csak annyira lengeti meg az anyagot, hogy a halak a kivágott lyukakon és ne a textília szélén essenek ki. A játék során addig próbálkozunk, míg a csoport minden tagja fel nem ismeri a kooperáció fontosságát.

6. Süsü, a kedves sárkány, avagy a sztereotípiák lebonthatók (Csukás István, 1980)

„Hüp. Hüp. A rózsabokor szirmot bontott. Minden virága bordón tündökölt. És most ez a hüppögés a rózsabokor mögül jött, ami mögött Süsü, az egyfejű sárkány kuporgott. Szeméből csak úgy záporoztak a könnyek. Nagyon szerencsétlennek érezte magát. A nagyapja még hét fejjel, az apja hárommal, ő pedig már csak egy fejjel született. Nem is mert így a Mesetisztásra lépni. Attól félt, elkergetnék. Álljatok Süsü két oldalára, és készítetek magatokról úgy egy fényképet, hogy csak a fejetek látszódjon, mintha Süsünek legalább három feje lenne!” (Aranyi, 2018) Ezzel a feladattal a gyerekek elvihatnak egy emléket a kiállításról, miközben megismerkednek a legszerethetőbb sárkánnyal, Csukás István mesefigurájával, aki korántsem nevezhető tipikus sárkánynak az egy fejével és a békés természetével.

7. A TV Maci – a pihenés fontossága (Bálint, 1970)

„A TV Maci rettentő álmos volt. Akkorát ásított, hogy majd elnyelte Paprika Jancsit. Szeretett volna bebújni a puha paplan alá, jót fészkelődni a takaró alatt, és nagyot pihenni. De szégyének nem volt ágya. Segíts a TV Macinak ágyat találni! Cammogj úgy, mint a medve, míg meg nem talárod az ágyacskáját! Görnyedj meg kicsit. Legyen elől a jobb kezed, jobb lábad, majd a bal kezed, bal lábad. Dörmögj is! Néha ásíthatsz is egyet.” (Aranyi, 2018) A mozgásos játékot követően a TV Maci kapcsán lehetőségünk van a pihenésről beszélgetni a gyerekekkel.

Nem véletlenül került ez a feladat a foglalkozás végére. A mesés játék során elfáradt gyerekekkel így kicsit megpihenünk, hogy nyugodtabb hangulatban tudjanak visszatérni az óvodába.

7. Összegzés

A múzeumok felismerték, hogy szükséges a felnőtteknek szóló kiállításokat a gyermekek korosztályi sajátosságait szem előtt tartva a különböző korosztályok számára interpretálni. Azonban még csekély azon kiállításoknak a száma, ahol a múzeumpedagógiai foglalkozás a kiállítás szerves részét képezve a kiállítás elsődlegesen a gyermekek igényeinek szem előtt tartásával zajlik. Az ilyen kiállítások esetében a gyermekek az elsődleges, a felnőttek a másodlagos megszólítottjai a tárlatnak. Ez a paradigmaváltás a múzeumi gondolkodásban azt eredményezi, hogy az így megrendezett kiállításokban a gyermekek sokkal közvetlenebb, kötetlenebb, könnyedebb módon tudnak ismerttet szerepni. A múzeumok ezáltal sokkal hatékonyabb non-formális oktatási térként tudnak funkcionálni, és segíteni a gyermekek mozgásfejlődését éppúgy, mint megkönnyíteni az óvoda-iskola átmenetet.

Ahhoz, hogy mindez megvalósulhasson, szoros együttműködésre van szükség a kiállítás kurátora és múzeumpedagógusa között, és hatékony együttgondolkodásra a kiállítás ötletének megszületésétől kezdődően a végleges forma elnyeréséig. Mert csak így lehet megőrizni a törekeny egyensúlyt a kiállítási koncepció, a kiállított tárgyak, a megjelenési forma és a domináns korosztály korosztályi sajátosságainak, igényének figyelembe vétele között.

Felhasznált irodalom

- Andrásfalvy Bertalan 1992. A másik anyanyelv. In: Györi-Nagy Sándor – Kelemen Janka (szerk.) *Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II.* Pszicholingva Nyelviskola – Széchenyi Társaság. Budapest. 5–10.
- Aranyi Fruzsina 2018. *Keszekusza mese.* Déri Múzeum. Debrecen.
- Bálint Ágnes 1970. *Jó éjszakát, Maci!* Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó. Budapest.
- Csukás István 1985. *A legkisebb Ugrifüles.* Pannónia Filmstúdió. Budapest.
- Csukás István 1987. *A nagy ho-ho-ho-horgászverseny.* Pannónia Filmstúdió. Budapest.
- Csukás István 1971. *Pintyőke cirkusz, világszám!* Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest.
- Csukás István 1979. *Pom Pom meséi.* Móra Könyvkiadó. Budapest.
- Csukás István 1980. *Süsü, a sárkány.* RTV-Minerva Kiadó. Budapest.
- Tar Károly 1987. *Játékos torna.* Napsugár.
- Tersánszky Józsi Jenő 1953. *Misi Mókus kalandjai.* Ifjúsági Könyvkiadó. Budapest.
- Cooper, P. J., Collins, R. és Saxby, M. 1994. *The power of the story.* Maximillian Education, Pty. Ltd., Australia.
- Kárpáti A., Vásárhelyi T. 2013. *Kiállítási kommunikáció.* – Online tankönyv, ELTE, Budapest, 391 pp.

- Nagy József 2006. A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó. Budapest. 91–107.
- Nyitrai Ágnes 2009. A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó. 9-31.
- Tancz Tünde 2009. Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia* 2009. 2. sz.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/cbecb91aaa99eec67948809d18a02b6923cc1ef9/megtekintes> Az óvodai nevelés országos alapprogramja 363/2012.(XII.17.) Kormányrendelet
- <http://www.derimuzeum.hu/muzeumpedagogia/ovodasoknak>
- <https://www.ofi.hu/az-ovoda-es-az-iskola-kozti-atmenet-problemainak-oldasa>

Czettel Antónia

Egy értékközvetítő és művészetpedagógiai vizsgálat előkészítése az óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók körében, zenei tanulmányaik és műveltségük tekintetében

„Az óvodával, annak zenéjével foglalkozni tehát nem mellékes kis pedagógiai kérdés, hanem ország-építés (...) fogjunk végre két kézzel a dologhoz, hogy a múlt sok mulasztását mielőbb helyrehozzuk”

Kodály Zoltán

1. Bevezetés

Kodály Zoltán zenei neveléssel kapcsolatos nézetei a mai napig életszerűek. Zenetudós, zeneszerző, nyelvész és Pedagógus volt, aki fontosnak tartotta a zenei nevelés korai elkezdését és nem utolsó sorban a tanítók ezirányú fontos közvetítő szerepét.

Kutatásomban arra keresem a választ, hogy milyen bemeneteli képességekkel, ismeretekkel kapnak felvételi lehetőséget óvó- és tanító szakos hallgatók az egyetemre, majd ott milyen eredményesen végzik el a tanulmányaikat, és ezután hogyan képesek az Alma Materben tanultakat a gyerekeknek közvetíteni. A gyermek tanítójának felkészültsége, rátermettsége által szembesül először a reá váró feladatokkal, és nem mindegy, hogy milyen hatások érik ebben a fiatal korban. Úgy gondolom, érdemes megvizsgálni, hogy milyen változások mennek végbe a hallgatóknál zenei ismereteik bővítése, és ezáltal zenei műveltségük kiteljesedése során. Sajnos az alapszakos képzésre jelentkező hallgatók zenei előképzettsége nem kielégítő. Hiányos, vagy csekély zenei előképzettséggel rendelkező hallgatók is felvételt nyernek. Ebből adódik a kérdés, hogy vajon képes-e a tanulmányai alatt legalább olyan szintre hozni zenei ismereteit, tudását a hallgató, ami már a felvételekor elvárt lett volna, és ha nem, akkor milyen lehetőségei vannak ezen hiányosság felszámolására.

Kutatásomat óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók körében végzem. Célom a zenei tanulmányaikat és a műveltségüket támogató tényezők minél sokrétűbb meghatározása és rendszerezése, az azt alkotó egyes részterületek közötti többszintű kapcsolatok, a hallgatók zenei előképzettsége közötti eltérést magyarázó háttérváltozók feltárása, és az arra megoldást nyújtó lehetőségek összegzése. Ahhoz, hogy a zenei oktatás a nevelés rendszerében a neki szánt kiemelt szerepet betölthesse, szükséges, hogy a tanítói képzésben is hangsúlyt kapjon. Zsolnai József szerint az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia nézőpontjából a szakmai önismeret a következő négy "személyiség-tényező" mentén ragadható meg: a pedagógus tudása, képességei, attitűdje, és nevelési stílusa. (Zsolnai, 1995) Egyre inkább fontos, hogy az oktatás egymásra épülésében, annak hatékony visszacsatolásában, az innováció érvényesülésével a zenei szakma fejlődjön. Olyan alkotó és alkalmazkodó szakemberek kerüljenek ki óvodapedagógusoknak és tanítóknak, akik képesek a nevelési feladatok sokoldalú ellátására és

az értékek átadására. Mint ismert, az óvodapedagógus és tanítóképzés kompetencia-elvárásai hasonlítanak a pedagógusképzésben alkalmazottakhoz, ami szintúgy sokoldalú felkészítést igényel. A tanárképzésben a műveltségterületek elsajátítása mutat hasonlóságot a két szak között.

Az óvodapedagógus és tanítószakos hallgatók képzésében résztvevő szakembereknek fel kell készíteni az ezt a pályát választó fiatalokat, hogy valóban sokoldalúan foglalkozzanak a gyermekekkel, a különböző szakterületekhez való hozzáértés mellett. Ez okból fontos, hogy a beiskolázott fiatalok tudását felmérjék, a rövid három, ill. négyéves képzés ideje alatt pedig a lexikális tudáson kívül a szükséges gyakorlati tudással rendelkező, a lehető legjobb szakképzettségű tanítók végezzenek.

A szakirodalom kutatása alatt jelentős mennyiségű anyagot sikerült találnom, ami foglalkozik a zenei műveltséggel, a zenei ízlés vizsgálatával, és a reformpedagógiai törekvésekkel. Azonban csak két olyan tanulmánnyal találkoztam, amiben a tanítók, hallgatók ilyen irányú vizsgálatával foglalkoznak. Kenesei Éva 2010-es kutatásában már utal a téma fontosságára, amit a társadalmi és neveléstudományi törekvések egyaránt alátámasztanak. Kenesei megjegyzi, hogy a pedagóguspálya alacsony presztízse miatt a tanító szakra nem mindig a legmagasabb általános műveltségű fiatalok jelentkeznek. Szükséges egy pontos helyzetelemzés elvégzése, amelyre alapozva a képzés során a tanítói pálya követelményeinek megfelelő zenei műveltségű szakemberek fejezhetik be tanulmányaikat. (Kenesei, Változások a tanító szakos hallgatók zenei tanulmányaiban és műveltségében, 2010)

Nagyné Árgány Brigitta (2017) kutatásában szintén rámutat ezen hiányosságokra. Feltáró jellegű vizsgálata az alkalmassági vizsgák eredményességét, a bekerülni vágyó fiatalok zenei hiányosságait vette alapul. Mind a kettő vizsgálat a dél-dunántúli régióra szorítkozott - a Kaposvári Egyetem keretében történtek.

Aktívan tanító pedagógusként arra a megállapításra jutottam, hogy az alapfokú művészeti iskolába felvételt nyert gyermekek zenei tudása jóval az elvárható szint alatt van. Nem szeretnek énekelni, de ha vannak is emlékeik az óvodai éneklésről, akkor sem szívesen mutatják meg tudásukat. Az okokat keresve jött a gondolat, hogy talán az óvodai zenei nevelés negatív emlékei hagytak mély nyomot a gyermekekben. Ezért is tartom fontosnak megvizsgálni a hallgatók zenei műveltségét, zenéhez való viszonyulását. Vizsgálatomban arra szeretném keresni a választ, milyen kapcsolat van a tanulmányok és az oktatás között. Amennyiben vannak hiányosságok, mit tesz a hallgató azért, hogy azokat leküzdje, vagy akár a gyermekek zenei művelődésében szerepet tudjon vállalni.

Ennek függvényében a következőket feltételezem:

- az óvodapedagógus és tanító szakra jelentkező hallgatók tanulmányaik megkezdése előtt foglalkoztak zenével, szinte mindenki szerette az énekórákat;
- a hallgatók a zenének elsősorban szórakoztató szerepet tulajdonítanak és csak másodsorban tekintik azt önművelődésnek;
- a hallgatók kis százaléka fordul meg élőzenei hangversenyeken, inkább a média csatornákon és az interneten jutnak zenei élményhez;
- a lexikális tudás alkalmazása gyakorlati módszerként legtöbbször nem zajlik tökéletesen.

2. A kutatás elméleti alapjai

A magyar művészeti nevelés a 16. századi egyházi iskolák énekkutatásához és a magyar nyelvű népzenei kultúra kialakulásáig nyúlik vissza. A zenés költeményekben kialakított dallam és szöveg verses egysége Tinódi Lantos Sebestyén nevéhez fűződik. A 18. századi kulturális és társadalmi különbségek miatt intézményi újjászervezés következett be, ami a zenei magániskolák kialakulását eredményezte. 1867-ben megnyílik a Nemzeti Zenede, amely a Zeneakadémia jogelődje volt. Eötvös József népiskolai törvényében heti több alkalmas kötelező énekóra megtartását rendeli el, melynek hatására fellendült a népkultúra, elkezdődhetett a népzene kutatás. A XX. század beköszöntére eddig sosem tapasztalt alkotóművészi fellendülés következett be, megjelentek a komolyzene és a népzene stílusjegyeit céltudatosan szintetizáló hivatásos zeneszerzők, akik a nemzeti hangvétel kialakítását elsődleges feladatként tűzték ki célul. 1910 után kialakult az intézményes alapfokú zeneoktatás. 1928-ra Kodály Zoltán az angol kórus hagyományok ihlette zenei egyesületeket ösztönzött szakmai összefogásra és folyamatos szintfejlesztésre, valamint közösségi zenei élménynyújtásra, melynek következményeképpen az Éneklő Ifjúság magyar kórusmozgalom világhírű művészek sokaságát sikeresen nevelhette fel. A világhírű zenei nevelés miatt fokozatosan nőtt a sikeresen elhelyezkedő szakképzett művésztanárok száma is.

Az 1948-ban bekövetkező államosítás új ideológia szerint építette ki művészeti intézményeinek rendszerét. 1956-ra a művészi zenekultúra hanyatlása tapasztalható, ami a tánc- és ipari zenészek térhódításával a klasszikus művészek háttérbe szorulását eredményezte. A folyamat visszaszorítása érdekében művész-szaktanárok tömeges képzése és az énekkóruszám emelése következett be, ami a kórusmozgalom újjászervezésével, a művészelit hazai piacra történő képzésével, és nemzetközi kapcsolatok kiépítésével ismét megalapozta hazánk nemzetközi hírnevét.

A Kodály-módszer nemzetközi elismertsége megállíthatatlanul terjedt, ezért 1978-ban hazai keretek között is bevezették a közismereti zenehallgatást és a kortárs komoly- és populáris műfajok formális keretek között történő oktatását. (Váradi, 2014) Az utóbbi években lezajló változások a művészeti nevelésre is kihatással vannak. A globális gazdasági és kulturális változások, fenntartóváltások, személyi változások és a rohamos digitális fejlődés mellett szemlélet és értékfaktor-változások is bekövetkeztek.

Az infokommunikációs korszak elvárásainak – a lejegyzett kottaképtől való kreatív elrugaszkodás, a több hangszerezen való improvizatív játék és szabad éneklés, a logisztikai háttérmunka, a többszerepű tevékenységek - széleskörű tudatosítása és fejlesztése a tanítóképzők kiemelt feladata, és elhivatottan végzett hivatása lesz a jövőben is, amivel fokozott társadalmi szerepvállalású, aktív, kreatív és segítőkész generációkat nevelhet fel a nemzetnek. (Hunyadi, 2014) De valójában tényleg előrehaladunk a zenei nevelésben, tanításban? Nem olyan a mai zenei hagyományunk, mint Kodály Visszatekintés c. könyve? Bónis Ferenc szerint - aki a kötet szerkesztője – a jövőbe mutató előretekintésen kellene dolgozni. Kenesei – Bónis alap gondolatával, a jövőbe mutató előretekintéssel egyetértve – kiemeli Kodály Zoltán azon gondolatait, amelyek kifejezetten a tanítóképzésről, a tanítóságról és a vele koherens kapcsolatban lévő általános iskolai zenei nevelésről szólnak. (Kenesei, 2013) Kezdjük a gondolatsort az 1929-ben megjelent *Gyermekkarok* című írásából vett idézettel. „Akinak nem mindegy, mi lesz itt a zenében egykét emberöltő múlva, nem mehet el közömbösen az iskola mellett. (...) Ha belenézünk a tantervekbe, látjuk: alkotóik messze jártak a nevelés görög eszményétől, amely a zenének központi

helyet juttatott” (Kodály, 1982) Ezen gondolatok azért fontosak, mert a Kodály-koncepció alapja: *miért, mikor, hol, ki, mit, hogyan tanítson*. Miért? Mert a teljes emberi életnek múlhatatlan része a zene. Mikor? A zenei nevelést a legkisebb korban kell elkezdni, s végigvinni az iskolán. Hol? Az alapok lerakása az óvodában történik. A közösségnevelés színtere az iskola. Ki? Legfontosabb a generációkat fölnevelő vidéki tanító személye. Sürgető a szaktanárképzés reformja. Mit? Csakis értéket. Előbb népzénet, különös tekintettel a magyar népzene ötfokú rétegére, hogy utána a zenei világirodalommal is megismerkedjenek a gyerekek. Hogyan? Napenkénti énekléssel. Előbb saját hangján énekeljen a gyermek, s ha hangszer is választ, annak tanulása csak ezután következzen. A többszólamú ének hallásfejlesztő ereje, a kórusmunka közösségnevelő műhelye nélkülözhetetlen. Mindez a zenei írás-olvasás készségének elsajátításával, a relatív szolmizáció alkalmazásának segítségével, élményt adón történjen. (Szögi, 1994)

Péter Éva szerint a művészeti nevelés célja, hogy képessé tegye az embereket az esztétikum felismerésére, megóvására, értékelésére. A zenei nevelés a személyiség szükségleti rendszerében az esztétikai szükségletekhez tartozik, amely a pedagógiai célrendszerben vezető szerepet játszó ösztönző, reguláló személyiségkomponens egyik összetevője. Az esztétikai szükségletekben megjelenő igények kielégítése többet jelent, mint tantárgyi tartalmak, ismeretek közvetítését, képzési teendők elvégzését. „Az így kialakított szükségletrendszer képviseli azt a személyiségbeli programot és ösztönző tényezőt, amely arra indítja az egyént, hogy az intézményes nevelés-képzés befejezése után autonóm módon közösségfejlesztő és önfejlesztő aktivitást fejtsen ki, vagyis konstruktív magatartást tanúsítson, és permanensen nevelje, képezze magát.” (Bábosik, 1999) A tanító szakos hallgatók számára fontos, hogy önművelésük szerves részét képezze az esztétikum iránti igény. Kenesei meglátása szerint elvárható a leendő tanítóktól, hogy a művészetek valóban gyönyörködtessék, tegyék szebbé életüket, gazdagítsák személyiségüket, gyarapítsák élményvilágukat, és ugyanakkor segítsék elő felkészülésüket a pedagógus hivatás gyakorlására. Ehhez az előzetes tudás-felmérés módszerét kellene kidolgozni. Csapó szerint a már megszerzett formális tanulmányok során szerzett tudás az elfogadott, de mi a helyzet a nem-formális, azaz a informális tudással? Hiszen ez az a tudás, amiről maga a hallgató sem tud. Ahhoz, hogy a teljes életszakaszt átfogó és az élet minden területére kiterjedő tudásról, tanulásról beszéljünk, a tanulás más színtereinek hatását is kutatni kell. A hatékonyságdiagnosztikai rendszer az a program, ami a diagnosztikus pedagógiai értékelés elméleti alapjait felhasználva, a diagnosztizálás módszereit és eszközeit fejleszti tovább. (Vidákovich, 1990) Bár tanulókon végezték Magyarországon a kísérletet, de Csapó szerint ezt a technológiát a felnőttképzésben is lehet alkalmazni. Alkalmazható eredeti formájában, azaz a hiányosságok felderítésére és pótlására, de a technológia elemeit transzformálni lehet az elismerhető előzetes tudás részletes feltérképezésére is. (Csapó, 2006)

3. Az óvodai zenei nevelés célja, feladata, hatása

A mai magyar óvodai zenei nevelés Kodály Zoltán zenepedagógiai útmutatásaira épül. Célja zenekedvelő, zeneszerető gyermekek nevelése. Feladata a zenei ízlésformálás, amit érdeklődés felkeltése, ill. pozitív élménynyújtás nélkül nem lehet megvalósítani. Az óvodai nevelés fel-

adata többek között a zenei képességek kialakítása, az éneklési, ritmikai, hallás-, és mozgás-készség, zenehallgatás megalapozása. Forrai megjegyzi, hogy az óvodai zenei nevelés minden gyermek számára egyformán elsajátítható zenei alapkészség. (Forrai, 1982) Ez a zenei hatás a gyermekek egész személyiségének fejlődésére kihat. Michel hasonlóképpen jellemzi ezt a zenei fejlődési szakaszt. Szerinte az iskolába való belépésig tartó szakasz a zenei benyomások és a formák fokozódó differenciálása. (Michel, 1974) A gyermekek utánpótlását egyfajta tudatos-ság, a zene visszaadása váltja fel. Az 1971-ben közreadott *Módszertani levelekben* is az óvodai ének-zenei nevelés egyik fő feladata, hogy felkészítse a gyermekeket a tudatos éneklésre, zenehallgatásra. A továbbiakban viszont jelzi, hogy a gyermek életkori sajátosságaiból és az óvoda speciális neveléséből kifolyólag az oktatás - felkészítés és képzés - feladatait játékos formában kell megoldani. A közösségi élet kialakításának lényeges komponense a közösségen belüli egyéni bánásmód elvének megvalósítása. Az *Óvodai Nevelési Program* a következőket állapítja meg: „A közösségen belül az egyéni bánásmóddal biztosítjuk, hogy az egyes gyermekek egyéni sajátosságaiknak megfelelően váljanak a közösség tagjaivá. Egyben ezzel tesszük lehetővé személyiségük fejlődését.” (Óvodai Nevelési Program, 1971) Az egyéni bánásmód bonyolult, de rendkívül jelentős pedagógiai feladat, amiben a zene egységes nyelv lehet mindenki számára már kisgyermek kortól.

Felhasznált irodalom

- Bábosik, I. 1999. *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Csapó, B. 2006. *A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása*. Iskolakultúra. Budapest.
- Forrai, K. 1982. *Az óvodai zenei nevelés mint az iskolai énektanítás alapja*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Hunyadi, Z. 2014. 3. *Kreativitás a zenetanításban (online)*. Forrás: Parlando: www.parlando.hu/2014/2014-3/2014-3-03-hunyadi-htm
- Kenesei, É. 2010. *Változások a tanító szakos hallgatók zenei tanulmányaiban és műveltségében*. Veszprém.
- Kenesei, É. 2013. Zenei képzésünk nemzetközi kitekintésében. *Gyermeknevelés*, I.évf.2.szám. 18-26.
- Kodály, Z. 1982. *Visszatekintés I-III*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Michel, P. 1974. *A zenei nevelés lélektani alapjai*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Szögi, Á. 1994. „Ez az iskola valaha Kecskemétnek dicsősége lesz”. *A kecskeméti énekezési iskola első évtizedei 1950–1973 összefüggésben a korszak művelődéspolitikai és*. Kodály Intézet. Kecskemét.
- Váradi, J. 2014. A zenei nevelés gyökerei (online). *Parlando*.
- Vidákovich, T. 1990. *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémia Kiadó. Budapest.
- Zsolnai, J. 1995. *Az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Tárogató Kiadó. Budapest.

Fazekas Zsoltné

Az alsó tagozatos újgenerációs olvasókönyvek szövegértés-fejlesztési koncepciója

1. Bevezetés

A globalizáció, a fenntartható fejlődés kényszere és az internet berobbanása életünkbe felfoghatatlan lehetőségeket és veszélyeket hordoz, ám tanulóink számára mindez természetes. E rohamléptekkel változó világban diákjaink és a társadalom jogos igénye a korszerű, naprakész, motiváló és tudományos alapossággal megírt tankönyvek megjelenése. Ennek a komplex elvárásrendszernek megoldására kezdődött el az újgenerációs tankönyvek fejlesztése, kipróbálása, korrigálása, majd elérhetővé tétele hazánk minden iskolája számára.

2. Az olvasásfejlődés támogatása

A kognitív pszichológia az ember információkat feldolgozó folyamatainak megismerésével foglalkozik. Az olvasás értelmezésében változásokat hozott, mely szerint az olvasó már nemcsak passzív befogadó, hanem a már meglévő tudását is felhasználva belső képeket és kapcsolódásokat képezve újraalkotja megértésével a szöveget. A szöveg olvasása során nemcsak „olvas”, hanem folyamatosan hipotéziseket alkot, következtetéseket állít fel, ezek helyességét mérlegeli, korrigálja, azaz az olvasása egy aktív folyamat, melyben az előzetes tudásnak prioritása van. (Tóth, 2006) Tehát az olvasás nem egyszerű befogadás, mint azt régebben feltételeztük, hanem egy belső szerkesztő, aktív és ugyanakkor produktív folyamat, mely a szövegértés révén az olvasási képességtől a tudás szervezésének legmagasabb kreatív szintjéig is vezethet.

Az olvasási képesség definíciói közül külön kiemelendő Nagy József (2006) modellje. E modell rendszerbe szervezi az olvasási képesség összetevőit: rutinszerű eljárásokból, készségekből és ismeretekből építi fel, megadja ezek szerveződését. Olvasási készségeknek nevezi az olvasástechnikai összetevőket: beszédhanghallás, betűolvasás, szóolvasás, mondatolvasás, bekezdések olvasása. Az olvasási készségek fejlettsége kritikus előfeltétele a szövegértésnek. Tehát szövegértés első alappillére *a szilárd olvasástechnikai tudás*, amely a gyors és pontos dekódolást jelenti. (Józsa, Steklács 2006)

A szövegértés második pillére *a motiváció*, mely elindítja, majd fenntartja az olvasást. A motiváció elemeit olvasási motivátoroknak nevezzük. Ezek kialakulásában elsődleges szerepe van a családnak, a szociokulturális háttérnek, majd az óvodai nevelésnek. Az iskolai életben a motivátorok erősségét meghatározza az olvasott szöveg fajtája is. Azok az olvasmányok válhatnak ki érdeklődést, amelyek tartalmához a tanuló élményeket, tapasztalatokat tud kötni (Nagy 1996). A szövegértés fejlesztésének harmadik pillére *az olvasási stratégiák használata*. Ez olyan metakognitív folyamat, amely során az olvasás felfogható egy probléma-megoldási

feladatnak, melynek célja az olvasott szöveg megértése. A szövegértés reflektálása gondolkodási folyamat is, mely egy időben zajlik az olvasással. Ennek tanítása olyan gondolkodási stratégia tanítását jelenti, melyben fontos szerepet tölt be a metakogníció; az olvasás folyamatának állandó újragondolása. Így az olvasás kognitív stratégiája megfeleltethető az olvasás előtt megtervezett cél vezérelte folyamatos, tudatos lépések sorozatának.

A három pillér együttes, kölcsönös tevékenysége hozza létre a jól működő olvasási képességet, vagyis a szövegértést. Ezzel a felfogással van összhangban a PISA mérések és a hazai Országos Kompetenciamérések meghatározása is, miszerint az olvasás képességének eszközszintű tudásnak kell lennie. (Józsa, Józsa 2014)

3. A szövegértés-fejlesztés tankönyvi lehetőségei

A 21. századi pedagógia megkerülhetetlen prioritásként kezeli a szövegértés fejlesztésének fontosságát. A kor kihívásai gyors és hatékony megismerési, feldolgozási módszereket és technikákat követelnek meg tanulóinktól és ezek szakszerű tanítását és készségi szintre emelését várják el a pedagógusoktól. A Magyar nyelv és irodalom műveltségterület oktatásának aktuális trendjei szerint, „Az új Nemzeti alaptanterv és a Kerettanterv a kulcskompetenciák – esetünkben az anyanyelvi kompetencia, azon belül pedig a beszéd és a szövegértő olvasás – hatékony fejlesztését jelöli meg célként. A Magyar nyelv és irodalom tantárgy tananyagában a legfontosabb újdonság az olvasási stratégiák megjelenése mind az alsó tagozaton, mind az 5-6. osztályban. Itt volt az ideje. A világ más tájain már évtizedekkel korábban lezajlottak azok a kutatások, melyeknek célja a jó olvasók által használt stratégiák feltárása és tanításuk hatékony módszereinek azonosítása volt. Az is kiderült – elsősorban az amerikai – kutatásokkal kapcsolatos publikációk metaanalízise során, hogy az olvasási stratégiák tanítása kedvezően hat a szövegértés fejlődésére. Hazánkban viszont még mindig elég hiányos a szakirodalom ebben a témában. A gyakorló pedagógusok jelentős része a legújabb tantervekben találkozhatott először ezzel a terminussal, így kihívást jelenthet számukra megfelelni az elvárásoknak.” (Tóth 2013)

Az újgenerációs tankönyvek koncepciója kiemeli, hogy a tanulók önálló gondolkodást és egyéni munkát igénylő feladatok sokaságán át sajátítsák el az alkalmazható ismereteket. A szövegek, kérdések, ábrák a problémamegoldást, a véleményalkotást segítik; legyen lehetőség társaikkal interakciókban dolgozni. Különös hangsúlyt helyez a szövegértési képességek fejlesztésére, hiszen tanulni csak az tud, aki értőn tud olvasni. Az újgenerációs alsó tagozatos olvasókönyvek a szövegértés fejlesztésében olyan új tudástartalmak és technikák bevezetését kezdeményezik hazánkban, mint az olvasási stratégiák alkalmazása és a metakognitív gondolkodás. Különösen fontos jelentőségű e tankönyvekben a szövegértés képességének fejlesztése, minden tantárgy minden tankönyve kiemelten kezeli az olvasottak hatékony megértését és beépítését az olvasó, a tanuló tudástérképébe.

Nekünk, pedagógusoknak az újgenerációs tankönyvek koncepciójával együtt meg kell értenünk a tanulóknak lejátszódó új tanulási folyamatokat is. Mivel mi, alsó tagozatos tanítók eddig nem dolgoztunk tudatosan és ilyen nagyszámú olvasási stratégiával, így ezek beépülése tanulóink tudásába sem egyértelműen felismerhetőek számunkra.

„A tudás egy meghatározott elemekből (ismeretek, képességek, attitűdök) felépülő rendszer, amelynek, minőségét nem annyira az elemek összessége, hanem inkább a rendszer szervezetsége határozza meg. A tanulás során tehát a tanulói tudásnak is, mint rendszernek kell fejlődnie. Ehhez pedig a tankönyvek csak akkor tudnak igazán hozzájárulni, ha maguk is többek lesznek, mint a bennük található elemek összessége. A tankönyveknek is meghatározott alapelvek szerint strukturált ismeretforrássá és eszközrendszerre kell válniuk. Ennek érdekében pedig a fejlesztés során a rendszerszerűségből fakadó kritériumokat kell előtérbe állítanunk.” (Kojanitz 2014)

3.1. Milyen a jó szövegértést támogató tankönyv?

A tankönyvek attól válnak jó tankönyvvé, ha a tanulási folyamat minden összetevőjét mozgósítják, meghatározott sorrendben, lépésenként, az életkori sajátosságoknak megfelelő szinten és időben. Újítások, újdonságok egész sora vázolható fel e kutatásalapú és a magyar köznevelésben eddig példátlan szellemi és anyagi tőkével támogatott pedagógiai módszerek széleskörű alkalmazását elősegítő projekt során, melynek végén létrejöttek az újgenerációs alsó tagozatos olvasókönyvek.

Elvárások voltak a tankönyvekkel szemben a tananyag tartalmára vonatkozóan:

- a témákat bevezető, a tanulási célt meghatározó, a témák lényegét felvillantó részek;
- az előzetes ismereteket és személyes tapasztalatokat mozgósító rész;
- az önálló munkát és önálló gondolkodást igénylő feladatok sokasága;
- a problémafelvető szövegek, kérdések, ábrák;
- a véleményalkotásra készítő szövegek, kérdések, ábrák;
- legyen lehetőség a tartalmakban megállni, társaikkal interakciókban dolgozni.

Mindezekből következik, hogy elvárás volt a tananyag a korábbiaknál tartalmilag és tipográfiailag is strukturáltabb megjelenése is. (Kojanitz 2014)

Elvárások a képességfejlesztésre vonatkozóan:

- tankönyvsorozaton belüli fokozatosság,
- diákok számára releváns tudás kiválasztása,
- kulcskompetenciák fejlesztése,
- szövegértési képességek folyamatos fejlesztése,
- tanulók különböző képességeinek és intelligencia-területeinek, kreativitásának fejlesztése.

További elvárások a moderniségre vonatkozóan:

- kapcsolódjanak az infokommunikációs világhoz, fokozatosan térjenek át a digitális formára,
- az illusztrációk segítsék a megértést, a kognitívítást, kapcsolódjanak hozzájuk kérdések és feladatok,
- segítsék a csoportos és kooperatív tanulói munkákat, egyéni tanulási utakra is adjanak módot,
- tanulási stratégiákat és tanulási technikákat mutassanak be, segítsék elő a tanulói aktivitást. (Kojanitz 2014)

Az új digitális és tankönyvi tartalmak lehetőséget adnak az egyéni bánásmódra, az egyéni vagy csoportos tanulási utak megjelölésére sokrétűségükkel, differenciálhatóságukkal, választathatóságukkal. Ez jelentős motiváló és aktiváló hatású a diákok részére.

További lehetőségeket tartogat a kooperatívan végezhető feladatok sora, vagy az önállóan végzett feladatok megoszthatósága is. Képességfejlesztésre, kompetenciafejlesztésre összeállított feladatsorok állnak a pedagógusok rendelkezésére az alaposabb és alkalmazhatóbb tudás elsajátítására.

A tankönyvek új szerepe még a tudás struktúrába rendezése is. Az infokommunikációs társadalom végeláthatatlan adathalmaza és pillanatok alatti elérhetősége következtében a diákok rengeteg adatot érhetnek el, de nincs, ami rendszerezné és kategorizálná az ismereteket. Ezeknek a fogalmi, gondolkodásbeli lépéseknek helyesen és pontosan kell rögzülnie.

3.2. Újgenerációs olvasókönyvek

Az újgenerációs alsó tagozatos olvasókönyvek kiemelt célja a szövegértési képességek fejlesztése az eredményes tanulás eléréséért. A tanuló számára akkor érhető a szöveg:

- ha előzetes ismereti már vannak a témáról,
- az új információk optimális mennyiségben vannak csak jelen,
- a szakszavak magyarázatot és jelentést nyernek a szövegben,
- a szöveg mennyisége nem riasztó,
- a szöveg minősége a tanuló olvasási képességeihez mért,
- az ábrák segítik és rendszerbe helyezik a leírtakat.

Ezek életkori szintű súlyozása ad a tanuló számára egy olyan nehézségi szintet, ami még motiváló és a tudás megszerzésére felhívó, de nem riasztó. Az aktuális tudás és képességek fejlesztésének folyamata át kell, hogy íveljen a témákon, fejezeteken, tanéveken, sőt össze kell, hogy kösse az évfolyamokat is. A tankönyv nehézségi szintjei így a diákok potenciális fejlődési zónáját folyamatosan felfelé feszegetve nyújtanak sikerélményt a megértésben és a feldolgozásban.

Az olvasási folyamat interaktivitásának jellemzője, hogy az olvasó folyamatosan építi be az újonnan nyert információt előzetes tudásába. Ezért a diákok metakognitív tudatosságát fejlesztve a fejezetek, témák szerkesztésénél a tankönyvek mozgósítják a tanulók előzetes ismereteit, akik:

- meghatározzák az olvasott szöveg célját a tudásépítés folyamatában,
- feltérképezik a szöveg belső logikáját,
- rendszerezik, analizálják és szintetizálják a szöveget,
- értékelik saját tanulási folyamatukat,
- továbbgondolják a témát, mi érdekli még őket.

E lépések során fejlődik gondolkodásuk, képességstruktúrájuk, és meg is figyelik azt; így tanulási folyamatukat tudatosabban irányíthatják. E metakognitív fejlődésfolyamat is újszerű a magyarországi tankönyvekben.

3.3. Olvasási stratégiák az újgenerációs tankönyvekben

A továbbiakban az alsó tagozatos újgenerációs olvasókönyvekben alkalmazott, tanított olvasási stratégiákból mutatok be néhányat. A magyar szakirodalom RJR technikaként nevezi meg a Paris, Wasik és Turner (1991) által publikált három lépésből álló sorrendet:

Ráhangolódás: felkészülés az olvasásra: az olvasás céljának a tisztázása, a szöveg átfutása, hogy információt szerezzünk a szöveg hosszúságáról, tartalmáról, szerkezetéről, az előzetes tudás aktiválása.

Jelentésalkotás olvasás közben: szelektív olvasás: irreleváns információk gyors olvasása, fontos információk, nehéz, érdekes szöveg ismételt átolvasása, legfontosabb gondolatok meghatározása, jóslások, következtetések, értelmezés és értékelés, a gondolatok integrálása a szöveg összefüggéseibe, a megértés monitorozása, az olvasottak áttekintése.

Reflektálás a szövegre: kérdések megfogalmazása a megértés céljából, a használt stratégiák felidézése, összefoglalás. (Steklács 2014)

Keene és Zimmermann (1997) a következő kibővített lépéseket tartja a leghatékonyabbnak a szövegértés szempontjából:

Az előzetes tudás aktiválása rajzos, játékos, motiváló formában. A szöveg megismerése után az új információk rangsorolása, az olvasás során megfogalmazódott új ismeretek helyének keresése a már meglévőkhöz képest. A különböző érzékszervi képek alkotása, azaz belső képalkotás. Új következtetések levonása, javító stratégiák használata, vagyis saját esetleges olvasási értelmezési hibáink felfedezése és kijavítása.

Az Egyesült Államokban 2000-ben publikált kutatás pedig hét olyan stratégiát nevez meg, melyek használata bizonyítottan hatékonyabbá, eredményesebbé teszi a szövegértést. Ezek a következőképpen foglalhatók össze:

- a szövegértés monitorizálásának stratégiája,
- kooperatív tanulás,
- grafikus szervezők alkalmazása,
- a szöveg, a történet szerkezetének felfedezése és leírása,
- az olvasott szövegre vonatkozó kérdések megfogalmazása,
- a szövegre vonatkozó kérdések megválaszolása,
- a szöveg összefoglalása. (Tóth 2009)

Más szakirodalmi források egyéb stratégiákat is felsorolnak. Snow például megemlíti a szöveg szerkezetének feltárását, a bekezdések és tagolások megállapítását, a főbb fogalmak, gondolatok között lévő kapcsolatok grafikus megjelenítését (a már említett grafikus szervezőket). A gondolatérképpel és vázlatkörrel a térbeli elhelyezkedés és a kapcsolatok vizuális megjelenítése nagyon sok többlet-információt ad.

Janice Almasi a képek, a címek és a képaláírások megvizsgálását is hatékony stratégiának tartja. A szöveg szerkezetének, hosszúságának, tagolásának is van információ-tartalma. A diákoknak meg kell tanítanunk képek elemzését és összekapcsolásukat a szöveg tartalmával, ezzel több információt és több emlékezeti kötést kialakítva ismereteikben. (Tóth 2009)

Míg egy mesekönyvben az illusztrációk kiegészítik a történetet, a magyarázó szövegekbe illesztett képek szerepe több, a tanulóknak ezt is meg kell tanulniuk, hiszen egy tankönyvi

illusztráció vagy épp a szöveg vizuális elrendezése is információt közvetít, így a képek e használatát, „olvasását” is tanítani kell. E vizuális többletet rajzok, táblázatok, térképek és sajátos, a tantárgyra jellemző ábrák fejezik ki. Az olvasónak a betűről a képre kell váltania ahhoz, hogy teljességében értelmezze a szöveget, és befogadja ezt a vizuális ráadást is. A diákoknak ugyanakkor azt is meg kell tanulniuk, hogyan és mikor kell az illusztrációkra összpontosítani, azokat felhasználni, és ők hogyan alkothatnak ilyen típusú segítséget maguknak. (Steklács 2014)

A Kagan-féle kooperatív technika is sok lehetőséget ad a szövegértés fejlesztésére: ilyen például a jóslás – magyar nyelven inkább előfeltételezés –, melynek több fajtáját is ismeretes: a) cím alapján; b) kulcsszavak, kulcskifejezések alapján; c) jóslás szakaszos szövegolvasással.

Tapasztalataim szerint ez a technika rendkívüli mértékben lelkesíti a tanulókat, sokáig képesek olvasni és a „Szerintem az fog történni...” mondatok meghallgatása elégedetté teszi őket.

A kooperatív technikák rendszerében kidolgozott további szövegfeldolgozási lehetőségek:

- indián beszélgetés, melyben az első hozzászóló kiemeli a szövegből egy számára lényeges momentumot, majd az őt folytató diákoknak saját szavaikkal újra meg kell fogalmazni azt, amit az előttről szóló mondott, utána tehetik hozzá saját mondandójukat, míg mindannyian úgy nem érzik, hogy összefoglalták a szöveg lényegét,
- ötmondatos módszer, mely szerint a szöveg legfontosabb információit, kapcsolódási pontjait öt mondatban foglalják össze a diákok,
- gondolattérképek, fürtábrák és pókhálóábrák, mint grafikus szervezőelemek használata csoportmunkában a tudás képi megjelenítésére.
- táblázatok készítése, melyek az „értem”, „nem értem”, „tudtam”, „még tudni akarok róla” beosztások alapján kulcsszavakkal tölthetők ki, vagy ennek a táblázatfajtának egy másik változata, a TTM táblázat, miszerint a „tudtam”, „nem tudtam” és „meg akarom még tudni” elnevezésű oszlopokat töltik ki a tanulók a szöveg olvasása után; majd ezeket az oszlopokat összevetve szintetizálják a szöveget.

Bár ezek a stratégiák elméletben elkülöníthetők, az olvasás folyamatában gyakran összefonódnak, átfedik egymást.

Az olvasási stratégiák azonosítása és megkülönböztetése a pedagógus számára jár nagy haszonnal, hiszen fontos tudnunk, hogy milyen elemi összetevőkre, részfolyamatokra bontható az a bonyolult, komplex folyamat, amelyet olvasásnak, szövegértésnek nevezünk. A kutatók között sincs egyetértés abban, hogy e stratégiákat külön tanítsuk, vagy az úgynevezett csomagok használata célszerűbb-e. Azonban az egészen biztos, hogy e technikák tanításának módja közel sem olyan fontos, mint tanításuk maga és a velük elért eredmények, miszerint a tanuló magasabb szintű és biztosabb megértési szintet ér el. A stratégiák tanítása, gyakorlása, a bennük történő hatékony válogatás, a reflexiók tanulói megfogalmazása használatukról rendkívül időigényes és nagyfokú módszertani tudatosságot igényel a pedagógustól. (Tóth 2009) A stratégiák megtanításának haszna csak évek és évtizedek múlva jelentkezik mérhetően, de rövid távon e képesség jelentős fejlődése érhető el. A szövegértés fejlődése magával hozza a tananyag jobb megértését, s tanulmányi eredmények javulását. Ettől pedig olvasás iránti attitűd javulása várható, mely tovább növeli az olvasási képességeket, hiszen amit szívesen végez a gyermek, abban egyre jobb és jobb teljesítményt ér el. Tehát az olvasási stratégiák és a metakogníciós stratégiák használata hatékonyabbá teszi a tanulást.

„A magyar nyelv és irodalom műveltségterület oktatásának sikere erősen függ attól, mennyire tud a tanítás módszertana alkalmazkodni a 21. század leendő tanítóinak és kisiskoláinak megváltozott információszerzési, olvasási és tanulási szokásaihoz. A kihívás tehát az, hogyan tudjuk bemutatni azokat a módszereket, amelyekkel sikeresen tanítható az alfa generáció a hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációra, szövegek megértésére, értelmezésére és alkotására.” (Tóth 2006) Ehhez járul hozzá a feladatok olvasás-stratégiai megoldási módjainak bemutatása a kooperatív megoldáskeresések eszközével és a konstruktív, újraértelmezett tudás bizonyításának technikáival.

Az újgenerációs alsótagozatos olvasókönyvek jelentősége a hazai tankönyvkultúrában elvitathatatlan, modernségük felfrissíti pedagógiai munkánkat. Véleményem szerint az olvasási stratégiák használata az anyanyelv-pedagógiájában elér majd egy olyan szintet, mint a szorzótáblák a matematika tanításában; elengedhetetlen rész lesz, melynek tanítása és begyakorlata releváns része lesz a tanulás folyamatának.

Felhasznált irodalom

- Józsa Gabriella - Józsa Krisztián 2014. *A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése*. Magyar Pedagógia. 114. 2. 67-89.
- Józsa Krisztián - Steklács János 2014. *Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései*. Magyar Pedagógia. 109. 4. 365–397.
- Kojanitz László 2014. Az újgenerációs tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. Új Pedagógiai Szemle. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-ujgeneracios-tan-konyvek-fejlesztesenek-koncepcionalis-hattere> Letöltés 2018.04.10.
- Nagy József 1996. *Nevelési kézikönyv*. MOS. Szeged.
- Steklács János 2014. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. http://ofi.hu/sites/default/files/schoolbook/documents/Olvasas_betekintd394.pdf Letöltés 2018.04.10.
- Tóth Beatrix 2006. *A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Magyar nyelvőr. 130.
- Tóth Beatrix: TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért”
- Országos szakmai ajánlások a tanítóképzés számára Magyar nyelv és irodalom műveltségterület http://tamop2014.tok.elte.hu/dok/szakmai_anyagok/orszagos_ajanlasok/tanito/szakmai_ajanlas_magyar.pdf

Hangácsi Zsuzsanna

A mese helye az oktatásban.

A nép- és műmeséken túli világ

1. Bevezetés

Ahhoz, hogy a mesének pozitív hatása van a gyermek érzelmi és értelmi intelligenciájának fejlődésére, ma már kétség sem férhet, számos szakember számos rangos tanulmánya és tapasztalata bizonyítja, de említhetném a gyakorló pedagógusok, szülők seregét is. Vagy Eric Berne-t, aki Sorskönyv című könyvében egyenesen azt állítja, a gyermekek hatéves korukig a hallott, kedvelt mesék alapján egész életükre szóló sorskönyvet írnak maguknak, melyhez – néhány kivételes esettől eltekintve – hűségesek maradnak; bár ez inkább a mesék erős, mintsem pozitív hatására utal.

Napjainkban nem nehéz olyan szakirodalmat találni, amelyből megtudhatjuk, különböző korosztályok számára milyen melyik mese lenne a legalkalmasabb (Lovász 2010) – az már más kérdés, hogy a rengeteg iránymutató írás között olykor nehéz eligazodni. Ha ezt a sokszínűséget, bőséget a rengeteg erdőben való tekerésként fogjuk fel, akkor jelen tanulmány még inkább a fák sűrűjébe csalja az olvasót, hiszen két olyan alkotót kíván bemutatni, akiknek neve nem szokott elhangzani, ha gyermekeknek szóló, nekik ajánlott irodalomról van szó. Kovács Magda A kiskigyó című könyve leginkább a 6-8 éves korosztály, Angela Carter A kinkamra és más történetek című kötetet pedig a kamasz, kiskamasz olvasóknak lehet eddig fel nem fedezett, ám értékes olvasmány, vagyis ez utóbbi 11 éves kortól fölfelé. Hogy miért is lenne fontos pedagógusként, szülőként megismerni ezt a két szerzőt és megismertetni a gyerekekkel, tanulókkal, ahhoz előbb érdemes röviden tisztázni a mese fogalmát és fajtáit, illetve megvizsgálni a kategorizálás újabb lehetőségeit.

2. Hol volt, de leginkább nem volt...

...egy mesedefiníció és kategorizálás. A mese megfogalmazásával, a már meglévő elgondolások ismertetésével és összevetésével oldalakat tölthetnénk meg. Legyen elég itt a legáltalánosabb megfogalmazás, miszerint a mese csodás elemeket tartalmazó történet. Fajtái: népmese, tündérmese, műmese, modern mese. Sajnálatos, hogy a mesekategorizálás megállt a modernségénél, holott az irodalomtudomány már – egyes feltételezések szerint legalábbis – a posztmodern is meghaladta. Miben különbözik a posztmodern mese a modern mesétől? Egyáltalán mi az a posztmodern?

Hogy talán mégsem vagyunk még túl a posztmodern irányzaton, az jelzi, hogy egyelőre nem született olyan egyértelmű megfogalmazás róla, mint régebben letűnt korokról, például a realizmusról, romantikáról, melyek lényegét – persze leegyszerűsítve, de – mindannyian össze tudnánk foglalni néhány egyszerű mondatban. A legtalálósabban talán Ardamica Zorán, a szlovákiai magyar irodalomtudomány egyik képviselője foglalja össze a posztmodern szem-

behelyezkedést a „hagyományos” világgéppel. A hosszú felsorolásból azokat az elemek vannak kiemelve, amelyek a posztmodern meséinknél jelen eszme-futtatásban szerepet játszanak majd: regiszterkeverő, bricolage, pluralista és többjelentésű beszédmód; irónia és paródia – mint újírás – potenciáljának kihasználása; intertextualitás, újírás; a nagy elbeszélésbe vetett hit hiánya (Lyotard); a nyelv általi meghatározottság, a nyelv anyagszerűségének tapasztalata (vö. „nyelvhus” 1); a költői szereptudat megváltozása; szövegszerűség; a hagyomány „rongálása”, átépítése, hiszen azt a posztmodern folytathatatlanak véli; az identitásvesztés, a személyiségintegritás átalakulásának tapasztalata, a személyiség felcserélhetősége, a nemi szerepek felnyitása; az elit- és tömegkultúra, a profi és az amatőr, a művész, a kritikus és a közönség összemosása, helyzetük átértelmezése; globális, multinacionális gondolkodás; a világ elemei elvesztik „történeti sajátosságukat”, vagyis figyelmen kívül marad az időbeliség; az „areferens jelleg” és a „hagyományos szövegstruktúrák teljes felszámolásával létrejött, nyitott szerkezetek; a beszédpozíciók dinamikája, a beszélők nyelvi kompetenciájának szociokulturális transzformációja; a történet elmesélhetetlensége, befejezhetetlensége, megszakítottága és pluralitása (egymásnak ellentmondó, de egymást nem kizáró történetek „igazsága” – Linda Hutcheon szerint); a múltnak a jelen felől, a szövegek felől való feltételezettsége (saját időnk, nyelvünk felől való értelmezése); a szöveg önreflexiója; a hagyományos szerzőség krízise; a marginális nézőpontok felértékelődése stb. (Ardamica 2012)

Mielőtt megnéznénk, mi igaz ezekből az állításokból Angela Carter és Kovács Magda meséire, és miért is jó nekünk, ha megismerjük a történeteiket, lássuk, miben különböznek a posztmodern mesék a hagyományos vagy akár modern meséktől. Modern mesék alatt értem például Lázár Ervin meséit, melyek szintén megbontják a hagyományos mesei elemeket: hősök gyakran a mindennapi élet világába kerülnek és nem igazán úgy viselkednek, mint a népmese harcos, leleményes vitézei, egyáltalán nem biztos a „jó” győzelme és a pozitív végkimenetel. A posztmodern történetekben még inkább igény mutatkozik arra, hogy a hagyományos meséket elemeire bontsa és egyenként megvizsgálva újra összerakja. Általában az ezen az eljáráson átesett mese meghökkenően magával ragadó, groteszkbe hajlóan humoros lesz.

Lovász Andrea szerint a mesei paradigmaváltás a 2001-2002-es évek környékén történt (Lovász 2010: 12) és bár nem posztmodern mesének nevezi, de tipizálása a mai meséről egybeesik azzal, amit a posztmodern meséről részben fentebb ismertettünk. Lovász továbbá hangsúlyozza, hogy továbbra is elengedhetetlen a kaland, de ezen kívül az előző időkkel ellentétben immár nagyon fontos helyet tölt be a humor, ami lehet akár groteszk, abszurd vagy alpári, ami szerinte a gyerekléthez hozzátartozik. Továbbá felértékelődik a játék, játékoság szerepe, ami leginkább nyelvi játékban jelenik meg.

A puding próbája az evés – tartja a mondás; nézzük meg, miért is nevezhetőek először is Angela Carter történetei posztmodern mesének!

3. Irónia és paródia Angela Carter kínkamrájában

Carter „mesevariáció gyűjteményének” egyik legszembetűnőbb tulajdonsága: „a kultúra(i) nkat meghatározó textusokat parodizálják kritikai átírással (Sándor 2009: 5). Az író nő ugyanis a mindannyiunk által ismert történeteket írja át, fellazítja az állandónak és végleges-

nek hitt történetek kereteit. Azt keresi, hogyan lehet „megkérdőjelezni, illetve megváltoztatni ezeket a társadalmi-kulturális sarkkövekként funkcionáló tételeket.” (Sándor 2009: 5). Például Piroska az egyik átírás szerint szerelemben keveredik a farkassal, miután az megette a nagymamáját. Fontos hangsúlyozni, hogy az egyik Carter-féle Piroska-átírásban, ugyanis Carter többféleképpen hozzányúlt ehhez a történethez (is), ez utal a nyitott szerkezetre és a történet befejezhetetlenségére és elmesélhetetlenségére, illetve az egymásnak ellentmondó történetek igazságára. A Farkas Alice című Piroska-átírat rokonságot mutat a Szépség és a szörnyeteg és a Dzsungel könyve című mesével, hiszen a farkasok által nevelt Alice egy vámpírvonásokkal is felruházott gróf iránt kezd szerelmet, legalábbis valamiféle vonzalmat érezni, megmentve ezzel őt szörnyeteg-voltától. Persze az is kérdés ezekben a történetekben, ki a szörnyeteg, hiszen a szörnyeteg-kategóriába ugyanúgy besorolhatóak az apácák, akikhez farkas Alice vadonból való „megmentése” után került, és akik nem igazán a keresztényi elfogadást és türelmet tanúsítva fordultak a vad lány felé.

Jellemző a nemi szerepek felnyitása, fellazítása. Boldizsár Ildikó szerint a nőknek más szerepeik vannak a mesében, mint a férfiaknak. A nők leginkább önzetlen segítőként jelennek meg, és megpróbáltatásaik nem fizikai erőt igénylők, mint például a sárkányölő hős esetében (Boldizsár Ildikó szerint a cigány népmesekeincsből fellelhető a sárkányölő hősnő karaktere, de ez az európai kultúrkörben nem elterjedt (Boldizsár 2004: 98)). Carternél a női mesehősök nem a megszokott szerepben tűnnek fel. Például a Csizmás Kandúr c. átíratban a királylány férjnél van és egyáltalán nem passzív szereplő és elszenvetője a történeteknek, mint a királylányok általában (néhány esetben csak úgy adják-veszik őket – gondoljunk csak a Fehérlófia c. történetre), a hősnők egyáltalán nem olyan visszafogottak, mint a hagyományos mesékben, sokkal inkább hús-vér nők, vágyakkal és kalandvágygal. Részben általuk a történetek jellemzője a finoman hangolt, művészi megfogalmazott szerelem, annak testi vonatkozása is. Gyerekeknek ilyen mesét?! – hüledezhetnénk. A gyerekek köztudottan kapcsolatba kerülnek a szexualitás témájával, nem mindegy viszont, hogy egy óriásplakát vagy az internet számukra elvileg tiltott, de tudjuk, hogy gyakorlatban elérhető oldalai tolokodnak a tudatukba, vagy olyan módon találkoznak ezekkel a kérdésekkel, amik nagyobb eséllyel szolgálják azt a célt, hogy egészséges, ép felnőttek váljanak belőlük. A mesék által megfogalmazhatóvá válnak azok a kérdések, melyek minden gyermeket foglalkoztatnak és a mesék által, amiket mi adunk a kezükbe, a felnőttel folytatott beszélgetés során talán megbeszélhetővé is.

4. Mesék a kamaszkorban

Carter újraírt történetei mese és novella, modern és posztmodern határmezsgyéjén egyensúlyozó művek. Kicsit olyanok, mint a kamaszok, akik éppen a gyermekiből a felnőtt-létbe való átmenet viharos időszakát élik. Milyenek is a kamaszok, és kiket sorolhatunk egyáltalán ebbe a csoportba? Michael és Sheila Cole Fejlődéslélektana talán legátfogóbban foglalja össze a régi és új elméleteket, hangsúlyozva, hogy egységes, biztos leírást nem adhat a témában. Freud szerint a serdülőkor legszembetűnőbb ismérve a nemi érése (Cole 1998: 588). Megváltoznak a társas kapcsolatok, előtérbe kerülnek a kortárs csoportok, jellemző a „megszokás korlátait

meghaladó gondolkodás (...) újragondolják a társas viszonyok, az erkölcs, a politika és a válás alapproblémáit – azokat a témákat, amelyeket a felnőttek is vitatnak, és amelyek az emberi lényeket a történelem születése óta foglalkoztatják”. (Cole 1998: 625)

Csíkszentmihályi Mihály szerint „a tizenévesek őrzítően énközpontúak, miközben bámulatos önzetlenségre is képesek. Figyelmük illékony és csapongó, majd órákat tudnak eltölteni látszólag teljesen értelmetlen tevékenységekkel. Gyakran lusták és durvák, ám éppen akkor, amikor a legkevésbé várnánk, szeretetteljesen és segítőkészen fordulnak felénk. Kamaszkornak épp ezt a kiszámíthatatlanságot, a fekete és a fehér, a hideg és a forró közötti szélsőséges csapongást nevezzük” (Csíkszentmihályi 2012: 9). Arról, hogy mikor köszönt be ez az időszak egy gyerek életében, eltérő vélekedéseket olvashatunk. Legfrissebb kutatások szerint a kamaszkor beköszöntének ideje egyéni, genetikailag meghatározott, de gyakori, hogy ma már 10-11 éves korban beköszönt – Vekerdy Tamás szavaival élve – a második dackorszak (Vekerdy 2017).

Miféle mesék illenek leginkább ezekhez az önmaguk ironikus ellentétéként egzisztáló gyerekekhez, minifelnőttekhez? Pont olyanok, amik szintén határhelyzetek ütközési pontján találhatók. Érdekesek lehetnek számukra Carter meséi, melyek szintén átváltozástörténetek. A Tigris menyasszonya és az Oroszlán úr udvarlása Szépség és szörnyeteg átírat. Az Oroszlán úr udvarlásában a szörnyeteg – úgy, ahogy azt az eredeti történetből is ismerjük – átváltozik emberré (vagy szörnyeteg marad, és a lány tekint rá másként és látja szépnek a szeretet szemüvegén keresztül?). „És már nem oroszlánt tartott a karjában, hanem férfit...” (Carter 1993: 85). A Tigris menyasszonya c. történetben pedig a lány változik át. „Egyre közelebb vonszolta magát hozzám, míg fejének érdes bársonyát a kezemben nem éreztem, majd a nyelvét, mely durva volt, akár a dörzspapír. »Lenyalja rólam a bőrt!« És nyelvének minden egyes csapása újabb és újabb bőrt tépett le, a világi élet minden bőrt, és a fényes szőr kialakuló patináját hagyta maga után. Fülbevalóm visszaváltozott vízzé, és lepergett a vállamra; egy mozdulattal leráztam a cseppeket gyönyörű bundámról” (Carter 1993:115). Vagyis ez utóbbinál a szépség-szörnyeteg ellentétpár megszüntetésének módja vagy ára: átváltozás „szörnyeteggé”. Azonban hangsúlyozni szükséges: szép szörnyeteggé. A határok fellazulnak, felmerül a kérdés: ki a szörnyeteg és miért? Azért, mert valaki azt mondta rá? Mert mindenki azt mondja rá? Mert ijesztő a külseje? Carternél a szörnyeteg kategória átértékelődik és van, hogy pozitív tartományba kerül. A szörnyeteg is lehet szép. A különböző is lehet elfogadható és élhető. A változás pedig, bár sokszor fájdalmas és nehéz, szükségszerű és pozitív hozadékokkal kecsegtető.

5. „...a mai gyerek más, mint a régi gyerekek...” (Petrolay 1978:81)

Petrolay Margit 1969-ben írt, 1978-ban újraközölt cikke nyomán úgy tűnik, minden kor másnak, és talán kicsit rosszabbnak, kezelhetetlenebbnek ítéli meg a mindenkori mai gyerekeket. A címben idézett mondat (és ez még talán érdekesebb szempontunkból) így folytatódik: „...az ifjúsági irodalom szeretné levonni a maga konzekvenciáit elméletben és gyakorlatban is.” Pedagógusként inkább erre a második tagmondatra hívnám fel a figyelmet: ha hatékony

interakcióba szeretnénk kerülni a mai gyerekekkel, nyitottan kell hozzájuk fordulnunk, meg kell ismernünk a világukat, hogy hatni tudjunk rájuk. Hogy megmutathassuk nekik a mi világunk értékeit. A posztmodern mesék megismertetésének ugyanis távolról sem az a célja, hogy kukába dobjuk a hagyományos meséket. Ne higgyük, hogy Carter átiratai önkényes, értelmetlen változtatások, szándékos és otromba lerombolása a jól megszokott, szép történeteknek. Egyszerűen a mai korra lettek alkalmazva, ami azt mutatja, hogy az általa átirított történetek ma is velünk élnek és változnak, nem egy könyvespolc legtetetején porosodnak.

Ha kicsit jobban belegondolunk, a velünk élő mesék egyike sem állandó, legalább részleteiben mindig is változóak, variálhatóak voltak. Mindez nem új jelenség, Petrolay Margit is felhívja a figyelmet a meseelemek bővülésének tárgykörét taglalva, hogy „a megváltozott tájban – és a megváltozott társadalomban új mesék születnek, a régi mesék újfajta elemekkel gazdagodnak” (Petrolay 1996: 9). Carternél mindent áthat az az irónia és szemtelenség, a szabályok felrúgása, ami a mai kort és a mindenkori kamaszokat jellemzi. Felkelti érdeklődésünket és kreativitásunkat, aktualizál. Carter az egész történetet mintha fellazítaná, meghagy benne minden eredeti elemet, de a hangsúlyt máshová fekteti. Egyes motívumokat felhagyít, másokat csak megemlít. Ha ismét Petrolay Margitot idézzük: „a »mese csodája« abban rejlik, hogy az emberiség múltját és jelenét egy *állandó jelen időben* foglalja össze. Vagyis az ember egyetemes problémáit tárja a mese befogadója elé...” (Petrolay 1996: 13). Eszerint a mese egyrészt az ember mindenkori jelenéhez alkalmazkodó műfaj, másrészt jelen van benne a múlt állandósága. Ez vonatkozik minden mesetípusra, az általunk jelenleg vizsgált, posztmodern mesékre is. Carter alkalmazkodik a mai kor viszonyaihoz, meséiben mindent áthat az irónia, új utak keresése, és ez egybevág a kamaszok életkori sajátosságaival.

6. Kovács Magda: A kiskigyó

A kamaszkor előtt álló gyerekek életkori sajátosságaiknál fogva másféle meséket igényelnek. Lovász Andrea szerint a gyermeknek ebben az időszakban szüksége van a világos, fekete-fehér, jó-rossz szereposztásokat követő mesékre (Lovász 1969: 33). Boldizsár Ildikó szerint azonban ezek a pszichológiai életkori felosztások nem feltétlenül helytállóak és inkább Massimo Diana Felőttté válás a mesékben című könyvét ajánlja, melynek alcíme jól mutatja a könyv tematikáját: A lelki fejlődés állomásai a mese nyelvén. Kádár Annamária nem követi a pszichológiai korszakolást, empirikus tapasztalatai és Bühler mesekorszakolása alapján megállapítja: „a mesére való beállítottság nyolc-kilenc évig tart” ezután inkább a csodák nélküli mindennapokat állítják előtérbe. (Kádár 2013: 98) Kicsit később ugyanebben a könyvben: „Tízéves kor körül már megérik a szempontváltásra, egy helyzetet több nézőpontból is tud mérlegelni, értelmezni” (Kádár 2013: 99). A sokféle vélemény is mutatja, hogy az életkor szerinti kategorizálással is óvatosan kell bánni, hiszen minden gyermek személyisége más, és akkor még nem beszélünk a körülményekről, amik között élnek és tapasztalataikat szerzik. Gondoljunk csak egy fővárosi értelmiségi család és egy borsodi zsákfalu mélyszegénységgel sújtott falujában élő család gyermekére. A sokféleség miatt (is) szükséges szülőként, pedagógusként a mesék minél szélesebb palettáját ismernünk, hogy minél több mesecsemegével kínálhassuk csemetéinket.

Az egyik ilyen, eddig kevésbé ismert mű Kovács Magda A kiskígyó c. mesekönyve. Az író-nő életművét szintén besorolhatjuk a posztmodern művek közé. Első jelentős műve Én, a csillagbognár címmel egy évvel Angela Carter A kinkamra c. kötet megjelenése előtt, 1978-ban látott napvilágot. Az Angela Carter meséire jellemző posztmodern jegyek Kovács Magda mesenovelláiban is fellelhetők, de korántsem olyan hangsúlyosak. Ez természetes, ha figyelembe vesszük, hogy bár megjelenésük körülbelül ugyanarra az időre tehető, Carter angol nyelvterületen alkotott, Kovács Magda pedig Közép-Kelet-Európában, az akkori Csehszlovákiában, ahová a posztmodern határozott betörése csak az 1990-es évek elejére tehető, elterjedése pedig értelemszerűen még későbbre.

Kovács Magda műveivel kapcsolatban szándékosan kerülöm egyelőre a műfajra vonatkozó megjelölést, és használom a semlegesnek szánt „mű” kifejezést, ugyanis itt is arról van szó, hogy nehéz eldönteni, novelláról vagy meséről van szó. 2007-es elemzésében Szalay Zoltán, szlovákiai magyar író, irodalmár azt írja: „Amese és a novella között nem igazán lehet határvonalat húzni.” (Szalay 2007: 67)

De más elemzők is óvatosan fogalmaznak: A novella szót szándékosan próbáljuk kerülni Kovács Magda írásaival kapcsolatban. (...) Szeberényi pedig egyenesen műfajilag identifikálhatatlan írásokat említ. A cikk szerzője a mesenovella meghatározást használja. A csillagbognár történetével kapcsolatban ezt írja a kötetkompozícióról szólva: „kivezetésként is olvasható e nem ritkán nyomasztó, mítosztöredékekkel, babonákkal teli, olykor naturalisztikus, vagy éppen groteszkbe hajló világból, a meseirodalom felé. Bár Kovács Magda életművében e két terület között nem olyan éles a határ, vagy, pozitív irányból: nagyobb az átjárhatóság.” (Kocur 2016) Példaként a már említett novelláskötet mellett érdemes figyelembe venni a Kiskígyó című mesekönyvét. Onnan gondoljuk, hogy ez egy mesekönyv, hogy az illusztrációk erre utalnak, egyébként a színes képeket leszámítva egész nyugodtan olvashatnánk őket novellának és fordítva: novellái többsége gond nélkül olvasható meseként.

A Kiskígyó kötet címadó meséje magányos szigetként áll a könyv közepén, Zöldike kalandjai és egyéb kedves mesék közé ékelve. A kötet fő vonalát Zöldike története adja, aki elfoglalt szülei figyelmetlenségétől szenvedve elszökik a Vadszamár rétjére, ahol különleges barátokra talál. Ízelítő a mese hangulatából:

„– Elmegyek – szólt oda gyermeki szeretettől vezéreltetve dr., cm., kf., jt., ing. Tudományos főmunkatárs apjának, akit röviden csak Apnak hívtott. (...) Nyuci is tudományos főmunkatárs volt, ugyanabban a kutatócsoportban dolgoztak mindketten, és rettenetesen védték egymást Zöldikével és a világgal szemben. – Ezek ketten olyanok, mintha egyek lennének – mondogatták róluk. Zöldike ezt mindenkinél jobban tudta, miután öt éve lódörgött reménykedve körülöttük, hátha talál egy icipici rést, amin át besurranhatna lelkük meleg fészkébe. Hogy egy legyen velük.” (Kovács 1993: 2-3) Kicsit kisherceg-módra indul el barátot keresni, amit meg is talál a ló, a papagáj, Vilma víziló személyében. A gyermeki önfeledt időtlenségből kilépve a történetfűzér végén Zöldike lelki utazása is letelik és hazatér a szüleihez. „Nehéz szívvel gyűrógette párnája csücskét szobája magányában, a mikor Ap és Nyuci teljesen újszerűen, tudományos fokozatoktól mentesen, csendesen belépett az ajtón. Úgy néztek Zöldikére, mintha először látnák, s Zöldike is ugyanúgy nézett rájuk. S ekkor ők ketten leültek az ágya elé. – Mesélj nekünk a vadszamár rétjéről – kérték.” (Kovács 1993: 31) . Varázslatos, kedves, mégis megindító történetek, amiket megszakít a Kiskígyó fura, már-már groteszk meséje.

„A Kiskígyó, miközben barátjára, Egérkére várakozott, jólesően sütkérezett a forró nyári napon egy lapos kövön. (...) Szí mindennap itt várta Egérkét, ezen a lapos kövön. S ahányszor meghallotta a fű finom zizzenését, és meglátta Egérkét, mindig átfutott rajta az az öröm, amit csak barátok éreznek. A színek ilyenkor nyerték el igazi színüket, a hangok igazi hangjukat, az illatok igazi illatukat, az élet ilyenkor lett igazi élet. (...) Igen, emlékszik a fekete lobbanásra, amelyből feleszmélve egyetlen ideges várakozás lett belül a zsigereiben, amelynek Egérke örvénylett a közepében. Nem a barát, a versenyfutó, a hancúrozó, a beszélgető Egérke, hanem valami kellemes, ínycsiklandó, szürke puhaság. Ettől egyszerre megdöbbsent, megijedt, és vágyakozni kezdett. (...) Mintha új játékot akarna kipróbálni, szájüregének rejtekébe zárta Egérkét. Küszködve, görcsösen gyömszölte magába. Egérke lassan vándorolt lefelé barátja emésztő útjain, labdaként kidudorodva a gyűrűs testen, s ettől az egész úgy tűnt, mintha új játék csiklandozná őket, és fuldokolva nevetnének. (...) Szí nem érzett megbánást, csak lassan táguló ürességet ott, ahol azelőtt fellobbant benne az öröm, ha meglátta Egérkét. Körülötte hirtelen kifakultak a színek, eltompultak a hangok. Sivár lett a világ. (...) De ekkor már nem volt Kiskígyó.” (Kovács 1993: 34-35)

Kegyetlen mese, mondhatjuk; persze megint csak ide tolokodik a kérdés, mint Carter meséinél a szörny-nem szörny esetében: mi az, hogy kegyetlen? A Piroskát megevő farkas mennyivel kegyetlenebb, mint a Carter-féle gróf, aki sírokat ás fel vagy a kígyó, aki egeret eszik? Boldizsár Ildikó szerint a hagyományos meséket tekintve is tévhit, hogy a mese „az idill és illúzió világa” és a mesehős maga is tökéletes. (Boldizsár 2004: 13) Másrészt hiba lenne figyelmen kívül hagyni, hogy a gyermekekre szinte mindenfelől erőszakos tartalmak zúdulnak, ezért, és a gyermeki lélek sajátosságai miatt nem biztos, hogy szerencsés, ha mi szeretnénk megállapítani, mi az, amit ő mint a mese olvasója vagy hallgatója kegyetlenségként értkel. Persze távolról sem azt a következtetést kellene levonni, hogy ha már a gyerek úgyszólván – jobb esetben – Tom és Jerry-t néz és lövöldözős játékokkal játszik, akkor az olvasott mese is nyugodtan lehet agresszív, de fontos figyelembe venni, hogy a meseválasztásnál nem hagyhatjuk figyelmen kívül a kor – a gyermek kora és a kor, amiben élünk – sajátosságait. Továbbá a bármilyen szempontból emlékeztető, figyelemreméltó mese alkalmat adhat – nem a mese erőszakos megmagyarázására – hanem a beszélgetésre felnőtt és gyermek között.

7. Összefoglalás

Érdemes lenne újragondolni a mesék kategorizálását, megismerni és alkalmazni Angela Carter meseátíratait és Kovács Magda történeteit. A sor tetszőlegesen folytatható. A cél pedig semmiképpen sem a már meglévő, mindannyiunk által ismert és kedvelt mesék kiszorítása, netán helyettesítése a posztmodern mesékkal vagy változatokkal, inkább lehetőség felkínálása szülők, pedagógusok részére a sokszínűség jegyében. Nem utolsósorban ezek a kortalan mesék felnőtt tanároknak, szülőknek is érdekes olvasásélményt nyújtanak.

Felhasznált irodalom

- Ardamica Zorán 2012. Posztmodern gerle. *Irodalmi Szemle* 2: 58–66.
- Boldizsár Ildikó 2004. *Mesepoétika*. Akadémiai Könyvkiadó. Budapest.
- Carter, Angela 1993. *A kinkamra és más történetek*. Európa Kiadó. Budapest. ford. Greskovits Endre.
- Cole, Michael – Sheila R. Cole 1998. *Fejlődéslélektan*. Osiris. Budapest. ford. Bíró Szilvia.
- Csikszentmihályi Mihály 2012. *Kamasznak lenni: a felnőtté válás útja*. Libri. Budapest.
- Kádár Annamária 2013. *Mesepszichológia: az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk. Budapest.
- Kovács Magda 1993. *A kiskígyó*. Kalligram Pozsony.
- Kocur László 2016. *Közelítések Kovács Magdához*. <https://uj szo.com/kultura/kozelitesek-kovacs-magdahoz>. Legutolsó megnyitás: 2018. 11.27.
- Lovász Andrea. 2010. *Navigátor: kortárs gyerekirodalmi lexikon: böngésző és olvasókönyv*. Cerakabella Könyvkiadó. Szentendre.
- Lovász Andrea 2015. *Felnőtt gyerekirodalom: tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon*. Cerakabella Könyvkiadó. Szentendre.
- Petrolay Margit 1978. *Gondolatok a gyermekirodalomról*. Tankönyvkiadó. Budapest. 81–92.
- Petrolay Margit 1996. *Könyv a meséről*. Trezor. Budapest.
- Sándor Bea 2009. *Privilegium és átok*. Anonymus. Budapest.
- Szalay Zoltán 2007. *A pionírasszony mesél* (Kovács Magda A gonosz asszony hagyatéka című kötetéről). *Irodalmi Szemle* 6: 73–76.
- Vekerdy Tamás 2017. *A dackorszak közönyt, a kamaszkor engedelkenységet kíván*. <https://www.beol.hu/kozelet/helyi-kozelet/vekerdy-tamas-dackorszak-kozonyt-kamaszkor-engedekenyseget-kivan-1090409/> (utolsó letöltés: 2018. 11.27.)

Hegedüs Renáta

Leblokkoló kiskamaszok – A szóbeli kifejezőkészség fejlesztésének lehetőségei idegennyelv-órán a kritikus periódus után

1. Bevezetés

Napjainkban egyre fontosabbá válik az ország idegennyelv-tudásának fejlesztése, törekvést tapasztalhatunk erre például a Nemzeti Versenyképességi Tanács nemrég benyújtott javaslatában (1) is, melyben megoldásként jelenik meg a feliratozott filmek vetítésének igénye, a cserediákprogramok ösztönzése vagy éppen az anyanyelvi idegennyelv-tanárok alkalmazása a közoktatás keretein belül.

Saját tudományos kutatásunk fő célja az volt, hogy a nyelvoktatás egyik problémájára fókuszálva mérjük fel a hazai idegennyelv-tanárok álláspontját. A diákok szóbeli nyelvtudásának fejlesztése folyamatos nehézség, melynek egyik fő okaként az idegen nyelvi megnyilatkozástól való szorongást jelöltük meg. Célunk tehát a szóbeli kifejezőkészség és az idegen nyelvi szorongás kapcsolatának vizsgálata volt, célkorosztályunk pedig az általános iskola 4-8. évfolyama. A kutatás két alapfeltevésen nyugszik:

- A kisiskolásokban gátlások alakulnak ki, és ezért megtorpan a szóbeli kifejezőkészség fejlődése a kritikus periódust követően.
- Ezek a gátlások célzott pedagógiával csökkenthetők, így a nyelvtanulók szóbeli kifejezőkészsége javul.

A kutatás során a tudományelméleti megalapozottság mellett egy kérdőíves felmérést is végeztünk, melyben általános iskolásokat oktató nyelvtanárok véleményét kértük ki a kiskamaszok szóbeli kommunikációjával és a nyelvi órákon jelentkező szorongásával kapcsolatban. A következőkben tehát először a kutatás elméleti alapjai, majd a kérdőíves felmérés eredményei kerülnek bemutatásra.

2. Elméleti alapok

A kiskamasz korosztály vizsgálata (10-14 év) tudatos választás eredménye, mivel ebben a korban zárul le a nyelvtanulás kritikus periódusa. A kritikus periódus hipotézise Lenneberg nevéhez köthető, mely szerint pubertáskor után csökken az automatikus nyelvsajátítás lehetőségének képessége (Kovács 2014: 621). Az elmélet értelmében tehát a korán elkezdett nyelvtanulás segítheti hozzá a diákok az anyanyelvi szintű nyelvtudás eléréséhez, mely kevesebb erőfeszítéssel elérhető. Ennek biológiai (agyi plaszticitás), pszichológiai (pozitív attitűd a nyelvtanulás iránt) és kognitív (problémamegoldó képesség használatának hiánya) okokat is tulajdonít. A későn kezdett nyelvtanulás esetében csak közel anyanyelvi szintre léphet a tanuló, valamint lényegesen több erőfeszítést igényel részéről a nyelvtanulás. Atienza és mtsai

(2018) hozzáteszik még az elmélet igazolásához, hogy a kisgyermek kevéssé ijed meg a hibáktól, emiatt bátrabban megnyilatkoznak idegen nyelven.

A kutatás másik jelentős elméleti alapját a szorongás vizsgálata adja. Először át kell tekintelnünk, mit is értünk pontosan szorongás alatt. Faludi, Gonda és Döme (2015) úgy határozza meg a szorongást, hogy az a veszély érzékeléséből adódó negatív állapot. Az idegen nyelvek tanulásának szempontjából különbséget kell tennünk a szorongás két fő csoportja között. Beszélhetünk ugyanis debilizáló és facilitáló szorongásról is (Kovács 2014). Előbbi megakadályozza a nyelvelsajátítást, mivel a debilizáló szorongás rontja a teljesítményt és arra készteti az azt átélő személyt, hogy meneküljön az őt félelemmel eltöltő helyzetből. Ezzel ellentétben a facilitáló szorongás, melyet más szóval vizsgadrukknak is hívhatunk, fokozza a teljesítményt, összpontosításra serkentve a nyelvtanulót. Láthatjuk tehát, hogy a szorongás nem minden esetben hátráltató a nyelvtanulás sikerességét illetően, azonban, ha túl nagy mértékben jelentkezik, mindenképpen gátolja a nyelvelsajátítás folyamatát.

A következő fejezetben a kiskamasz korosztály szóbeli kifejezőképességével kapcsolatos kérdőíves felmérés eredményei kerülnek bemutatásra.

3. A kérdőíves felmérés

A kutatásban fontosnak tartottuk a közoktatásban tanító pedagógusok véleményének felmérését a témával kapcsolatban, erre legjobb megoldásnak pedig egy kérdőív felvétele bizonyult. A teljes kérdőív az 1. számú mellékletben található. Az űrlap a Google Forms alkalmazással készült, csak online kaptunk válaszokat. A kérdőívet összesen több, mint 570 általános iskola és nyolcosztályos gimnázium kapta meg ímélben.

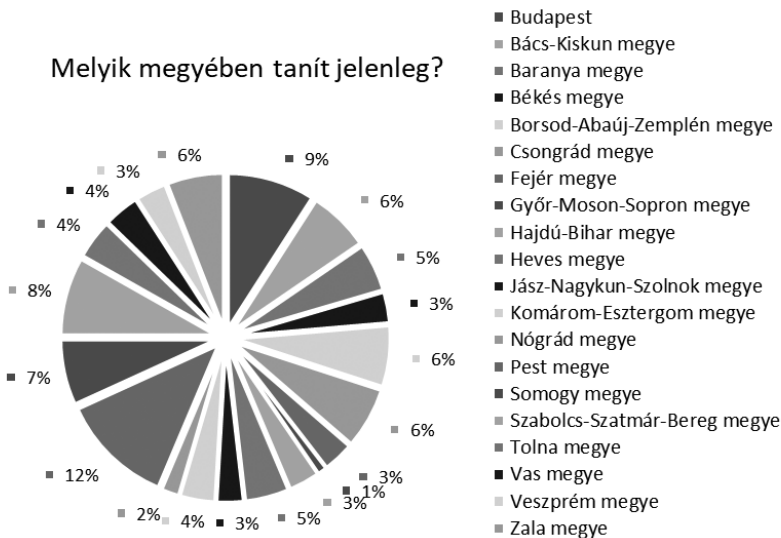
A kérdőív 3 részre volt bontható. Az első részben a kitöltők nemére, életkorára, tanítási éveinek számára, tanítási helyszínére (megye), nyelvi szakjaira voltunk kíváncsiak, valamint arra, hogy milyen képzési formában tanítottak kisiskolásokat idegen nyelvre. Ezen információk megadására feleletválasztós formában, illetve jelölőnégyzetek használatával volt lehetőség. Az űrlap következő szakasza már a témával foglalkozott, és a kiskamasz korosztály idegen nyelven való kifejezőképességének lehetséges hátráltató okait boncolgatta. Először azt szerettük volna kideríteni, hogy magyarul vagy a célnyelven zajlik az interakció tanár és diák, illetve diák és diák között a tanórán. A két nyelv használatának gyakoriságát is felmértük két zárt végű kérdéssel, majd arra is rákérdeztünk, hogy a tanárok szerint miért nem a célnyelvet használják a gyerekek a tanórán, illetve milyen okokra vezethető vissza a szorongás megjelenése az idegen nyelvi órákon. Utóbbi két kérdésben jelölőnégyzetek segítségével kellett választaniuk előre megadott válaszokból, illetve volt lehetőség saját vélemény hozzáadására is.

A kérdőív utolsó szakasza már az idegen nyelvi tanórákon jelentkező szorongás feloldásáról kérte ki az informánsaink véleményét. Először egy lineáris skálán kellett megadniuk annak mértékét, mennyire tartják fontosnak azt, hogy csökkentsék a gyerekek nyelvórán jelentkező szorongását. Rövid szöveges válaszban nyílt lehetőségük arra, hogy leírják, milyen saját megoldást, módszert alkalmaznak tanóráikon a kiskamaszok gátlásainak feloldására. Végül a témához való egyéb javaslat, ötlet, hozzászólás megadására is terepet biztosítottunk.

4. A felmérés eredményei

A kérdőívünket összesen 227 általános iskolai nyelvtanár töltötte ki, most azonban csak 220 válasz összesítésére és kiértékelésére tudunk sort keríteni. Ennek oka pedig az, hogy a kutatás kezdetén a kéttannyelvű képzéseket kizártuk, mivel abban más követelmények érvényesek a tanulóknak. Így a beérkező válaszokból sem tekinthettük a kéttannyelvű osztályokban tanító tanárok válaszait relevánsnak.

Összesen tehát 220 általunk is értékelt választ kaptunk. A kitöltők 90%-a nő, 10%-a férfi volt, életkorukat tekintve pedig 167 fő 41 év feletti, 41 fő 31 és 40 év közötti, és 12 fő 21 és 30 év közötti tanár volt. A válaszadók tanítási helyszínét tekintve az ország összes megyéjéből érkezett visszajelzés, a legtöbb Pest megyéből (26 fő), de nagy létszámban képviseltették magukat a budapesti (20 fő), a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei (18 fő) és a somogyi (15 fő) tanárok is (1. ábra).

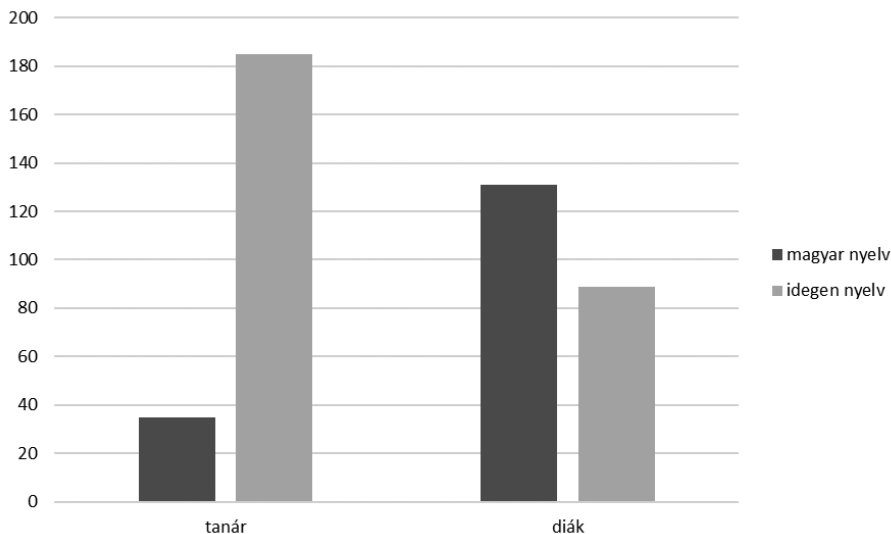


1. ábra. A tanárok tanítási helyszínei

A tanított idegen nyelv tekintetében a legtöbben az angolt (164 fő, 74,5%) jelölték meg. Nagy arányban töltötték még ki a kérdőívet németet oktató pedagógusok is (59 fő, 26,8%), de kaptunk választ spanyolt, szlovákot, olaszt és franciát tanító nyelvtanároktól is. Általában általános iskolákban folyik a kiskamaszok idegennyelv-oktatása, de érkezett válasz játékos óvodai hangoloban vagy nyelviskolában oktató kollégától is.

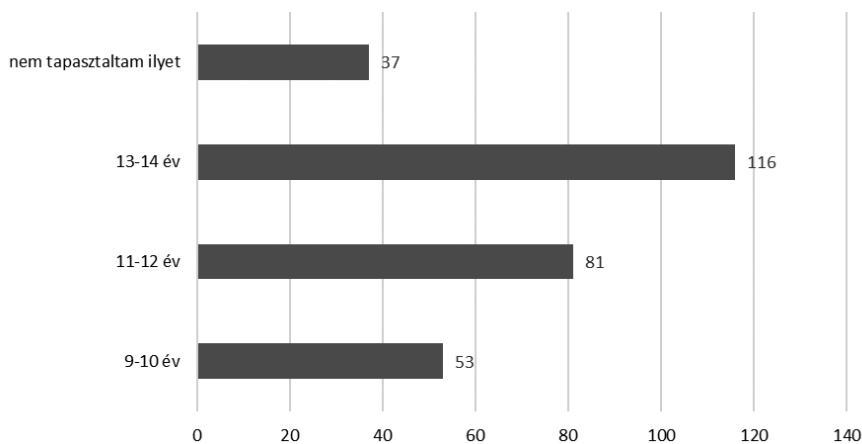
A kérdőív további két szakaszában már a téma konkrét feldolgozása volt a kitöltők feladata. A második, nagyobb szakaszban az idegen nyelven és magyar nyelven folyó szóbeli interakciók mennyiségét kellett megjelölni, illetve uralást tettünk már az idegen nyelvi szorongás megjelenésére is. Az interakciós formák tekintetében általában célnyelven beszélnek a tanárok a diákokhoz, a pedagógusok döntő többsége ezt a lehetőséget választotta (97,7%). Az

anyanyelven folyó társalgás legtöbbször diák és diák közt történik (70,5%), a tanárhoz magyarul pedig 136 oktató szerint beszélnek a gyerekek. Tehát megállapíthatjuk, hogy a tanárok többsége az idegen nyelven beszél a saját óráin (84,1%), magyarul pedig szerintük a diákok kommunikálnak lényegesen többet (2. ábra).



2. ábra. A szóbeli interakciók nyelve a tanórán

A következő kérdésben meg kellett határozni, hogy melyik korcsoportban tapasztalják a legtöbbet a tanárok, hogy a kiskamaszok vonakodnak a célnyelven való kommunikációtól. Ennek tekintetében legtöbbször a 13–14 éves fiataloknál tapasztalták ezt a jelenséget (52,7%). Érdekes kiemelni, hogy 16,8%-ban az oktatók nem számoltak be arról, hogy az óráikon hasonló probléma merülne fel (3. ábra).



3. ábra. A szorongás megjelenése korcsoportokra bontva a tanárok szerint

Ezek után a célnyelv használatától való tartózkodás okát kérdeztük meg a tanároktól. Összesen 149 válaszadó jelölte meg azt, hogy a célnyelvi kommunikációtól való vonakodás oka a félelem a negatív kortársi minősítéstől (67,7%). Sok esetben került még elő lehetséges problémaként az is, hogy nem képesek az óra menetére koncentrálni a fiatalok (31,4%), nem érdekli őket a tantárgy (26,4%). Több egyéni véleményt is írtak le számunkra. Volt, aki szerint a diákok bizonytalanok, és mivel nem akarnak hibázni a célnyelven, inkább nem is használják azt. Zavarónak találhatják azt is, hogy a magyar anyanyelvű tanár angolul akar beszélni hozzájuk, mivel meglepne a közös nyelvi csatorna, a magyar nyelv. Éppen ezért idegen helyzetként kezelik az idegen nyelvi interakciót. Korosztályi sajátosságnak tartják továbbá a kevés szóbeli kommunikációt, ez anyanyelven is probléma a kiskamaszoknál. Az önbizalom hiánya mindenképpen döntő faktorként került még elő több oktató szerint is. 43 válaszadó szerint pedig a tanári negatív minősítés is hátráltató tényező lehet.

A szakasz utolsó kérdése már az idegen nyelvi kommunikációtól való szorongás okára vonatkozott. Legtöbbször (75,9%) személyiségbeli tényezőknek tulajdonítják a szorongás megjelenését a célnyelven való kommunikációval kapcsolatban. Emellett sokan gondolják, hogy a nem megfelelő nyelvi szint is gátlásokat alakít ki a tanulóknál (73,6%). További problémaként hozták fel a lustaságot, a célnyelv használatának bonyolultságát (57,7%), a korábban megélt kortársi negatív minősítést (55%), illetve a csoporthoz később csatlakozó gyerekek lemaradása is döntő faktor lehet (39,1%). Kisebb számban ugyan, de egyéb fontos szorongást kiváltó tényezőket is említettek a tanárok. Korábban megélt tanári negatív minősítés, fiú – lány különbségek, csoportdinamika hiánya, tanárváltás, kevés célnyelvi tanári megnyilatkozás, túl alacsony idegen nyelvi óraszám is szóba került.

Az űrlap utolsó szakaszában már csak a kiskamaszkori szorongás tematikáját szélesítettük ki a szorongás feloldásáról szóló kérdésekkel. Először egy ötfokozatú lineáris skálán kellett jelölni annak mértékét, mennyire tartják fontosnak a kiskamaszok idegen nyelvi kommunikációtól való szorongásának csökkentését. A 220 megkérdezettből 168 fő gondolta úgy, hogy nagyon fontos ezzel a jelenséggel foglalkozni.

Rengeteg jó ötletet gyűjtöttek össze a tanárok arra a kérdésre válaszolva, hogy milyen módszert, esetleg trükköt használnak a saját óráikon annak könnyítésére, hogy diákjaik bátrabban megszólaljanak idegen nyelven. Pár lehetőség a teljesség igénye nélkül a következő:

- sok páros munka a tanórán, ahol bátrabban megnyilatkoznak a diákok;
- humor bevezetése, nyelvtörők és mondókák;
- csak a feladat fókuszában álló hibák javítása;
- bemelegítés, ráhangolódás fontossága;
- egymás negatív minősítésének elfojtása a legelső pillanatoktól kezdve;
- csoportdinamika fejlesztése (egymást megtapsolják a gyerekek, kezét fognak);
- a diákok maguk választhatnak párt a feladatokhoz, így azokkal gyakorolhatnak, akikben megbíznak;
- a gyerekek saját élményeikről motiváltabban beszélnek idegen nyelven is.

Láthatjuk tehát, hogy rengeteg megoldás alkalmazható a kiskamaszok idegen nyelvi szorongásának oldására.

Fontosnak tartottuk még azt is megkérdezni, hogy a tanárok kihez fordulnak tanácsért, ha a szorongás csökkentését szeretnék elérni diákjaiknál. A legtöbb esetben szaktárgyi kollégával

konzultálnak először a tanárok (166 fő), ezt követi az osztályfőnök (108 fő), majd a szülő (90 fő). Arra is láthattunk példát, hogy konkrétan a diákkal beszél meg a tanár a szorongás csökkentésének lehetséges módjait, a gátlások kialakulásának okát. Fejlesztő pedagógussal vagy iskolapszichológussal is kommunikálnak sok esetben az oktatók, megjelent azonban az a probléma, hogy sok iskolában nincs lehetőség ilyen szakember felkeresésére.

A kérdőív záró kérdése szabad teret biztosított az egyéni megjegyzések, ötletek bemutatására és megosztására. Nagyon tartalmas gondolatok születtek. Az egyik nyelvtanár szerint a kamaszok eleve szűkszavúbbak, amit nyelvórai környezetben sem lehet kikerülni. A gátlás mértéke pedig függhet a feladatok típusától is. Volt, aki a problémát nyelvfüggőnek is tartotta, felhívta a figyelmet a német nyelv nehézségére az angolhoz képest, mivel ott több idő és gyakorlás szükséges az első sikerélmények eléréséig. Szintén lényeges az a vélemény is, miszerint a szorongás palástolásaként jelentkezhetnek magatartásbeli problémák a nyelvórai környezetben is.

Többen is felhívták a figyelmet a gyerekek leterheltségének mértékére is. A kiskamaszok a nap végére (6–7. óra) már nagyon elfáradnak, nem tudnak koncentrálni, így olyan javaslat is született, hogy ne a nap végén legyenek idegen nyelvi órák az iskolában. Megjelent még a motiváció hiányának problémája is. Általános iskolás korban a tanárok szerint a gyerekek még nem érzik a nyelvtanulás fontosságát, és ha szülői oldalról sem kapnak támogatást, könnyen motiválatlanná válhatnak a nyelvtanulással kapcsolatban.

A szorongás nemcsak a diákot, hanem a tanárt is jellemezheti. Több olyan egyéni vélemény is érkezett, melyek szerint a tanárok túlterheltsége a gyerekek hangulatára is kihat. A teljesítménykényszer terhe alatt ugyanis a nyelvtanárok nem tudnak kellő időt és energiát fektetni abba, hogy kötetlen tanórai beszélgetések alakuljanak. A 45 perces időkeret nem teszi ezt lehetővé. A csoportok közti különbségek, az osztályozás nehézsége, a tankönyvek kérdései mind félelemmel töltik el az osztályokba belépő nyelvtanárokat, akik így kevésbé tudnak türelemmel fordulni diákjaik felé. Az idegen nyelvi mérés – melyet az Oktatási Hivatal végez általános iskola 6. és 8. évfolyamán idegen nyelvből (2) – szintén a szóbeliség erősítésétől veszi el az időt, olvasott és hallott szöveg értését mérik csupán, tehát az arra való felkészülést előtérbe kell helyezni a tanórán.

Az előbb említett témákon kívül a csoportlétszámra és a nyelvtanulás elkezdésének időpontjára reflektáltak még a nyelvtanárok. A rendkívül magas csoportlétszám nagyban nehezíti a kevésbé bátor gyerekek segítségét, könnyebben tudnának kisebb csoportokban dolgozni. A nyelvtanulás kezdő időpontja is rendkívül korai időpontra esik, sokak szerint már óvodás kortól érdemes lenne megmutatni a gyerekeknek, milyen nyelveket tanulni. Ha ebben a kezdeti időpontban pozitív attitűd alakulna ki a nyelvtanulás irányába, az jótékony hatással lenne a tanulók későbbi teljesítményére is.

A kérdőíves felmérés tehát jó lehetőséget biztosított arra, hogy a probléma nagyságáról és lehetséges megoldási módokról képet kapjunk. Úgy gondoljuk, hogy valóban társadalmi szintű nehézséggel állunk szemben, mivel az ország összes megyéjéből kaptunk nagy mennyiségű választ, illetve a tanárok egyéni visszajelzései is ezt támasztották alá. Igény van tehát jó módszertani megoldások keresésére is.

5. Összegzés

Ebben a tudományos kutatásban az volt a célunk, hogy képet kapjunk arról, van-e összefüggés a kiskamaszok idegen nyelvi kommunikációjának csökkenése és a nyelvórákon kialakuló gátlások megjelenése között. Ennek feltérképezésére egy kérdőíves felmérést alkalmaztunk. Kutatásunk egyik fő hipotézise volt, hogy a kiskamaszok idegen nyelvi teljesítményében töréspont tapasztalható, melyet a kritikus periódus végéhez közeledve (13-14 év) láthatunk. Ez az állítás igaznak bizonyul annak tényében, hogy a kérdőíves felmérésben megkérdezett 220 nyelvtanár döntő többsége valóban beszámolt a problémáról, és leginkább a már említett korcsoportot jelölték meg alanyként.

Második feltevésünk a szorongás csökkentésére vonatkozott. A tanárok rengeteg jó ötletet osztottak meg velünk azzal kapcsolatban, hogyan próbálják diákjaik szóbeli készségeit fejleszteni úgy, hogy a gyerekek felszabadultnak érezzék magukat a célnyelven folyó társalgás közben. Kiemelték a csoportdinamika szabályozását, a játékos feladatokat és a diákok egyéni érdeklődésének integrálását is a tanmenetbe.

Összegzésként tehát megállapíthatjuk, hogy a szóbeli idegen nyelven folyó kommunikációtól való félelem valóban megjelenő probléma a kiskamasz korosztály életében. Tanárként pedig sokat tehetünk mi magunk is azért, hogy a gátlások feloldásában segítségére legyünk diákjainknak.

Felhasznált irodalom

- Atienza et al.* 2018. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm (2018. 11. 02.)
- Faludi Gábor – Gonda Xénia – Döme Péter 2015. *A szorongás konceptuális aspektusai, klaszszifikációja, neuroanatómiája és az anxiolitikum-fejlesztés problémái.* Neuropsychopharmacologia Hungarica 17.2: 69–80. http://real.mtak.hu/26314/7/faludi_nph_2015_jun%282%29.pdf (2018. 11. 02.)
- Kovács Gábor 2014. *Idegennyelv-elsajátítás.* In Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) Pszicholingvisztika 1. Akadémiai Kiadó. Budapest. 575–656.
- (1) A Kormány 1446/2018. (IX. 18.) Korm. határozata az idegennyelv-tudás javításához szükséges, a Nemzeti Versenyképességi Tanács által javasolt lépésekről. Magyar Közlöny, 2018/141. 29973 – 29974. <https://www.torvenyfigyelo.hu/jelentesgeneralas-magyar-kozlony?select=%23a2016%2F221> (2018. 12. 01.)
- (2) Oktatási Hivatal: Idegen nyelvi mérések. https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/idegen_nyelvi_meres/lebonylitas (2018. 12. 01.)

Mellékletek

1. sz. melléklet: A kérdőíves felmérés

Kiskamaszkori szorongás a nyelvórán

Tisztelt Kitöltő!

Hegedüs Renáta vagyok, az Eötvös Loránd Tudományegyetem ötödéves angol-spanyol osztatlan tanári szakos hallgatója. Tudományos kutatásomban a kiskamaszok (10-14 év) nyelvi szorongásának lehetséges kiváltó okait és leküzdésének megoldásait vizsgálom. Kérem, hogy a kérdőív kitöltése során CSAK erre a korosztályra reflektálva adja meg válaszait.

A kérdőív kitöltése anonim és önkéntes. Válaszait előre is nagyon köszönöm.

1. *Az Ön neve*

Nő

Férfi

2. *Hány éves Ön?*

21-30

31-40

41 felett

3. *Hány éve dolgozik tanárként?*

1-5 éve

5-10 éve

10-20 éve

20 évnél több

4. *Melyik megyében tanít jelenleg?*

Budapest

Bács-Kiskun megye

Baranya megye

Békés megye

Borsod-Abaúj-Zemplén megye

Csongrád megye

Fejér megye

Győr-Moson-Sopron megye

Hajdú-Bihar megye

Heves megye

Jász-Nagykun-Szolnok megye

Komárom-Esztergom megye
Nógrád megye
Pest megye
Somogy megye
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye
Tolna megye
Vas megye
Veszprém megye
Zala megye

5. *Milyen nyelveken tanít 4-8. osztályosokat? (több választ is megjelölhet)*

Angol
Német
Spanyol
Orosz
Olasz
Francia
Kínai
Egyéb:

6. *Milyen formában tanított/tanít kiskamaszokat idegen nyelvre? (több választ is megjelölhet)*

Általános iskola alsó tagozat
Általános iskola felső tagozat
Nyelviskola (pl. Helen Doron stb.)
Egyéni oktatás
Nyolcosztályos gimnázium
Kéttannyelvű
Egyéb:

A kérdőív ezen szakasza a kiskamaszok idegen nyelven való kifejezőképességének lehetséges hátráltató okaira kérdez rá.

7. *Általánosságban véve az Ön óráin mely típusú interakciók jelennek meg a leggyakrabban a célnyelven? (több választ is megjelölhet)*

A tanár célnyelven beszél a diákokhoz
A diákok célnyelven beszélnek a tanárhoz
A diákok célnyelven beszélnek egymáshoz

8. *Általánosságban véve az Ön óráin mely típusú interakciók jelennek meg leggyakrabban az anyanyelven? (több választ is megjelölhet)*

A tanár magyarul beszél a diákokhoz
A diákok magyarul beszélnek a tanárhoz
A diákok magyarul beszélnek egymáshoz

9. Ön melyik nyelvet használja gyakrabban az óráin?

Célnyelv

Magyar nyelv

10. Ön szerint melyik nyelv használata gyakoribb a diákok részéről az Ön óráin?

Célnyelv

Magyar nyelv

11. Pontosan melyik korosztálynál tapasztalta azt a jelenséget, hogy a kiskamaszok vonakodnak a célnyelven történő kommunikációtól? (több választ is jelölhet)

9-10 év

11-12 év

13-14 év

Nem tapasztaltam ilyet

12. Ön szerint milyen okokra vezethető vissza, hogy a kiskamaszok nem a célnyelvet használják az idegen nyelvi tanórán? (több választ is megjelölhet)

nem kötelező a célnyelv használata

szoronganak attól, hogy a többiek negatívan minősítik

szoronganak attól, hogy a tanár negatívan minősíti őket

nem érdekli őket a tantárgy

nem képesek az óra menetére koncentrálni

egyéb:

13. Ön szerint milyen okokra vezethető vissza a kiskamaszok idegen nyelvi órákon jelentkező szorongása? (több választ is megjelölhet)

korábban megélt tanári negatív minősítés

korábban megélt kortársi negatív minősítés

személyiségbeli tényezők

fiú-lány különbségek

lustaság, a célnyelv használata túl bonyolult

lemaradás a többiekhez képest, később csatlakozik a tanuló az osztályhoz/csoporthoz

csoportdinamika hiánya

tanárváltás

még nem megfelelő nyelvi szint

kevés a célnyelven történő tanári kommunikáció

egyéb:

Ezen szakaszban a kiskamaszkori szorongás feloldásáról szóló kérdések következnek.

14. Ön szerint fontos, hogy tanárként figyelmet fordítsunk a kiskamaszok idegen nyelvi szorongásának feloldására?

1 – nagyon fontos

5 – egyáltalán nem fontos

15. Ön milyen módszert/trükköt használ a kiskamaszkori nyelvi szorongás csökkentésére a saját tanóráján?

16. Kivel konzultált/konzultál a probléma megoldásának könnyítésére? (több választ is megjelölhet)

szülő

szaktárgyi kolléga

nem szaktárgyi kolléga

osztályfőnök

iskolapszichológus

fejlesztő pedagógus

egyéb:

17. Van bármilyen megjegyzése, észrevétele a témához kapcsolódóan?

Válaszait rögzítettem, köszönöm a kitöltést.

Ha a kutatás eredményeiről szeretne információt kapni, kérem, jelezze a hegedus.rencsi@gmail.com email címen. A kutatást értékelő dolgozat várhatóan 2019 tavaszára készül el.

Ihászné Kaifis Anna

Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszerrel (DIFER) vizsgált gyermekek intervencióval összekapcsolt, hosszmetszeti eredményei

1. Bevezetés

A szociális készségek, a szociális kompetencia fejlődésének, illetve fejlesztésének kérdéseit közel két évtizede vizsgálják a pszichológiai kutatások (Bettencourt, B. A. és Sheldon, K. 2001). A nemzetközi szakirodalomban számos könyv és tanulmány foglalkozik a szociális készségek természetével, tanításával, azok közvetlen és közvetett hatásaival, gyermek-és felnőttkorban egyaránt (Butterworth, T. W. at. al. 2012; Buunk, B. P. at. al. 1998; Caldarella, P. at. al. 1997). Ennek ellenére azonban még nagyon kevés olyan szociális készségfejlesztő program létezik, amely az oktatási-nevelési programok részeként működik, és aminek célja inkább egy adott probléma megoldása, mintsem annak megelőzése lenne. A szociális kompetencia fejlődése főként gyermekkorban befolyásolható. A társas fejlődés ugyanis olyan kétoldalú folyamat, amellyel a gyerekek egyszerre integrálódnak közösségükbe és differenciálódnak, mint különálló egyének. (Fülöp M. és Berkics M. 2007) Ennek egyik oldala a szocializáció, amelynek során a gyerekek megtanulják a társadalom normáit és értékeit. A másik oldala a személyiség alakulása, amikor a gyerekek eljutnak azokhoz a sajátos érzés- és viselkedésmódokhoz, amelyekkel a változatos körülményekre reagálnak. Az iskolába lépéskor fontos kritérium, hogy a gyermek képes legyen más gyerekekkel egy csoportban dolgozni (Kasik L. 2006, 2007). A társakkal való szorosabb együttlét és együttműködés az énkép fejlődését is elősegíti. Az önkontroll folyamatok fejlődésével kialakul a feladattudat és a feladattartás. A szabálytudat szintén már ebben a korban kialakul.

Ez a tanulmány a szociális kompetencia azon tartalmait vizsgálja, amelyek az óvodai és az elemi iskolai lét alapját képezik. Ebbe a körbe tartozik a kapcsolatfelvétel, a társakhoz, a pedagógushoz való viszonyulás készsége, a feladatvállalás, a feladattartás készsége, valamint az elemi szintű szociális erkölcsi érzék. Vizsgálatunkat 2017 szeptemberében kezdtük (első mérés DIFER diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszerrel), majd ugyanezen vizsgálatot megisméltük 2018 júniusában. A két vizsgálat között heti egy alkalommal játékos foglalkozásokon vettek részt az osztály tanulói.

2. Módszerek, vizsgált személyek

A vizsgálatba 19 hétéves korú gyermeket (n=17), lányt és (n=2) fiút vontunk be, akik a Győri Tánc- és Képzőművészeti Általános Iskola, Szakgimnázium és Kollégium tanulói. A 19 gyermek egy osztályközösség tagja, naponta több pedagógussal találkozhatnak (különböző tanórák

keretein belül). Az iskolába kerülést egy speciális, motorikus képességegyüttes vizsgálat előzte meg, tehát egy szempontból szelektált mintáról beszélhetünk.

A hivatalos tanévkezdés után és a tanév befejezése előtt egy héttel a gyermekeket a „Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer” (DIFER) programcsomagjával (4-8) évesek számára (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) vizsgáltuk, kiemelten a szocialitás szempontjából. Az első feladat az „*erkölcsi érzék*” vizsgálatát tartalmazza, öt történet meghallgatását és arról való véleménynyilvánítást 1-5 -ig terjedő skálán, ahol az 5=feltűnően érett, 4=hibátlan magyarázat, 3=jó megítélés, 2=bizonytalan, 1=nincs válasz. A második a „*feladatvállalás*” készségét vizsgálja, és szintén ötös skálán minősít, ahol az 5=lelkes, 4=igyekvő, 3=közömbös, 2=vonakodó, 1=nem akarja a válasz. A harmadik a „*feladattartás*” képességét kutatja, egyrészt a *kitartás*, másrészt az *érzelmi viszonyulás*, illetve a *koncentráció* szempontjából, itt is 1-5-ig terjedő skálán. Az ötödik szempont a „*társas feladathelyzet*” szempontjából a „*társakhoz való viszonyt*” és a „*késleltetett utasítás megtartását*” vizsgálja megfigyelési szempontként 1-5-ig terjedő skálán.

A két vizsgálat között nyolc hónapon keresztül, (a tananyag mellett) személyre tervezett program segítségével végeztünk fejlesztést. A *fejlesztő program* célzottan három területre fókuszált: (1) *erkölcsi érzék*, (2) *feladatvállalás*, (3) *késleltetett feladatvállalás*, mert az első mérés eredményei ezen a három területen mutatták a legnagyobb hiányosságokat. Az eszközök szempontjából pedig az általam tervezett „Bagolymesék”-et – erkölcsi tartalmú problémák megbeszélése a csoport ikonikus állatával, a „bölcs bagollyal” – használtuk. Ezek mellett nagy népszerűségnek örvendett a *Játék-órák* bevezetése – drámajátékok, dómajátékok (társasjátékok), sportjátékok, „labdás képességfejlesztő” jó gyakorlat bevezetése, tanítási dráma egy-egy aktuális erkölcsi probléma megértésére, ahol a tanulók” bevonódnak a játékba”, tehát aktív részesei lesznek egy élethelyzetnek a tanítási dráma módszerének segítségével.

Tartalmi elemei:

(1) Ismerkedési játékok, (2) Pozitív énkép kialakítása, megerősítése, (3) Konfliktusok megoldásának lehetőségei, (4) Kommunikációt fejlesztő játékok.

Téchnikai elemei:

(1) Modellnyújtás, (2) Problémamegoldás, (3) Megerősítés, (4) Szerepjáték, (fejlesztő interjú).

Mind a két módszer által szerzett adatokat digitalizált formában rögzítettem a *Statistica for Windows 16.2* programban. A rögzített adatok tisztítása után a két vizsgálat eredményeit *Mann-Whitney U* teszttel, a valódi változást mutató párokat *F-próbával* hasonlítottam össze és Boxplot diagramok formájában ábrázoltam.

Kérdések:

Kíváncsi voltam, hogy a drámapedagógia és egyéb játékos eszközök segítségével mennyire fejleszthető a tanulók szociális kompetenciája

Elképzelhető-e, hogy a tanév kezdésével (esetünkben már az azt megelőző héten is volt napi többórás kontakt foglalkozás) egy tudatos, közös munka során a megjelenő erkölcsi problémák közös megbeszélése (játékos tanmesék láncolatával) mérhető változást okoz(hat) egy tanulóközösségben?

Az erkölcsi érzék fejlődése jelent(het)-e mérhető fejlődést a feladatvállalás vagy a kapcsolattartás minőségében?

Az erkölcsi érzék fejlődése jelent(het)-e mérhető fejlődést a gyermek és a nevelő érzelmi kapcsolatában?

3. Eredmények

Eredményeimet a statisztikai elemzés után egy összefoglaló táblázat és hat diagram segítségével mutatom be. A vizsgálatba 19 gyermeket vontam be, akik közül az év folyamán egy tanuló távozott, így a második mérés során 18 fővel végeztem el az összehasonlítást. Hét esetben találtam szignifikáns különbséget az első és a második mérés eredményeit tekintve. Egyrészt a Kapcsolatfelvétel/2a (Kf1/2a) esetében [(U=94) (p<0.02)], másrészt az összes Erkölcsei érzék kategóriában Eé/2b=Erkölcsei érzék/"lopás" [(U=53.50) (p<0.00)], Eé/3b=Erkölcsei érzék/"együttérzés" [(U=43.50) (p<0.02)], Eé/4a=Erkölcsei érzék/"erőszak" [(U=60) (p<0.00)], Eé/5b=Erkölcsei érzék/"károkozás" [(U=43) (p<0.00)], Eé/6a=Erkölcsei érzék/"együtműködés" [(U=78) (p<0.00)], Ft/Feladattartás/6d.= "érzelmi-viszonyulás" [(U=106) (p<0.04)].

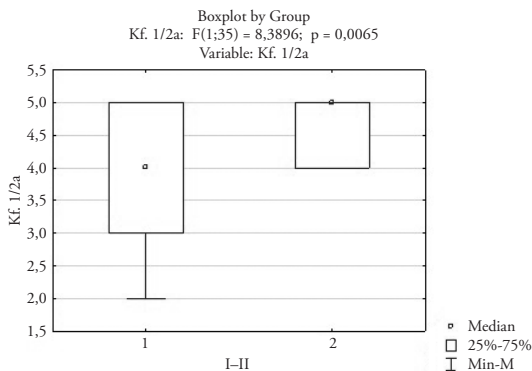
1. táblázat. A két vizsgálat (mérés1-mérés2) összehasonlítása Mann - Whitney U teszt segítségével

	(n=19)	(n=18)			
változók	mérés 1	mérés 2	U	Z	p-value
Tf./1a.	385,50	317,50	146,50	0,73	0,47
Tf./1b.	334,50	368,50	144,50	-0,79	0,43
Kf.1/2a	284,00	419,00	94,00	-2,32	0,02
Kf2/3a	306,00	397,00	116,00	-1,66	0,10
Kf3/5a	308,00	395,00	118,00	-1,60	0,11
Eé/2b	243,50	459,50	53,50	-3,56	0,00
Eé/3b	233,50	469,50	43,50	-3,86	0,00
Eé/4a	250,00	453,00	60,00	-3,36	0,00
Eé/5b	233,00	470,00	43,00	-3,87	0,00
Eé/6a	268,00	435,00	78,00	-2,81	0,00
Fv/2c	360,00	343,00	170,00	-0,02	0,99
Fv/3c	334,00	369,00	144,00	-0,81	0,42
Fv/4b	369,00	334,00	163,00	0,23	0,82
Fv/5c	330,50	372,50	140,50	-0,91	0,36
Fv/6b	384,00	319,00	148,00	0,68	0,49
Ft1/2d	404,50	298,50	127,50	1,31	0,19
Ft1/2e	325,50	377,50	135,50	-1,06	0,29
Ft1/2f	348,50	354,50	158,50	-0,36	0,72
Ft2/4c	380,00	323,00	152,00	0,56	0,57
Ft2/4d	316,00	387,00	126,00	-1,35	0,18
Ft2/4e	368,00	335,00	164,00	0,20	0,84
Ft3/6c	386,00	317,00	146,00	0,74	0,46
Ft3/6d	296,00	407,00	106,00	-1,96	0,04
Ft3/6e	388,00	315,00	144,00	0,81	0,42

Rövidítések: Tf/1a.= Társas feladathelyzet/társakhoz való viszony, Tf/1b.= Társas feladathelyzet/késleltetett utasítás megtartása, Kf1/2a=Kapcsolatfelvétel/2a, 3a, 5a, Eé/2b=Erkölcsei érzék/"lopás", Eé/3b=Erkölcsei érzék/"együttérzés", Eé/4a=Erkölcsei érzék/"erőszak", Eé/5b=Erkölcsei érzék/"károkozás", Eé/6a=Erkölcsei érzék/"együtműködés", Fv/2c=Feladatvállalás/2c. 3c. 4b. 5c. 6b., Ft/Feladattartás/2d. 4c. 6c.= „kitartás”, Ft/Feladattartás/2e. 4d. 6d.= "érzelmi-viszonyulás", Ft/Feladattartás 2f. 4e. 6e.= „koncentráció”

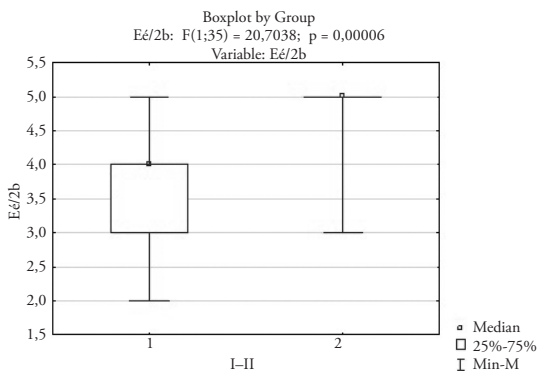
Az „Boxplot” ábra vízszintes tengelyén az (1) és a (2) szám, illetve ezek alatt (I-II), tehát a két vizsgálat eredményei, míg a függőleges tengelyen a kapcsolatfelvétel rövidítése (Kf1/2a) látható. A diagram jobb alsó sarkában a nem paraméteres adatokra inkább jellemző (□ Medián, vagy középpérték), (□ 25%-75%) percentilis (ami itt a szórást reprezentálja), (Min-Max) a szélsőérték látható (1. ábra).

A kapcsolatfelvétel második esetben a 4-5 érték között változik. Ez jelentős mértékű homogenitást mutat. Egységesebbé vált az osztályközösség.



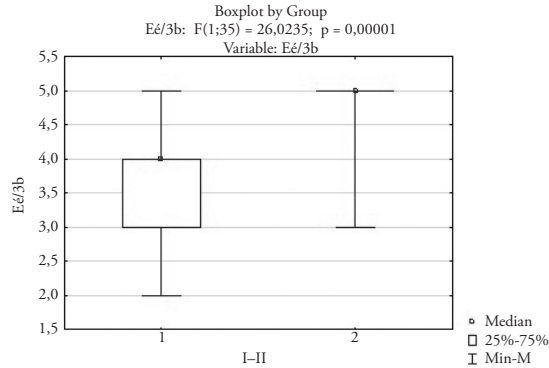
1. ábra. Kapcsolatfelvétel vizsgálata három különböző alkalommal

Az erkölcsi érzék („lopás”); (2. ábra) esetében a második esetben egy értéket javult, és csökkentek a szélsőértékek (1); (2.0-5.0), (2); (3.0-5.0).



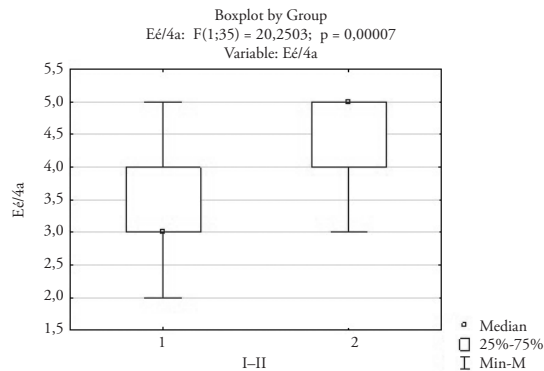
2. ábra. Erkölcsi érzék – „lopás”

Az első mérés során a medián 3.0, addig a második vizsgálat eredménye 5.0. A középpértékek mellett csökkentek a szórás-értékek is. A középpérték szempontjából 2 értéket is javult. (3. ábra)



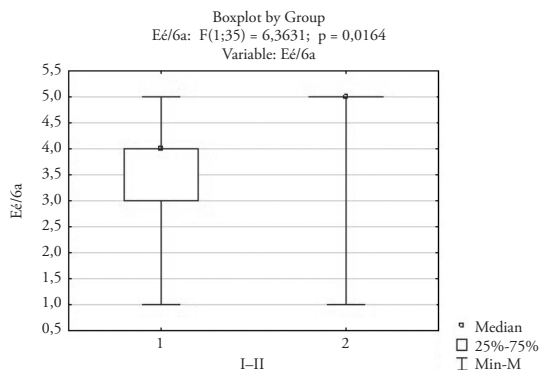
3. ábra. Erkölcsi érzék – „erőszak”

A négyes ábra (4. ábra) a medián esetében két pont javulást mutat, és a szélsőértékek is javultak.

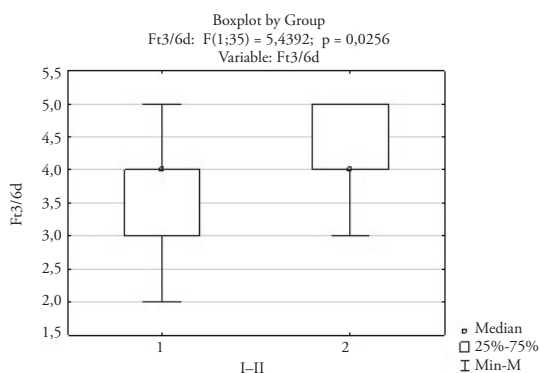


4. ábra. Erkölcsi érzék – „károkozás”

Az ötödik ábra (5. ábra) is javulást mutat, bár a szélsőértékek nem változtak. A hatodik ábra (6. ábra) esetében a feladattartás első és második értéke nem változott, de a második mérés során jóval homogénebb csoport eredményei láthatók.



5. ábra. Erkölcsi érzék – „együttműködés”



6. ábra. Feladattartás – „érzelmi-viszonyulás”

4. Következtetések

A *szociális kompetencia* a szociális viselkedést szervező, a cél eléréséhez szükséges elemeket aktiváló, módosuló rendszer, amely szociális motívumokból és szociális képességekből épül fel. A szociális kompetencia a szociális aktivitás pszichikus rendszere, amelyben a szociális képességrendszer komplex és egyszerű képességekből, a képességek elemeiből (készségekből, rutinokból, ismeretekből) szerveződik (Nagy–Zsolnai 2001). Míg a szociális képességrendszer feltehetőleg tucatszámú képességgel működik, addig a szociális készségek száma több százra tehető. A szociális viselkedés hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától, fejlettségétől. Minél gazdagabb ez a készlet, annál nagyobb az esély arra, hogy az aktuális helyzet megoldását hatékonyan segítő készség aktivizálódjon (Nagy 2000). „A szociális készségek fejlesztésének gondolata abból indul ki, hogy *a szociális viselkedés tanult, így tanítható is*, ha megfelelő tapasztalatokat nyújtunk hozzá. A szociális készségek tanításának

korai kísérletei a szociális tanulásméлет alapelveire épültek, amelyek szerint a megerősítés és a modellnyújtás befolyásolja a gyerekek szociális tanulását.” (Konta I., Zsolnai A. 2002; Nagy J. et. al. 2002; Zsolnai A., Józsa K. 2003; Zsolnai A., Kasik L. 2007). Az előző mondatban aláhúzással kiemelt megállapítás tette számomra egyértelművé, hogy az általam tervezett és részben elvégzett program alkalmas a szociális viselkedés fejlesztésére. Ez szinte teljességgel beigazolódtott a fejlesztő program első évében.

Az Eredmények fejezetben láthattuk, hogy a szociális kompetencia több területén is valódi változás történt az év eleji állapothoz képest. A drámapedagógia módszerével, a célzott fejlesztés jelentősen javította az erkölcsi érzék mind az öt komponensét. Fejlődött tovább a *kapcsolatfelvétel* és a *feladattartás* belül az *érzelmi viszonyulás*. A *tudatos, közös* játék valóban változást eredményez a közösségben, a *társas kapcsolatokban*, a nevelő és a gyermek kapcsolatában, a *közös együttlét* szabályaiban. Az erkölcsi érzék *transzfer* hatása megjelenik a kapcsolatfelvételben és a feladattartás érzelmi viszonyában.

Ezek együtt pedig – úgy tűnik, hogy – összeadódnak, és így egyfajta motivációt biztosítanak a gyermek számára a sikeres feladatvégzés során.

Felhasznált irodalom

- Bettencourt, B. A. – Sheldon, K. 2001. *Social goals as mechanism for psychological need satisfaction within social groups*. Journal of Personality and Social Psychology, 81. 1131–1141.
- Burns, L. R. – D’Zurilla, T. J. 1999. *Individual differences in perceived information processing in stress and coping situation: Development and validation of the Perceived Modes of Processing Inventory*. Cognitive Therapy and Research, 23. 345–371.
- Butterworth, T. W., Redoblado Hodge, M. A., Sofronoff, K., Beaumont, R., Gray, K. M., Roberts, J., Horstead, S. K., Clarke - K. S., Howlin - P., Taffe, J. R. - Einfeld, S. L. 2013. *Validation of the Emotion Regulation and Social Skills Questionnaire for Young People with Autism Spectrum Disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders. DOI:10.1007/s10803-013-2014-5
- Buunk, B. P. - Prins, K. S. 1998. *Loneliness, exchange orientation, and reciprocity in friendships*. Personal Relationships, 5. 1–14.
- Caldarella, P. – Merrell, K. W. 1997. *Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors*. School Psychology Review, 26. (2) 264–278.
- Fülöp Márta - Berkics Mihály 2007. *A győzelemmel és a veszteséssel való megküzdés mintázatai serdülőkorban*. Pszichológia, 27. 3. 194–220.
- Kasik László 2006. *A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13–16 éves korban*. Magyar Pedagógia, 106. 3. sz. 231–258.
- Kasik László 2007. *A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata*. Iskolakultúra, 17. 11–12. sz. 21–38.
- Konta Ildikó – Zsolnai Anikó 2002. *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy J. – Zsolnai A. 2001. *Szociális kompetencia és nevelés*. In Báthory Zoltán – Falus Iván

- (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy J. 2002. *Szocialitás*. In Nagy József (szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV–KÁOKSZI., Budapest, 83–93.
- Nagy József – Józsa Krisztián – Fazekasné Fenyvesi Margit – Vidákovich Tibor 2002. *Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
- Zsolnai Anikó - Józsa Krisztián 2003. *A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban*. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 227–239.
- Zsolnai Anikó – Kasik László 2007. *Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében*. Új Pedagógiai Szemle, 77. 7–8. sz. 3–15.

Juhász Márta

Hatékony-e a magyar idegennyelv-oktatás?!

1. Bevezetés





























Az idegennyelv-oktatásban az utóbbi évtizedekben három meghatározó fejlesztési tendencia érvényesült: a kommunikatív szemlélet, amely a mindennapok pragmatikus nyelvhasználatát helyezte előtérbe; az interkulturális szemléletmód, amely célja, hogy a nyelvtanuló képes legyen idegen nyelven közvetíteni a különböző kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező egyének között, valamint az ún. tartalom- és kompetenciaalapú nyelvoktatás, amelynek filozófiája szerint a nyelvtanulás akkor a leghatékonyabb, ha a nyelv nem tárgy, hanem a tartalom átadására szolgáló eszköz. Milyen azonban a mai modern nyelvoktatás? Véleményem szerint a használható nyelvtudásra helyezi a hangsúlyt, és módszereiben az innovatív tananyagok és -eszközök, valamint tanulószervezési formák és módok alkalmazásával igyekszik elérni a kitűzött célt, vagyis kulcsszava a sokféleség és sokszínűség. A tanulmány bemutatja azokat az innovatív módszereket, reformpedagógiai lehetőségeket, amelyekkel a nyelvpedagógus eredményesen tudja fejleszteni a nyelvtanulók különböző kompetenciáit, továbbá a tanulóközpontú, cselekedtető, témaorientált, felfedező, szemléltető, érzékelő, dramatikus, autonóm tanulásra ösztönző módszereket, melyeket változtatva a pedagógus fenntartja a figyelmet, az érdeklődést, és motiválni tud. Az új módszerek alkalmazása természetesen megváltoztatja a nyelvpedagógus szerepét is a nyelvoktatás folyamatában.

2. A nyelvoktatás helyzete Magyarországon

A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciája a *Mi a baj az iskolai nyelvoktatással?* címet viselte. A konferencia a használható nyelvtudás szintjét és az azt meghatározó tényezőket mérte fel kérdőívek, interjúk, osztálytermi megfigyelések segítségével. Az összefoglalóban Kuti Zsuzsa és Öveges Enikő szerkesztésében (2016: 66-71) megfogalmazódnak a lehetséges problémák. Köztudott, hogy a hazai nyelvoktatás eredményessége igencsak megkérdőjelezhető. Való igaz, hogy a rendszerváltás után a lakosság nyelvtudása pozitív irányba mozdult el (Vágó 1999: 135), közismert tény azonban, hogy manapság a magyarok 35 %-a beszél csak legalább egy idegen nyelvet, ezzel 27 európai ország között az utolsó helyen állunk. A második nyelv tekintetében (13%) is ugyanez a helyzet (Eurobarometer 2012: 17).

1. táblázat. Beszélt idegen nyelvek az Európai Unióban

Forrás: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

	At least 1	Diff. EB77.1 - EB64.3	At least 2	Diff. EB77.1 - EB64.3	At least 3	Diff. EB77.1 - EB64.3	None	Diff. EB77.1 - EB64.3
 EU27	54%	-2	25%	-3	10%	-1	46%	+2
 LU	98%	-1	84%	-8	61%	-8	2%	+1
 LV	95%	=	54%	+3	13%	-1	5%	=
 NL	94%	+3	77%	+2	37%	+3	6%	-3
 MT	93%	+1	59%	-9	13%	-10	7%	-1
 SI	92%	+1	67%	-4	34%	-6	8%	-1
 LT	92%	=	52%	+1	18%	+2	8%	=
 SE	91%	+1	44%	-4	15%	-1	9%	-1
 DK	89%	+1	58%	-8	23%	-7	11%	-1
 EE	87%	-2	52%	-6	22%	-2	13%	+2
 SK	80%	-17	43%	-5	18%	-4	20%	+17
 AT	78%	+16	27%	-5	9%	-12	22%	-16
 CY	76%	-2	20%	-2	7%	+1	24%	+2
 FI	75%	+6	48%	+1	26%	+3	25%	-6
 BE	72%	-2	50%	-16	27%	-26	28%	+2
 DE	66%	-1	28%	+1	8%	=	34%	+1
 EL	57%	=	15%	-4	4%	=	43%	=
 FR	51%	=	19%	-2	5%	+1	49%	=
 PL	50%	-7	22%	-10	7%	-9	50%	+7
 CZ	49%	-12	22%	-7	6%	-4	51%	+12
 RO	48%	+1	22%	-5	8%	+2	52%	-1
 BG	48%	-11	19%	-12	4%	-4	52%	+11
 ES	46%	+2	18%	-1	5%	-1	54%	-2
 IE	40%	+6	18%	+5	4%	+2	60%	-6
 UK	39%	+1	14%	-4	5%	-1	61%	-1
 PT	39%	-3	13%	-10	4%	-2	61%	+3
 IT	38%	-3	22%	+6	15%	+9	62%	+3
 HU	35%	-7	13%	-14	4%	-16	65%	+7

Ha megvizsgáljuk ezt az adatot az iskolai képzésben a nyelvoktatásra fordított óraszámok szempontjából, akkor egyáltalán nem indokolt az alacsony eredmény. A minimálisan számolt kötelező keretek szerint egy tanuló az első idegen nyelvből minimálisan 984, míg a másodikból 432 tanórán vesz részt közoktatásban eltöltött tanulmányai során. Ennél csak két EU-tagállam fordít több órát nyelvtanulásra, az összes többi ország lényegesen kevesebbet. Ezen adatokat más országokkal összevetve azt látjuk, hogy az idegen nyelv tanulására szánt órák száma legalább a középmezőnyhöz lenne elegendő (például Lengyelországban 9 év alatt 532 órájuk van, ezzel a 18. helyen állnak), éhez az óraszám csak néhány kirívó példával összevetve számíthat kevésnek (az első helyen álló Luxemburg: 10 év alatt 1893). (Key Data 2005: 74)

2. táblázat. ALTE (Association of Language Testers in Europe) javaslata az óraszámokra
Forrás: <http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>

CEFR level	Number of guided learning hours in target foreign language
C2	Approximately 1,000-1,200
C1	Approximately 700-800
B2	Approximately 500-600
B1	Approximately 350-400
A2	Approximately 180-200
A1	Approximately 90-100

A Nemzeti Alaptanterv 2003 a Közös Európai Referenciakerettel összhangban kijelöli a hazai idegennyelv-oktatás általános céljait és az európai hatfokú skálán mérve a 6. évfolyamtól kezdve meghatározza a közoktatás egyes szakaszaiban minden diák által elérendő minimális nyelvi szintet. Első idegen nyelvből a 12. évfolyamra B2 szint elérését, második idegen nyelvből A2-B1 szint elérését irányozza elő. Ebből kitűnik, hogy a mércét meglehetősen alacsonyra teszi: 8 évi nyelvtanulás után a tanulóknak minimálisan az európai B2 szintre kell eljutniuk, ami igen alacsony elvárás. A legszomorúbb pedig az, hogy a középiskolás diákok egy része el sem jut a B2-es szint közelébe. Nekik egészen biztosan csak magánórákkal és külön nyelvtanfolyamokkal lesz esélyük a feltételt teljesíteni. Márpedig a 2020-as évi felvételitől kezdődően már kötelező lesz a B2-es nyelvvizsga a felsőoktatási intézményekbe való bejutáshoz.

3. Korai nyelvoktatás

Megvizsgálhatjuk ezeket az adatokat abból a szempontból is, hogy hány éves korban ajánlott elkezdni a nyelvtanulást. Magyarországon kötelező jelleggel a 4. évfolyamon (9-10 évesen) kezdenek nyelvet tanulni a diákok, a második idegen nyelv a 7. évfolyamon lép be (kivéve a nemzetiségi és a speciálisan kétnyelvű iskolákat). A Nemzeti Alaptanterv első változata a nyelvtanulás kötelező kezdő időpontját 5. osztályra tette, a 2003. évi átdolgozott változata a kezdés időpontját 4. osztályra vitte le, tehát minimálisan elmozdult a korábbi kezdés felé⁶³. A legtöbb európai országban 6-9 évesen kezdenek a diákok nyelvet tanulni, legkésőbb: 11 évesen (pl. Anglia), de történnek reformok is a minél korábbi kezdés érdekében (pl. Szlovákia: 8 év).

⁶³ Speciális helyzetben vannak a nemzetiségi köznevelési és közoktatási intézmények, ezekben már óvodás korban, illetve 1. osztálytól kezdve lehetőség van a nemzetiségi anyanyelv elsajátítására, ami pl. a magyarországi németek esetén a gyermekek számára inkább második nyelv, elsajátítása hasonlítható egy idegen nyelvéhez. A kisebbségi nyelvoktatás helyzetéről Magyarországon I. Márkus (2008), a nemzetiségi pedagógusképzésről I. Márkus (2009, 2011, 2016).

3. táblázat. A nyelvtanítás bevezetésének tendenciái

Év	Kötelező kezdés (28 EU országban)		
	7 év vagy alatta	8-9 év	10-11 év
1990	2	1	25
2013	14	11	3

A korai nyelvtanítás támogatottsága az Európai Unió népességének körében általában igen nagy. Egy 2006. évi felmérés szerint a megkérdezettek 55 százaléka gondolja úgy, hogy 6 éves kortól, 39 százaléka pedig, hogy már az előtt el lehetne kezdeni az idegennyelv-oktatást. Sokan vélik úgy, hogy 6 és 12 éves kor között már a második idegen nyelv tanulásába is bele lehetne fogni. Ugyanakkor mind hazánkban, mind Európa más országaiban komoly kihívást jelent a minden gyermek számára elérhető, színvonalas és hatékony korai programok kidolgozása és megvalósítása. (Europeans and their languages 2006: 10). A legtöbben azzal indokolják álláspontjukat, hogy ezekben az években a gyermekek különösen fogékonyak a nyelvtanulás iránt. Érveik között szerepel ebben az életkorban az anyanyelv elsajátításához hasonló tanulás képessége, a tökéletes kiejtés elsajátítására való képesség, az utánzás képessége, a szerepjátéshoz való kedv, a kevés gátlás. Ugyancsak sokan vélekednek úgy, hogy a kisgyermekkorai sajátosságoknak megfelelő, játékos, differenciált módszerek mindenki számára lehetővé teszik az idegen nyelv alapjainak az elsajátítását. Ebben a korban a nyelvtanulás az anyanyelvhez hasonlóan a természetes nyelvsajátítás folyamataira épül, a gyermekek nem direkt módon, hanem játékosan, implicit módon szerzik meg ismereteiket. Néhányan azzal is érvelnek, hogy a korai idegennyelv-tanulás pozitív hatással van a gyermekek kognitív fejlődésére, és az idegen nyelv elsajátítása kedvezően befolyásolja az anyanyelv elsajátításának folyamatát.

A felmerülő rendszerű korai nyelvtanulási lehetőség hosszú távon hozza meg gyümölcsét. Ebben a korban a hangsúly a recepción és reprodukción van, önálló beszédprodukción még aligha várhatunk el. Az eredmény elsősorban a nyelvi folyékonyságban, a szóbeli készségekben és a nyelvtudáson kívül az attitűdökben, nyitottságban, önbizalomban, illetve az anyanyelvre tett kedvező hatásában, és további nyelvek tanulásában jelenhet meg.

A korai nyelvtanítás megvalósítására az elmúlt évtizedekben különféle koncepciók kerültek kidolgozásra és kipróbálásra, melyek céljaiktól függően tartalmaikban és módszereikben egyaránt különböztek egymástól.

1) *A kurzusjellegű nyelvtanítás* meghatározó elemei a gondosan felépített nyelvi progresszió és a mérhető eredmények, amelyek középpontjában a tanterv és a tananyag állnak. Legfőbb célkitűzése egy adott nyelvi szint elérése, ideális esetben a kisgyermekre szabott tartalmak és módszerek segítségével.

2) *Az élményszerű nyelvtanulás* koncepciója szemben a kurzusjellegű nyelvtanítással nem a nyelvet és nem egy nyelvet állít a tanítási-tanulási folyamat középpontjába, hanem a többnyelvű környezet tudatos megtapasztalását, az élményt és a vele járó személyes gazdagodást, amit a nyelvek és a kultúrák találkozása jelent az egyén számára.

3) A korai nyelvoktatás területén is egyre inkább tért hódító harmadik koncepció a *tartalomalapú* illetve a *tantárgyközi szemléletű (interdiszciplináris) nyelvoktatás*. Számtalan formája és elnevezése ismert a teljes illetve részleges immerziótól a két tanítási nyelvű oktatáson át a tantárgyi integrációig. A koncepció lényege, hogy a nyelv illetve a nyelv tanulása helyett a tartalom kerül a tanítási-tanulási folyamat középpontjába, amelynek elsajátításához a nyelv „csupán” eszközként szolgál. A koncepció erőssége az a hatalmas motiváló erő, amit az új tartalmak felfedezése kínál az idegen nyelv eszközeivel (Morvai-Poór 2006: 12).

Ezen a tartalomalapú nyelvoktatáson (a nyelv eszköz és nem csak cél) alapul a kéttannyelvű iskolák sikere is, hiszen ezekben az iskolákban az idegen nyelven keresztül rengeteg lehetőség nyílik arra, hogy a diákok szélesítsék látókörüket és szinte észrevétlenül tanuljanak nyelveket.

A korai kezdésen kívül számos más tényező befolyásolja a nyelvtudás fejlődését: kognitív területen a nyelvérzék, célok, stratégiák; affektív területen az attitűd, motiváció, önbizalom; nyelvi területen az interakciók mennyisége és minősége, a nyelvek jellemzői, a szociokulturális háttér; a nyelvtanár kompetenciái, módszerei, a tananyag és a taneszközök.

4. Módszertani kérdések

Nikolov Marianne 2003-ban 20804 diák körében végzett felmérése (Nikolov 2003: 69-71) alapján a 6., 8. és 10. évfolyamon a leggyakoribb osztálytermi eljárások: fordítás, nyelvtani gyakorlás, kérdés-válasz, hangos felolvasás, egyéni feladat, dolgozat, teszt (írásbeli számonkérés). Ezek az eljárások természetesen nem motiválják túlságosan a diákokat a nyelvtanulásra. A ritkábban előforduló – ezért sokkal kedveltebb – nyelvórai tevékenységek: párbeszéd, szerepjáték, videó nézése, pár- és csoportmunka, szabad társalgás, nyelvi játék. A nyelvi készségek gyakorisági rangsora: az olvasás, az írás, majd a beszéd és végül a beszédértés.

Másképpen fogalmazva, a fordító-grammatizáló, nyelvi tudatosításon és drillezésen alapuló eljárások a meghatározóak, míg a nyelvi jelentést, kontextusos nyelvhasználatot feltételező feladattípusok kevésbé jellemzőek. A frontális, kérdés-válaszra épülő osztálymunka a leggyakoribb, ritkán fordul elő a pár-, illetve csoportmunka. Mindez annak ellenére jellemző gyakorlat, hogy a tananyagok széles választékából a kommunikatív, jelentésközpontú tananyagcsomagokat használják, melyeket azonban hagyományos eljárásokkal alkalmaznak: a szövegeket rendszerint felolvassák, lefordítják, a nagyobb zajjal, több szervezéssel és előkészülettel járó kreatív gyakorlatot és projekteket elhagyják, majd következnek a nyelvtani gyakorlatok. A látszat szerint az új koncepció megvalósítása zajlik, miközben tantermi szinten minden marad a régi.

A nyelvoktató tanárok általában reálisan látják, hogy a diákok milyen nyelvoktatási módszereket kedvelnek, de szükségesnek és hasznosnak tartják a kevésbé népszerű eljárásokat. Problémát okoz az egyéni különbségek kezelése is. Saját nyelvi, módszertani felkészültségükkel többnyire nincsenek megelégedve, többségük ugyan rendszeresen részt vesz továbbképzéseken, de vágyaik között elsődlegesen a külföldi tanulmányutak szerepelnek.

Egy másik módszertani kérdés az órai nyelvhasználat. Az óraszervezés, fegyvelmezés, személyes kommunikáció a nyelvórán sajnos rendszerint magyarul zajlik. A nyelvtanárok az órai megszól-

lalásaiknak alig felében-kétharmadában használják a megtanulandó nyelvet, kihasználatlanul hagyva ezáltal azt az időt, amikor a tanulók még többet hallhatják a tanult nyelvet. Nem meglepő ezek után, hogy a diákok célnyelvhasználata elvárás hiányában még ennél is lényegesen alacsonyabb arányú. Az idegen nyelvi input alacsony mennyisége miatt nem nagyon várható, hogy heti néhány órában ilyen módszertani hiányosságokkal lényeges minőségi változás következzen be a diákok nyelvtudásszintjében. A kommunikatív szemlélet elutasítja az anyanyelv használatát az idegennyelv-órán még fegyvelmezés, magyarázat, új szavak lefordítása estén is, hiszen ezekre a feladatokra a célnyelv vagy megfelelő vizuális illusztráció kiválóan alkalmas. Gondoljunk csak arra, hogy amikor a tanulók és a tanár anyanyelve nem ugyanaz, az anyanyelv használata szóba sem jöhet, mégis eredményes a tanulás („egy személy – egy nyelv” elve). Sok tanár azonban úgy gondolja, felesleges időt vesztegetni a bonyolultabb mutogatásra, gesztikulálásra, más szavakkal való körülírásra, ennél sokkal egyszerűbb az anyanyelvet használva megoldani egy-egy helyzetet. Azonban a rövid távú időnyerés hosszú távon nem szolgálja a tanuló érdekét. Ha a problémákat a tanár mindig az anyanyelv használatával oldja meg, a diák nem tanulja meg a célnyelven megoldani a helyzeteket, nem alakul ki stratégiai kompetenciája, azaz az csak a való életben tapasztalja majd meg, milyen, ha nem kínálják tálcán a segítséget. Ha kiiktatjuk az anyanyelv használatát az óravezetésben és információátadásban, nagyban hozzásegítjük a diákokat ahhoz, hogy megtanuljanak a célnyelven boldogulni akár már kezdő szinten is.

A fent leírtakat összevetve a gyenge eredményekkel, a nyelvtanulás sikertelenségének oka a módszerekben keresendő. A kommunikatív elmélet hatása a gyakorlatra minimális, az innováció igen lassú folyamat. Az idegen nyelvi órák jelentős része ma is a nyelvtanárok kontrasztivitáson és behaviorizmuson alapuló nyelvsajátítási elméletét tükrözi. Mindezek miatt az iskolában az ezredforduló után sok évvel sem válhat minden diák számára elérhetővé a használható nyelvtudás, és a közoktatásból kikerülő nyelvtudásának átlagos szintje messze elmarad attól, amely önállóan fejleszhető vagy egy élethosszon át fenntartható lenne.

Az idegen nyelvre mint tantárgyra ellentmondás jellemző: a nyelvtanítás során diákjaink felkészítése a mindennapi nyelvhasználatra úgy lenne ideális, hogy a tantervi tartalmakat témakörök, beszédzándékok, szituációk köré tervezzük, míg a nyelvről való ismeretek (a nyelvi kategóriák és fogalmak rendszere) csak az egyik alkotóelemet képezik. A hagyományos nyelvtanítás viszont az utóbbira helyezi a hangsúlyt.

Az ambivalencia másik fontos szempontja a nyelvtanuló kommunikációs eszköztárának egyfajta leegyszerűsítése, a nyelvtanulónak bizonyos értelemben saját magához képest alacsonyabb kognitív és érzelmi szintre kell visszalépnie a célnyelven. Ezt a célt a kommunikatív nyelvoktatás játékos, önmagukban érdekes feladatokkal, autentikus szövegek és kooperatív, interaktív eljárások alkalmazásával valósítja meg. Ebben a megközelítésben központi szerepet tölt be az együttműködésen alapuló, sikerélményt nyújtó tevékenység.

A problémák feltárása után joggal vetődik fel a kérdés: mit kellene megváltoztatni? Mitől válhat hatékonyabbá az idegen nyelv oktatása és tanulása?

Az idegennyelv-tanítás eredményességének előfeltétele az lenne, hogy a pedagógiai kultúra változzon meg: a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés helyett a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységalapú megközelítésre lenne szükség (Einhorn 2015). Általában azért változtatják meg a tanárok nehezen a pedagógiai kultúrájukat, mert abban kellene erősnek lenniük, amit nekik sem tanítottak.

A kommunikatív nyelvtanítás a nyelvi jelentésre, témákra, szituációkra, életszerű helyzetekre, autentikus anyagokra épül a diákok aktív bevonásával, célja pedig a használható nyelvtudás fejlesztése. A kommunikatív nyelvtanítás célja a hatékony kommunikáció; a hangsúly a tartalom, a mondanivalón van. Cél a kommunikatív kompetencia valamennyi összetevőjének harmonikus fejlesztése. A kommunikatív kompetencia fejlesztését elősegíti, ha a tanulók valós feladatok megoldásához, valós szituációkban használják a nyelvet, vagyis eszközként használják saját kommunikációs céljaik eléréséhez. Ugyanilyen fontos az, hogy minél több lehetőségük adódjon arra, hogy autentikus nyelvi mintákkal találkozzanak a tanulás során.

A nyelvtanulóktól intenzív szellemi munkát kíván a nyelvi óráknak az a sajátossága, hogy az idegen nyelv egyszerre jelenik meg célként és eszközként is. A tanulói tevékenységek az óra céljainak megfelelő, változatos interakciós formákba szerveződnek, fontos tényező a résztvevők együttműködése, kooperációja. Emiatt természetesen nem kell teljességgel elvetni a korábbi módszertani irányzatokat, hiszen például a mechanikus tanulásnak is van helye a nyelvsajátítás folyamatában, mert a megtanulandó anyagnak vannak olyan részei, amelyek máshogy nem is sajátíthatók el, csak gépies ismétlésekkel, memorizálással.

A kommunikatív nyelvtanítás folyamatában megváltozik a tanár szerepe is. A klasszikus, frontális oktató helyett a tanár inkább a diákok előrehaladásának direkt támogatója, azaz irányító, moderátor, közvetítő, támpont-, stratégiatervező, tanulásszervező, támogató, facilitátor, tanácsadó és mentor.

Hogyan tanítsunk tehát? Hogyan tehetjük hatékonyabbá a tanulási folyamatot? Hogyan tehetjük az ismeretközpontú tanulást tevékenységközpontúvá? A legfontosabb kulcsszavak a tanulói aktivitás, az autonómia és a kooperativitás, ez a három alapelv minden módszertani innováció alapja. Ezen túl meghatározó a tanulói motiváció, a tanulás tárgyának kapcsolata valósággal, az egyéni tanulási út lehetősége, a világos célok, elvárások és a pozitív visszajelzések, a fejlesztő értékelés. Ezek tehát a meghatározó módszertani elemek, amelyek háttérben a tanárok nézetrendszere, mentalitása, azaz pedagógiai kultúrája áll (Knausz 2015: 52-54). Az idegennyelv-tanítás eredményességének előfeltétele az lenne, hogy a pedagógiai kultúra változzon meg: a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés helyett a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységalapú megközelítésre lenne szükség (Einhorn 2015: 58-59).

5. Lehetséges utak a változáshoz

Más tanulási módszereket is alkalmazhatunk az igazi siker eléréséhez. Át kellene venni a reformpedagógia néhány jól bevált, autonómián alapuló, tevékenykedtető módszerét, érdemes lenne interdiszciplináris blokkokban (is) tanítani, a tanulók heterogenitását a tanuló párok, tanuló csoportok kooperatív módszerével lehet kihasználni.

A teljesség igénye nélkül nézzük meg közelebbről, hogy mely alternatív pedagógiai módszer rejti magában építő lehetőségeket a nyelvvoktatás számára.

5.1. Konstruktivista pedagógia

A konstruktivista pedagógia gyűjtőfogalom, nem módszer, hanem szemlélet. Arra épül, hogy a tudást mindenki maga építi fel, és ebben a gondolkodási folyamatban aktívan kell részt vennie, ehhez másokkal együtt kell működnie. A leegyszerűsített, leképzett, megszerkesztett tananyag ezt nem tudja biztosítani, csak a tapasztalatok és az életszerű helyzetek. A komplex tanulási környezet megteremtése alapfeltétel: többé már nem egy tankönyv és egy tanár az információ forrása, hanem maga a valóság. Az életszerű helyzetekben fellelhető valóságos problémákra csoportosan, változatos munkaformákkal és módszerekkel keresik a diákok a választ. A konstruktivista pedagógia sajátos tanulási környezetet igényel, amelyben a tanulók együtt dolgozhatnak és segíthetik egymást, változatos eszközöket és információs forrásokat használva a tanulási célok eléréséhez és a problémamegoldó tevékenységhez.

Az iskolában tehát meg kell teremteni ennek lehetőségeit a gyermekek együttműködését igénylő *tevékenységek* szervezésével, a megismerés örömeinek felfedeztetésével, melynek során megalkothatják saját, személyes tudásukat. Ehhez azonban szükséges olyan tanulásszervezés, mely alkalmas arra, hogy ez a személyes konstrukció optimális feltételek között jöjjön létre, vagyis a tanítás ne csak az ismeretekre, hanem a kompetenciákra irányuljon, miközben tanulók mindegyike cselekvő módon vesz részt az óra menetében. Kulcsszó itt a cselekvés, hiszen Piaget-nak az értelmi fejlődés szakaszolására vonatkozó elmélete szerint a 7-11 éves gyermek a konkrét műveletek szakaszát éli, vagyis a fejlődés alapvető mozgatórugója a gyermek cselekvése.

5.2. Kooperatív tanulás

A kooperatív tanulás (Spencer Kagan 2001) egyidős az emberiség történetével, hiszen a gyermek a családban, tágabb közösségekben tanulta meg az életben maradáshoz nélkülözhetetlen ismereteket. A lányok anyjukkal együtt végezve ismerték meg a házi munkát, a gyermeknevelés teendőit, a fiúk a férfiakkal együtt vettek részt a vadászatokon, közösen építették a lakóhelyet. A kooperatív pedagógia azoknak a pedagógiai módszereknek az alkalmazását jelenti, amelyek a tanulást társas tevékenységgé teszik, és a hangsúlyt a kortársi, tanulói együttműködésre helyezik. A tanulók kooperatív csoportokban dolgoznak, a munka alapja, hogy a tanulók egymást is tanítják, biztosítva ezzel a nyelvi és szociális kompetenciák folyamatos fejlesztését.

Sok kooperatív tanítási-tanulási módszer létezik, ilyen pl. a projekt módszer, a vitamódszer, a probléma alapú (központú) tanulás, a felfedező tanulás. E módszerek mindegyike rendelkezik már a kooperatív technikák, feladatok kisebb-nagyobb gyűjteményével, ajánlásokkal.

Nincs egyetlen, mindenre megoldást nyújtó kooperatív módszer, csak kooperatív módszerek vannak, és ennél is fontosabb, hogy rengeteg kooperatív feladat, technika létezik, amelyekből az adott pedagógiai és oktatási helyzetben ki lehet választani a megfelelőt még akkor is, ha a pedagógus nem kötelezi el magát egyik nevesített módszer mellett sem, illetve változtatva használja őket.

5.3. Drámapedagógia

A drámapedagógia a hagyományos tanári felfogás szerint a drámajáték, amely csak folytatása lehet a komoly tanulásnak, és különben sem lehet eljátszani a tananyagot addig, amíg azt meg nem tanulták a gyerekek. A drámapedagógia alkalmazása azonban nem csak a történetek dramatizálását jelenti, ami tulajdonképpen csak reprodukciós feladat. Igaz ugyan, hogy ha a tanulók eljátszák az adott szituációt, személyes tapasztalatokat szerezhetnek, így lesz mihez kötni az új tantárgyi tartalmat. Pinczésné (2003: 33) a drámapedagógiai tevékenységet sokkal tágabban értelmezi: a drámapedagógia „a személyiség fejlesztésének olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek”. Kiemeli továbbá (Pinczésné 2003: 5), hogy a drámapedagógia a színművészetől ’örökölte’ a drámai megjelenítés módjait, funkcióit; a pedagógiától a reformpedagógia egyes aspektusait (Montessori, Freinet, Steiner, Rogers, Gordon); a pszichológiától pedig a fejlődéslélektan játékkal kapcsolatos elméleteit (Piaget, Mérei), illetve a pszichodramából ismert csoportmódszereket (Moreno). A dramatikus játékok, feladatok, helyzetgyakorlatok nagyon jól szolgálják az idegen nyelvi kommunikáció, illetve a multikulturális nevelés elősegítését. A kommunikatív gyakorlatok az osztályteremben, a nyelvi játékok elindítják a tanulókat a szerepjátékokhoz vezető úton. A különböző szereplők bőrébe bújás nagyban megkönnyíti a gyerekek számára az idegen nyelven való megszólalást. Ha valaki más szerepben beszélnek, csökken a hibázástól való félelem, oldódik a gátlás, a játékos forma élvezetessé teszi a nyelvtanulást. Schewe (1993: 185) szerint csak akkor beszélhetünk kommunikatív nyelvoktatásról, ha a nyelvről dramatikus tevékenységeket is alkalmazunk.

5.4. Projekt módszer

A projekt módszer egy sajátos tanulási forma, egy komplex, szisztematikus, a hagyományos iskolai és osztálystruktúrára túllépő programterv, amely lehetőséget teremt arra, hogy a tanulók különböző csoportokba szerveződve egyidejűleg dolgozzanak, gyakoroljanak és szerezzenek új információkat. A projektoktatás szakaszai: egy összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma kiválasztása; a témafeldolgozáshoz kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése és feldolgozása; a projekt értékelése; az eredmények bemutatása. Alapvető cél, hogy a tanulók képesek legyenek csoportokban együttműködve egy adott téma többirányú feldolgozására, a megszerzett ismeretek megfelelő formába öntésére, valamint a többi diák számára érthető és érdekes bemutatására, továbbá hogy a tanulók megtalálják és rendszerezik a különböző forrásokat, megtalálják az összefüggéseket, ismereteiket közölve pedig fejlődjön a kommunikációs képességük, kreativitásuk, önismeretük. Társaikkal együttműködve toleranciát tanuljanak. A projektoktatás az idegen nyelv elsajátításának hatékonyságát növeli azáltal, hogy alapvetően a tanuló tevékenységére épülő oktatási formát jelent. A projektoktatásban a tanulók motiváltabbak a tanulási tevékenységekben való részvételre, ami elsődlegesen a nyelvtanulással szemben tanúsított pozitív attitűdben mutatkozik meg.

5.5. Állomásokon történő tanulás

Jól alkalmazható a nyelvórákon a „Stationenarbeit” elnevezésű munkaforma, melynek lényege, hogy a tanulók egyénileg, párokban vagy csoportokban dolgoznak, és állomásról állomásra haladva oldják meg a feladatokat. Minden csoportnak van egy menetlevele, amelyen leigazolják a teljesítményüket. Nagyon fontos az ellenőrzőlapok kihelyezése, hogy a tanulók önállóan tudják az elvégzett feladat helyességét kontrollálni. Minden állomást úgy kell felépíteni, hogy a feladatok tanári segítség nélkül is megoldhatók legyenek. E változatos munkafORMÁBAN központi szerep jut az önellenőrzésnek. A gyerekek élvezik, hogy az állomások között mozoghatnak, és kivétel nélkül minden tanuló dolgozik. A jobb képességűek segítik társaikat, hiszen amíg nincs kész minden tanuló a csoportban, addig nem tudnak továbbhaladni. Ez a munkaforma könnyen igazítható a tanulócsoporthoz, változatos lehetőséget nyújt egy-egy témakör gyakorlására, összefoglalására, differenciálásra. Bár a „Stationenarbeit” alkalmazása a pedagógustól sokkal több előkészítő munkát igényel, a tanórán a pedagógus már csak irányító, segítő szerepet játszik, szabad kapacitását kihasználva – amennyiben szükséges – nagyobb figyelmet tud szánni a tanulók tevékenységének támogatására. Célszerű ezt a nyitott módszert alkalmazni, hiszen a tanulók szívesebben és jobb hangulatban dolgoznak, motiváltabbak a feladat elvégzésére, jobban bekapcsolódnak, és mivel aktív résztvevői az órának, ezért eredményesebb a tanulási folyamat. Hatékonyaság szempontjából sok múlik azon, hogy a pedagógus mennyire jól tudja összeválogatni a feladatokat.

5.6. Élménypedagógia

Idegen nyelvet nemcsak az iskola falain belül tanulhatunk. Az élménypedagógia a tapasztalati tanulást helyezi a középpontba, mely jól kiegészíti a hagyományos oktatási módszereket, a modern kor hiányosságait. A tanulás ebben az esetben olyan folyamat, ahol a tapasztalat átfelműlésén keresztül tudás jön létre. A tapasztalati tanulás közvetlen észlelésből eredő, elsősorban természeti környezetben zajló módszer, interdiszciplináris lehetőséget teremt (pl. környezetismeret, biológia stb.), de jól alkalmazható tanórai körülmények között is. Az élménypedagógia, a tapasztalati oktatás más módszereknél hatékonyabban segíti elő a komfortzónából történő kilépést, és ezáltal maradandóbb tudást és változatosságot biztosít. Az osztályterem helyett a természetbe viszi tanulni a diákokat, és kiszakítja őket a megszokott oktatási környezetből. A főbb tevékenység típusok: problémamegoldó feladatok, kalandos, mozgást igénylő feladatok, kreativitást és csapatmunkát igénylő feladatok.

Pedagógiai céljai többek között az együttműködés gyakorlása, a kommunikáció fejlesztése, a tapasztalatszerzés, az egymásra való odafigyelés, a közösség építése.

A holisztikus pedagógia szerint, melynek névadója Pestalozzi, a tanuló képességeit egyszerűen kell fejleszteni intellektuálisan, érzelmileg és a kezűgyesség területén („kiművelt fő, érző szív és gyakorlott kéz”). A holisztikus oktatás a teljes személyiség oktatásával foglalkozik az elme, a test és a lélek fejlesztésén keresztül. Ebből könnyen átemelhető az nyelvtanításba

az érzékelés útján való tanulás, hiszen minél több inger éri a tanulót, annál hatékonyabb a tanulás, annál jobban megmarad a tanult anyag, és annál könnyebben lehet később felidézni. Minél több érzékszervünket vetjük be tehát a tanulás során, annál mélyebb a bevésés.

6. Összegzés

Megvizsgálva a magyarországi idegennyelv-oktatás körülményeit, súlyos eredményességi és hatékonysági problémákat jelez, hogy bár nemzetközi összehasonlításban átlagosan másfél-szeres óraszámban tanulnak idegen nyelvet diákjaink, nyelvtudásuk még mindig elmarad külföldi társaikétól. Megállapítható, hogy a rendszerváltás óta ugyan jelentős változások tapasztalhatók a nyelvtudás területén, a módszertani megújulás és a szemléletváltás még várat magára. Az országos felmérések adatai azt mutatják, hogy a közoktatásból kikerülő diákok nyelvtudásának szintje nem javult olyan látványosan, mint azt remélni lehetett volna. A felsőoktatás pedig alig biztosít lehetőséget arra, hogy a diákok a választott szakjaikon a szaktárgyakat célnyelven tanulva, a közoktatásban elért nyelvtudásukat szinten tartsák és/vagy továbbfejlesszék. Ennek ékes bizonyítéka többek között a felsőoktatási intézményekben hiányzó (középfokú) nyelvvizsga miatt ki nem adott diplomák száma: ez átlagosan 24 %-ot, vagyis minden negyedik hallgatót érint. Ugyan kedvező irányban változott a szülők és a diákok hozzáállása az idegen nyelvek tanulásához, mégis egyértelműen megállapítható, hogy a nyelvtanulással töltött évek száma, a nyelvtanítás minősége, a többszöri újrakezdés nem szolgálják kellőképpen a hatékony nyelvelsajátítást. A megoldást tehát nem az óraszámok megemlése jelenti, noha a nyelvtanárok többsége ebben látná a hatékonyság javulását. A siker elmaradásának oka elsősorban abban rejlik, hogy a nyelvtanítás módszertani repertoárjában továbbra is a hagyományos osztálytermi eljárások dominálnak. Figyelembe kell vennünk, hogy a mai gyermekek ingerküszöbe jóval magasabb, ezért ezt meghaladó, érdeklődésüket felcsigázó, kreativitásra épülő, készségfejlesztő feladatokkal kell őket ellátnunk. Szükséges lenne az intenzív tanítási technikák kiegészítése extenzívvel, melyekkel autentikus anyagok integrálhatóak a nyelvtanulás folyamatába, tanácsos lenne innovatív nyelvtanulási módszereket alkalmazni, ezeket beépíteni az idegennyelv-oktatás működő didaktikájába és módszertanába, hiszen nem a nyelv formai oldala, hanem a beszédkézség és a szókincs fejlesztése, a folyamatos és hatékony célnyelvi kommunikáció a hangsúlyos. Célunk ugyanis az, hogy a tanulók természetes nyelvi környezetben tudják majd alkalmazni a tanult nyelvet. Kilépvé az osztályterem falai közül képesek legyenek anyanyelvi beszélővel kommunikálni, tv-műsorokat, filmeket megérteni, információkat szerezni a világhálón, külföldi tartózkodásuk során boldogulni.

További problémát jelent, hogy a pedagógiai kultúraváltás a felsőoktatásban nem történt meg. Hallgatóinktól elvárjuk a modern nyelvpedagógia alapelveinek ismeretét és a gyakorlatban való hiteles alkalmazását, míg ezzel a saját kurzusaikon csak minimálisan találkoznak. Az egyetemi előadásokat, de a szemináriumok többségét sem jellemzi a tanulóközpontúság, az interaktivitás, a kompetencia-fejlesztés vagy a formatív értékelés, így a leendő nyelvtanárok az első kézből való tapasztalatgyűjtés helyett ezeket az ismereteket olykor frontális előadásokon vagy a szakirodalomból szerzik meg. A helyzet megváltozásához tehát hatékonyabb pedagógusképzésre és folyamatos

tanártovábbképzésekre lenne szükség. Ösztönözni kellene a nyelvoktató pedagógusokat, hogy változtassanak pedagógiai kultúrájukon, lépjenek ki a megszokott módszertani keretből, és próbálják ki magukat más terepen is, izgalmas, szakmai kihívásokkal teli helyzetekben!

Felhasznált irodalom

- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Einhorn Ágnes 2015. *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Einhorn Ágnes 2015. Pedagógiai kultúraváltás – de hogyan? In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Europeans and their languages 2006. Special Eurobarometer 243 Wave 64.3. p.10 http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf Letöltve: 2018.11.15.
- Europeans and their languages 2012. Eurobarometer report 386 http://ec.europa.eu/comfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf Letöltve: 2018.11.15.
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Önkonet. Budapest. 57-75.
- Key data on teaching languages at school in Europe* 2005 Edition. Brussels. Eurydice.
- Knausz Imre 2015. Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez. In: Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc. 43–56.
- Kuti Zsuzsa – Öveges Enikő (szerk.) Mi a baj az iskolai nyelvoktatással? http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/konferencia_201603_tanulmanykotet.pdf Letöltve: 2018.11.15.
- Márkus Éva 2008. A kisebbségi nyelvoktatás helyzete Magyarországon. (A magyarországi németek, szlovákok, horvátok, románok, szerbek és szlovének esetében). In: Kraiciné Szokoló Mária–Laki Ildikó–Pető Tamás (szerk.): *Nemzetközi tapasztalatok a felnőtt-nyelvoktatás világából*. Az AT-HU INTERREG IIIA 3.2. intézkedés Határon Átnyúló Felnőttképzési Nyelvi Módszertani Központ létesítése című projekt keretében készített tanulmányok összefoglaló kiadványa. TIT Pannon Egyesülete. Budapest-Győr. 124-156.
- Márkus Éva 2009. Die Ausbildung von deutschen Minderheitenpädagoginnen an der Fakultät für Kindergärtnerinnen- und Grundschullehrerbildung der Eötvös Loránd Universität (ELTE TÓK). *Deutsch revival*. 6/6: 55–60.
- Márkus Éva 2011. Die Ausbildung von deutschen Minderheitenpädagoginnen für den Kindergarten an der Fakultät für Kindergärtnerinnen- und Grundschullehrerbildung der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE TÓK). In: Bús Imre – Klein Ágnes – Meskó Norbert (Hg.): *Nevelés és kutatás. Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez. Erziehung und Forschung. Beiträge zur KindergärtnerInnenausbildung*. Szekszárd. 168–172.
- Márkus Éva 2016. Minderheiten in Ungarn und die Ausbildung von Minderheitenpädagoginnen an der ELTE TÓK. In: Ilse, Viktoria – Suresch, Indira – Winkler, Marco (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in den Schulen im Donaauraum*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 81–92.

- Morvai Edit – Poór Zoltán 2006. Korai nyelvoktatás a magyar oktatási intézményekben. Oktatási Minisztérium. Budapest.
- Morvai Edit – Ottó István – Öveges Enikő 2009: *Idegennyelv-oktatás az általános iskolák 1-3. évfolyamán*. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf Letöltve: 2018.11.15.
- Nikolov Marianne 2003 a. *Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja*. Iskolakultúra, 8. sz.
- Nikolov Marianne 2003 b. *Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai*. Új Pedagógiai Szemle, 53 (3). 46-57.
- Nikolov Marianne 2011. *Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás*. Magyar Tudomány 2011/9. 1048-1057.
- Pinczésné Palásthy Ildikó 2003. *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Pedellus. Debrecen.
- Schewe, Manfred 1993. *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Carl von Ossietzky universität, Oldenburg.
- Vágó Irén 1999. Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó. Budapest. 135–172.
- Vágó, Irén (ed.) (2007). *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Kruppa T. Éva

Fejlesztés IKT eszközökkel az óvodában

1. Bevezetés

A digitalizáció új kihívásokkal állítja szembe a pedagógusokat. Míg a most óvodás gyermekek beleszülettek az internet és technológia világába, s digitális bennszülöttként napi szinten használják a legújabb infokommunikációs eszközöket, addig a pedagógusoknak digitális bevándorlóként az új technológia már felhasználói szintű alkalmazása is problémát jelent. (Prensky 2001) A szülők nem tudatosan, de folyamatosan befektetnek a gyermekük informatikai nevelésébe, amikor okostelefonot vagy tabletet vásárolnak. (Deutsch 2016) A gyermekek fő nevelési színtere a család, az óvodának a családdal összhangban, a gyermekek otthonról hozott tudására építve kell folytatnia a fejlesztésüket közösségben. (ONOAP 2018) Avval, hogy az óvodába nem engedjük be a digitális tartalmakat a gyermek védelmére hivatkozva, egy olyan fontos elemet zárunk ki a tanulási környezetéből, amely a mindennapjainak természetes szereplője. Czunyiné dr. Bertalan Judit, digitális tartalomfejlesztésért felelős kormánybiztos a Világ legnagyobb tanórája program köszöntőjében elmondta, hogy a digitalizációnak nem helyettesítenie kell a hagyományos módszereket, hanem erősítenie. (Bertalan 2016) „Szükség van a változtatásra a módszertanban, miután mind a hazai, mind a nemzetközi kutatások szerint jelentős mértékű változáson ment át a diákok technológiához való viszonya, technológiai jártassága, a technológia mindennapi életükben játszott szerepe. (Molnár 2010) Ennek következtében a 90-es évek után született diákok már egyértelműen digitális környezetben nőnek fel (Tapscott 2008), életükben nélkülözhetetlen a számítógépek és az internet használata (Jones, Ramanau, Cross és Healing 2010), a vizualitás szerepe nagyobb, mint az bármely korábbi generációk életében volt.” (Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács és Hülber 2015: 22/1. bekezdés) A digitális eszközök káros hatása áll a legtöbb szakirodalom és konferencia fókuszában, s igen kevés ejt szót a jótékony oldaláról, a benne rejlő képességfejlesztési lehetőségekről. Jó gyakorlatokkal és a kutatási eredményeimmel igyekszem hozzájárulni a hazai modern óvodapedagógiai szemlélet és módszertani kultúra előmozdításához a digitalizáció terén. Céloom, hogy az óvodapedagógusok kedvet kapjanak a kísérletezéshez és próbálják ki magukat az IKT eszközök használatában, az alkalmazás tapasztalatait bátran osszák meg pedagógus társaikkal. Ezen tanulmányban az IKT eszközök alkalmazására háromféle módszer kerül bemutatásra. A papír- és a számítógép-alapú fejlesztés összehasonlító vizsgálata után egy párhuzamos és egy komplex óvodai tevékenység, illetve egy tehetséggondozás tapasztalatait ismertetem.

2. A papír- és számítógép-alapú fejlesztés összehasonlító vizsgálata

Az IKT eszközök óvodai csoportomban való rendszeres használata előtt fontosnak tartottam, hogy megvizsgáljam a gyermekek IKT eszközökhöz való viszonyát. A vizsgálat alanya egy ve-

gyes életkorú csoport (3-7 éves gyermekek), 12 lány és 9 fiú, melyből négy gyermek, három fiú és egy lány sajátos nevelési igényű. A vizsgálat célja a két különböző módon közvetített fejlesztő feladatok megoldási folyamatának az összehasonlítása. Az adatok összegyűjtése természetes körülmények között való megfigyeléssel, meghatározott megfigyelési szempontsorról és kísérlettel történt. A vizsgálat első lépéseként a mérésekhez szükséges számítógépes feladatokat kisebb külső formai változtatásokkal, de belső logikai változtatás nélkül papírra vittem, ezzel vizsgálva a közvetítő eszköz szerepét. A két különböző módú tesztelés menete lineáris maradt, azaz a feladatok azonos sorrendben jelentek meg minden alanynál. (Csapó, Molnár, R. Tóth 2008)

A kétféle vizsgálat között két-három nap telt el. A feladatok megoldására nem volt megadva időkeret egyik tesztelési formánál sem. A vizsgálat hetének ütemterve az Állatok világnapja köré épült fel, ehhez kapcsolódott a legtöbb számítógépes feladat témája is. A gyermekek életkori sajátosságaiknak megfelelő feladatokat kaptak, melyeket ingyenesen a Google Play Áruházból, illetve az AppStore-ból lehet elérni. A hároméves kort még nem betöltött gyermekek („A” korcsoport) feladatában az auditív és vizuális percepció interszenzoros észlelésének fejlesztése állt a fókuszban. A feladat az auditív-vizuális csatornák keresztmodalitásának működését fejleszti. A Sound Flashcards játékban fülhallgatón keresztül kapott hangot kellett azonosítani a gyermeknek és három állat képe közül kiválasztani azt, amelyhez a hang tartozik. A papíralapú feladat megoldása során a pedagógus adta az auditív ingert, az állatokról való képek pedig kinyomtatásra kerültek. A három-négy éves korosztály („B” korcsoport) megfigyelő és vizuális, illetve formaészlelést fejlesztő feladatokat kapott, míg az idősebb korosztály („C” korcsoport) a „B” korcsoport játékeit, valamint további feladatként térészlelést és térbeli tájékozódást fejlesztő játékot is kapott. A Merry Farm nevű játékban farmon készült képeket kapnak a gyermekek, melyekből egy-egy részlet hiányzik. Az üresen hagyott részeket kell felismerni és a felajánlott képek közül beilleszteni az odaillőt. A Memory Game with Sounds memóriajátékban az összeillő állatpárokat kell megtalálni, míg a Baby Animals memóriajátékban az adott állatot és kölykét kell összepárosítani. A Find the Differences játékban két kép között kell megtalálni a különbségeket. A Manó Tél nevű szoftverben jégcsapokat kell hosszúság és vastagság szerint sorba rendezni. A Maze Race nevű játékban pedig különböző állatokat kell kijuttatni a labirintusból.

2.1. Kutatási kérdések és válaszok

K1) A kétféle módú feladatmegoldás során megfigyelhető volt-e teljesítménybeli különbség? Ha igen, milyen formában?

K2) Az összehasonlító vizsgálat gyakorlati tapasztalatai alapján milyen hátrányok és előnyök fogalmazhatóak meg az IKT alapú fejlesztéssel kapcsolatban?

K3) A technológia-alapú mérés-értékelés és fejlesztés óvodai nevelésbe való bevezetésének milyen feltételei fogalmazhatóak meg?

K4) A gyermekek körében mely preferenciák fogalmazódtak meg a feladat számítógép- és papíralapú megoldása során?

K1) A kísérlet során az A) korcsoport számítógépen a feladatok 75%-át oldotta meg, míg papíron csupán a 40%-át. A B) korcsoport feladatait számítógépen végig megoldotta, míg pa-

píron minden játékban átlagban egy feladattal kevesebbet teljesítettek. Végül a C) korcsoportban egy gyermek kivételével mindenki megoldotta az összes feladatot számítógépen, papíron azonban átlagban 2 feladattal kevesebbet oldottak meg minden játékban. Amit külön kiemelnék, hogy a legnagyobb teljesítménykülönbség az SNI-s gyermekek körében volt, míg papíron átlag alatt teljesítettek, addig számítógépen hozták a csoport átlagos teljesítményét. A megfigyelés során, azt tapasztaltam, hogy a megoldási folyamatban különbség két területen adódott, mely észrevételeket megfigyelési naplóban rögzítettem. Egyfelől, a papíralapú feladatoknál az óvodapedagógus folyamatos jelenlétére, irányítására és külső motivációjára volt szükség, hiszen nélküle a gyermek nem tudja, mi a feladat, hiba esetén pedig nincs, ki felhívja rá a figyelmét. Evvel szemben a számítógép nem igényli a pedagógus jelenlétét, hiszen a mintafeladatokkal a szoftver megismerteti vizuálisan, vagy akár auditívan a feladatot. A hibákat pedig a különböző grafikai eszközökkel szemlélteti a program, és addig nem tud tovább haladni a gyermek a következő feladatra, amíg ki nem javítja hibáit. Jó feladatmegoldás esetén pozitív megerősítést kap a gyermek, munkáját folyamatos visszajelzés kíséri végig. Külső motivációra sincs szükség, hiszen a gyermekek sokkal érdeklődőbb és nyitottabb attitűddel fordultak az IKT eszközök felé, mint a papíralapú társaik felé. Lényeges eltérést tapasztaltam a játékidő hosszában is. Az IKT eszközökkel az előre meghatározottakon túl is megoldottak feladatokat a gyermekek, míg a hagyományos módszerrel még az eltervezett feladatokat sem végezték el.

K2) Az utóbbi években megjelent információs-kommunikációs technológiák újabb gyors és költség-hatékony lehetőséget kínálnak a fejlesztés megvalósítására. A számítógép alkalmazása nemcsak leegyszerűsíti a mérés-értékelés folyamatát, hanem figyelembe véve a számítógépes fejlesztés kimeríthetetlen lehetőségeit, belátható időn belül ki fogja szorítani a hagyományos, papír-ceruza feladatokat (Kozma 2009). A technológia fejlődése és terjedése, általánossá válása, hozzáférhetősége rendkívüli lehetőségeket kínál a pedagógiai mérés-értékelés, fejlesztés gyakorlatának minőségibbé válásához. Alkalmazásának segítségével pontosabb, változatosabb, lényegesen komplexebb képességeket vizsgáló fejlesztési eljárásokat, életszerűbb, alkalmazásorientáltabb, természetesebb környezeteket, feladatokat alakíthatunk ki a korábbi papíralapúakhoz képest. (Molnár, Magyar, Pásztor-Kovács, Hülber 2015)

A számítógép segítségével az egyéni fejlesztés párhuzamos tevékenységként is működhet, nincs szükség a pedagógus közvetlen jelenlétére. Közvetetten azonban igen, hiszen ahogy az előző felmérések bizonyították, a gyermekek képesek nagyon sok időt a számítógép előtt tölteni, mely sok időt elvehet a szabad játékidőből. Az óvodapedagógusnak kell a gyermekek idejét beosztani és egy szokásrendszert kiépíteni a számítógép használata köré.

Kihívást jelenthet a digitalizáció térnyerése az óvodákban, hiszen az óvodapedagógusoknak nincsenek meg a megfelelő számítógép-felhasználói ismeretei, nem ismerik jól e technikát, ismerik azonban a hátrányait, s mindezekért nem támogatják. Olyan világban hagyánánk egyedül a gyermeket, ahol előttünk még nem járt senki. Félünk, hogy nem tudjuk tapasztalatunkat átadni. A gyerekektől kéne tanácsot kérni. Mindnyájan tisztában vagyunk a digitális világgal járó előnyökkel és veszélyes hátrányaival. A digitalizációt megakadályozni azonban nem tudjuk, ez egy önmagát gerjesztő, hihetetlen mértékben fejlődő folyamat, éppen ezért kell megtanulnunk élni vele, használni azt, hogy a veszélyforrásokat csökkenthessük, s az előnyeit jóra használhassuk. Hátrányt jelent az óvodák technikai felszereltségének hiánya, illetve a periférián rekedt óvodák technikai lemaradása az internet kiépítése terén is.

K3) A számítógépes fejlesztéshez szükséges technikai felszerelések beszerzése, a szélessávú internet kiépítése minden nevelési intézményben elsődleges feltétele a digitalizációnak. Az új információs-kommunikációs eszközök akkor segíthetik hatékonyan az oktatás fejlesztését, ha nem a megjelenő technikához keressük a felhasználás lehetőségeit, hanem az oktatás-nevelés valós problémáinak megoldásában alkalmazzuk azokat. A pedagógiai mérés-értékelés, fejlesztés tipikusan olyan terület, amelyen a gyakorlat igénye váltja ki az információs-kommunikációs eszközök alkalmazását. (Csapó, Molnár, Pap-szigeti, R. Tóth 2009) Ahhoz, hogy az óvodapedagógusokat meggyőzzük az IKT eszközök használatának előnyeiről, jó gyakorlatokra van szükség és arra, hogy tapasztalatainkat e téren megosszuk egymással. A „Digitalizáció az óvodában” az óvodapedagógus képzés újabb aspektusa, így szükség van a felsőoktatás megújulására is.

K4) A vizsgálat során a gyermekek ugyanazt a játékot kétféle módon is kipróbálhatták, így össze tudják hasonlítani a két élményt és meg tudják fogalmazni a preferenciájukat. Kötetlen interjúbeszélgetés során kiderült, hogy 21 főből egyetlen gyermek részesítette előnyben a papír alapú feladatokat. A csoportszobámban többet kell használnom IKT eszközöket, mint eddig, hiszen a gyermekek nyitottak és érdeklődőek a digitális eszközök iránt, igénylik a használatukat. Fontos volt, hogy felmérjem a csoportom hozzáállását a digitális eszközökhöz saját pedagógiai munkám fejlesztése érdekében.

3. IKT eszközökkel való fejlesztés párhuzamos tevékenységként

Megismerve a gyermekek preferenciáját, kialakítottam egy számítógépes sarkot a csoportszobában. A tevékenységhez szükséges felszerelés egy laptop, hangfal vagy fülhallgató és egér. Céлом, hogy minden gyermek hozzáférjen számítógépes fejlesztő játékokhoz a szabad játék során. A köré kiépített szokásrendszer által a gyermekeknek nemcsak a szoftver által megcélzott képességei fejlődnek, hanem az egymáshoz való alkalmazkodásuk és türelmük is.

A számítógép nincs állandó jelleggel kikészítve az asztalra. A szokásrendszer része, hogy igény esetén veszem elő csak a laptop táskában elhelyezett gépet, melyet reggel együtt szerezünk össze, délben együtt szedjük szét és rakjuk vissza a helyére. Evvel céлом, hogy a gyermekek lássák a gép részeit külön-külön is, azok funkcióit és működését. Nagyon fontos, hogy összeszerelés közben a gyermekek megismerkedjenek a gép, mint elektronikus eszköz veszélyeivel és az óvintézkedésekkel. A játékok ikonjait az asztalon helyeztem el, így a gyermekek egy idő után már a felnőtt segítségével nélkül is képesek voltak elindítani a kiválasztott játékot. Minden kisgyermek számára kiemelek egy feladatot, amelyet aszerint választok ki, hogy milyen fejlesztésre van szüksége. Mindenki körülbelül 10-15 percet tölthet el számítógépes játékkal, utána egymás között cserélniük kell.

Nehézségek: A párhuzamos tevékenység korai szakaszában nehézség volt, hogy a gyermekek alkalmazkodjanak egymáshoz. A gyermekek egocentrikus világmépből eredően mindenki azonnal szeretne volna kipróbálni a számítógépet és ez gyakran képezte konfliktus tárgyát. A laptop köré épített szokásrendszer gyakorlásával azonban egyre több szabály interiorizáló-

dott, a gyermekek jobban tudtak alkalmazkodni egymáshoz. Következő problémaként a számítógép körül való csoportosulás jelent meg, amikor egymás játékát figyelték meg a gyermekek. Ennek hátránya egyfelől, hogy ez az éppen nem a számítógépet használó gyermek szabad játékából vesz el időt, másfelől pedig zavaró külső tényező a gép előtt ülő gyermek számára a körülötte való nyüzsgés. Fontos a nyugodt környezet biztosítása a számítógépes sarokhoz, hiszen így lehetséges az elmélyült és figyelemorientált fejlesztés. Az, hogy a gyermekek elsajátítsák mindezen szabályokat, hosszú időt és energiát igényel a pedagógus részéről.

Előnyök: Az egyéni fejlesztés a szabad játék során párhuzamos tevékenységként is működhet, mely nem igényli a felnőtt jelenlétét, hiszen, ahogy a K1) részben is tárgyaltam, a gyermek játéka során folyamatos visszajelzést kap a programtól megoldásának értékelésére. A számítógépes játékok tárháza igen sokrétű, így minden hét témájához találni hozzá kapcsolódó applikációt, mely tökéletes kiegészítője így a hagyományos eszközöknek.

4. IKT eszközök felhasználása egy komplex óvodai tevékenységben

A nagy vándorút – A gólya⁶⁴: A módszertani ötlet célja a környezetvédelemre és hazaszeregetre nevelés óvodáskorban. E foglalkozás IKT eszközökkel való megvalósítása kezdő számítógép-felhasználói ismerettel rendelkező pedagógusok számára is ajánlott. A tevékenység képekkel együtt megtalálható a Tempus Közalapítvány Digitális Módszertárában. A magyar gyökereink ápolásához a tevékenység fő témájául a gólyát választottam. A gyerekek és a pedagógus különböző képi, videó- és hanganyagokkal színesítve közösen végigjárják a gólya útvonalát hazafelé, s az itthoni életének egyes eseményeivel is megismerkednek. Az IKT eszközök kiegészítik, élményszerűbbé teszik a foglalkozást. Korosztály szerint 3-6 évesek számára ajánlott a tevékenység. IKT felszereltség igénye szerint egy kivetítő, egy tanulói laptop és hangfalak szükségesek. A terv az RJR-modellre⁶⁵ épült. (Bárdossy, Dudás, Pethőné, Priskinné 2002)

Előzmények: A tervezett tevékenységet megelőző napokban papírból gólyabábót készítettünk, horgásztunk a közösen felépített tavon és békaugróversenyt szerveztünk. Ezeket mind felhasználtuk a A nagy vándorút – A gólya című tevékenységhez.

Ráhangelődés: Játékra hívogatásként Kelep Elek nevű gólyabábbal köszöntöm a gyerekeket az Úgy hívnak, hogy Kelep Elek kezdetű mondókéval. A gyermekek a szőnyegen leülve meghallgatják a gólya történetét, azt, hogy most jött haza Afrikából, s hogy hosszú utat tett meg vissza Magyarországra. A történetet projektorra kivetítve egy Youtube videóval illusztrálom, amely a gemenci erdő gólyakamerájának egy archív felvétele, ahol Tóbiás, a fekete gólya éppen megérkezik a fészkebe és a hosszú repüléstől elfáradva hangosan zihálva veszi a levegőt.⁶⁶ Beszélgetőkörben azt a kérdést teszem fel a gyerekeknek, hogy hogyan tudnánk segíteni a gólyának, hogy pihenhessen egy kicsit? A szabad ötletelés és beszélgetés után a csoport

⁶⁴ <https://tka.hu/tudastar/dm/355/a-nagy-vandorut-a-golya>

⁶⁵ RJR-modell: ráhangolódás, jelentésteremtés, reflektálás

⁶⁶ https://www.youtube.com/watch?v=_8Ds18H5kKQ

egy része rafiával kitömött fonottkosárból fészket készít, másik része szivacs építőelemekből kéményt épít, s a többi kisgyermek tavat épít a szőnyegen kék textil és kavicsok segítségével, melybe halakat, békákat és siklót helyezünk el.

Jelentéstulajdonítás: Ezután együtt végigjárjuk a nagy vándor útvonalát. Székekből szafari autót építünk, miközben a kivetítőn egy videót indítok el afrikai vadon élő állatokról.⁶⁷ Kelep Elek elmeséli, hogy milyen jó meleg volt Afrikában, és milyen sok afrikai állatot látott. A film nézése közben megnevezzük az állatokat, és beszélgetünk az afrikai szavannáról. Kelep Elek ezután arról is beszámol, hogy milyen sokszor honvágya volt és haza szeretett volna jönni Magyarországra, melyet a Madárka, madárka című dallal érzékeltettem. Miután a gyermekek felhúzzák kezükre papírból készült gólyabábjukat, repülést imitálunk a szőnyeg körül. Repülés közben meg-megállnak a gólyák enni, inni, pihenni. Annak függvényében, hogy mit esznek, éneklük vagy mondják a Lassan jár a csiga-bigya, A kint a parton a kis siklócska, A kutykuruty brekeke és a Hosszúlábú gólya néni kezdetű énekeket, mondókat. Miután több kört megtettek a gyermekek, a Magyarországra való hazatérést a Boglya tetején áll egy gólya kezdetű körjátékkal ünnepeljük meg.

Reflektálás: Kelep Elek megköszöni a gyerekeknek a sok segítséget és ajándékot, amit kapott tőlük, majd beül a fészkebe pihenni. A tevékenység lezárásaként megdicsérem a tevékenységben résztvevő gyermekeket és külön kiemelem, hogy ki és hogyan segített Kelep Eleknek. Következő tevékenységbe átvételként elmesélem a gyerekeknek, hogy Kelep Eleknek már csak párt kell találnia. A következő alkalommal az Ennek a gólyának nem jutott párja kezdetű körjátékot játszunk el, majd a párválasztás után a gólyafiókák etetéséről nézünk archív gólyakamerás felvételeket, miközben Gryllus Vilmos Kémény tetején kelepel a gólya kezdetű dalát hallgatjuk meg laptopról. Visszavezetéként a szabad játékba vizuális tevékenységet kezdeményezek, ahol gólyafészket készítünk virágfölddel megtöltött dobozból, melybe fűmagot szórunk. A vizuális tevékenység mellett a számítógép sarokban dokumentumfilmet nézhetnek a gyerekek a hazai gólyák életéről, miközben lehetőségük van gólyás színezők festésére.

A módszertani ötlet megvalósítása során tapasztalt előnyök, nehézségek, kockázatok: A mai gyerekek életében nélkülözhetetlen a számítógépek és az internet használata, s a vizualitás szerepe is nagyobb, mint az bármely korábbi generációk életében volt. (Jones, Ramanau, Cross és Healing 2010) A mostani generáció információ-feldolgozási módja is non-lineáris, s a hagyományos szövegekkel szemben a kép, hang és videó anyagot preferálja, melyet a csoportomban végzett kutatás is bebizonyított. (Prensky 2001) A hagyományos eszközöket felhasználó tevékenységekhez képest e tevékenység során a gyermekek figyelmét könnyebben sikerült felkelteni és tovább tudtuk fenntartani digitális eszközökkel. A sajátos nevelési igényű gyermekek hosszabb ideig vettek részt a tevékenységben. Nehézséget az eszközök tevékenység közbeni használata jelenthet. Az IKT eszközök alkalmazásához dajka vagy pedagógiai asszisztens közreműködésére van szükség, hogy az óvodapedagógusnak ne kelljen kilépnie a játékszerepéből. Kockázatot jelenthet a digitális eszközök pillanatnyi működésképtelensége, mely holtidőben a pedagógus improvizációs képességére van szükség a tevékenység folytatásának fenntartása érdekében.

⁶⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=bUeQsptPg1w>

5. Tehetség gondozás IKT eszközök segítségével

A tehetséges tanulók több, mint fele nincsen tisztában képességeivel és így megvalósuló teljesítménye nincsen összhangban kvalitásaival. Ezeknek a kivételes adottságoknak ilyen mértékben való elvesztegetését egyik nemzet sem engedheti meg magának, de az egyén szintjén sem fogadható el a kiteljesítetlen képességekkel megélt életút. (Harmatiné 2013) „Ha a kicsiket bármilyen módon megcímkezzük, azzal nagyon megváltoztatjuk alakulóban levő énképüket.” (Freeman 2010: 15) A sztereotipizálás általi legnagyobb veszélynek a kétszeresen kivételes gyermekek vannak kitéve, azaz a tehetséges, részképesség-zavarral rendelkező gyerekek. A tehetséges gyermekek alulteljesítésének megértéséhez és a fejlesztés eredményességéhez feltétlenül fontos a kialakulásában szerepet játszó tényezők alapos feltárása, valamint hatásmechanizmusuk alapos elemzése. (Harmatiné 2013) A következő gyakorlatban egy kétszeresen kivételes gyermek számára tervezett tehetség gondozást fogok bemutatni IKT eszközök felhasználásával.

A kislíával 2017. szeptemberében találkoztam először az óvoda közös udvarán. Harsány, trágár beszédével és agresszív viselkedésével tűnt ki a gyermekek közül. Az óvodapedagógusaitól és a kisgyermektől megtudtam, hogy ír, olvas és nagyon szereti a földrajzot. Felkeltette az érdeklődésem e kettőség, így a következő napokban mindig lehetőséget kerestem, hogy beszéljek vele. Beszélgetéseink fő témája a világtérkép volt. Mint 2017 óta a MATEHETSZ, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének hivatalos tutora, engedélyt kértem az óvodavezetőtől, illetve a szülőktől a gyermek szakértői véleményének megtekintésére. E szakmai dokumentum a komplex gyógypedagógiai-pszichológiai-orvosi vizsgálat során gyűjtött adatok alapján készült el. Fő része vizsgálati tényeket ír le, mely tartalmazza a pszichodiagnosztikai összefoglalót, a mozgásvizsgálatot és az összegzést. A szakértők összességében arról számolnak be, hogy feladathelyzetben figyelme könnyen terelhető, koncentrációja rövid ideig tartó. Ingerszegény környezetben volt jól vizsgálható. Kevésbé rugalmas, saját szabályaihoz ragaszkodik. A belső érzelmi állapotokról való projektálást elutasítja, kognitív képességeit ajánlja fel helyette („tudok olvasni”, „inkább leírom”). Beszédhibás. A WPPSI-IV. intelligenciateszt alapján értelmi képessége az átlag feletti övezetbe sorolható. Ami gyengébb, elmaradott területe, az a mozgás, mely vizsgálatot csak részlegesen tudták elvégezni, alkupozícióban, hiszen többször kifutott a teremből, nem alkalmazkodott a szabályokhoz, mindenáron irányítani akart. Ami durva eltérést mutatott, az az idegrendszeri éréseinek, szerveződésének elmaradása, hiszen a gyermekkori reflexek többsége vizsgálati helyzetben előhívható volt. Összességében olyan organikus idegrendszeri problémáról számolnak be a szakértők, melyre másodlagos problémaként rakódik rá a magatartási nehézség, és ezt a gyermek egyre negatívabbá váló énképe tovább súlyosbítja. Figyelemkoncentrációs nehézsége és hiperaktivitása nagymértékben hátráltatja a beilleszkedést. A szakértői bizottság a gyermek segítése érdekében pszichés gondozást és szülőkonzultációkat, Ayres terápiát, logopédiai ellátást és egyéb pedagógiai módszereket javasolt. (Szakértői vélemény) Az óvodapedagógusokkal és a szülőkkel készített interjúk, illetve rendelkezésemre bocsátott dokumentumok elemzésével részletes képet kaptam a gyermek nevelésének és fejlesztésének nehézségeiről. E kvalitatív és feltáró kutatásaim célja a különböző jelenségek mozgatórugóinak és mélységi rétegeinek feltárása, az ok-okozati viszonyok megállapítása és a miértek megértése.

A tehetséggondozással alapvető célom a személyre szabott figyelem, melynek keretein belül a kisgyermek erősségeire, érdeklődésére építve fejlesztem gyengébb képességeit. A szülők, illetve az óvodavezető beelevezésével heti egy alkalommal kétszemélyes vizsgálati helyzetben találkoztam a kislánnyal tehetségígéret-gondozás céljából. A szakértői vélemény alapján fontos, hogy a napirendet a kisgyermek számára szemléletesen jelenítsék meg a pedagógusok, hiszen ha nem kap tiszta képet arról, hogy milyen tevékenység következik, az elbizonytalanítja és csak ellenállást vált ki belőle. Ugyanígy reagál azon feladathelyzetekre, ahol érzi, hogy a pedagógus arra kíváncsi, hogy milyen „okos, ügyes.” Súlyos mértékű negatív énképe miatt ezen feladathelyzeteket inkább kerüli. Első találkozásunk alkalmával igen együttműködő volt, hiszen olyan témájú játéktevékenységre invitáltam, amiről tudtam, hogy érdekli. A meghívás így szólt: „XY! Van két játék, amit most töltöttem le az új tabletemre, de nem tudom használni. Tudnál nekem benne segíteni? Lenne kedved kipróbálni velem? Az egyikben Európa országait kell megtalálni.” A www.purposegames.hu weboldal vaktérképes játékára invitáltam, ahol a két kedvenc kontinense (Európa és Afrika) országait kellett megnevezni. Külön szobában laptop és projektor segítségével kivetítettem a játékot a vetítővászonra. A játékkal 44 percet játszottunk. Nem próbálta a helyzetet uralni, elfogadott játszópartnerének, sikerült kompromisszumokat is kötni vele. Külön kiemelném, hogy a játék angolul adta meg az országok nevét, de fordításra nem volt szükség, mert a kislány ezen a nyelven is ismerte az országok nevét. A vaktérképen való keresgélés során minden országhoz hozzáfűzött valami információt (pl. Vatikán – a világ legkisebb országa), a legtöbb ország alakját pedig valamilyen formához hasonlította (pl. Oroszország – a macska alakú). Kisebb konfliktusunk a feladat befejeztével volt, hiszen a játékot nem szerette volna befejezni, az összes kontinens országait meg szerette volna még keresni. Hosszas érdekegyeztetés után végül sikerült egységre jutnunk és a következő játékot is kipróbáltuk. Ehhez a tabletre egy rajzolóalkalmazást töltöttem le, melyhez egy tabletceruzát is biztosítottam számára. Játékba hívásom így szólt: „Ezt a játékot még sosem próbáltam ki. Remélem, jó lesz! Próbáljuk ki a ceruzát rajta! (...) Most rajzoljunk egy embert!” A gyermek teljes mértékben játékként fogta fel a feladatot, így nem érezte annak súlyát, hogy a rajza értékelésre fog kerülni. Ön-értékelése szempontjából ez volt a legfontosabb, hogy élményt kapjon, de közben a legjobb teljesítményt is kihozzam belőle. A rajza nem volt kapkodó, sokkal részletesebb volt, mint előző munkáiban, azonban nem töltött sok időt a részletek tökéletesítésével, pálcikaembert készített. Kreativitása is végre megjelent, hiszen egy festőt rajzolt le festékpalettaival és ecsettel a kezében, festővászonnal az oldalán. Amit külön kiemelnék, hogy az ember arcának megrajzolása során széles nagy mosolyt készített. További élmények biztosításával önbizalma a rajzolás terén is nőni fog, többet fog rajzolni, grafomotoros fejlesztéssel minőségibb, részletgazdagabb rajzot fog készíteni.

Meglátásom szerint egyre súlyosbodó negatív énképe miatt ajánlott lenne még egy óvodában eltöltött év, hiszen az 'önértékelési zavar okozta magatartási zavar' tünetegyüttes az iskolában csak súlyosbodna. Az óvodában, megfelelő pedagógusok esetén lehetőség van az érdeklődési körének megfelelő fejlesztésre és fejlődésre.

5.1. Egyéni fejlesztési- és foglalkozásterv

Az egyéni foglalkozások célja XY kiemelkedő képességeinek gondozása, illetve azon területek fejlesztése, ahol a kisgyermek alulteljesít, ami elsősorban grafomotoros fejlesztést és a nagymozgások fejlesztését jelenti. Fontos feladat, hogy a képesség- és személyiségfejlesztés játékos formában valósuljon meg. A fejlesztés hosszú távon várható, illetve elvárt kimenetele, hogy az érdeklődési területén végzett feladatok iránti pozitív attitűd és motiváció kialakulásával, sikerélmények szerzésével, pozitívabb énkép alakul ki. A több önbizalom által kevesebb magatartási nehézsége lesz a csoporton belül. A mozgásos fejlesztés elvárt eredménye, hogy kialakul a helyes ceruzafogás és nyomaték, illetve nagymozgása is koordináltabb lesz. Az IKT eszközök közül kivetítőre, laptopra, tabletre, tabletceruzára és hangfalra volt szükségem, melyeket az alábbiakban leírt formában és területen hívtam segítségül.

A tevékenység elején kivetítőre kivetített vaktérképen kerestük meg a www.purposegames.com The Countries of Europe Quiz program által megjelenített országokat. A konfliktusok elkerülése érdekében a számítógép bal felső sarkában figyelemmel kísérhettük az erre a játékra még fennmaradt időt, melyet lehetőség volt 5 perccel meghosszabbítani, ha volt rá igény. A játék közben arról ötleteltünk, hogy az éppen következő ország körvonalai mire hasonlítanak a legjobban.

A vaktérképes játék után felváltva jellemzőket mondtunk egymásnak egy országról, melyet az azonosítás után földgömbön vagy a Google Earth nevű programban is megkerestünk. Ország helyett a gyermek igénye szerint lehetett várost és kontinenst is mondani. Fontos volt meghatározni itt is, hogy hány feladatot mondtunk egymásnak, mely kiegészíthető volt még fejenként két-két országgal, várossal vagy kontinenssel.

Végül következett a rajzos feladat tableten, ahol az instrukció az volt, hogy felváltva kiválasztunk egymásnak egy országot a vaktérképen, melynek körvonalát úgy kell kiegészíteni, hogy abból valamilyen figura váljon. (Pl. Magyarország formáját madárrá egészítette ki.) Ez a kislíú kedvenc feladata lett. A kiválasztott ország körvonalát Screen Shot segítségével a Pages nevű App-be beillesztettem, ahol a tablettoll segítségével szabadon rajzolhat rá és el is menthető a rajz.

Fontos volt, hogy a tevékenység szokásrendszere fennmaradjon az összes további foglalkozásnál is, mely biztosságot ad számára. Ezen alapfeladatokat a későbbiekben még tableten való szabad rajzolással, a www.honfoglalo.hu oldalon található játékkal, illetve kémiai és fizikai kísérletekkel (pl. befőttesüveg-gyertya kísérlet) bővítettem ki.

A foglalkozások végén különösen fontos szerepet tulajdonítok annak, hogy érzelmeimet példaszerűen fejezzem ki a gyermek számára. Például megköszönöm, hogy elfogadott partnérének és játszótársá lehettem, mellyel célom a gyermek önértékelésének fejlesztése. Mindig elvárom tőle, hogy ilyenkor felvegye velem a szemkontaktust és ő is elmondja, hogy mi tetszett neki a legjobban aznap. A foglalkozást mindig öleléssel zárjuk és további szép napot kívánunk egymásnak. Ezek a formaiságok ebben a sorrendben mindig visszatérnek a tevékenységek végén. A folyamatos visszajelzésnek meghatározó szerepe volt a feladatok során, hiszen a kislíúnak jelenleg állandó megerősítésre van szüksége. Fontosnak tartom még kiemelni, hogy külön foglalkozásaimon semmiféle jelét nem láttam az ADHD-nak. Sem figyelemkoncentrációs nehézsége nem volt, hiperaktivitás jeleit sem láttam, nem volt mozgásos öningerlés

sem. Figyelme hosszantartó és fókuszált volt, körülötte levő ingerek (mozgás más pedagógus által a szobában, zongora) sem terelték el. 54 perc után még mindig játszani szeretett volna a játékokkal. Valószínűleg a tesztfelvétel környezetéből adódó strukturáltság, az újdonság és belső motiváció erre a rövid időszakra „kigyógyítja” a figyelemhiányos zavarból. (Hallowell és Ratey 2014)

E tanulmány ugyan egyetlen gyermek esetét mutatja be, mégis úgy gondolom, hogy tanulmányozása jelentős lehet a pedagógusok számára az e területen való szemléletük és módszertanuk modernebb előmozdításához. A kutatás folytatási lehetősége, hogy a kisfiú életének alakulását az iskolai évek alatt is figyelemmel követem és megvizsgálom, hogy hogyan változik a gyengébb és erősebb oldala. Célom a támogató intézményrendszer fejlesztése a kétszeresen kivételes gyermekek eredményes, hatékony és méltányos nevelése és fejlesztése érdekében.

6. Összegzés

Az IKT eszközök felhasználásának tárháza igen sokszínű. A fejlesztésen kívül még számtalan területen és formában válhat a pedagógusok segítségére a digitalizáció. Például a mérés-értékelés területén, de az adminisztrációs munkában is rengeteg időt és energiát spórolhatunk meg velük. A Témus Közalapítvány Digitális Módszertára nagyszerű kezdeményezés a tudásmegosztásra ezen a területen. Csak összefogva, egymás gyakorlataiból tanulva leszünk képesek a digitális eszközök jótékony és káros oldalait megismerni és azt a pedagógiai munkánk javára fordítani.

Felhasznált irodalom

- Bárdossy Ildikó 2002. *Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. In: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Riezner Erika: A kritikai gondolkodás fejlesztése. Pécsi Tudományegyetem. Pécs – Budapest. 172–174.
- Czunyiné Bertalan Judit 2016. szeptember 14. *Digitalizáció és hagyományok az oktatásban*. Világ legnagyobb tanórája program. Budapest.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Pap-Szigeti Róbert – R. Tóth Krisztina 2009. *A mérés-értékelés új tendenciái: a papír és számítógép alapú tesztek összehasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében*. In: Perjés István - Kozma Tamás: Új kutatások a neveléstudományokban. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. Magyar Tudományos Akadémia. Budapest. 99-108.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – R. Tóth Krisztina 2008. *A papír alapú tesztek a számítógépes adaptív tesztek: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái*. Iskolakultúra, 3-4 sz., 3-16.
- Deutsch Tamás 2016. október 12. *A jövő iskolája digitális*. XVIII. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia, Hajduszoboszló.

- Freeman Joan 2010. *Gifted lives*. Psychology Press.
- Hallowell Edward M. – Ratey John J. 2014. *Szétszórtság, A gyermek és felnőttkori figyelemhiányos zavar felismerése és leküzdése*. Ursus Libris.
- Harmatiné Olajos Tímea 2013. *Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar*. Didakt Kiadó.
- Jones Chris – Ramanau Ruslan – Cross Simon – Healing Graham 2010. *Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university?* Computers & Education, 54(3), 722–732. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.022
- Korm. rendelet 363/2012. (XII.17.) 2018. *Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*. Forrás: <http://bit.ly/2qvDHnn>
- Molnár Gyöngyvér – Magyar Anita – Pásztor-Kovács Anita – Hülber László 2015. *A mérési-értékelési rendszer elektronikus alapokra helyezésével kapcsolatos helyzetelemzés*. Oktatási Hivatal. Budapest.
- Molnár Gyöngyvér 2010. *Papír- és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálata problémamegoldó környezetben*. In: Kozma Tamás - Perjés István: Új Kutatások a Neveléstudományokban. Aula Kiadó, Corvinus Egyetem. Budapest. 135-144.
- Prensky Marc 2001. October. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, Vol. 9 No. 5, 1-6. doi:<http://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Tapscott Don 2008. *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World*. McGraw-Hill.

Miklós Ágnes Kata

Az óvoda és társadalmi környezete kölcsönhatásai – egy kutatás „előszava”

1. Bevezetés

A PTE OTNDI Nevelésszociológia programjának hallgatójaként készülő disszertációmban az óvodák és társadalmi környezetük kölcsönhatásának vizsgálatára vállalkozom, különös tekintettel az Esztergomban működő óvodák esetére. A téma kutatását fontosnak és aktuálisnak tartom, gyakorlati hasznát pedig kétségbevonhatatlannak – mióta viszont ezzel foglalkozom, számos esetben éreztem úgy, hogy szükségem van témaválasztásom megindoklására és alátámasztására. A jelen írás elsősorban ezt a célt szolgálja: bemutatni a kutatott terület jelentőségét és a kutatás problémáit.

2. Óvoda, iskola és társadalmi környezet

A helyi közösségeknek az oktatáspolitikára gyakorolt hatása, az intézmények és helyi közösségek interakciója magától értetődő kiindulási pont a kortárs nevelésszociológiában. Amennyiben viszont az óvodák kérdésére fókuszálunk, már a kezdetek kezdetén érdemes felhívni a figyelmet egy sajátos nehézségre, amellyel az a kutató kénytelen szembesülni, aki nem a *közoktatási*, hanem a *köznevelési* intézmények vizsgálatára vállalkozik. Talán nem túlzás kijelenteni, hogy a nevelésszociológia, de annak különösen a nevelési intézményrendszerekkel foglalkozó része elsősorban az oktatáshoz, a szervezett és rendszerezett tudásátadáshoz kötődő elméleteket és kutatásokat preferálja. Ebben nincs semmi meglepő: a szociológiai al-tudományok és alkalmazott tudományok mindegyike számára fontos az adatok kvantifikál-hatósága. Az iskolai részvétel és előrehaladás, mivel maga is mérhető tevékenység, melynek a tanulmányi eredmények és a végzettség révén az egész életre kiható jelentősége van, jobb lehetőséget nyújt elméletek alkotására és ellenőrzésére, mint az óvodai nevelés. Különösen érvényes ez az utóbbinak a Magyarországon jelenlévő, inkább „early childhood care”, mintsem „early childhood education” meghatározással leírható válfajára. Az óvodai nevelésnek kevés olyan eleme van, amely az iskolai oktatáshoz hasonlóan egzakt módon mérhető és számszerűsíthető. Az óvodások nem kapnak jegyet sem a különösen szép rajzokra, sem a gyorsan megtanult mondókákra, de mintaszerűen fejlődő nagymotoros vagy finommotoros mozgásukra, az együttműködés alapvető formáinak megtanulására sem. Óvodai teljesítményük egyetlen mérési lehetősége a kimeneti oldalon található az iskolaalkalmasság (iskola-érettség) elérésének vagy el nem érésének formájában, de ez sem ad lehetőséget olyanfajta osztályzási és kategorizálási konkrétumok megragadására, mint amilyenre például a tanulmányi eredmény alkalmas lehet.

A kutatások legnagyobb hányada emellett (logikus módon) oktatáspolitikai kérdésekkel foglalkozik, melyek így elsősorban az oktatási rendszer kereteiben és dimenziójában folytatott vizsgálatokat eredményeznek. Az óvodák, melyekben nem folyik a szó szoros értelmében vett oktatás (sőt, ez technikailag az első óvodai törvény, az 1891/XV. „A kiseddóvásról” óta tilos is számukra) emiatt jelentősen háttérbe szorulnak a vizsgálatokban, pedig számos érv szólna amellett, hogy az óvodák problémáival és helyzetével, ezen belül pedig természetesen a helyi közösségekkel kapcsolatos interakcióikkal is foglalkozzunk. Egyrészt: bár első pillantásra ez kétségtől nem több afféle definíciós csűrös-csavarásnál, a legfrissebb, 2011/CXC. közoktatási törvény is köznevelési törvényként határozza meg önmagát. Pesszimista olvasatban ez persze leginkább arra utalhat, hogy a közoktatásról szóló legújabb törvény már valójában az egész társadalom indoktrinációjára, átnevelésére fókuszál⁶⁸, optimista olvasatban viszont olyan eszköznek is tekinthetjük, mely az intézményes nevelés minden szintjét, ezen belül pedig az addig csak marginális jelentőséget képviselő óvodai nevelést is beemeli a diskurzusba. (Az óvodák alapértelmezett helyzetben igencsak marginális oktatáspolitikai szerepeltetésének amúgy az is jellemző bizonyítéka, hogy ez az utóbbi olvasat vajmi kevésbé jelent meg a vitákban, melyek továbbra is elsősorban a közoktatási rendszer dimenzióján belül próbálták elhelyezni és értelmezni a köznevelés fogalmát.)

Másrészt, ha már említésre került az ideológiai indoktrináció kérdése: tagadhatatlan, hogy ez az óvodákban éppúgy képes érvényesülni, mint a köznevelési intézmények bármelyikében. (Sőt, mivel az óvodáskorúak még nem léptek be az autonóm gondolkodás életkori szakaszába, sokkal könnyebben alakíthatók és formálhatók szellemi-ideológiai szempontból, mint akár az általános iskolások is. A legtöbb fogalmat ugyan nem fogják megérteni, de képesek elsajátítani és használni – éppúgy, mint ahogyan kritika és reflexió nélkül átveszik és hangoztatják szüleik meggyőződéseit.) Az óvodai nevelés alapelveiben, az ott megvalósuló nevelési attitűdben és a célként kitűzött nevelési eszményben éppúgy meghatározóak az éppen kurrens oktatáspolitikai „trendek”, mint az iskolai oktatáson belül. Nem feledkezhetünk el például arról, hogy a rendszerváltás előtti évtizedekben az óvodai nevelésben érvényesülő elvárások az iskolai oktatás elvárásainak megfelelően alakultak. A hetvenes évek óvodai nevelési eszménye, „az iskolára készülő gyermek” mellett talán a legjellemzőbb példa erre az ötvenes évek elején a „Nevelj jobban!” mozgalomnak az óvodákban való megjelenése és „a politizáló gyermek” elvárt attitűdjei. Az ötvenes évek óvodásainak éppúgy kötelező volt a gyári termelésről, a hároméves és ötéves tervről folytatni eszmecserét a pedagógussal, mint az iskolásoknak, az „elavult” mesék helyett pedig a jelenkor termelési történeteit és a sztahanovista munkásélet szépségeit ecsetelő leírásokat kellett hallgatniuk (Pukánszky 2005/4., 703–705., 704.) Az iskola-óvoda elvárásbeli kapcsolatának ez a sajátossága jelenleg is kimutatható: az ONAP 2018-as változtatásai is az iskolai nevelés-oktatásban megjelenő új „hívószavakat” visszhangozzák.

Harmadrészt: bár az óvodák nem a szó szoros értelmében vett teljesítményalapú oktatás helyszínei, fontos feladatuk van nem csupán a 3-6 éves korú gyermekek szocializációjában, de

⁶⁸ A „politikai szómágia-e a köznevelés megfogalmazás?” kérdéssel kapcsolatos viták nemcsak a szakmai közönség, hanem a szélesebb nyilvánosság számára is jól láthatóak voltak a 2012-es év végén (lásd például a Méltányosság Politikaelemző Központ (http://meltanyossag.blog.hu/2012/12/04/koznevelés_vagy_kozoktatás_596) vagy az Eduline anyagait (http://eduline.hu/kozoktatás/2012/11/23/Köznevelés_közoktatás_helyett_ez_csak_polit_3TNCWZ).

az iskolaérettség állapotának elérésében is. Az intézményes oktatásba való belépést jelentősen megkönnyíti a korábbi intézményes nevelésben való részvétel. A társadalmi, nyelvi és szocializációs felzárkóztatáson túl a tanulási, magatartási és beilleszkedési nehézségek kiszűrésében és javításában is segítséget nyújt az óvoda. A gyermekek óvodáskoruk végére jutnak el abba a gondolkodási szakaszba, amikor a korábban szinte egyeduralgó spontán tanulást felváltja a szándékos tanulás. Bár az iskolás jellegű, teljesítményértékeléssel összekötött tanulás hiányzik az óvodákból, az ismeretszerzés technikáinak elsajátíttatása, a tanulni tanítás, a fejlesztés fontos szerepet játszik az óvodai nevelésben. A gyermekek itt sajátítják el a társadalmi együttélés alapszabályait is, emellett pedig megismerik a kortárs csoporttal való együttműködés formáit, a fegyelmezettség és a közösségi elvárásoknak való megfelelés előnyeit is. (Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy azok a hat-hétéves gyermekek, akik valamilyen okból nem részesültek óvodai nevelésben, képtelenek arra, hogy az iskolában érvényesülni tudjanak – viszont az óvodai nevelésben való részvétel jelentősen megkönnyíti az iskolai beilleszkedést. Épp ezért volt jelentős lépés a neveléspolitikai intézkedések sorában az óvodakötelezettség 2015. szeptember 1-től kezdődően három éves életkorra való leengedése a korábbi öt éves korhoz képest.) Mindez kissé sarkított megfogalmazásban tulajdonképpen nem más, mint a human capital, az emberi tőke oktatás-gazdaságtani fogalmának tárgyasulása az adott kontextusban: nem szakmai képzés, hanem társadalmi beillesztés és beilleszkedés formájában. Az a gyermek, aki óvodáskorában megszerezte a közösségi együttműködéshez, szándékos tanuláshoz, fegyelmezethez szükséges készségeket, eleve előnnyel indul az iskolarendszerben.

Mindent összevéve, az óvodák jelentősége az oktatáspolitikában marginálisnak látszik ugyan, de, mint az eddig felsoroltakból látható, az iskolai oktatással kapcsolatos eszmények és elképzelések valamilyen formában mindenképpen megjelennek az óvodai elvárások és az intézkedések szintjén is. Ugyanez érvényes az óvodai nevelőkkel kapcsolatban is. Az óvodapedagógusok egyetemi BA diplomát szereznek, és rájuk éppúgy érvényes (és kötelező) a Pedagógus Minősítési Rendszerben való részvétel, mint a tanítókra és tanárookra. A pedagógus kompetenciák és azok indikátorai lényegükben azonosak, a portfólió formai követelményei náluk sem radikálisan másak, pusztán csak a kötelező számú „órávázlat” helyett kötelező számú „tevékenységtervet” kell leadniuk (Kiegészítő útmutató 2017). Amiért mindenképpen érdemes foglalkozni oktatás-/neveléspolitikai szempontból is a magyarországi óvodákkal, az a sajátosság, amely a jelen írás és jövődó disszertációm szempontjából különösképpen fontos, és jelentősen megkülönbözteti az óvodákat az iskoláktól. A jelen Magyarországon az iskoláknak elenyésző lehetősége van arra, hogy kölcsönhatásba kerüljenek a helyi közösségekkel, ezzel szemben viszont az óvodák fennmaradása, működése, népszerűsége és önálló pedagógiai programja is markánsan a társadalmi környezetükkel összefüggésben alakul és változik. Ez különösen annak tekintetében teszi különlegessé a magyar óvodahelyzet és iskolahelyzet szembeállítását, hogy egy olyan oktatáspolitikai döntés eredményeként következett be, mely határozottan szembeállítható a nemzetközi trendekkel.

Az iskola és a helyi közösség kölcsönhatása lényegében nélkülözhetetlen tényező volt az intézményes oktatás megjelenésétől kezdődően a központosított oktatási rendszerek, központilag meghatározott tantervek és rendeletekben-törvényekben lefektetett iskolakötelezettségi vagy pedagógusképzési elvárások megjelenéséig. A 17. századi jezsuita iskolahálózat éppen abban jelentett újdonságot minden korábbi rendszerhez képest, hogy a tananyag, tanterv és

számonkérés egységes volta miatt irrelevánssá vált: Peruban, Kongóban vagy Magyarországon van-e az adott jezsuita gimnázium. A felvilágosult abszolutizmus egyik nagy dokumentuma, a Ratio Educationis lényegében mondhatni „állami monopóliummá” tette az oktatási rendszer irányítását, az uralkodó (vagyis tulajdonképpen az általa megbízott bürokraták) kezébe tette az oktatáspolitikai döntések meghozatalát. Az oktatási rendszerek központosításának tendenciája csak a 20. század második felében fordult meg – ebben jellemző példa a helyi közösségek támogatását, azok igényeinek ismeretét meghatározó jelentőségűnek tartó holland oktatási rendszer, ahol az iskolák teljes pedagógiai módszertani szabadságot élveznek. Amennyiben (kissé sarkítva) valaki úgy gondolja, hogy pedagógiai céljait egy olyan buddhista szellemiségű iskola létrehozatalával tudja kiteljesíteni, amelyben a Waldorf- és a Montessori-módszer kombinációját szeretné megvalósítani, állami támogatást és szakmai segítséget kap hozzá. A holland állam mondhatni „nagykorúnak” tekinti a szülőket: olyan felelős felnőtteknek, akik képesek eldönteni, milyen iskola felel meg gyermekeiknek, el tudják bírálni egy adott oktatási intézmény teljesítményét, és amennyiben elégedetlenek azzal, lelkiismeret-furdalás nélkül váltanak és változtatnak. A holland tanfelügyeleti rendszer elsősorban minőségbiztosítási rendszerként működik, és még ezt sem büntetések, megszüntetések vagy más retorziók révén teszi, hanem információkat nyújt a szülőknek a jó választáshoz, viszont meghagyja nekik a döntési jogot.

Magyarországon más a helyzet. Az oktatási rendszer központi jellegű döntéshozatala és irányítása a Ratio Educationis óta többé-kevésbé állandó. (Tekintsünk most el attól, hogy a protestánsok még az első Ratio Educationisnak is ellenszegültek: elsősorban nem a központi irányítással volt gondjuk, hanem a katolikus tartalommal.) Az az időszak, amikor az iskolák önkormányzati fenntartás és irányítás alatt voltak, valójában csak látszatra jelentett önkormányzati szintű döntéseket. Az önkormányzat hatásköre ebben az időszakban sem nyújtott lehetőséget a tanév rendjétől, a Nemzeti Alaptantervtől vagy az oktatás bármiféle tradíció szentesítette elemétől való eltérésre. Az iskolai oktatás központilag meghatározott rendje nem tett lehetővé például olyan aprónak látszó változtatást sem, hogy (tételezzük fel) a helyi önkormányzat hozhasson egy olyan döntést: az adott település iskoláiban ne nyolctól, hanem fél tíztől kezdődjék a tanítás, mert ez az időpont, mire minden környékbeli tanyáról beérnek a tanulók.

Az oktatási rendszer látszólagos szubszidiaritása is megszűnt a KLIK létrehozatalával, a helyi önkormányzatok pedig minden beleszólási jogukat elveszítették, de az iskolák fenntartási költségeit továbbra is nekik kell kigazdálkodniuk. Mi maradt hát az önkormányzatok számára? Nos, igen: az óvodák. Ahogyan egy általam gyakran használt idézetben látható: „Abban a légüres térben, amit egy hanyatló középiskola hagy maga után a helyi társadalomban, a plébánia keresett és talált réseket. Egyik „rés” az óvodáztatás (a környéken az óvodáztatás az oktatásügy jelenlegi sikerágazata; sok helyütt nyílnak új óvodák, a régieket az önkormányzat az állam által átvállalt iskolák helyett most kézbe vette). A plébánia energikus és látványos fejlesztésekbe kezdett: a katolikus óvoda látogatásaink idején „K”-ban megelőzi az önkormányzati óvodát.” (Kozma 2017: 217) Az óvodák szerepe viszont véleményem szerint nem csupán akkor jelentős az önkormányzatok és a spontánul kialakult helyi közösségek számára, ha az adott településen nincs magasabb szintű köznevelési intézmény. Ezért választottam kutatásom helyszínéül Esztergomot, ahol a köz- és felsőoktatás jelenléte ellenére is kimutatható, hogy az óvoda nem csak „légüres térben” képes ellátni közösségi feladatokat, köznevelési intézményként és egyben társadalmi szervezetként is.

A gyermekek számára az első szocializációs helyszín nyilvánvalóan a család, de legtöbbjük életében – különösen, ha figyelembe vesszük a magyarországi bölcsődelátogatási statisztikákat – az óvoda az első olyan szervezett nevelést kínáló intézmény, amelyben a gyermekek a családtól eltérő normákkal, értékekkel és szabályokkal találkozhatnak. Figyelembe véve azonban azt a tényt, hogy az óvodát a családi nevelés kiegészítőjeként, nem pedig helyettesítőjeként kezeli az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ONAP), a család és a nevelési intézmény közötti kapcsolat jóval szorosabb, mint például az iskola (akár az általános iskola) esetében. Arról sem feledkezhetünk el, hogy az óvoda mint társadalmi-nevelési intézmény kettős feladatot lát el: egyrészt nemcsak a gyermekektől, de a szülőktől is új szerepek elsajátítását, új szerepmodellekhez való alkalmazkodást vár el/tesz lehetővé; másrészt viszont a magyar demográfiai helyzet következményeként maga is kénytelen alkalmazkodni a szülők visszajelzéseihez, igényeihez. Ez utóbbi feladat a pedagógiai program vonzóbbá tételétől az integrációs törekvések megvalósításáig, a plusz tevékenységek és szolgáltatások nyújtásáig sokféle módon történhet.

Mivel az óvodák túlnyomó többségének az önkormányzatok a fenntartói, náluk maradt az óvodafejlesztés feladata, és ezáltal természetesen a sikeres fejlesztések médiaértéke is. A helyi sajtóban – mint például az Esztergom és Vidéke újságban – jól nyomon követhető, milyen befektetéseket eszközöl az önkormányzat, és ezeket milyen módon kommunikálja. A helyi társadalom vezetőin (elsősorban az önkormányzaton) kívül viszont az óvodának és az óvodapedagógusoknak a gyerekek szüleivel-rokonaival is jóval szorosabb kapcsolata van, mint az iskolának és a tanítóknak-tanároknak. Ez csak részben annak következménye, hogy az óvodai nevelésben részt vevő gyermek teljes személyiségével van jelen, és ebből a szempontból az óvoda jelentősen hasonlít számára a családhoz, tehát ezt is elsődleges csoportként kezeli. Miközben a tanítóktól gyakran hallani, hogy a tanított gyermekek szüleivel legfeljebb szülői értekezleteken nyílik lehetőség beszélni („csak kidobják a gyereket a kocsiból az iskolakapu előtt, és már hajtanak is tovább”), az óvodapedagógusok gyakorlatilag napi kapcsolatban vannak a gyermekek szüleivel, így minden más oktatási/nevelési intézmény dolgozóinál jobban ismerik azok körülményeit, véleményét, problémáit, gyermeknevelési elveit, nehézségeit.

Az ONAP által biztosított pedagógiai módszertani szabadság egyúttal arra is lehetőséget ad, hogy az óvodák a helyi közösségek igényeinek, elvárásainak, az adott lakóközvet demográfiai sajátosságainak függvényében alakítsák saját pedagógiai programjukat és szervezeti-működési szabályzatukat. Egy adott óvoda gyermekeinek környezete, családmodellje, lakóhelye, anyagi helyzete, az otthon használt nyelv vagy nyelvváltozat, a szülők jellemző nevelői attitűdje egyaránt fontos tényező abban, milyen jellegű nevelésre és fejlesztésre van szüksége a gyermekeknek, ehhez pedig az óvodáknak muszáj igazodnia. Hogy két hipotetikus végpontot feltételezzünk egy úgyszintén hipotetikus skálán: jelentősen eltérő pedagógiai programra van szükség egy Budapest környéki alvóváros óvodájában, ahol közép- és felsővezető szülők esetenként nemcsak saját szobával, de saját tévével és tablettel rendelkező gyermekeinek óvodáztatásáról van szó, mint egy borsodi zsákfaluban, ahol a lakosság nyolcvan százaléka roma, háromnegyede munkanélküli, és még a gyermekek óvodai benti cipőjének beszerzése is anyagi nehézségeket jelent a szülők számára. (Mondani sem kell: ezek az élethelyzetek csak további tényezők sokaságával kiegészülten vehetők figyelembe. A halmozottan hátrányos anyagi helyzet és a gyermek kortársaitól való fejlődési elmaradása vagy szocializációs gondjai nem következnek feltétlenül egymásból, és nem is mindig korrelálnak előítéleteinknek megfelelően. Számos alulszocializált gyermekkel találkozni

olyan, anyagilag jómódú, akár értelmiségi családban, ahol a szülőknek nincs elegendő ideje a gyermekekre, ezért az elvesztett közös időt drága kütyük megvásárlásával próbálják kompenzálni.)

A családok – lokális közösség – nevelési intézmény kölcsönhatásának fontos körülménye, hogy a nevelési intézményekbe járó gyermekek szüleinek jelentősebb a közösségi hálójá, mint a gyermekteleneknek. Hogy ezt egy idézettel is alátámasszam: „Crow és Maclean (2004) a globalizáció, az individualizáció és korábbinál nagyobb mobilitás ellenére ugyancsak a családok és a helyi közösségek közötti kapcsolat jelentőségét emeli ki, egyrészt arra hivatkozva, hogy a földrajzi távolság nem szükségképpen akadályozza a családi-rokoni kapcsolatok fenntartását, másrészt, hogy kutatási eredményeik szerint a családok nem is törekszenek a teljes függetlenségre, s továbbra is pozitívan értékelik a lokális közösséghez tartozást.” (Boreczky 2015)

3. Záró gondolatok

A folyamatosan csökkenő gyermekszám és más demográfiai tényezők (például a lakosság elöregedése vagy a belső és nemzetközi migráció, ez utóbbiból is leginkább a kifelé irányuló, tehát a magyarországi lakosság növekvő kivándorlása) miatt az óvodák számára a környezethez-szülőkhöz való igazodási igény nem csak lehetőség, hanem szükségesség, a legtöbb esetben pedig kényszer is. A lehető legegyszerűbben fogalmazva: az óvodáknak arra kell törekedniük, hogy a lehető legtöbb gyermeket bevonzzák, enélkül saját fennmaradásuk kerül veszélybe. Az alvóvárosi óvodának olyan „presztízsprogramokra” lesz szüksége ehhez, mint például az úszás-lovaglás-angoltanulás, a borsodi zsákfaluban lévőknek pedig mindenekelőtt arra kell törekednie, hogy a szülők számára a gyermekek óvodáztatása magától értetődő dolog legyen, az óvoda pedig meleg és barátságos hely, nem egy újabb olyan hivatal, ahol leginkább számonkérésekre és dorgálásokra lehet számítani. Az ONAP félreérthetetlenül fogalmaz a „Óvodakép” első alpontjában: „1. Az óvodáskorú gyermek nevelésének elsődleges színtere a család.” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról) A nevelés és fejlesztés feladatát csak akkor tudja ellátni az óvoda, ha már kialakult az a bizalmi viszony a nevelési intézmény és a szülő között, amely a gyermek érdekében folytatott közös munkát eredményezheti. Ehhez pedig minden óvodának olyan saját, jól körvonalazott és az éppen adott körülményekhez alkalmazott stratégiára van szüksége, melyet csak a helyi közösséggel való interakcióban képes kialakítani. Kutatásom egyik várható gyakorlati haszna éppen ezért a következő: a megfigyelhető „jó gyakorlatok” és azok elemzése eredményeként támpontokat adni az óvodák számára, miként alakíthatják át, tehetik komplexebbé pedagógiai programjukat úgy, hogy az a helyi közösség számára vonzó legyen.

Felhasznált irodalom

Boreczky Ágnes: Családkutatások nevelésszociológiai nézőpontból, in: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs, 2015, 115. old.

Kiegészítő útmutató az Oktatási Hivatal által kidolgozott, Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez c. dokumentumhoz – Óvodai nevelés https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/ovoda_kieg_2017.pdf, megtekintés időpontja: 2018. 11. 8.

Kozma Tamás, *A pillanat. Esszé az oktatáskutatásról*, Új Mandátum Könyvkiadó, Pécs, 2016, 217.

Pukánszky Béla: A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében, *Educatio* 2005/4., 703–705., 704.

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>, megtekintés 2018. 11.08.

N. Varga Andrea

Írjunk másképp – újabb módszerek a fogalmazástanításban

1. Bevezetés

A fogalmazás nemcsak a nyelvhasználat lényeges területe, hanem a gondolkodás és a kommunikáció eszköze is. A fogalmazástanítás pedig nem csupán az anyanyelvi nevelés jelentős feladata, hanem tantárgyközi feladatként is értelmezhető. A megváltozott társadalmi, oktatási, pedagógiai környezetben mindannyiunk közös érdeke a tanítási óra és a tanulási folyamat élményszerűbbé, sokrétűbbé, és így a tanulók számára élvezetesebbé tétele, ami alapvető feltétel a tanulói motiváció szempontjából is. Jelen tanulmányban a *szövegalkotási* kompetenciák fejlesztésének lehetséges útjait mutatom be, kitérek az írás eredményközpontú, valamint a folyamatalapú megközelítésére, az írásnak a tananyag megértését és a gondolkodást szolgáló szerepére, valamint a kooperatív tanulásra és az ún. RJR-modellre. Az újabb, élményközpontú módszerek bemutatásával az alkotás örömeire, az írásnak a tananyag megértését és a gondolkodást szolgáló szerepére szeretném felhívni a figyelmet. A tanulmány megírásához a módszertani háttérrel a következők adták: 1. pályakezdő pedagógusként részt vettem akkori iskolám teljes pedagógusközössége részére szervezett Kooperatív tanulásszervezés továbbképzésen; 2. a tanítóképzésben módszertani kurzust vezető oktatóként elvégeztem az ELTE TÓK „A kritikai gondolkodás fejlesztése olvasással és írással” (RWCT) interaktív továbbképzését.⁶⁹

2. A fogalmazástanítás

2.1. Célja, jelentősége

A beszéd, az olvasás, szövegértés mellett az írás is az anyanyelvi kommunikáció fontos területe, mondhatjuk úgy is: a nyelvhasználat egyik kiemelt tevékenysége. Az anyanyelvi kommunikáció első a kulcskompetenciák sorában – minden további tanulási folyamat alapját

⁶⁹ Mindkét módszer elméletileg jól ismert a pedagógusok körében. Továbbképzések és gazdag szakirodalom áll a módszertani megújulásra kész tanítók-tanárok rendelkezésére. Hallgatóim visszajelzései és hospitálásokon, iskolai nyílt tanítási napokon szerzett saját tapasztalataim azonban azt mutatják, hogy továbbra is szükség van az újabb módszerek bemutatására, mivel a napi gyakorlatban még nem helyeződött át — eléggé széles körben — a hangsúly az ismeretközpontú tanításról a kompetenciaközpontú oktatásra, a használható tudás kialakítására. H. Molnár Emese (2007: 5) idézi Nagy Józsefet: „... a közoktatás egy nagy és bonyolult rendszer, amelyet nem lehet olyan gyorsan mozgatni és olyan finom kormányozdulatokkal irányítani, mint egy versenyautót. Ez a rendszer inkább egy lomha óceánjáróhoz hasonlít, mely még a kormány elfordítása után is kilométereket tesz meg eredeti irányába.”

képezi, valamint a gondolkodás és a személyiségfejlesztés nélkülözhetetlen eszköze is. „Tények, gondolatok és érzések érthető és nyelviileg helyes formában történő szóbeli és írásbeli kifejezését jelenti a társadalmi összefüggések teljes skáláján, a munkában és a magánéletben egyaránt. Idetartozik a hallás utáni értés, a beszéd, az olvasás és az írás képessége” (Óhidy 2006: 109–120).

Új tantárgypedagógiánkban Besir Anna az anyanyelvi nevelés integrációs központjának tekinti a fogalmazástanítást, mivel összefogja a többi anyanyelvi nevelési területet, az írást, olvasást, beszédet, nyelvtani és helyesírási ismereteket, a gondolkodást, a képzeletet, azaz a személyiség egészét mozgósíthatja (Besir – Gasparicsné – Koós 2014: 211).

A minden tantárgyon belül kulcsszerepet játszó írás gondolkodásban és tanulásban betöltött jelentőségére mutat rá Fischer (2002: 168) is.

Az írástevékenység a tanítványok oldaláról nézve: vannak, akik ösztönösen jól fogalmaznak, a többségnek azonban komoly gondot okoz az írás. A magyartanárok szemszögéből nézve hasonló a helyzet: a fogalmazástanítás az egyik legnehezebb területe/feladata az anyanyelvi nevelésnek.

2.2. Mit tanítunk és hogyan tanítjuk?

A fogalmazástanítás részét képezi a fogalmazástechnikai gyakorlatok végeztetése (előkészítés: 1-2. osztály: ujjgyakorlatok, műhelygyakorlatok, vö. Adamikné 2006: 264), az elméleti ismeretek tanítása és a különféle szövegtípusok írásának megtanítása: műfaji, szövegszerkesztési, tagolási és stilisztikai ismeretek (3-4. osztály). Később, 5. osztálytól nem külön fogalmazásórákon, hanem az anyanyelvi órákba integrálva folytatjuk az ismeretek bővítését és a készségfejlesztést. A tananyag-tartalmak és a fejlesztendő készségek kifejtésétől jelen dolgozatban eltekintek, mivel mind hagyományos módszertanaink (Kernya szerk. 2008⁴, Adamikné 2006³), mind legújabb tantárgy-pedagógiánk (Koós szerk. 2014) részletesen ismerteti ezeket.

Ha szemügyre vesszük a fogalmazástanítás órátípusait (ismeretnyújtó, gyakorló, ellenőrző órák), pontosabban ezek egymáshoz viszonyított arányát, helytállónak ítéljük Besir (in Koós szerk. 2014: 212) felvetését: „Kérdés, hogy még mindig az autodidakta fogalmazástanulásban bízik a pedagógia?”

2.3. Problémák a hagyományos (fogalmazás)tanításban

Helyi tantervek, tanmenetek és a mindennapi gyakorlat azt mutatja, hogy kevés időt szánunk az anyanyelvi nevelés órakeretein belül erre a területre, ráadásul az ismeretnyújtó órák vannak túlsúlyban, ami azt is jelenti, hogy kevés szöveget alkotnak a gyerekek (azt is nagyrészt házi feladatként otthoni önálló munkával), holott nem nehéz belátni, hogy az íráskészség elsősorban írással fejleszthető. A műfaji és szerkesztési ismeretek is csak akkor válnak az írást támogató tényezővé, ha a tanulónak minél több lehetősége van a gyakorlásra.

További kötőfeket jelenthet fogalmazástanításunknak a történeti gyökerekhez való ragaszkodása. Tóth Beatrix mutat rá, hogy tanítási módszereink e területen korszerűtlenek: „az írásbeli szövegalkotás tanításának hazai hagyományai a klasszikus retorikában gyökereznek. Ennek fókuszában a gondolatok logikus felépítése, a nyelvtani helyesség és a megfelelő stílus áll” (Tóth 2008). Ez a tradicionális fogalmazástanítás eredményközpontú, mivel elsősorban az írás végeredményére, az „írástermekre” fókuszál, és elsősorban annak nyelvi, helyesírási, stilisztikai hibáit javíttatja. Az írás eredetisége, kreatív oldala nem kap elég hangsúlyt.

Végezetül az sem segíti az írás megszerettetését, hogy hagyományban gyökerező tanításunk inkább ismeret-, mint élményközpontú. Holott a játékosan, interaktívan elsajátított ismeret is sokkal könnyebben válik megértett ismeretté, jobban rögzül és tudatosabb, magasabb szintű íráskészséget eredményez.

A fentiekben túl nem elhanyagolható a személyes motiváció hiánya, az írással kapcsolatos negatív érzések, élmények elhatalmasodása: mindannyian átéltük már azt az érzést, amikor próbáljuk rákényszeríteni magunkat, hogy szembenézzünk az üres papírlappal.

Kihívást jelent az anyanyelvi nevelésben (is) a változó társadalom változó gyermekeinek a tanítása. Erre csak szemlélet- és módszerbeli váltással lehet reagálni. A megváltoztatandó oktatási gyakorlatot Komenczi Bertalan összefoglaló táblázatával⁷⁰ szemléltethetjük (Komenczi 2009):

Tradicionális tanulási környezet	Konstruktivista tanulási környezet
Tények és szabályok, kész megoldások megtanítása	Készségek, kompetenciák, jártasságok, attitűdök kialakítása
Zárt, kész tudás átadása	Az egész életen át történő tanulás képességének és készségének kialakítása
A tudás forrása az iskola, a tanár, a tananyag	A különböző forrásokból és perspektívából szerzett tudáselemek integrációja
A tanári instrukció dominanciája a tudás-elsajátítás során	Komplex, inspiráló tanulási környezetben a tanuló önállóan építi fel tudását

3. Válasz a problémákra, a kihívásokra

3.1. Új utak a fogalmazástanításban

A megújulás egyik lehetséges útja az eredményközpontú fogalmazástanítás (irányított fogalmazás, retorikai hagyományok) meghaladása, és felváltása a folyamatközpontú írásktatás gyakorlatával. Ebben a felfogásban az írás olyan folyamat, melyben a tervezésnek, többszöri újraolvasásnak, újraírásnak, ellenőrzésnek, revízióknak nagyobb szerepe van. A tanulók több önállóságot kapnak mind a témaválasztásban, mind az írástevékenység során. A tanár szerepe a motiválás, a közlésvágy felkeltése és a tevékenység segítése. A módszer részletes leírását l. Tóth 2008. Ez az eljárás valójában lépésről lépésre végigvezeti a tanulókat az írás folyamatán, egy le-

⁷⁰ A részletes összehasonlítást tartalmazó táblázatnak csak részleteit emeltem ki.

hetséges koreográfiát nyújt. A kreatív írásgyakorlatoknak köszönhetően diákjaink megtapasztalják, hogy egy fogalmazvány/írásmű elkészítése több lépésből álló, hosszadalmas folyamat, melynek elhagyhatatlan részei: a vázlat, a piszkozat, a többszöri átgondolás, a korrektúra.

Ne csak a műfaji, tagolási stb. ismeretek alkalmazása és gyakorlása legyen a célunk, hanem rendszeresen adjunk olyan feladatokat diákjainknak, melyben az írást személyes reflexióik, gondolataik, kérdéseik és érzéseik megfogalmazására, tudatosítására használják. El lehessen térni a formai szabályoktól, tapasztalhassák meg a gyerekek „az elvárások nélküli írás örömet”. Így lehet a tanulók többségében meglévő írásgörcsöt, írástól való félelmet oldani/megszüntetni.

3.2. Tevékenységközpontúság

Változtatni kell a tanulásszervezési módokon is: interaktív, cselekvő módon vehessenek részt tanítványaink a tanulási folyamatban. A passzív befogadásra épülő ismeretközvetítő, tanárközpontú frontális osztálymunkát fel kell cserélni tanulóközpontú és tanulásközpontú módszerekre (vö. Kropfné Knipp 2007: 171). Ez összefüggésben van a magyar nyelv és irodalom tantárgy megváltozott célkitűzéseivel: „Míg korábban azt tekintették a tantárgy legfőbb feladatának, hogy megtanítsák a gyerekeket a magyar leíró nyelvtan kategóriáira, illetve definícióit, ma már bizonyossá vált, hogy tanítványaink nyelvi-kommunikációs képességeit kell fejleszteniük” – foglalja össze Bánfi Rita (2007: 237). A tanuló- és tanulásközpontú megközelítés fókuszában a cselekvés és a gyakorlati tevékenység, a tapasztalatszerzés áll. „Ha a gyermek cselekszik, vele történik valami, s az így szerzett tudást tartják a kutatók a legbiztosabbnak” (H. Molnár 2007: 5). A tapasztalati úton szerzett ismereteknek köszönhetően, azaz ha a gyermek maga építheti fel a tudását (konstruktivista tanulás), transzferálhatóbb tudás jön létre, ami az eredeti tanulási helyzettől eltérő szituációban való alkalmazhatóságot jelenti.

A kooperatív csoportmunka és az RWCT-technikák erre nyújtanak innovatív megoldást (Kagan 2001, Bárdossy et al. 2002).

3.3. Élményközpontúság

A fogalmazás az író személyiségének megmutatkozása, önkifejezés. Az írás során a gyermek megnyílik, önmagát adja, tehát nagyon fontos a fogalmazásórakon (is) az oldott légkör megteremtése. Ezt szolgálhatja az a szemlélet, amit az élményközpontú tanítás-tanulás nyújt, ebben ugyanis nem a tananyagból, hanem a tanulóból indulunk ki; az ő személyes tapasztalatai, élményei, érzései szerepet kapnak a szövegalkotás során nemcsak a témaválasztásban, hanem az egész munkafolyamatban. Az élményszerűséget erősíti a tantárgyközi koordináció is: az írásos szövegalkotást ötvözzük a szóbelivel, valamint rajzzal, dramatikus játékkal, zenével. Ez utóbbiakra érdekes példa P. Kline vallomása novellaíró-tanfolyamáról: „Ha az írás gondot okozott nekem, aki egész életemben mindig is szerettem írni, mennyivel inkább problémát jelentett sok-sok diákomnak, akik utálták az írást – vagy legalábbis féltek tőle, aggódva vagy

óvakodva közeledtek hozzá. A „költészet és relaxáció» nevű gyakorlat sokaknak segített, hogy az írással kapcsolatos gátoltságukat leküzdjék [...]. Sőt sokuknak, akik korábban egyenesen gyűlölték az írást, a toll és a papír találkozása lett az egyik legértelmesebb és leginkább szórakoztató feladat» (Kline 1996: 219). Kline a klasszikus zene motiváló, ihletadó hatásáról is beszámolt. Magyarországi gyakorlatra lentebb olvashatjuk a Kriveczkyné Molnár Katalin által megosztott módszert: *Művészet és írás*.

A vizuális kultúrával és rajzolással való kapcsolódásra, motiválásra kiváló gyakorlatokat találhatunk. Az egyik ilyen Spira Veronika – irodalomtanításhoz készült – segédanyagai közt található: *Képes, rajzos, szöveges beszámoló a nyári szünetről* (2011: 8). A másik innovatív, rendkívül inspiráló ötlet Oszoli-Pap Mártáé: a DIXIT társasjáték segítségével gyakoroltatja a szóbeli és írásbeli szövegalkotást. (Oszoli-Pap 2018: 18-20)

Tanulóink pozitív érzelmi bevonódását az interaktív és reflektív tanulási módszerek és feladatok teremtik meg. „Az élményközpontú tanítás hatására maga az ismeretszerzés is élménnyé válik, és nem céltalan erőfeszítés. Az ismeretszerzés természetesen erőfeszítést igénylő folyamat, de amennyiben élményszerző folyamat is egyben, a gyerekek által szívesen végzett cselekvéssé válik”. (Lénárd 2003: 7)

A tanítási-tanulási folyamat munkaformái szintén motiválóak lehetnek: a párban vagy kooperatív csoportban végzett közös feladatok hozzájárulnak a tanórák élményszerűségéhez. A tanulótársak így megismerhetik egymás gondolatmenetét, figyelmük és szociális, empátiás készségük is fejlődik.

A továbbiakban ilyen élmény- és tevékenységközpontú, az RWCT programba illeszkedő feladattípusokat mutatok be. A gyakorlatok forrásai: Tóth Beatrix szerk. 2003, Tóth B. 2006, Fisher 2002, Kriveczkyné Molnár 1997, Kucserka 2010, Samu 2012.

4. Jó gyakorlatok, ötlettár

Saját könyv: Reformpedagógiai programok régóta használt módszere. Kezdetben rajzokat tartalmaz, később a gyerekek élményeit, gondolatait tartalmazó írásokat. A kész könyveket bemutatják az osztálynak, kiállítást is rendezhetnek belőlük.

Művészet és írás: A módszer az egyes művészeti ágak (irodalom, ének-zene, rajz, tánc és dráma) között hoz létre kapcsolatokat, és ennek keretében a fogalmazástanítás beépül a komplex művészeti gyakorlatba. Egy-egy témát több oldalról közelítenek meg (zenehallgatás, mimetikus játék, megbeszélés, rajzolás, írás).

Kötetlen írás: Az óra ráhangoló és reflektáló szakaszában (RJR-modell) egyaránt alkalmazható eljárás. A tanulók megadott ideig folyamatosan, megállás nélkül írnak. Ezt követően írásaikat felolvassák párjuknak.

Írás saját magunk számára: Az írás saját magunk számára a gondolatok szabad áramlására összpontosító és a kritikai gondolkodást fejlesztő eljárás. Rendszeres (hetente többszöri) alkalmazásával a tanuló képessé válhat az írásnak a tanulást, illetve a megértést segítő eszközként való felhasználására: gondolatainak, véleményének, érveinek, problémáinak, kérdéseinek megfogalmazására és lejegyzésére. Ebben az esetben a tanuló tehát azért ír, hogy

emlékezzék, megértse, tisztázza, rendezze gondolatait, vagyis gondolatokról és információkról elmélkedjék. A saját magunk számára készített írást a tanulási folyamat mindhárom fázisában alkalmazhatjuk. Ha a ráhangolás szakaszában élünk vele, bátorítsuk a tanulókat arra, hogy mindent írjanak le, ami eszükbe jut! Az ilyen írást megelőzheti páros vagy csoportos megbeszélés, amelynek célja, hogy a diákok a véleménycsere során meghallgassák egymást, és tudatosítsanak olyan összefüggéseket, amelyek addig nem voltak nyilvánvalók számukra. A jelentésteremtés fázisában arra kérhetjük a tanulókat, hogy írják le saját véleményüket az olvasottakról, vagy írják le saját szavaikkal az olvasottakat, látottakat, hallottakat. Az eljárás alkalmazásának ez utóbbi módja a jegyzetírást is jól előkészítheti. Ugyancsak a jelentésteremtés szakaszában a kritikai gondolkodást segítheti, ha például egy olyan képet mutatunk a tanulóknak, amelyik kapcsolatban áll a tanultakkal, s arra kérjük őket, hogy írják le azokat a gondolataikat, amelyeket a kép ébreszt bennük. Arra is kérhetjük diákjainkat, hogy írjanak föl kérdéseket az éppen tanultakkal vagy olvasottakkal kapcsolatban. A kérdésekre az egymás mellett ülők is válaszolhatnak, de össze is gyűjthetjük és találmra ki is oszthatjuk őket megválaszolásra. A reflektálás szakaszában, az óra végén arra kérhetjük meg a tanulókat, hogy írják le, mi volt számukra a legérdekesebb és a legfontosabb információ aznap. Akár már az óra elején felhívhatjuk a figyelmüket arra, hogy az óra végén ilyen feladatot kapnak.

Írás párbán: A jó író és a jó kritikus szerepébe bújnak a tanulópárok. 1. A jó író vázlatot ír. Hangosan felolvassa magának. Gondolkozik ... Akar-e még valamit hozzátenni/megváltoztatni. Felolvassa vagy megmutatja az írást a társának. Meghallgatja, amit a párja mond, átgondolja, mely javaslatokat tudja elfogadni. 2. A jó kritikus elolvassa vagy meghallgatja társa írását. Legalább két jó dolgot mond, ami tetszett neki az írásban. Elgondolkozik azon, hogyan lehetne javítani, még jobbá tenni.

Kilépőkártya/kilépőcédula: Az óra összegző, reflektáló szakaszában alkalmazható. A tanulók gondolatokat, kérdéseket fogalmaznak meg a megbeszéltekkel kapcsolatban. A kilépőkártya alkalmazása gyors, egyéni reflektálást tesz lehetővé, miközben inspirálja a magasabb szintű gondolkodási folyamatokat, segíti a tananyaghoz való személyes kapcsolódást. Másrészt visszacsatolást nyújt a tanárnak, amivel hasznára lehet a tanítási-tanulási folyamat további megtervezésében, szabályozásában, szükség esetén korrigálásában.

Szerződés-kötés: Páros vagy csoportmunkában fogalmazzanak meg a tanulók az osztály életét érintő szabályokat, javaslatokat!

Olvasónapló: Olyan technika, amely irodalmi alkotások feldolgozása kapcsán teremt lehetőséget diák és tanár, diák és diák, illetve a diák önmagával folytatott interakciójára. Célja, hogy a tanulóban kialakuljon az olvasottakra való reflektálás szokása. A napló tehát nem az olvasottak rövid tartalmi ismertetése (mint hagyományosan), hanem olvasói vélemények, észrevételek, gondolatok írásban való rögzítése. Jól használható technika a jelentésteremtés és a reflektálás fázisában is (RJR-modell).

Naplóírás: Naponta 10 perc, órai munka keretében. A naplóba írottak nem kerülnek felolvasásra, és a tanár heti rendszerességgel mindenki írására válaszol, azonban nem javítja és nem osztályozza a tanuló által leírtakat.

Száz szóban: A tanulók kis papírlapokra írnak. Mindenkinek 100 szó áll rendelkezésére. Nincs kötött téma, bárki bármit mondhat, kérdezhet a társától írásban. Minél több diáktársal sikerül „szót váltani”, annál izgalmasabb a gyakorlat.

A kabala naplója: Választ az osztály egy kabalaállatot, amit minden héten/hétvégén más gyermek visz haza. A naplóba a kabala heti/hétvégi élményei kerülnek. (Lépésről lépésre program, Varga Éva)

Páros napló: Nagyobb méretű papírt kettéhajtunk. Minden tanulónak a papír egyik fele jut, ahova rajzol és ír a hallott/olvasott történettel kapcsolatban. A munkájukról beszélgetnek is a párok. Majd térfelet cserélnek, és a társuk munkájára reflektálnak.

Körlevél: Mindenki ír egy problémáról meghatározott ideig (3-5 vagy 10-15 percig). Továbbadja egy csoporttársának, aki hozzáírhat (kérdést, észrevételt, javaslatot, véleményt). Továbbadja ő is...

Hogy végződik? A tanító felolvas egy rövid, érdekes történetet, de a tetőpontnál megáll! A gyerekek fejezik be néhány mondattal a történetet. Majd felolvassák az osztálynak, amit írtak, és eldöntik, melyik befejezés volt a legjobb, legötletesebb. A győztes díjat is kaphat.

Folytasd a mesét: A történetből néhány mondatot leírunk, de a sorok között további sorokat hagyunk ki, ahová a gyerekek írhatnak még, így kiegészítik a történetet.

Osztályújság: Az újságban sokféle műfajú szöveg megjelenhet: mese, hír, hirdetés, beszámoló, riport, könyvismertetés, cikk stb. A téma lehet egyéni vagy közösségi élmény (Ez történt...), valamilyen érdekes dolog, jelenség, hír, amiről a gyerek az idő tájt olvasott vagy hallott (Tudod-e? – rovat), iskolai rendezvények, az adott időszak ünnepei, szokásai. Bekerülhet az újságba egy-egy jól sikerült órai munka is. A tanító segítheti a gyerekeket a piszkozatok átnézésével, javítási javaslatokkal. Évente több alkalommal is megjelentethető az osztályújság, változó, kötetlen terjedelemben. Tetszés szerint fénymásolható, terjeszthető. Legnagyobb értéke, hogy valóban arról szólhat, ami a gyerekek életében fontos és érdekes volt az adott időszakban. (Freinet-módszer)

Osztályok közötti levelezés: Az osztályközösség egésze vagy a tanulók egyénileg leveleznek más iskola tanulóival. Ez a másik iskola lehet egy másik – s lehetőleg más típusú – településen, esetleg külföldön, a levelezés folyhat a gyerekek anyanyelvén, de idegen nyelven is. A gyerekek megoszthatják egymással projektjeik eredményeit, és beszámolhatnak levelezőpartnereiknek saját lakóhelyük vagy tágabb környezetük nevezetességeiről, növény- és állatvilágáról, kultúrájáról stb. (Freinet-módszer)

5. Összegzés

A felsorolt módszerek minél szélesebb körű alkalmazását azért is javaslom, mert az írásbeli szövegalkotás tanításának eredményessége pozitívan hat más tantárgyak tanításának sikerességére is. Az írás fejleszti a gondolkodást és a tanulási képességeket.

Befejezésül gyerekek írással kapcsolatos vallomásait idézem, melyeket Horváth Zsuzsanna (2008: 323) adott közre:

Írni jó, mert...

...nagyszerű érzés, ha a semmiből egy szöveg megszületik;

...gondolatainkra később is visszatekinthetünk;

...így őrizzük meg kultúránkat;

...az írás felszabadít;
...így könnyebb a vélemény kifejezése, mint szemtől szemben;
...támaszt nyújt;
...akkor olvasni is megtanulunk;
...mert ilyenkor csendben van mindenki.”

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2006³. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Bánfi Rita 2007. Tanterveink és tankönyveink összhangja – a kommunikáció. In: *Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanítók és -tanárok IV. Országos Módszertani Konferenciája*, Konferenciakötet, Szekszárd, 236-240.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002.: *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs.
- Cserhalmi Zsuzsa 2001. *Amit az irodalomtanításról tudni kellene*. Korona Kiadó. Budapest.
- Fisher, Robert 2002. *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- H. Molnár Emese 2007. *Szövegvizslá(tás)*. In: *Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanítók és -tanárok IV. Országos Módszertani Konferenciája*, Konferenciakötet, Szekszárd, 3-9.
- Horváth Zsuzsanna 2008. *Írni jó! A szövegalkotás fejlesztése*. In: Bánkuti Zsuzsa és Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről: Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. OFI, Budapest. 323-351.
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.
- Kernya Róza szerk. 2008. *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Trezor kiadó. Budapest.
- Kline, Peter 1996. *Zseninek születünk*. Budapest. 217-221.
- Komenczi Bertalan 2009. *Az információs társadalom iskolájának jellemzői*. <http://ofi.hu/az-informacios-tarsadalom-iskolajanak-jellemzoi>
- Koós Ildikó szerk. 2014. *Az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája az alsó tagozaton*. OFI. Budapest.
- Kropfné Knipp Mária 2007. *A tanulás tanítása a kompetencia alapú oktatás szolgálatában*. In: *Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanítók és -tanárok IV. Országos Módszertani Konferenciája*, Konferenciakötet, Szekszárd, 169-175.
- Kriveczkyné Molnár Katalin 1997. *Fogalmazástanítás művészetórakon*. In: *Módszertani Közlemények 4*: 162-164.
- Kucserka Zsófia 2010. *Az irodalomtanári mesterség gyakorlata és módszertana. Függelék*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Lénárd András 2003. *Bevezető gondolatok az élményközpontú anyanyelvi nevelésről*. In: Tóth Beatrix (szerk.) *A nyelvi kompetenciák élményközpontú fejlesztése*. ELTE TÓFK. Budapest. 4-8.
- Óhidy Andrea 2006. *Az élethosszig tartó tanulás és az iskola*. Új Pedagógiai Szemle 9: 109-120.

- Oszoli-Pap Márta 2018. *Fogalmazástanítás DIXIT-tel*. In: Tanító 2: 18-20.
- Samu Ágnes 2012. *Kreatív írás. Az ötlettől a kész írásműig. A fogalmazás tanítása másképp*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Spira Veronika 2011. *Segédanyagok az irodalomtanításhoz*. www.spiraveronika.hu
- Tóth Beatrix 2006. *Ötletek a fogalmazás tanításához*. <http://magyartanar.mnyt.hu/upld/Microsoft%20Word%20-%20FogalmazasTothBeatrix.pdf>
- Tóth Beatrix 2008. *Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen*. Anyanyelv-pedagógia 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2018. október 31.)

Tölgyessy Zsuzsanna

Az élőszavas mesemondásra épülő interaktív népmese-feldolgozás

1. Bevezetés

Az 5-10 éves korosztály legfőbb személyiségfejlesztő eszköze a játék és a mese. A mese tükrözi a gyermeki gondolkozást, logikát, animista és egyben antropomorf világméretet, a játék koncentrált intenzivitása pedig mindenfajta tanulás termékeny táptalaja.

E tanulmány a mese fogalmát a variánsokban élő népmesére szűkíti le. A tanulmány második felében ismertetett népmese-foglalkozás/feldolgozás pedig a mese és a játék élményét igyekszik összekapcsolni: ugyanis a szórakoztató-nevelő-fejlesztő népmese hatása felerősíthető, ha a gyerekek cselekvőként is részt vehetnek egy mesében, így a történet és a gyerek közötti távolság valószínűleg és szimbolikusan is megszűnik – erre a tapasztalatra épít az interaktív mesefoglalkozás.

2. A hagyományos szövegcentrikus mesegyűjtés hibái

A XIX-XX. században folyó néprajzi mesegyűjtés hiányosságai nagyrészt abból adódnak, hogy akkoriban a legtöbb esetben mesterséges körülmények közt folyt a népmesék rögzítése: a mesemondó csak egyetlen hallgatónak – a mese gyűjtőjének mesélt, aki a szemkontaktust feladva egyedül csak a mese írásos rögzítésére fordította a figyelmét, a mesemondó így mesélés helyett inkább diktált, amiből következett, hogy automatikusan lerövidítette a történeteket, és az előadás nonverbális eszközei és a mesehallgatók beszélései sem kerültek rögzítésre. Így nem csoda, hogy a népmesegyűjtés megadta a kegyelemdőfést a már úgyszólván hanyatlóban lévő szájhagyományozásnak: a mesemondást felváltotta a meseolvasás, a szóbeliséget a könyvforma.

A gyűjtés körülményei (városi, tanult emberek, a XX. század második felében már gyakran néprajzkutató-nők utaztak le a falvakba) a gyűjtött anyag tematikájára is rányomták a bélyegüket: a vélhetőleg igen gyakori erotikus trufák és a boszorkányos hiedelemhistóriák nem kerültek bele a gyűjtött anyagba.

3. A népmese természetes közege: az élőszavas mesemondás

Nagy Gabriella Ágnes szerint a népmesemondás performatív esemény, központi eleme a mesemondó és közönsége közötti dialógus, ezért egyszeri és megismételhetetlen. Véleménye szerint a népmesemondás performatív fordulata azt jelenti, hogy a szövegcentrikus koncepciót

felváltják az előadáscentrikusak, ahol a kortárs performanszok jellemzőjeként tekintett egyik legfontosabb jegy az, hogy már nem választható el élesen az előadás, az élet, a közönség, a néző, az alkotó. (Nagy 2017: 169-222)

Napjainkban újra a népmese természetes megjelenési formája támogatott: vitathatatlanul vált az akkor és ott, a mesemondó és a hallgatóság egymásra figyeléséből született élőszavas népmese-változatok jogossága.

4. Az élőszavas mesemondás segítői – a meseformulák

A meseformulák tényleges szerepüket csak az élőszavas mesélés során tölthetik be. A mesekezdő formula rögtön megjelöli a mese műfaját, és addig tart, addig bővíti Üveghegygel, Óperenciás-tengerrel, kidült-bedült kemencével, ringyes-rongyos szoknyával, kurtafarkú malaccal, míg a mesehallgatók figyelmét meg nem szerzi. A mesekezdő formula nyelvi szinten is rögzíti a mese helyszínét, ami egyszerre a megfoghatatlan távolság (*hetedhét országon is túl*), és a legkézzelfoghatóbb valóság (*ahol a kurtafarkú malac túr*).

A mese pedig addig gyarapodhat újabb elemekkel, míg egy mesezáró formulával be nem fejezi a mesemondó. A mesezáró formuláknak alműfaj-kijelölő szerepük is van: a láncmesék szokványos befejezése: *Ha alaz ... nem lett volna, az én mesém is továbbtartott volna*; az állatmeséknek: *Még talán most is szalad*; tündérmeséknek: *Ásó, kapa, nagyharang válasszon el minket!*; novellameséknek: *Még máig is élnek, ha meg nem haltak*. Hogy minden mesehallgató számára egyértelmű legyen, hogy a mese véget ért, szükség lehet nonverbális eszközökre: gesztusokra, kézjelekre is.

A meseformulák az élőszavas mesélés folyamatosságát biztosítják, a szóbeliség mankóiul szolgálhatnak, akár a szövegrontás is kiküszöbölhető általuk: *Hogy szavamat össze ne keverjem!* Segítségükkel gördülékenyebb lehet a kapcsolattartás a hallgatósággal: *Barátocskáim, no, mit gondoltok, mi volt ott?; Halljatok csudát!; Úgy magyarázom, hogy mindenki megértte.*

Telt-múlt az idő, ment-mendegélt, míg egy sötét erdőbe nem ért – helyszín- és időváltást jelölő meseformulák mellett adottak a párbeszédnek vázai is: – *Mit parancsolsz, édes gazdám?* – szól a táltosparipa gazdájához. *Adjon isten, öreganyám!* – *Szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál!* *Hol jársz, ahol a madár se jár?* – hangzik a meshős és a lehetséges segítő dialógusát felidéző meseformula. Egy csoda életre kelését az *egyed csendült, egyet zendült* formula jelzi.

A visszatérő elemek, állandó jelzők (*sűrű erdő; szépséges királylány; a Napra lehet nézni, de rá nem*) egyrészt biztonságosan ismerős mesei tájékokra röpítik a mesehallgatót, másrészt a mesemondónak lehetőséget adnak arra, hogy végiggondolja, melyik mesemotívummal szeretné továbbszöni a történet fonalát.

A népmeséink meseformulái (pl. Benedek Elek által rögzített meséből, *A csillagszemű juhászból: hol volt, hol nem volt, hetedhét országon túl, az óperenciás tengeren innét; reszkettek tőle, mint a nyárfalevél; halál fia; nem is akadt az egész országban; jó szívvel felesége is lett volna; de halljatok csudát; szeme, szája távra maradt a csodálkozástól; egy szépen szóló furulya; aludtak, mint a bunda; halál torkában volt; ennek már fele sem tréfa; hét országra szóló lakodalom; egy szívvel, egy lélekkel kiáltotta; aki nem hiszi, járjon végire* <http://www.nepmese.hu/mesetar/me>

sek/varazs-mesek/a-csillagszemu-juhasz>) által alkot szerves egészet a régi és a jelenkori magyar nyelv, melyben gondolkodásunk, erkölcsi értékrendünk is tetten érhető, és e formulák használata révén a mese mindennapi szövege is ünnepélyessé válik.

5. A mesemondás performansz jellegét erősítő egyéb eszközök

Az ismétlések, a visszatérések az írott változatban redundanciának, felesleges információhalmozásnak tűnhetnek, pedig csak a beszélt nyelv természetes ütemét adják vissza – lassítják az események sodrát, így a hallgatóságot segítik az események követésében, a meselató szem működését is támogatják. Emellett ezek az ismétlések, visszatérések tükrözik a gyermeki, avagy naiv gondolkodást, éppúgy, mint a gyakori túlzások, felnagyítások. Pl. *Milyen mély volt az a kút? Ha beledobtak egy fejszét, a fejsze nyele elkorhadt, míg a kút aljára ért, és egy pacsirta két fészekalja fiókáját kikölt.* A gyakori megszólítások és indulatszavak is az élőbeszéd érzellemmel való telítettségét tükrözik: *uram-teremtőm! te legény! azt a betyár mindenit! hej, szegény fejem! nosza! no! na! jaj, jaj!* stb.

A mesemondóknak meg kell találniuk a személyes hanguktól, beszédmódjuktól eltérő mesemondó hangjukat. Élvezetes élőszavas mesemondás esetén a leíró és párbeszédés részek aránya azonos, ugyanis a mesemondó szerepbe lépése mindig nagy örömet okoz a mese hallgatóságának. Ekkor a mesemondó tudatosan egy-egy szereplőt néhány jellegzetes mozdulattal vagy sajátos hanghordozással ruház föl. Ez az érthetőség végett is fontos abból a célból, hogy a narráció könnyen megkülönböztethető legyen az egyes szereplők megszólalásától.

Napjaink mesemondói bátran szönek a meseszövegbe új, a modern világunkat idéző szavakat, kifejezéseket. Pl. *mobilelefon ébresztőjét hiába kapcsolta be a nagyobbik királyfi, nem ébredt föl rá; az öreg király neki adta fele királyságát ÁFA nélkül; kicsiny topánt viselt a királylány - 34 és felest; hatalmas szempillája volt a királykisasszonynak, hogy a homlokát bökölte; az óriások sütögettek a barlang előtt, kerti partit rendeztek; a sárkány rátámadt a legényre. Ez nem egy Lázár Ervin mese!*

Ezek a kiszólások váratlanul érik a hallgatóságot, és általában mosolyt csalnak az arcokra, és mivel csak a mese nyelvi megformálását érintik, sikeresen átmentik a jelenbe a mese időszerű érvényességét.

Hasonló hatásúak a valós meséléssel egyidejű helyzeteket bevonó szövegrészek, amikor a mesélő a konkrét és valósan ott lévő közösségre/közönségre reagál: *nézd, hogy próbál beosonni; pont ilyen szép volt, mint ez a kislány velem szemben; elbújt, mint az a legényke ott a sarokban.*

Az interaktivitás hagyományos formája, ha a mesemondó kérdéseket tesz fel a hallgatóságának: *vajon mit látott meg, kivel találkozott a mesehős?* A bátrabb mesemondók meg is hallják a gyerekek válaszait, és rögtönözve be is emelik a hallottakat a mese szövegébe. Visszatérő humorforrás lehet, ha ál-találós kérdéseket teszünk fel a hallgatóságának: *Tudjátok, milyen sötét volt a tömlöcben?* A lehetséges, a mai kort idéző válaszok, valójában viccek lehetnek a következők: *negrőt/medvecukrot/oróót tettek a szájukba, és azzal világítottak; mint mikor egy alagútban a négerek sötét napszemüvegben egy szekrényt belülről korommal vakolnak.* A példák Agócs Gergely mesemondásából valók. (Sándor 2017)

6. A mesehallgatás tanítása

Remélhetőleg minden felnövekvő gyermek óvodáskorában sok-sok népmesét hall, és a mesei történeteket „meselátó” szemmel tudja követni, és képes lesz a szituatív szövegértés mellett kontextuális szövegértésre is.

Majd az iskolás évei során megtanulja a népmese meghatározását (változatokban, szájról szájra terjed), de ekkor is részese lesz a hallgatókra figyelő, hozzájuk igazított élőszavas mesemondásnak.

Az auditív figyelem kialakítása már apró gyerekkortól kezdődik a dajkarímek, mondókák, láncmesék, állatmesék, tündérmesék állomásainak bejárásával. Fokozatosan képes lesz a kis mesehallgató arra, hogy a mese képeinek láncolatát vizuális élményként fogja fel. Későbbiekben a mesehallgatás során kialakított képzelőerejét a gyermek az olvasáskor is mozgásba tudja hozni, ezért joggal mondható, hogy a mesehallgatás az élményt adó olvasás táltos lova.

A népmese világgépe, nyelve a már eltűnt paraszti világon alapul. Szükség lehet az egykori kollektív tudás pótlására – ennek érdekében pl. Dóra Áron mesemondó, ahogy a Hagymányok Háza videofelvétele bizonyítja (Sándor 2017), szabadtéri mesemondás megfelelő részénél kovakővel valóságban is tüzet rak; kisebb tárgyakat (tarisznya, orsó, motolla) még a mesemondás előtt is megmutathatunk a gyermekeknek; egyéb kifejezéseknél (kemence, suba, eke) a szóbeli magyarázat vagy a kitaláltatás eszközét használhatjuk.

7. Az interaktivitás lehetőségei

Howy a gyerekek a mesélés előtt és után közös játékban hangolódnak rá, ill. reflektálnak a mesére, már általánosan elfogadott. A mesébe szőtt interaktivitás megkérdőjelezett még óvodáinkban, iskoláinkban. Úttörő szerepű a Körömi Gábor és Sándor Ildikó által kidolgozott Meseház-program, amely az élőszavas mesemondás és a drámajáték kombinációja: a mese bizonyos részeit a mesemondó narrálja, más részeit a gyerekek aktív részvétele teremti meg ének, mondóka, tánc, drámajátékok alkalmazásával, azaz a művészeti területek összekapcsolódásával. (Körömi – Sándor 2016: 327-332)

A gyermekeket cselekvővé tevő, interaktív mesefeldolgozás dramatikus eszközöket felhasználva teljesíti a hagyományos mesefeldolgozás célkitűzéseit: a szerkezet, a szereplők, a mondanivaló vizsgálatát. A gyermeki szerepjátékra épülő szerepbe lépés segíti a gyerekek gondolkodásának fejlődését és egyben a különböző nézőpontok vizsgálatát is. A későbbiekben ismertetett dramatikus mesefoglalkozás újszerűsége abban rejlik, hogy általa a résztvevők mintegy beléphetnek a mese világába, ill. alakíthatnak rajta, sőt létre is hozhatnak egy saját mesevilágot. Mindennek elméleti alapját a proppi mesemorfológiára épített Csikesz Erzsébet által kidolgozott *Tálald ki a mesémet!* – koncepció biztosítja.

Az interaktív mesefoglalkozás kiegészülhet énekes-táncos komponensek mellett a vizuális kultúra is magába foglaló elemekkel, azaz lehetőség nyílik általa az egyes művészeti ágak komplex alkalmazására.

8. A mesefoglalkozás néhány lehetséges formája

8.1. A társas játékok használata

A játék a gyermekek természetes életformája. A kisgyerekkorban a játékot és a direkt pedagógiai célokat szem előtt tartó tanulást szét sem lehet választani. Derűs légkörben a gyerekek bátran, örömmel és magától értendően játszanak.

8.1.1. Játék a mese előtt és után

A legigazibb játék öncélú, önmagáért való, ennek ellenére a mese előtti játék kiválasztásakor már gondolhatunk az előzőleg kiválasztott mesére: hogyan tudom a figyelmet úgy felhívni a mesére, hogy ne áruljak el sokat belőle.

A folyamatos auditív szövegértést is segítheti, ha a mese szereplőit már a mese előtt játékosan bemutatom. Így a *csön-csön gyűrű* – körbeadogatós játék alapján a mese egyik figurájának plüss játék változatát felhasználhatom, majd pl., *erre kúszik, arra mászik* – egész csoport általi mondogatása mellett a kör közepén álló gyermek megpróbálja kitalálni, hol bújhat meg a várt mese egyik szereplője.

A gyerekek meseértését is segítheti, de egyben a mesemondó tudatosságát is növeli, ha a mese szereplőit megszólaltatja nevetésük alapján, amit kitaláltak a gyerekekkel. Így a gyermekek is kapnak egy figyelemfelkeltő szereplőgárdát: nyúl, teknős vagy öregkirály, királyfi, boszorkány, királylány, boszorkánylány stb., emellett felkészíti a mesemondó magát is arra, hányféle szerepbe kell majd lépnie, és fejtrésre is készíti: hogyan szólaltassa meg a sündisznó feleséget, hogy egyaránt megkülönböztethető legyen a sündisznótól és a nyúttól is,

A mese meghallgatását szinte bármilyen játék követheti, természetesen hasznos lehet, ha valamelyik elemére visszautal. A népmeséink az okos, a jó, a szorgalmas győzelmével érnek véget, a tündérmesék pedig a hét országra szóló lakodalommal, ebből következően a mese utáni játéknak a siker, a beérkezés felfokozott öröme a mozgatórugója lehet, amelynek egyik megvalósulása akár egy lakodalmi táncot idéző zenés-táncos játék. Pl. seprűadogatás zenére, akinél marad a seprű a zene megállításakor, az a kör közepén tapsolja a ritmust; párválasztós lakodalmi tánc, egy valakinek a seprű jut, amit próbál párra kicserélni a zene végéig – ezek a játékok akkor utalnak vissza a mesére, ha abban is szerepelt egy seprű.

8.1.2. Játék a mesébe építve

Az interaktivitásnak másik lehetséges módja, ha a mese szövegébe is építünk játékot. Pl. *A papucsszaggató királykisasszonyok* mesébe: a nyugovóra térő juhász által hallott éjszakai hangok felismerése előre összevágott hangfelvételtől; az ezüstgally megszerzésekor őrzős-lopakodós-szoborjáték; *Mély kútba tekintek* körjáték a kút-motívumnál.

A szorgos és lusta lány mesénél a kút-motívumnál gyakorolhatók akár az irányok, akár a névutók helyes használata; a kemence-motívumnál előjöhethet *Sülnek a kenyerek*, *Élégnek a*

kenyerek! népi játék; fantázia avagy memóriajáték is lehet, ha sorra vesszük és visszamondjuk: mi hiányzott a szorgos lánynak a falujából?

A mesébe épített játékoknak megvan a kockázata. A kisebb gyerekeket megzavarhatja a meseszál időnkénti megszakadása, ill. elképzelhető, hogy egy-egy játék a gyerekeknek izgalmasabbnak tűnik, mint a mese folytatása: *Tündér szép Ilona és Árgyélus királyfi* esetén általában az Állatkirály epizódban a gyerekek szívesen változnak át valamilyen nekik tetsző állattá, és könnyen előfordulhat, hogy nem szívesen változnak vissza mesehallgató óvodássá.

E problémákra a megoldási javaslataim a következők: e formát 5 évesnél idősebb gyerekek körében alkalmazzuk, és a már hallott, ismert mese esetében, a játékok kiválasztásakor pedig ügyeljünk arra, hogy a játékok a mese világhoz szorosan kapcsolódjanak, legszerencsésebb, ha az egyes próbatételekhez csatoljuk őket, így a játékok indokoltsága egyértelműbbé válik – „*a ti segítségetekkel sikerült a juhásznak kiállni a második próbát is, és most már indulhat tovább*” – szólhat imígyen a mesefoglalkozást vezető pedagógus.

E forma előnye, hogy a gyerekek ténylegesen beléphetnek a mese világába. A mai magas ingerküszöbű gyerekek számára a felajánlott aktív részvétel újszerű és inspiráló lehet.

8.2. Drámapedagógiai eszközök használata

A drámajáték egy ősi eszközt újít fel - a szerepjátékot, amely a cselekvésen keresztül biztosítja az elaborációt, a szerzett élményeinken való gondolkodást, a saját vagy mások cselekedeteinek megértését, feldolgozását. A szerepjáték az 5-8 éves korosztály legkedvesebb önálló szabadjátéka. A gyermek bizonyos esetekben konkrét személyekre fókuszál a játék során, ilyen legtöbbször a papás-mamás játék, máskor általános szerepet kíván elsajátítani, mint pl. az orvosos, boltos játékban.

Fontos jellemző, hogy e formánál önkéntes szerepbe lépésről, és sosem szereposztásról van szó. Emellett nem az adott mese rekonstrukciója a cél, mint egy szokásos dramatizálás esetében, hanem lehetőséget biztosít, sőt ösztökél a drámajáték arra, hogy a résztvevők mesén kívüli új elemeket is behozzanak a történetbe.

A drámajáték során a pedagógus (mesemondó/meseszereplő/játékmester/) és a gyerekek (mesehallgatók/meseszereplők/játszók) több szerepkörben is dolgozhatnak.

8.2.1. Szerepfelajánlás

Ahogy fentebb említettem, egy drámafoglalkozás során a lehetséges szerepeket sosem osztjuk ki, de szerepfelajánlásra van lehetőség. Élhet ajánlattal a játékmester, a gyerekek pedig a lehetőséggel: *mutassuk meg, hogyan úszott el a halacska, hogyan sétált a királylány! hogyan bődült el a nagy fehér medve!* A játékmester maga is egy a játszók közül, ha szükségesnek tartja, maga is beállhat halacskáknak, királylánynak, fehér medvének, hogy ezzel is bátorítsa a gyerekeket, de sosem korrigálhatja direkt módon a gyerekek alakítását.

Közös képzelet-képek kialakítására is törekedhetünk: *milyen lehet a város, ahová eljut a mesehős, mi található benne? Játsszuk el, hogyan zajlik az élet a város piacán!* Ebben az esetben

– különösen kisebb gyerekeknél – a szerepbe segítség alapja az utánzás lesz: ha a játékmester almát árul, a gyerekek nagy része szintén almát fog árulni, de mindannyian kapnak egy minit arra, mit mond, hogyan cselekszik egy árus, egy piaci kofa. Ebből könnyedén elleshetik a szerep alapjait, és mindezt kiegészíthetik újabb egyéni elemekkel.

A gyakorlatban létrejövő együttműködés örömét ízlelhetik meg a játékosok, ha közösen kell létrehozniuk egy mesei szereplőt. Pl. *legyünk mi a nagy hal, bújtassuk el a királyfit! Változzunk hollóvá! Ki melyik része szeretne lenni? Milyen színű a tollunk? Milyen a hangunk? Hogyan repülünk?*

8.2.2. Helyszín-kijelölés

A népmesék egyes helyszíneinek megjelenítésére kétféle módszert tudok ajánlani: az egyik esetben maguk a játékosok állókép formájában megalkotják saját magukból az adekvát helyszínt – legyen az vár, erdő vagy tó. Egyéni ötletek természetesen itt is helyet kaphatnak: a várat őrizheti akár két hatalmas csiga, az erdő fáit csendes szél vagy akár vihar is fújhatja, a tóban úszhat delfin vagy akár habléány is. Az így kapott helyszínt egy egyezményes „radír” varázsszóval tudjuk eltüntetni.

A másik módszer esetén nem a helyszíneket elevenítjük meg, hanem egy a meséhez illő népdal éneklésével és a *tekeredik a kigyó*-féle menetelési technikával választjuk el az egyes epizódokat, helyszíneket.

8.2.3. Kiscsoportos munkaforma

Ha olyan kiscsoportokat hozunk létre, amelyben valóban mindenki aktívan ötletelhet, ahol egymást meghallgatják, ahol döntéseket közösen tudnak hozni, és az ötleteiket ki is tudják dolgozni, majd az egész csoportnak be is tudják mutatni – mondhatjuk azt, hogy gyümölcsöző volt a közös munka, és sikerült az interaktív mesefoglalkozás, mesefeldolgozás. A legideálisabb, ha egy csoportban 3-5 fő van, és hogy a mesefoglalkozás ne váljon vontatottá, unalmassá – 5 csoport megoldásaival dolgozzunk.

A mese megismerése után a kiscsoportok a konkrét meseelemek segítségével csoportnevet választanak. Ezek a csoportnevek a legtöbb esetben kicsiny gyerekek esetében is a történet kulcsszavai (Pl. *A papucszaggató királykisasszonyok* esetén az alábbi csoportnevek születtek: *kenőcs, borotva, ezüsterdő, gyémántkút*.)

Majd a mesetévé riportere kérdéseket tehet föl egy kiválasztott meseszereplőnek, így a történetet többféle nézőpontból is átgondolhatjuk. Egy-egy kiscsoport dönt arról, hogy kitől kérdeznek és mit, illetve arról is, hogy ki játssza a riportert, ki a meseszereplőt.

Ezután azt a feladatot kapják a kiscsoportok, hogy a számukra legérdekesebb részt válasz- szák ki a meséből, és mutassák meg állókép vagy jelenet formájában. Az egyes állóképeket azzal mélyíthetjük, ha megtudjuk, azaz kitaláljuk és kihangosítjuk a szereplőinek titkos, ki nem mondható gondolatát. Ezt a konvenciót gondolatkövetésnek nevezi a drámapedagógia.

Majd ezután, ha a gyerekek időrendbe állítják az elkészített anyagokat, megkapják a mese szerkezeti vázát, amely a kiemelt megjelenített részek miatt valóban szemléletes lesz a gyerekek számára, illetve a mese általuk újra élővé tehető.

Összegzésként, a történettől való búcsúzásként kereshetnek a kiscsoportok egy-egy dalt, amely szerintük a meséhez vagy az egyik szereplőhöz kapcsolható, természetesen ezek a nóták csendüljenek is fel.

8.2.4. Egészcsoportos munkaforma

Az egészcsoportos munkaforma is eredményes lehet. Pl. a forró szék drámapedagógiai konvenció, mikor bárki választhatja egy központi figura szerepét, és elmondhatja, mit miért tesz, milyen tervei vannak akár a történet utáni időre is.

Egy igen vagy nem döntési helyzetben használhatjuk a belső hangok-konvenciót, amikor egy-egy szék jelöli az igent vagy a nemet, és az egyik játzó pl. Árgyélus szerepében némán lépked – a saját véleményét képviselve – a két szék közt, miközben a többiek mint Árgyélus gondolatai érveket keresnek amellett, ill. az ellen, hogy utánainduljon-e Tündérszép Ilonának.

8.2.5. Mese előzménye és utóélete

A gyermekkori kettős tudat bizonyítéka is lehet, hogy a konkrét mesében nem szereplő mesei lények (pl. tündér/angyalka/sárkány) szerepébe belebújva szívesen szólnak a gyerekek a konkrét mese konkrét szereplőjéhez, ezt gyakran természetesebbnek gondolják, mintha ők maguk kérdeznének a mese szereplőitől pl. a forró szék konvenció használatakor.

Akár kiscsoportban, akár egész csoportban nyomozhatunk, ötletelhetünk a mesei előzmények nyomában – pl. *A csillagszemű juhász* mesében miért követeli meg mindenkitől az öreg király, hogy azt mondja: *Adj Isten, egészségére!* Ki ültethette az aranyalmát Árgyélusék kertjében? Miért változott hollóvá egykor Tündérszép Ilona?

De mese utáni történések is érdekesekek lehetnek: Mi lett az öreg királlyal? (A gyerekek javaslata szerint játsszon a megszületendő unokákkal, és el is vehetné a szomszéd megözvegyült királynét.) Hogyan lesz jó király a csillagszemű juhászból?

8.2.6. Szakértői játék

Az angol drámapedagógia legendás alakja, Dorothy Heathcote dolgozta ki a drámapedagógia egyik ágát, az ún. szakértői játékot, amely által több ismeret- és képességterület összekapcsolódó komplex foglalkozás valósítható meg (Heathcote – Bolton 1996).

A szakértői játékban a gyerekek előbb céget alapítanak, amely egy konkrét feladat elvégzésére megbízást kap, majd a gyerekek a felállított szervezet vagy vállalat szakembereinek szerepét veszik fel, és valódi eredmények felmutatására törekednek. A pedagógus ebben a drámaformában csak facilitátori szerepkörben vesz részt, csak a játék kereteit határozza meg.

A népmesék megismerése kapcsán a gyerekek alapíthatnak egy rajzfilmstúdiót, amelynek nevet adnak, megrajzolják az emblémáját, kiosztják a szerepeket (igazgató, titkárnő, rendező, rajzoló stb.), majd berendezik a termet a működő rajzfilmstúdió számára. Ezután egy „hivatalos” levélben felkérést kapnak egy mesefilm elkészítésére. A filmstúdió dolgozói döntenek el, hogy melyik mesének készítik el a rajzfilm-változatát, a rajzoló sok-sok vázlatot készítenek, amelyekből közösen választják ki azokat, amelyek a megfelelő sorrendben a filmbe

bekerülnek. Hangos film is készülhet, ha szerződtenek „színészeket”: narrátort, szereplőket (természetesen a gyerekek közül). Kicsiny felnőtt segítséggel valóságban is elkészülhet egy power point alapú diafilm, amelyet bemutathatnak ünnepélyes keretek közt (gyerekpezsgővel és pattogatott kukoricával megtárogatva) a saját filmstúdiójuknak, vagy egy másik gyerekcsoportnak, vagy az egész intézménynek, akár a szülőknek is. Így a gyerekek az elvégzett valós munka eredménye fölött érzett örömet is megízlelhetik.

9. Összegzés

A hagyományos módszerek elhagyásához szükséges bizonyos merészség, de ahogy a közmondás is mondja: a bátraké a szerencse.

Ha azonban közelebbről szemügyre vesszük az újabb módszereket, nyilvánvalóvá válik, hogy e módszerek legalább annyira kötődnek a múlthoz, mint a jövőhöz. Így az élőszavas népmesemondás visszarépít a szóbeliség virágkorába, és felszabadítja a mesemondót a memóriagyakorlat kényszerzubbonyából, hogy helyette a mindenkori mesehallgatók alkotótársá alakítására tudjon figyelni; a szerepbe lépésen alapuló interaktivitást pedig az óvodáskorú gyerekek a világ legtermészetesebb módjának élik meg, hiszen ebben az életkorban van a szerepjátékok és a mesei kettős tudat legintenzívebb korszaka.

Felhasznált irodalom

- Csikesz Erzsébet 1986. *Találd ki a mesémet! Mesemorfológia az irodalomórán – 3., 4. osztály.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Heathcote, Dorothy – Bolton, Gavin 1996. *A „szakértői játék” alaptörvényei.* Drámapedagógiai Magazin 2: 6-10.
- Körömi Gábor – Sándor Ildikó 2016. *Mi a Meseház?* In: Eck Júlia – Kaposi József – Tencsényi László (szerk.) 2016. *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés.* Szöveggyűjtemény középfaladóknak. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 2016. 327-332.
- Nagy Gabriella Ágnes 2017. *Hagyományos (nép)mesemondás.* In: Hansági Ágnes – Hermann Zoltán – Mészáros Márton – Szekeres Nikolett: *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve.* Fiatal Írók Szövetsége. Budapest. 169-222.
- Propp, Vlagyimir 2005. *A mese morfológiája.* Osiris. Budapest.
- Sándor Ildikó 2017. *Mesebeszéd. Módszertani segédanyag az élőszavas mesemondáshoz.* Hagymányok Háza. Budapest.

A kötet szerzői

ARANYI FRUZZSINA, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz. *aranyifr@gmail.com*

BALLA BARBARA az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának negyedéves osztatlan tanár szakos hallgatója. Tanulmányait 2015-ben kezdte angol és történelem szakon. A közel-keleti országok iránti érdeklődését Dr. Ramachandra Byrappa Tanár Úr szemináriumai keltezték fel, a kötetben megjelenő első tanulmányát neki ajánlja, ezzel is kifejezve köszönetét és tiszteletét. *ballabarbi96@gmail.com*

BARNA VIKTOR DR. UNIV., Pécsi Hajnóczy József Kollégium, intézményvezető (kollégiumigazgató). Közel 35 éves kollégiumpedagógiai gyakorlattal rendelkezve elkötelezett híve a kollégiumi neveléshez kapcsolódó fejlesztéseknek. Emellett hosszabb ideje részt vesz a közoktatási vezetőképzésben, az SZTE KÖVI keretében – egyebek mellett – az Innovációmenedzselés tantárgy fejlesztője és oktatója. Ez a szerepkör segíti abban, hogy a kollégiumi nevelés fejlesztésében ne csak vezetőként, de tudatos fejlesztőként is részt vegyen. A pedagógus előmeneteli rendszerben 2018. január 1-től kutatótanári besorolást szerzett. *drbarnaviktor@yahoo.com*

CZEMMEL ANTÓNIA, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz. *mentormentor826@gmail.com*

DOBOS ORSOLYA, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz. Húszéves alternatív iskolai pályafutás után (Rogers Iskolában kezdett tanítóként, később néhány évig az iskola igazgatója volt) jelenleg az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában ösztöndíjas doktorandusz, kutatási területe az alternatív iskolák, ezen belül az alternatív iskolák pedagógusai. Emellett az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete alternatív tagozatának vezetője. *alternativiskolak.ame@gmail.com*

DR. DRÁVICZKI SÁNDOR, Nyíregyházi Egyetem, főiskolai tanár. 1989. január 16-tól dolgozik a Nyíregyházi Egyetemen. A pedagógusképzés területén oktat pedagógiai tantárgyakat. Orosz és német nyelvből rendelkezik középfokú nyelvvizsgával. Kutatási területe Északkelet-Magyarország tanítóképzésének története. *draviczki.sandor@nye.hu*

FAZEKAS ZSOLTNÉ 30 éve dolgozik általános iskolai tanítóként a nagyvenyimi Kossuth Lajos Általános Iskolában. 2016 óta tanít az új generációs olvasókönyvekből, kutatási területének tekinti az olvasási stratégiák, ezen belül is a grafikus szervezők használatának tanítását. 2018-ban az intézmény alsós tagozatos tanulóinak bevonásával készített egy kérdőíves kutatást az általuk használt grafikus szervezők metakogníciójáról. A kiértékelést követően kidolgozott egy tananyagot a gondolatterképek hatékonyabb használatára, mellyel a Tempus

Közalapítvány és az ELTE PPK közös díját, a Digitális tér 2018. Pedagógusa díját vehette át. A tananyag mindenki számára elérhető a Tempus Tudástárban Gondolattérkép oda-vissza címmel. Jelenleg mint intézményvezető dolgozik iskolájában, de továbbra is elkötelezetten kutatja és fejleszti a szövegértés tanítását az alsó tagozaton. *fazekas.marta987@gmail.com*

DR. FENYŐ IMRE, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi adjunktus. A Debreceni Egyetem pedagógiai képzéseiben dolgozik, elsődleges kutatási iránya a nevelélmélet és nevelésfilozófia, ezen belül elsősorban a huszadik századi magyar és nemzetközi nevelésfilozófia. Karácsony Sándor munkásságának feltárásával a Debreceni Iskola kutatáshoz (2004) kapcsolódóan kezdett el foglalkozni.

FODOR RICHÁRD, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszék, egyetemi tanársegéd; PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. Fodor Richárd tudományos tevékenységével már egyetemi tanulmányai során is magára vonta a figyelmet, több konferencián előadóként, több kötetben tanulmánnyal mutatkozott be. Érdeklődése a multiperspektivikus történelemszemlélet vizsgálatára irányul. *richifodor@gmail.com*

DR. GOMBOS NORBERT, Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar, főiskolai docens. A Budapesti Tanítóképző Főiskolán általános iskolai tanító szakon matematika műveltségterületen végzett, 1991-ben. 1999-ben diplomázott az ELTE BTK pedagógiai szakán, majd állami ösztöndíjas doktori tanulmányokat folytatott az ELTE PPK-n. 2007-ben szerzett PhD-fokozatot neveléstudományból. Korábban nyolc éven keresztül dolgozott a közoktatásban, általános iskolai tanítóként, ahol elsősorban matematikát tanított. 1999 óta oktat a felsőoktatásban. Korábban az ELTE PPK-n, majd a SZIE GTK-n neveléstudományi tárgyakat tanított, illetve szakvezetői feladatokat látott el. Jelenleg a KRE TFK főiskolai docense, ahol csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus és tanító BA-képzéseken pedagógiai, valamint matematika módszertani tárgyakat oktat. *gombos.norbert@kre.hu*

HABOS DOROTTYA, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Iskola, PhD-hallgató. 2015-ben végzett a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán mozgóképkultúra- és médiaismeret-, illetve magyartanár szakon. Jelenleg a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központjának óraadó tanára. Kutatási területe a médiapedagógia, médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia vizsgálata.

HANGÁCSI ZSUZSANNA, Miskolci Egyetem Irodalomtudományi Doktori Iskolája, PhD abszolutórium. A Petőfi Irodalmi Múzeum alkalmazásában dolgozik.

HEGEDÜS RENÁTA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, végzős hallgató. Hegedüs Renáta végzős angol-spanyol osztatlan tanári szakos hallgató, kutatásait pszicholingvisztikai témákban végzi, a nyelvelsajátítással kapcsolatban a motiváció fenntartása és az idegen nyelvi szorongás csökkentése a két fő területe. Az előbbi témából készült TDK-dolgozatával (Az autonómia szerepe a spanyol nyelvtanulók motivációjában) harmadik

helyezést ért el a XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Tanulás- és Tanításmódszertani, Tudástechnológiai szekciójában, illetve hazai és nemzetközi konferenciákon is részt vett. Mindezek mellett az ELTE Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszékén működő Spanyol Nyelvészeti Kutatócsoport (Taller de Lingüística Española) tagja is. *hegedus.rencsi@gmail.com*

HORVÁTH MARIANN, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Óvó-és Tanítóképző Tanszék, egyetemi tanársegéd. Kommunikáció-német szakos középiskolai tanár, logopédus és szakvizsgázott gyógypedagógus. Három tanévet töltött el egy budapesti iskolában, ahol 7. osztálytól kezdődően tanított mozgóképkultúra és médiaismeret, valamint német nyelvet. Mindkét tárgyból középszinten érettségiztetett. Ezt követően a fővárosban dolgozik logopédusként. Az alapellátásban beszédindító, artikulációs, nyelvlökéses nyelés és beszédritmus zavar területén tart foglalkozásokat óvodásoknak és iskolásoknak. Jelenleg a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán a Vitéz János Tanárképző Központ Óvó és Tanítóképző Tanszékén tanít. Kutatási érdeklődése interdiszciplináris: a kommunikáció, a német szakmódszertan, a tanárképzés, a gyógypedagógia, valamint a logopédia. *horvath.mariann@ppke.btk.hu*

IHÁSNÉ KAIFIS ANNA a Győri Tánc és Képzőművészeti Általános Iskola, Szakgimnázium és Kollégium tanára. Az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola pedagógia műveltségterületén szerezte első diplomáját 1980-ban. Általános iskolai tanítóként szakvezetői feladatokat végzett a főiskola gyakorló iskolájában 10 évig. Majd elvégezte a Pécsi Tudományegyetem művelődési és felnőttképzési szakját 2000-ben. (Győr város első kereskedelmi rádiójában műsorvezetőként közéleti feladatokat látott el.) Óraadóként dolgozott a Széchenyi István Egyetem Pedagógia Tanszékén. Drámapedagógia szakvizsgát követően Mesterpedagógus címet szerzett a *Szociális kompetenciák mérése, elemzése és fejlesztésének lehetőségei* témakörben. *annakaifis@gmail.com*

DR. JUHÁSZ MÁRTA KLÁRA, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ, az Óvó- és Tanítóképző Tanszék vezetője. Német nemzetiségi tanító- és óvóképzésben oktat, szakirányfelelős. 2009-ben szerzett az ELTE BTK-n nyelvtudományi (germanisztika) doktori (PhD) fokozatot. Fő oktatási területe a német (nemzetiségi) nyelv- és irodalomtudomány tárgykörébe tartozó tantárgyak. Kutatási területe a magyarországi németek nyelvjárásai, néprajza és gyermekirodalma. *juhasz.marta@btk.ppke.hu*

DR. KAPOSI JÓZSEF, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszék, habil. egyetemi docens. A VJTK pedagógus szakirányú és szakvizsgás továbbképzéseinek szervezésével és irányításával megbízott oktató, egyetemi docensként a történelem szakos tanárjelöltek tanári pályára való felkészítését végzi. *kaposij@gmail.com*

KARAINÉ DR. GOMBOCZ ORSOLYA, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszék, egyetemi docens. Pedagógia-német szakos középiskolai tanári diplomáját az ELTE BTK-n szerezte. Tanulmányai idején az Eötvös Collegium külső tagja. Az egyetem elvégzése után az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjasa, a Goethe Intézet

Budapest tanára és vizsgáztatója. 1998 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem oktatója. Férjezett, két gyermek édesanyja. *gombocz.orsolya@btk.ppke.hu*

KISVÁRINÉ KELEMEN ÁGNES, Zuglói Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, gyógypedagógus/igazgatóhelyettes. Gyakorló gyógypedagógus, 1993 óta dolgozik a Zuglói Benedek Elek Óvoda, Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményben, 16 éve végzi munkáját általános igazgatóhelyettesként. Az évek során foglalkozott hallgatók mentorálásával, vezetőhelyettesként hallgatói zárótanításokon elnökként vesz részt. A pedagógus minősítésekbe és a tanfelügyeleti munkába szakértőként a kezdetektől bekapcsolódott. Jelenleg, az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában másodéves hallgató. *kelemenur@gmail.com*

DR. MÁRKUS ÉVA, ELTE TÓK, dékán, egyetemi docens. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja, 2007–2018-ig az ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszékének vezetője. A német nemzetiségi tanító- és óvóképzésben oktat, szakirányfelelős. 2001-ben szerzett PhD-fokozatot, 2013-ban habilitált az ELTE BTK-n. Kutatási területe a nemzetiségi tanító- és óvóképzés története; a magyarországi német nyelvjárások és azok megjelenése az óvodai nevelésben és az általános iskolai oktatásban; a magyarországi német gyermekirodalom. *mar.kus.eva@tok.elte.hu*

DR. KLEIN ÁGNES, PTE KPVK, egyetemi docens. A PTE Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar egyetemi docense, szakfelelőse. A német nemzetiségi tanító- és óvóképzésben oktat, szakirányfelelős. 2004-ben szerzett PhD-fokozatot, 2014-ban habilitált az PTE BTK-n. Kutatási területe a kétnyelvűség, magyarországi német gyermekirodalom, a második nyelv elsajátításának módszertana, a nemzetiségi tanító- és óvóképzés története. *klein@kpvk.pte.hu*

DR. KORMOS JÓZSEF, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszék, habil. egyetemi docens. Villamos ipari műszaki tanári (BMF KKVK), filozófiatanári (ELTE BTK) és hittanári (PPKE HTK) végzettséggel rendelkezik. Fő kutatási területe: Edith Stein munkássága, nevelélmélet-nevelésfilozófia, filozófiatörténet. Fontosabb publikációi: Kormos József 2010. *Erkenntnis – Glaube – Pädagogik. Edith Stein gondolataihoz kapcsolódó tanulmányok*. 2010, MASZTT, Budapest.; Kormos József 2016. *Erziehungsphilosophische Gedanken bei Edith Stein*. In Peter, Volek (Hg.) 2016. *Husserl und Thomas von Aquin bei Edith Stein*. Verlag Traugott Bautz, Nordhausen, 188–207. Kormos József 2018. *Nevelésfilozófia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Gimnáziumi és szakközépiskolai tanárként is dolgozott. 1998 óta a PPKE BTK oktatója (oktatott tárgyak: Nevelésfilozófia, Bevezetés a pedagógiába, Iskola és társadalom, Az iskola belső világa, A nevelés gyakorlati feladatai, Összefüggő egyéni iskolai gyakorlatra felkészítő szeminárium, Filozófia és etika szakmódszertan, Általános filozófiatörténet, Logika II. stb.). *kormos.jozsef@btk.ppke.hu*

KOVÁCSNÉ DR. DURÓ ANDREA, Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet, egyetemi docens. Elsősorban a tanítás-tanulás elméletéhez, a pedagógiai értékeléshez és az iskolai gyakorlathoz kapcsolódó tárgyakat oktat. Doktori (PhD) disszertációjában a tanári értékelési funkciók változásával foglalkozott. Kutatásai mindenekelőtt a pedagógiai értékelés különböző aspektusainak vizsgálatára irányulnak. *duro.andrea@gmail.com*

KRUPPA T. ÉVA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Doktori Iskola; Kék Elefánt Evangélikus Óvoda, PhD-hallgató, óvodapedagógus. Kéttannyelvű óvodapedagógusként és PhD-hallgatóként is elsődleges célja a kora gyermekkori idegennyelv-elsajátítás területének kutatása, az idegen nyelvi programok sikeresebbé tétele. A pedagógiai gyakorlatban felmerülő nehézségek megoldásában legtöbbször digitális eszközöket alkalmaz, aminek tapasztalatait mindig megosztja kollégáival. Célja a modern óvodapedagógiai szemlélet és módszertani kultúra előmozdítása az IKT-eszközök alkalmazása terén. *kruppa.eva@hotmail.com*

LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar Hittanoktató- és Kántorképző Intézet Hit- és Erkölcstani Szakmódszertani Tanszék, gyakorlati tanár. 2000-ben szerzett református hittanoktató és tanító oklevelet a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán, 2011-ben pedig ugyanezen egyetem Hittudományi Karán tett záróvizsgát vallásstanár mesterképzésen. 2018-ban Pedagógus szakvizsga szakirányú továbbképzési szakon gyakorlatvezető tanító szakirányú oklevelet szerzett. 2000-ig a Kecskeméti Református Általános Iskola tanítója és hittanoktatója, majd hitéletért felelős igazgatóhelyettese volt, 2009-től kezdve a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskola Karának gyakorlati tanára lett. Főbb érdeklődési területei: keresztyén nevelés, valláspedagógia. *lehoczky.maria.magdolna@kre.hu*

DR. MIKLÓS ÁGNES KATA, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék, főiskolai tanár. 1975-ben született Sepsiszentgyörgyön, 1995-ben végzett a kézdivásárhelyi Bod Péter Tanítóképzőben. 2000-ben az ELTE bölcsészkarán magyar nyelv és irodalom szakos előadói diplomát szerzett. Szintén az ELTÉ-n lett 2009-ben az irodalomtudományok doktora. Jelenleg a PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszékén tanít, az Óvodapedagógia szak szakfelelőse, valamint második doktoriján dolgozik a Pécsi Tudományegyetemen az „Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola” Nevelésszociológia programjának hallgatójaként. Második disszertációját az esztergomi óvodák és társadalmi környezetük kölcsönhatásából írja. *miklos.agnes.kata@btk.ppke.hu*

DR. N. VARGA ANDREA, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Óvó-és Tanítóképző Tanszék, egyetemi adjunktus. 2013-tól a VJTK oktatójaként anyanyelvi tantárgypedagógiát, nyelv- és beszédművelést, valamint az anyanyelvi és irodalmi nevelés módszertana tárgyakat oktatja. *varga.andrea@btk.ppk.hu*

NEMES-WÉBER ZSÓFIA, Ph D hallgató, Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. *zsofiweber87@gmail.com*

POROS ANDREA, ELTE TÓK Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszék. *porosandi@hotmail.com*

RÁCZ MÁRK, 2006-ban diplomázott a DE BTK-n politológia-történelem szakon. 2011 óta a PMKH Fogasztóvédelmi Osztályán dolgozik. 2014 óta a KRE ÁJK jogász szakos hallgatója. 2018 óta a Hallássérültek Budapesti Tanintézetének kollégiumi nevelőtanára. Két alkalommal vett részt OTDK versenyen. *racz.mark@gmail.com*

SÁNDOR-SCHMIDT BARBARA jelenleg a PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgatója. 2013-ban óvodapedagógusként (fejlesztőpedagógia és családpedagógia szakirány) végzett Szarvason. A diploma megszerzését követően sikerült a szakmában elhelyezkednie és mellette a PTE BTK neveléstudományi mesterképzési szakát (tanterv- és programfejlesztő szakirányon) elvégezni 2015-ben. *schmidt.barbara136@hotmail.com*

DR. SZÓKE-MILINTE ENIKŐ, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszék, egyetemi docens. Magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár, pedagógia szakos bölcsész, valamint a sajátos nevelési igényű gyermekek integráló nevelése mesteri végzettséggel oktat 2002-től a PPKR BTK-n, 2016-tól a VJTK megbízott intézetvezetője. Munkássága a pedagógiai kommunikáció, a konfliktuskezelés, a médiapedagógusok képzése, valamint az oktatás elmélete területeken számottevő. *szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu*

DR. TÖLGYESSY ZSUZSANNA, PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék, egyetemi adjunktus. 1993-tól vesz részt az óvó- és tanítóképzésben a VJK alkalmazottjaként, majd 2013-tól a PPKE-mel történt integráció után a VJTK oktatójaként. Magyar-történelem szakosként munkássága a gyermekirodalom és drámapedagógia területén, valamint az anyanyelvi tantárgypedagógia és a történelemtanítás módszertana területeken számottevő. *tilgyessy.zsuzsanna@btk.ppke.hu*

A tanulmánykötet szerzői mind tudományos érdeklődésüket, mind témaválasztásukat tekintve nagyon különbözőek, ami közös bennük, hogy mindannyian a pedagógia valamelyik szeletét vizsgálják, egy-egy sajátos pedagógiai problémát fogalmazznak meg, járnak körül. A kötet első részében kaptak helyet azok a tanulmányok, amelyek a mindennapjainkat leginkább foglalkoztató kérdéseket teszik föl, a második részben a pedagógia és iskolatörténeti tanulmányok, a harmadik részben a pedagógusképzéssel, tanárképzéssel kapcsolatos munkák, és végül az óvodai és iskolai nevelés általános kérdéseit vizsgáló tanulmányok zárják a sort.

E tartalmi gazdagság és sokszínűség alapján egy sajátos képet alkothat az olvasó a magyarországi pedagógiai gondolkodás és nevelés világáról. Ez a mozaikkép néhol finoman kidolgozott részletgazdagsággal, máshol durvább és elnagyoltabb vonalvezetéssel olyan látványt fog az olvasó elé tárni, amely alapján nemcsak tájékozódhat, de gyönyörködhet, felismerhet, felfedezhet, megszólítva érezheti magát, hogy részt vegyen a műalkotás befejezésében.